

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:  
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
FACOLTÀ DI  
SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE



# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII  
Numero I  
Giugno 2019

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it  
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:  
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19  
20099 - Sesto San Giovanni (MI)  
Unicredit Banca - Milano  
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368  
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
www.mimesisedizioni.it  
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857560526  
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

### EDITORIAL – EDITORIALE

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Nilde Iotti: a figure at the present time	9
Nilde Iotti: una figura al tempo presente	11

### SYMPOSIUM

Filosofia ed educazione: per rifondare il concetto di *humanitas*

<i>Monica Ferrari, Matteo Morandi</i>	
Introduzione. Un progetto di lavoro <i>in fieri</i>	15
<i>Andrea Potestio</i>	
La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau	21
<i>Matteo Morandi</i>	
Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903	33
<i>Maura Striano</i>	
Filosofia ed educazione nel pensiero di John Dewey	51
<i>Sergio Filippo Magni</i>	
Creare capacità e funzionamenti: i presupposti della sfida educativa di Amartya Sen e Martha Nussbaum	57
<i>Monica Ferrari</i>	
Insegnare la condizione umana: la proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin	71
<i>Letizia Terna</i>	
Per non concludere: questioni di filosofia dell'educazione tra manualistica italiana contemporanea e formazione degli insegnanti	85

## ESSAYS – SAGGI

<i>Maria Chiara Del Mastro, Maria Rosaria Strollo</i> Pedagogia dell'invecchiamento ed autobiografia musicale	101
<i>Stefania Lorenzini</i> Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction	115
<i>Stefano Oliverio</i> La <i>Bildpädagogik</i> oltre il totalitarismo dell'imagologia? Neurath e il progetto di una 'scrittura per immagini'	131
<i>Franca Pesare</i> Dal male alla responsabilità come condivisione. Auschwitz: paradigma di negazione assiologica dell'umano	151

## BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Anna Mancinelli</i> Pati, L., <i>Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa</i> , Brescia: Morcelliana, 2019, pp. 104	165
Abstracts	169

# *Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903*

Matteo Morandi\*

## **Riassunto**

*Il saggio ripropone e analizza il testo dell'intervento pronunciato da Luigi Credaro all'Università di Roma il 15 gennaio 1903, all'atto di occupare la cattedra di Pedagogia nella Facoltà di Lettere. Punto di partenza della prolusione, dal titolo L'insegnamento universitario della pedagogia, è costituito dalla necessità di ripensare la funzione e il ruolo dell'istruzione superiore, e segnatamente dei saperi educativi, in rapporto alla formazione degli insegnanti. Si tratta di un tentativo di sintesi complessiva delle vedute credariane, debitrice della pedagogia di Herbart, di cui lo studioso valtellinese rappresenta il principale esponente in Italia. La disciplina risulta qui suddivisa accademicamente in quattro parti: storia pedagogica, legislazione scolastica, pedagogia teoretica e pedagogia pratica, tutte ispirate a quell'indirizzo induttivo, 'sperimentale', che da qualche tempo stava accompagnando il rinnovamento delle scienze sociali.*

**Parole-chiave:** *storia della pedagogia; pedagogia scientifica; herbartismo italiano.*

È fenomeno notevole questo: che, nell'ultimo trentennio, mentre l'istruzione elementare, per ciò che all'arte pedagogica si attiene, si è profondamente rinnovata e ha creato una generazione di insegnanti lodevoli per l'abilità con cui hanno saputo interessare alla scuola le moltitudini, l'istruzione media è rimasta immobile, e ai grandi progressi, avvenuti nel mondo pedagogico, o non ha partecipato, o ha partecipato in misura assai scarsa. Il professore secondario quasi teme di essere considerato da' suoi colleghi un povero maestro elementare, se si abbassa a leggere un libro di pedagogia o a dimostrare per la pedagogia qualche interesse (Credaro, 1903: 3).

Con questa citazione, all'epoca già vecchia di quasi un secolo<sup>1</sup>, Luigi Credaro apriva nel 1903 la prelezione al suo primo corso di Pedagogia

\* Università degli studi di Pavia.

1 Circa la formazione dei maestri elementari e gli sviluppi della pedagogia fra Sette e Ottocento cfr. Polenghi (2009).

alla Sapienza di Roma, dove arrivava, a seguito del passaggio di Antonio Labriola a Filosofia teoretica, in fama di herbartiano, intellettuale militante organizzatore di cultura<sup>2</sup>. Allievo a Pavia di Carlo Cantoni, esponente di spicco del neokantismo in Italia (cfr. D’Arcangeli, 2004: 55 ss.; Chiosso, 1983: 204 ss.), egli si era perfezionato un anno, grazie a un concorso indetto dal Collegio Ghislieri, a Lipsia, allora importante centro di studi herbartiani, pubblicando poi, nel 1900, *La pedagogia di G.F. Herbart*, opera che segnava il definitivo passaggio dell’autore dalla storiografia filosofica agli studi pedagogici.

Del pensatore di Gottinga, celebrato come “il Kant della pedagogia” (Credaro, 1909: XIII)<sup>3</sup>, Credaro apprezzava lo sforzo di ripensare quest’ultima come scienza, fondando una ricerca epistemologica in tale campo (Cambi, 2002: 355), paradigma di tutte quelle proposte variamente ispirate, tese alla “defilosofizzazione” della pedagogia stessa<sup>4</sup>. Ma ancor di più, lo convinceva l’idea di un sapere partecipe tanto della dimensione teorica quanto di quella pratica, in grado cioè di rilevare il nesso fra i processi di formazione del reale e l’universo valoriale (Guarnieri, 1986: 40): convinzione, questa, che collocava la ‘scienza dell’educazione’ su un piano “specifico ed eminente” tra le altre scienze umane e filosofiche, di cui costituiva “la sintesi finale” (Cambi, 2002: 356).

Come ha osservato Ignazio Volpicelli (2003: 211), ragionando della penetrazione del pensiero di Herbart in Italia<sup>5</sup>, “l’attenta analisi delle modalità dell’evoluzione della vita mentale nelle sue variegate dimensioni”, cardine appunto dell’herbartismo pedagogico, da un lato offriva

la possibilità di stabilire procedimenti didattici coerenti e sicuri, dall’altro imponeva di costruire la pedagogia [...] sopra un ampio ventaglio di discipline ‘scientifiche’ – dalla filosofia alla sociologia, dalle scienze naturali alle scienze mediche, dalle scienze etiche a quelle antropologiche – costituendo di fatto la necessaria premessa per la messa a punto di strategie

dotate di “effettiva consapevolezza scientifica”. Proprio questo determinava il passaggio di Credaro da Kant a Herbart: il fatto che si potesse superare il concetto di pedagogia filosofica, “ormai non più suscettibile di ulteriore sviluppo” (Chiosso, 1984: 7), nel nome di una pedagogia veramente scientifica.

2 Sul ruolo di Labriola nel trasferimento di Credaro a Roma argomenta D’Arcangeli (2005). Sulla prelezione, D’Arcangeli (2005: 322 ss.); Bellatalla (1999); Barausse (2004: 103 ss.).

3 L’incontro con la filosofia herbartiana consentiva al nostro di “collocarsi *dopo* Kant, ma non *oltre* o *contro* Kant”, sollecitandolo a istanze positivistiche senza mai renderlo “un vero positivista” (Bellatalla, 1999: 118).

4 Lo sottolineava criticamente, fin dal 1900, Giovanni Gentile, ragionando del *Concetto scientifico della pedagogia* (Colombo, 2004: 48). Sulla memoria gentiliana si veda *infra*.

5 Riguardo all’herbartismo italiano cfr. anche Meschiari (1980).



D'altronde il neokantismo, che da Pavia con Cantoni si era rifratto sui suoi allievi (Credaro, Juvalta, Mantovani, Piazzini, Villa, Vidari)<sup>6</sup> come una sorta di “prisma a specchio”<sup>7</sup> generatore di percorsi differenti, aveva postulato in maniera esplicita il dualismo fra “il mondo fenomenico delle scienze” e la sfera dei valori (Guarnieri, 1981: 22), riconoscendo a quest'ultima il primato e, dunque, suscitando un interesse tutto particolare per l'educazione morale (Chiosso, 1983; 1984; 1987; 1988).

## I. AL SERVIZIO DELLA FORMAZIONE DOCENTE

A quel tempo<sup>8</sup>, la formazione degli'insegnanti secondari rappresentava in Italia la condizione preliminare per un'eventuale auspicata riforma della scuola, nonché uno dei capitoli principali della più vasta questione universitaria. Fin dagli anni Sessanta dell'Ottocento, la necessità d'istituire canali specifici per la preparazione iniziale dei professori aveva visto contrapposti due modelli: quello seminariale tedesco, che affidava agli atenei l'intera gestione curricolare, e quello francese delle scuole normali con convitto, come tali separate dalle università (cfr. ad es. Ferri, 1875). Nel 1875 erano nate in seno agli atenei le scuole di magistero, parallele ai corsi ordinari, mediante le quali la pedagogia tentò di rafforzare, a dire il vero assai faticosamente, la propria incerta dignità accademica (es. Cantoni, 1991: 94)<sup>9</sup>.

Nel 1888, da poco rientrato dalla Germania, dove si era recato con l'intento di studiare la questione, il giovane Credaro aveva pubblicato sul periodico *L'Università* di Emilio Villari l'articolo “I seminari pedagogici di Lipsia e la necessità di istituire una sezione di pedagogia pratica presso le nostre scuole di Magistero” (II, 214-227, 263-283), scritto che rivelava il sorgere della ‘vocazione’ pedagogica e scolastica dello studioso valtellinese (Guarnieri, 1984: 584), già peraltro sensibilizzato su tali tematiche dal

6 Circa la cosiddetta ‘scuola di Pavia’ cfr. Credaro (1934), ma anche, in sintesi, Invernizzi (2017).

7 Mutuo la metafora da Montano (2002) che la utilizza, invece, per descrivere l'eclettico influsso del pensiero di Bernardo Spaventa sulla filosofia italiana tra Otto e Novecento.

8 E non solo: sulla lunga durata del problema, anche in prospettiva comparata, ricordo il Convegno internazionale *La formazione degli insegnanti del grado secondario in Europa: modelli culturali e casi nazionali*, a cura di R. Casale, M. Ferrari e M. Morandi (Pavia, 16-17 maggio 2017).

9 Famoso è il rimbrotto di Galletti & Salvemini (1908: 405-406), i quali, sostenuta l'importanza di percorsi formativi *ad hoc* per gli'insegnanti medi, constatavano tuttavia: “Ci vuole senza dubbio un discreto eroismo per fare le lodi della pedagogia [...] La goffaggine, l'improntitudine, la leggerezza prosuntuosa di molti pedagogisti ha coperto di ridicolo fra noi, e anche altrove, la pedagogia [...]. Il pedagogista è, almeno cinque volte su dieci, un disgraziato che non sa nulla di nulla, e pretende insegnare a tutti come si insegna ogni cosa”. Del resto, di una “pedagogia chiacchierona” parlava Credaro (Volpicelli, 2003: 216). Sulle tormentate vicende della preparazione iniziale del corpo docente nel grado secondario in Italia rimando a Santoni Rugiu & Santamaita (2011) e De Fort (2013).

suo insegnante di liceo, Antonio Martinazzoli (D’Arcangeli, 2004: 148), col quale avrebbe condiviso, a partire dai primi anni Novanta, per i tipi dell’editore Vallardi di Milano, la direzione del *Dizionario illustrato di pedagogia*. Sempre nel 1888, in un contributo uscito sulla *Rivista italiana di filosofia* di Luigi Ferri, dal titolo “Le scuole classiche italiane giudicate da un professore tedesco” (III, 254-274), l’allievo di Cantoni riportava in patria le critiche espresse dal filosofo Remigius Stölzle, dell’Università di Würzburg, circa l’insufficiente preparazione pratica dei futuri insegnanti italiani, a danno dell’intero grado secondario nazionale e non solo (cfr. D’Arcangeli, 2004: 149-150, nota 7). A suo dire, infatti, l’argomento assumeva rilievo generale per lo sviluppo dell’intero Stato liberale, esigendo in particolar modo una riflessione seria sulla professionalizzazione e il conseguente riscatto del corpo docente (primario e secondario)<sup>10</sup>, sulla scorta di quanto avveniva per altre professioni giuridicamente più solide (Volpicelli, 2003: 208-219).

Licenziando nel 1909 la terza edizione della sua monografia su Herbart, Credaro avrebbe osservato:

In questo ultimo quinquennio è facile notare in Italia un fatto che registra la storia dell’istruzione di tutte le Nazioni più progredite della nostra. E il fatto significativo è questo: l’interesse per gli studi e i problemi pedagogici dagli insegnanti elementari tende a estendersi ai professori e ai direttori delle scuole medie; e comincia a formarsi anche in Italia una pedagogia dell’insegnamento secondario. Le questioni, per ora, più vivamente e largamente esaminate rimangono, in gran parte, nei confini della pratica e della politica scolastica, toccano l’ordinamento e l’architettura degli istituti, ossia la riforma della scuola media. Ma nel discutere i problemi pratici, le menti più colte e acute (e potrei dire più nomi) dal campo politico e sociale e dalla vita empirica della scuola, sono necessariamente condotte a esporre teorie e formulare principii, alla luce dei quali ogni riforma pedagogica deve essere, in ultima analisi, giudicata e valutata. Io sono persuaso che la riforma della scuola media tra noi deve consistere, principalmente, in una riforma interiore degli insegnanti e dei capi istituto (Credaro, 1909: I-II).

Non è quindi un caso che il valtellinese, deputato al Parlamento dal 1895 nelle file del gruppo radicale, nonché fondatore e presidente, dal 1901, dell’Unione magistrale nazionale (Barausse, 2002) e, quindi, di fatto, alfiere alla Camera degli’interessi dei maestri, cominci la sua prelezione romana, oggetto di questo contributo, riprendendo una delle osservazioni alla base della biografia di Herbart (Credaro, 1909) e, dunque, ricordando le parole pronunciate nel 1837 a Berlino dal riformatore scolastico August Gottlieb Spilleke, tra i “più celebrati direttori di scuole secondarie e organizzatore dell’istruzione tecnica in Prussia” (Credaro, 1903: 3). Così come non è casuale che la stessa osservazione, altrimenti tradotta, si ritrovi nell’opera di un altro allievo pa-

10 Per un *excursus* sulla professionalizzazione degli’insegnanti elementari si veda De Fort (2015).

vese di Cantoni, Alfredo Piazzì (1903: 406-407), lui pure valtellinese come Credaro e al pari di quest'ultimo neokantiano approdato alla pedagogia, noto soprattutto per il volume *La scuola media e le classi dirigenti. Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia* (1903), criticato da Gentile.

Il discredito della materia a vantaggio di una cultura schiettamente disciplinare aveva avuto fino ad allora, a detta di Credaro come di Piazzì, “sanzione di Stato”, dal momento che nell'insegnamento “le difficoltà tecniche o di metodo vanno via via diminuendo col salire dai gradi inferiori ai superiori”, scomparendo infine all'università “nell'unità intellettuale di chi insegna e di chi apprende” (Credaro, 1903: 3-4)<sup>11</sup>. Ciò non poteva eludere da una rifondazione epistemologica della pedagogia, specie in Italia, la cui esperienza scolastica scontava una storia assai breve, oltretutto dominata, sul piano teorico, “dalle dottrine del Rosmini e del Rayneri, che non resistono alla critica moderna” (Credaro, 1909: XIV).

La parola ‘pedagogia’ cogli inseparabili richiami a ciò che erano e all'ufficio che tenevano i pedagoghi – spiegava ancora Piazzì nel sopra citato studio, premiato dal Regio Istituto lombardo di scienze e lettere –, sembra destinata a suscitare sfavorevoli prevenzioni contro la scienza da essi designata. Per molti, che non ebbero ad occuparsene di proposito, scienza siffatta sa di pedanteria. Ma la sorte non le potrebbe preparare sorpresa più gradita; poichè son proprio i pedanti a rizzarsi contro di lei. [...] Sono i *praticoni*, i quali, essendosi oramai apparecchiato un sistema chiuso d'idee, di pregiudizî o anche di proprie esperienze, non ammettono che in nome di altre idee, o principî od esperienze si venga a combatterlo, ed in qualche parte, almeno, a modificarlo. Gli è di là che s'ode, a gran voce, proclamata la sentenza, non esistere un determinato metodo d'istruire, ma tanti metodi quanti sono gli individui che insegnano. Così si confonde il metodo colle abitudini peculiari degli individui (Piazzì, 1903: 408).

Senonché la pedagogia non poteva restringersi all'aspetto didattico, che Credaro includeva, buon ultimo, all'interno di una più generale “enciclopedia” di saperi, annoverante anche la storia dell'educazione, la legislazione scolastica e la pedagogia teoretica. Del resto, già Pietro Siciliani, ragionando nel 1881 *Della pedagogia scientifica in Italia*, aveva sostenuto che un insegnamento pedagogico “davvero fecondo e profittevole” avrebbe dovuto comportare allo stesso tempo la conoscenza della storia, l'acquisizione di una teoria e il possesso di un'arte. In questa triplicità “sta la scienza seria, la scienza non esclusiva e unilaterale, la pedagogia scientifica davvero e non da burla” (Siciliani, 1999: 141)<sup>12</sup>.

11 Cfr. anche Tauro (1906). All'epoca l'autore, il pugliese Giacomo Tauro, era libero docente di Pedagogia alla Sapienza, attivo nel mondo dell'associazionismo insegnante vicino a Credaro (cfr. D'Arcangeli, 2013).

12 In generale, cfr. Todaro (2001). Sulla pedagogia scientifica in Italia, anche Di Pol (2007), con ampia bibliografia.

## 2. STORIA DELLA PEDAGOGIA E LEGISLAZIONE SCOLASTICA: DALLE IDEE AI FATTI

A detta non solo di Siciliani<sup>13</sup>, compito primario della storia della pedagogia sarebbe stato quello, eminentemente pratico, di fornire “il piedistallo alla teoria mediante lo studio e la critica degl’istituti educativi presso le diverse civiltà” (*Ibid.*: 143); mentre per Saverio De Dominicis, professore di Pedagogia a Pavia, il passato educativo, la cui ricostruzione avrebbe invece dovuto seguire e non precedere lo studio teorico, costituiva pur sempre “un campo di critica, un vero laboratorio per meditare e riprovare” le idee del docente (De Dominicis, 1913: 13)<sup>14</sup>.

A partire da tale assunto, Credaro allargava ora il campo storico dalla “pedagogia professata” alla pedagogia “praticata”: non più soltanto successione di idee e galleria d’illustri pensatori, ma storia “degli istituti, delle leggi, dei fatti scolastici” (Credaro, 1903: 5), così come avrebbe poi messo in pratica, in contesti specifici e superando la tradizionale colonizzazione di altre discipline, un’allieva del valtellinese, Emilia Formiggini Santamaria<sup>15</sup>. In sostanza, si trattava di ripensare alla storia della scuola come ambito di studi specialistico, secondo l’idea che “quando noi conosciamo le condizioni scolastiche di una nazione, noi conosciamo gli elementi della sua civiltà” (*Ibid.*: 6). Questo perché “nella scuola si concentrano tutti gli aspetti della vita reale e ideale di un popolo: sentimenti e principî, credenze e massime, virtù e difetti, verità e pregiudizi” (*Ibidem*).

Con ciò, avrebbe detto il francese Gabriel Compayré (1888: XVII), l’utilità della storia della pedagogia arrivava a confondersi con quella della pedagogia stessa, anche quando i fatti avessero lasciato il campo a utopie o errori pedagogici.

Vi è pedagogia più utopistica della *Repubblica* di Platone – si chiedeva Credaro –? Eppure essa esercitò una possente azione spirituale, e ancora oggi, dopo ventiquattro secoli, contiene una forza ineffabile, che eleva a un concetto più puro della missione dell’uomo sulla terra. [...] Ogni grande sistema di pedagogia, da un lato è una sintesi e un’interpretazione dei bisogni e delle aspirazioni che stanno in fondo alla coscienza contemporanea, dall’altro è uno sguardo che varca l’orizzonte comune, una protesta e un’anticipazione mentale (Credaro, 1903: 7-8).

13 Più in generale, sull’argomento rinvio a Cavallera (1999) e Zago (2010).

14 Su De Dominicis e la storia della scuola, Colaci (2003: 115-165).

15 Circa la quale rimando a Padroni (2004) e Fava (2002). Proprio la prelezione romana pronunciata dal maestro nel 1903 e ricordata dalla Formiggini in apertura del suo volume su *L’istruzione pubblica nel Ducato estense (1772-1860)*, del 1912, costituirà il punto di partenza dichiarato della studiosa. Sulle origini di una storiografia pedagogica di argomento scolastico, tra Otto e Novecento, mi permetto di segnalare Morandi (2019).

Il legame fra studio del passato pedagogico e formazione degli insegnanti, già peraltro evidenziato da De Dominicis per gli aspiranti maestri, sulla scorta di una consolidata tradizione (cfr. Becchi, 1987; 1988; Zago, 2016), veniva affermato dal pedagogista della Sapienza, che tuttavia si affrettava a precisare la non riducibilità delle questioni educative “a un ricettario” fatto e finito. “La meccanica pedagogica non si troverà mai. L’educazione è e rimarrà sempre un lavoro sommamente spirituale e artistico” (Credaro, 1903: 8).

Ne derivava, secondo questa logica, che solo la storia moderna, inaugurata dall’Umanesimo, avrebbe potuto sollecitare l’agire dell’educatore contemporaneo. Al contrario, la pedagogia degli antichi, Medioevo compreso, non presentava significative analogie con l’attualità, anche laddove, come nel caso della classicità greco-romana, “le idee morali, artistiche, giuridiche, la lingua e la letteratura” di quei popoli “sono il fondamento della nostra istruzione secondaria” (*Ibid.*: 9).

La fede nell’efficacia educativa della coltura classica, troppo lenta e ideale per soddisfare i bisogni della società presente – precisava l’esponente della Democrazia radicale, futuro ideatore del liceo moderno<sup>16</sup> –, va fatalmente diminuendo, e i metodi educativi di Grecia e Roma non possono offrire molti elementi utili alla pedagogia contemporanea, perché essi sono strettamente collegati colla vita nazionale ed economica antica, e specialmente coll’istituto della schiavitù (*Ibidem*).

Ragion per cui tale capitolo della storia della civiltà doveva per forza di cose essere “abbandonato” alla storia della filosofia, ambito di ricerca che Credaro aveva fino a quel momento accademicamente coltivato (cfr. D’Arcangeli, 2004: 169 ss.), senza tuttavia scorgervi quel richiamo sul terreno della *praxis*, che invece individuava come tratto caratterizzante la pedagogia nelle sue diverse declinazioni. “Non tutte le istituzioni scolastiche sono ragionevoli; non tutte meritano di essere conservate; tutte debbono seguire il movimento ascensivo e diffusivo della coltura” (Credaro, 1903: 11).

E poiché con la storia della scuola era possibile “seguire grado per grado il processo d’incivilimento di un popolo e il diverso atteggiarsi dei rapporti tra le classi sociali” (*Ibid.*: 6), lo studioso radicale, già assessore alla pubblica istruzione del Comune di Pavia (Signori, 2001; Morandi, 2009), esortava i giovani alla ricerca, e dunque all’impegno, laddove “la scienza storico-pedagogica e l’interesse nazionale s’incontrano”.

Negli Archivi e nelle Biblioteche dell’Italia, redenta e irredenta, stanno nascosti tesori didattici, che dovrebbero essere ricercati, descritti e pubblicati.

16 Istituito con legge 21 luglio 1911, n. 860, il ginnasio-liceo moderno introduceva, al posto del greco, due lingue straniere moderne, irrobustendo nel contempo le materie scientifiche e aggiungendo qualche elemento di diritto ed economia. Fu soppresso da Gentile nel 1923, sostituito dal liceo scientifico.

I *Monumenta Italiae paedagogica* getterebbero nuova luce sul nascimento delle istituzioni scolastiche moderne di tutte le nazioni europee, e servirebbero di base a una storia della formazione del carattere e dello spirito italiano (Credaro, 1903: 10).

Non basta: la dimensione storica costituiva parte essenziale della pedagogia, poiché solo alla luce di essa era possibile vagliare le “non poche teorie, che si danno ingenuamente per nuove di zecca”, ma che in realtà apparivano, in taluni casi, “vana resurrezione” di progetti “riconosciuti sbagliati, sterili e fantastici” (*Ibid.*: 11). Non si trattava soltanto di contribuire con lo studio del passato al rafforzamento dell’identità professionale degli’insegnanti, come peraltro molti, prima di Credaro, avevano sostenuto, ma di affermare il nesso imprescindibile fra epistemologia pedagogica e storia dell’educazione, nel senso che la ricostruzione dei processi formativi avrebbe dovuto mirare al concetto di *Bildung*, “trasformando un dato evento in un fatto significativo per la strutturazione di tale concetto” (Bellatalla, 2004: 9). Mentre cioè si poteva essere, a detta del valtellinese, “valente fisico o chimico anche senza conoscere la storia della fisica e della chimica”, non era pensabile “essere pedagogista gettando da parte la storia della pedagogia; in quello stesso modo che non si potrebbe essere filosofo e rinunciare alla storia della filosofia” (Credaro, 1903: 11).

Il punto era questo: lo sguardo diacronico avrebbe reso la pedagogia ‘sperimentale’, introducendovi il metodo induttivo, che da qualche tempo stava accompagnando il rinnovamento delle scienze sociali (cfr. ad es. Cimino & Lombardo, 2014; D’Arcangeli & Sanzo, 2017). Per Credaro, l’approdo alla pedagogia aveva, infatti, comportato una valutazione ancor più antimetafisica degli stessi problemi teoretici, e in questo la storia (inizialmente della filosofia, sempre comunque studiata ‘scientificamente’: cfr. Bellatalla, 1999: 118) gli aveva offerto maggiori opportunità di riflessione critica (Guarnieri, 1986: 42; Bellatalla, 1999: 116). Ciononostante, lo studioso metteva in guardia anche dall’eccesso opposto rappresentato dall’“illustre storico della pedagogia” Karl Schmidt, il quale, “giustamente orgoglioso dell’opera possente da lui compiuta”, era incorso in un altro dogmatismo, presentando la *Geschichte der Pädagogik* come “il più compiuto e obbiettivo sistema scientifico di pedagogia” (Credaro, 1903: 12).

Allo stesso modo, anche la seconda partizione dell’insegnamento pedagogico nelle università, vale a dire la legislazione scolastica intesa come educazione comparata a completamento della storia, non avrebbe dovuto indurre all’imitazione di modelli stranieri, ma semmai mostrare, proficuamente, “i rapporti di somiglianza e di differenza” con la situazione nazionale. “I tradizionali tipi educativi più non bastano. È forza progredire; e per progredire neppure il popolo più ricco e intelligente può rinunciare all’esperienza e al confronto degli altri” (Credaro, 1903: 13-14). Mentre cioè la storia offriva occasioni di comparazione sotto l’“aspetto genetico

e dinamico”, lo studio della legislazione consentiva un confronto di tipo “statico”, ovvero “nell’attuale equilibrio” (*Ibid.*: 15)<sup>17</sup>.

### 3. LA PEDAGOGIA, FRA TEORIA E PRATICA

Dando nella prelezione così ampio risalto alla storia, Credaro non intendeva certo trascurare le altre branche della pedagogia. Sotto il profilo teorico, lo studioso riconosceva anzi il debito della disciplina con le scienze umane ‘sorelle’, come la psicologia, dalla quale derivava “la conoscenza dei mezzi”, l’etica, per “la concezione del fine”, e la sociologia, per “la nozione scientifica dell’ambiente, nel quale l’alunno vive e opera”. Osservazione ovvia, chiariva, come dire che “la medicina non può essere senza l’anatomia e la fisiologia; e l’ingegneria senza la fisica e la matematica” (*Ibidem*).

Il discorso di Credaro s’inseriva, tuttavia, in un contesto culturale e sociale alquanto delicato. Mentre da più parti si gridava alla “bancarotta della scienza” (Mangoni, 1985), a superamento del vecchio positivismo, ormai in piena crisi, un gruppo d’intellettuali, da Varisco a Enriques, da Marchesini a Troilo, da Vidari a Calò<sup>18</sup>, si sforzava d’individuare lungo tutta la Penisola una strada fondata sul primato dell’educazione morale, in dialogo con le scienze dell’uomo. Sotto questo aspetto, i piani di costoro si ponevano – intenzionalmente o meno – in linea col progetto politico giolittiano improntato al riformismo, alla solidarietà fra le classi e allo sviluppo del Paese, manifestando, per questo, un dichiarato interesse verso l’educazione popolare (Guarnieri, 1980). Di contro, il criterio dell’utilità sociale della scuola, già caro ai positivisti della generazione precedente, era contrastato dagli idealisti, e in particolare da Giovanni Gentile, preoccupato piuttosto di attivare, con l’istruzione, un processo di trasformazione ideale del Paese mediante una più solida preparazione culturale delle élites.

A quell’epoca, il filosofo di Castelvetrano aveva già letto dinanzi all’Accademia dei Lincei la memoria sul *Concetto scientifico della pedagogia* (1900), testo che nello stesso tempo rappresentava

un attacco deciso ad Herbart sul comune terreno di una eredità filosofica kantiana ed un primo affondo contro quella visione, di stampo herbartiano-positivista, che, nell’educazione, affida[va] un compito importante alla psicologia ed [era], perciò, incline a confidare nell’arte educativa (Bellatalla, 1999: 110).

Secondo Gentile, scopo dell’educazione non era la virtù, ma l’uomo nella sua interezza, così come la pedagogia non era né un mezzo né tantome-

17 Sulla tradizione comparatista italiana cfr. Zago & Callegari (2016: 15-19).

18 In particolare, su Varisco rimando a Ferrari (1985); su Marchesini a Zago (2014); su Vidari a Chiosso (1984); su Calò a Scaglia (2013). In generale, sul fronte antidealistico della pedagogia italiana si veda Cambi (1989).



no una scienza pratica (concetto che egli stesso rifiutava, secondo il principio che *verum et factum convertuntur*), poiché pratica è l'applicazione della scienza, non la scienza: ragione per cui se la pedagogia si dicesse scienza pratica non sarebbe più scienza. Di conseguenza, agli herbartiani la memoria, definita da Giuseppe Lombardo Radice (1927: 76) “quasi l'atto di nascita della nuova pedagogia italiana”, opponeva l'identificazione di pedagogia e filosofia, principio cardine della riflessione idealista in campo pedagogico<sup>19</sup>.

Dal canto suo, Credaro continuava invece a dichiarare, con Herbart, scopo dell'azione educativa la formazione del carattere, affermando nel contempo, contro il formalismo kantiano, la “derivazione sociale” dell'etica, conosciuta solo attraverso lo “studio dell'uomo reale, il quale è un prodotto storico e collettivo” (Credaro, 1903: 16).

Da qui, sulla scorta dei francesi Léon Bourgeois e Alfred Croiset (cfr. Blais, 2012), il valtellinese sosteneva l'idea di fondare su basi scientifiche la dottrina morale, ancorandola al concetto di solidarietà. Questa comprendeva in sé “tutte le idee morali, conformi al presente ideale democratico”, integrando altresì “quelle di altri tempi: la giustizia antica, la carità cristiana, la fratellanza sentimentale del '48” (Credaro, 1903: 17). Principio etico di cooperazione e di mutuo aiuto, essa mirava “al miglioramento dei compartecipi”, secondo un ideale di giustizia, “in un'associazione quasi fraterna” (*Ibidem*). Compito della pedagogia diventava allora quello d'insegnare democraticamente all'alunno a soffocare “i germi dell'egoismo” e contrapporvi “il principio operoso della solidarietà” (*Ibidem*), assecondando in questo, e non ostacolando, lo spontaneo progredire dell'umana civiltà<sup>20</sup>. A ciò rispondeva, ad esempio, l'istituto della refezione scolastica, che Credaro aveva introdotto a Pavia, in qualità di assessore all'istruzione, nella primavera del 1900 (cfr. Morandi, 2009: 195 ss.).

Gli strumenti per un approccio scientifico alla pedagogia erano dati, invece, dalla psicologia, ambito di ricerca a cui il valtellinese si era avvicinato a Lipsia frequentando il laboratorio di Wilhelm Wundt, dal quale, confessava, era uscito profondamente trasformato (Credaro, 1932). Senza “l'esperienza psichico e delle scienze biologiche”, diceva, la pedagogia non sarebbe divenuta davvero una scienza, né tanto meno sarebbe riuscita “a rompere l'involucro di sfiducia che l'avvolge” (Credaro, 1903: 19).

Certo, il sapere dell'educazione, “in quanto mira alla formazione compiuta e armonica della personalità, si avvantaggia, si può dire, di tutto lo scibile umano, poiché tutto, direttamente o indirettamente, le porta

19 Sullo scritto gentiliano cfr. Turi (1995: 96); Spadafora (1997: 163 ss.); Colombo (2004: 48 ss.); Berlanda (2007).

20 Per la pedagogia dei radicali agl'inizi del Novecento si veda Orsina (1998). Del resto, anche Giolitti, in un discorso del 1911 dichiarava “il dovere morale della solidarietà umana [...] in pieno accordo con l'interesse bene inteso delle classi dirigenti”, auspicando così la sostituzione della “lotta di classe con la collaborazione tra le varie classi”. Il passo è citato in Chiosso (1983: 41-42).



contributo”<sup>21</sup> (*Ibidem*). Con ciò, Credaro alludeva anche a quegli insegnamenti sperimentali afferenti alle Facoltà di scienze e di medicina, come l’antropologia, insegnata fra il 1904 e il 1910 nella facoltà scientifica della Sapienza da Maria Montessori (a sua volta elaboratrice di un’originale concezione di ‘pedagogia scientifica’, a superamento delle degenerazioni tardopositiviste, fortemente debitrice delle scienze sperimentali e dell’antropologia: cfr. Matellicani, 2007 e più in generale Di Pol, 2007: 87-149), l’igiene, la fisiologia e la psicologia sperimentale, quest’ultima affidata dal 1901, sempre nell’Ateneo romano, a Sante De Sanctis. Ne derivava, come poi si palesò nella vicenda della Scuola pedagogica di Roma per la formazione universitaria dei maestri, voluta e diretta dallo stesso Credaro (Barausse, 2004), che nella concezione di questo l’insegnamento pedagogico non poteva più essere considerato compito esclusivo della Facoltà di Lettere, “che prosegue la tradizione filosofico-storico-letteraria. A noi rimane l’educazione morale; agli scienziati l’educazione fisica” (Credaro, 1903: 20)<sup>22</sup>. D’altronde, ricordava lo studioso di Sondrio, il connubio fra medicina e pedagogia non era nuovo, né tantomeno raro fuori dall’Italia. Soprattutto, esso stava alla base di quelle speciali ‘facoltà dell’educazione’, “investit[e] dei medesimi diritti delle altre” (*Ibid.*: 21), che la prelezione menzionava attive negli Stati Uniti e in Giappone.

Io non veggio lontano il giorno, in cui anche le Università del nostro Regno avranno non una modesta cattedra di pedagogia, ma un istituto pedagogico, fornito di laboratorio, museo, biblioteca speciale e anche di una clinica, cioè di una scuola modello di tirocinio. Nel nuovo istituto, storici, scienziati, moralisti, in un lavoro concorde e armonico, daranno opera alla scienza, che più direttamente affronta il problema della felicità e del perfezionamento umano. In esso avranno acconcia preparazione i futuri professori di scuole medie, i direttori delle scuole elementari, gli ispettori scolastici, i rettori dei collegi, i provveditori agli studi. Le Università, e non le scuole normali [...], sono la sede naturale, dove si ha da incominciare l’opera di rinnovamento (*Ibid.*: 21-22).

Tutto questo perché la pedagogia si configurava, per Credaro, come un sapere trasversale, impossibile da racchiudere entro “le antiche medievali barriere, che tengono divise le Facoltà” (*Ibid.*: 22). Se già De Dominicis (1890) aveva proposto l’abbattimento di quegli steccati, mosso da istanze politiche prima ancora che pedagogiche, Credaro vi giungeva ora a seguito di una riflessione epistemologica, volta a definire il ruolo e lo statuto

21 In questo la materia assomigliava tanto “all’ordine monastico di frate Galdino”, per dirla con le parole di Antonio Martinazzoli riprese ironicamente dall’idealista Lombardo Radice, “il quale ordine era dal buon frate paragonato al mare che riceve acqua da tutte le parti e a tutte le parti la rende” (cfr. Lombardo Radice, 1906: 459). Sulla pedagogia come scienza dell’educazione secondo Credaro, D’Arcangeli (2009).

22 La stessa tesi fu espressa, sul versante medico-antropologico, da Maria Montessori, sempre nel 1903 agli studenti di filosofia dell’Università di Roma (cfr. Montessori, 1903).

della pedagogia all'interno dell'università (cfr. Bellatalla, 1999: 113). Del resto, l'esperienza nazionale delle Scuole pedagogiche, propriamente Corsi di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali, promosse proprio da Credaro nel 1904, costituì, tra l'altro, un'occasione importante per rafforzare la disciplina all'interno degli atenei italiani<sup>23</sup>, rappresentando non di meno, con l'apertura degli studi superiori ai maestri e alle maestre, una delle tante forme di

allargamento delle conquiste civili e democratiche dei ceti popolari e medi, che prese corpo sulla scia della nuova politica liberale inaugurata all'inizio del '900 con i governi Zanardelli e Giolitti. Si trattava di un obiettivo sostenuto da un disegno etico-politico di democratizzazione della società italiana comprese le sue strutture formative, che puntava, in primo luogo, sul rinnovamento dell'assetto dell'istruzione primaria e popolare al fine di allargare la diffusione dell'alfabeto fra i ceti popolari e poi sulla caratterizzazione in senso nazionale dei percorsi formativi (Barausse, 2004: 7).

All'alba del nuovo secolo, l'Università per Credaro non poteva più essere “semplice organo distributivo di dottrina”, ma “officina di lavoro scientifico e di ricerca individuale e collettiva”, non più “accademia, ma scuola”, chiamata a una funzione di formazione professionale, oltre che scientifica<sup>24</sup>. Citando il francese Fouillé, egli ripeteva che non era più il tempo dei filosofismi e che “in un secolo di democrazia che sale – e di democrazia sociale – l'egoismo intellettuale ed estetico, più che un errore morale”, era “un delitto contro la società” (Credaro, 1903: 25). Per cui, dinanzi ai suoi nuovi studenti di Lettere, egli si presentava “non come espositore di un sistema, che per via di definizioni, leggi, deduzioni, abbracci, quasi in un bel quadro, la totalità dei problemi educativi; ma come cooperatore anziano e guida nelle osservazioni, che noi faremo negli istituti della città, nello studio dei classici della pedagogia, nell'analisi della legislazione scolastica nostrana e straniera” (*Ibid.*: 26).

Non minore importanza assumeva nell'“enciclopedia” credariana la pedagogia pratica o didattica, quarta parte del suo insegnamento universitario. Appoggiandosi agli scritti del tedesco Adolf Matthias, direttore di ginnasio a Düsseldorf e autore di opere sull'argomento, essa avrebbe dovuto trattare della preparazione scientifica e professionale del docente, acquisita anche attraverso l'esperienza dei tirocinio, vera e propria “clinica pedagogica” al pari di quella ospedaliera per il medico (Volpicelli, 2003: 208 ss.), nonché delle sue abilità relazionali (“tatto pedagogico, carattere, rapporti coi colleghi, colle autorità”: Credaro, 1903: 23), delle tecniche didattiche da lui

23 Al tema sono dedicate le sezioni monografiche di due numeri degli *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, il X (2003) e l'XI (2004). In particolare, cfr. Cavallera (2003).

24 Si veda anche, del medesimo autore, la voce *Università*, curata insieme al maestro C. Cantoni per il *Dizionario illustrato di pedagogia* (1906).

adottate e della capacità di mantenere la disciplina, infine delle relazioni da intrattenere con l'esterno (famiglie, Comuni, Stato, Chiesa). Ne derivava un approccio contestualmente situato (“la pedagogia pratica è, per così dire, una pedagogia locale”: *Ibidem*), ma soprattutto culturalmente orientato in senso patriottico, dal momento che, si diceva, “l’italianità, cioè la formazione di una salda coscienza liberale e di una volontà nazionale, dovrebbe essere il pensiero vivo e costante di ogni insegnante, sia pure di aritmetica”<sup>25</sup>.

Da noi – proseguiva – quasi si crede che ad educare il sentimento nazionale, a trarre dall’allievo un cittadino animato di spirito pubblico, pronto a mettere il bene comune al di sopra de’ suoi interessi personali [...], basti l’insegnamento dei diritti e doveri, cui si aggiungono dei discorsi storico-patriottici in date ricorrenze. È un’ingenuità, com’è un’ingenuità ogni precettistica. Le norme, che non escano dalle cognizioni e dai fatti osservati dall’alunno e tutto ciò che si apprende in poco tempo e occasionalmente, non formano nello spirito organiche associazioni colle altre idee. Esse rimangono isolate dalla massa e pronte a sparire in un oblio inevitabile. Tutte le materie scolastiche, e sempre, debbono essere elaborate in guisa da assicurare lo svolgimento della nazionalità non con precetti astratti, ma col far conoscere a fondo le forze naturali della nostra terra e le energie morali incarnate nella nostra storia (*Ibid.*: 24).

Sappiamo che la tradizione idealistica, mai sopita in Italia ma certo crescente in quel primo scorcio di secolo, grazie anche alla presenza di due pensatori del calibro di Croce e Gentile<sup>26</sup>, impedì a lungo qualsiasi sviluppo di un’originale e autonoma pedagogia scientifica, emancipata dalla filosofia. A questa, sempre secondo la lezione di Herbart, sarebbe stato consentito di pronunciarsi sui problemi dell’uomo solo se avesse abbandonato l’astrattismo ontologico e accolto l’apporto positivo, ossia relativizzante, delle scienze particolari (Guarnieri, 1986: 41). La coscienza moderna richiedeva un’educazione criticamente fondata, volta pur sempre a sviluppare la coesione sociale e la piena legittimazione politica dei ceti subalterni. In una parola, la democrazia.

## BIBLIOGRAFIA

- Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, voll. 10 (2003) e 11 (2004), sezioni monografiche “Le Scuole pedagogiche”.
- Barausse, A. (2002), *L’Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo, 1901-1925*, Brescia: La Scuola.
- Barausse, A. (2004), *I maestri all’università. La Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, Perugia: Morlacchi.

25 Sul concetto di ‘educazione patriottica’ tra gli herbartiani rinvio ancora a Chiosso (1983).

26 Sul rapporto Gentile-Credaro cfr. Cicalese (2009).

- Becchi, E. (1987), “Introduzione”, in Ead. (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci: La Nuova Italia, pp. 1-30.
- Becchi, E. (1988), “Retorica e didattica nella storiografia manualistica dell'educazione”, in Ead. (a cura di), *Atti del seminario “Storia della pedagogia: problemi di metodo” (Pavia-Reggio Emilia, maggio-novembre 1988)*, *Annali. Istituto Antonio Banfi*, vol. 2, pp. 91-107.
- Bellatalla, L. (1999), “Classici e storia della pedagogia: una lezione di Credaro del 1903”, in G. Cives, G. Genovesi & P. Russo (a cura di), *I classici della pedagogia. Atti del seminario Cirse (Cassino, 3-4 dicembre 1997)*, Milano: FrancoAngeli, pp. 109-124.
- Bellatalla, L. (2004), *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*, Roma: Aracne.
- Berlanda, M. (2007), *Gentile e l'ipoteca kantiana. Linee di formazione del primo attualismo (1893-1912)*, presentazione di C. Vigna, Milano: Vita e Pensiero.
- Blais, M.-C. (2012), *La solidarietà. Storia di un'idea*, trad. it. a cura di B. Magni, Milano: Giuffrè (ed. orig. 2007).
- Cambi, F. (1989), *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana, 1900-1940*, Milano: Mursia.
- Cambi, F. (2002), *Storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.
- Cantoni, C. (1991), *Sull'Università. Saggi e discorsi dal 1874 al 1905*, Milano: Cisalpino.
- Cantoni, C. & Credaro, L. (1906), “Università”, in A. Martinazzoli & L. Credaro (diretto da), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano: Vallardi, pp. 591-608.
- Cavallera, H.A. (1999), *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia: La Scuola.
- Cavallera, H.A. (2003), “I docenti di Pedagogia nelle Scuole pedagogiche”, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, vol. 10, pp. 11-36.
- Chiosso, G. (1983), *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (1984), *Educazione e valori nell'epistolario di Giovanni Vidari*, Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (1987), “Neokantiani ed herbartiani tra positivisti e idealisti”, in *Nuova secondaria*, ottobre, n. 2, pp. 22-24.
- Chiosso, G. (1988), “La questione educativa nel neokantismo in Italia”, in *Idee*, vol. 3, n. 7-8, pp. 41-54.
- Cicalese, M.L. (2009), “Gentile-Credaro. Un incontro difficile (1905-1917)”, in F. Messa & M.A. D'Arcangeli (a cura di), *Luigi Credaro e la “Rivista Pedagogica”*, Sondrio: Istituto sondriese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea, pp. 51-72.
- Cimino, G. & Lombardo, G.P. (a cura di) (2014), *La nascita delle ‘scienze umane’ nell'Italia post-unitaria*, Milano: FrancoAngeli.
- Colaci, A.M. (2003), *La riflessione pedagogica in Saverio De Dominicis*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Colombo, K. (2004), *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, Milano: FrancoAngeli.
- Compayré, G. (1888), *Storia della pedagogia*, trad. it. Torino [etc.]: Paravia (ed. orig. 1884).

- Credaro, L. (1903), *L'insegnamento universitario della pedagogia*, Torino [etc.]: Paravia.
- Credaro, L. (1909), *La pedagogia di G.F. Herbart*, 3<sup>a</sup> ed., Torino [etc.]: Paravia.
- Credaro, L. (1932), “Guglielmo Wundt. Ricordi di uno scolaro del 1887-88”, in *Rivista pedagogica*, vol. 25, pp. 1-22.
- Credaro, L. (1934), “La scuola di Pavia di Carlo Cantoni e Giovanni Vidari”, in *Atti dell'Accademia nazionale dei Lincei. Rendiconti. Classe di scienze morali, storiche e filologiche*, s. VI, vol. 10, pp. 509-530.
- D’Arcangeli, M.A. (2004), *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Roma: Anicia.
- D’Arcangeli, M.A. (2005), “Discorrendo di Antonio Labriola e Luigi Credaro”, in N. Siciliani de Cumis (a cura di), *Antonio Labriola e la sua Università*. Mostra documentaria per i 700 anni della Sapienza (1303-2003), a 100 anni dalla morte di Antonio Labriola (1904-2004), Roma: Aracne, pp. 61-70.
- D’Arcangeli, M.A. (2009), “Pedagogia come scienza dell’educazione in Luigi Credaro. Una ipotesi di lavoro”, in F. Messa & M.A. D’Arcangeli (a cura di), *Luigi Credaro e la “Rivista Pedagogica”*, Sondrio: Istituto sondriese per la storia della Resistenza e dell’età contemporanea, pp. 73-115.
- D’Arcangeli, M.A. (2013), “Tauro Giacomo”, in G. Chiosso & R. Sani (diretto da), *DBE. Dizionario biografico dell’educazione, 1800-2000*, Milano: Editrice Bibliografica, II, *ad vocem*.
- D’Arcangeli, M.A. & Sanzo, A. (a cura di) (2017), *Le scienze umane in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia. Sociologia e filosofia*, Milano: FrancoAngeli.
- De Dominicis, S.F. (1890), *Le università trasformate in comuni scientifici*, Bergamo: Cattaneo.
- De Dominicis, S. (1913), *La scienza comparata dell’educazione, IV: Storia della pedagogia*, Milano: Damiano.
- De Fort, E. (2013), “I professori”, in C.G. Lacaita & M. Fugazza (a cura di), *L’istruzione secondaria nell’Italia unita, 1861-1901*, Milano: FrancoAngeli, pp. 88-102.
- De Fort, E. (2015), “Maestri e maestre in Italia dalla fine dell’Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione”, in *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 1, n. 1, pp. 131-201.
- Di Pol, R.S. (2007), *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*, Torino: Marco Valerio.
- Fava, S. (2002), *Emilia Formiggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l’infanzia*, Brescia: La Scuola.
- Ferrari, M. (a cura di) (1985), *Bernardino Varisco e la cultura filosofica italiana tra positivismo e idealismo*. Atti del Convegno (Chiari, 8-10 dicembre 1983), Chiari: Fondazione Morcelli-Reposi.
- Ferri, L. (1875), “Insegnamento pedagogico superiore in Germania, in Francia, nel Belgio e in Italia. Studio comparato”, in *Legislazione scolastica comparata*, Firenze: Sansoni, pp. 283-360.
- Formiggini Santamaria, E. (1912), *L’istruzione pubblica nel Ducato estense (1772-1860)*, Genova: A.F. Formiggini.

- Galletti, A. & Salvemini, G. (1908), *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, prefazione di G. Vitelli, Milano [etc.]: Sandron.
- Guarnieri, P. (1980), *Filosofia e scuola nell'età giolittiana*, Torino: Loescher.
- Guarnieri, P. (1981), *La "Rivista filosofica" (1899-1908). Conoscenza e valori nel neokantismo italiano*, Firenze: La Nuova Italia.
- Guarnieri, P. (1984), "Credaro Luigi", in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, 30, pp. 583-587.
- Guarnieri, P. (1986), "Credaro tra filosofia e pedagogia", in Ead. (a cura di), *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, Sondrio: Società storica valtellinese, pp. 37-44.
- Invernizzi, G. (2017), "La Filosofia all'Università di Pavia dal 1860 alla Prima guerra mondiale", in D. Mantovani (a cura di), *Almum Studium Papiense. Storia dell'Università di Pavia, II, 2: Dalla Restaurazione alla Grande guerra*, Milano: Cisalpino, pp. 1269-1272.
- Lombardo Radice, G. (1906), "Recensione a Sante Guiffrida, *Nuovo corso di pedagogia elementare*, vol. III: *Storia della Pedagogia*, parte II, Torino, Scioldo, 1906", in *La Critica*, vol. 4, pp. 455-460.
- Lombardo Radice, G. (1927), *Saggi di critica didattica*. Antologia con introduzione e note a cura di L. Stefanini, Torino: Sei.
- Mangoni, L. (1985), *Una crisi fine secolo. La cultura italiana e la Francia fra Otto e Novecento*, Torino: Einaudi.
- Matellicani, A. (2007), *La 'Sapienza' di Maria Montessori. Dagli studi universitari alla docenza, 1890-1919*, presentazioni di N. Siciliani de Cumis, F. Pesci & M.A. D'Arcangeli, postfazione di G. Cives, Roma: Aracne.
- Meschiari, A. (1980), "Per una storia dell'herbartismo in Italia", in *Rivista di filosofia*, vol. 16, pp. 98-124.
- Montano, A. (2002), *Il prima a specchio della realtà. Percorsi di filosofia italiana tra Ottocento e Novecento*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Montessori, M. (1903), *L'antropologia pedagogica. Conferenza tenuta agli studenti di filosofia dell'Università di Roma*, Milano: Vallardi.
- Morandi, M. (2009), "L'istruzione elementare a Cremona e a Pavia nella seconda metà dell'Ottocento", in *Storia Amministrazione Costituzione*, vol. 17, pp. 155-202.
- Morandi, M. (2019), "Le origini della storia della scuola medievale in Italia. Spunti di storiografia pedagogica", in M. Ferrari, M. Morandi & F. Piseri (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia: Scholé, pp. 73-94.
- Orsina, G. (1998), *Senza chiesa né classe. Il partito radicale nell'età giolittiana*, Roma: Carocci.
- Padroni, C. (2004), *Emilia Formigini Santamaria storica della pedagogia e della scuola*, Roma: Aracne.
- Piazzi, A. (1903), *La scuola media e le classi dirigenti. Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia*, Milano: Hoepli.
- Polenghi, S. (2009), "Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia", in E. Becchi & M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano: FrancoAngeli, pp. 398-418.

- Santoni Rugiu, A. & Santamaita, S. (2011), *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari: Laterza.
- Scaglia, E. (2013), *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, Brescia: La Scuola.
- Siciliani, P. (1999), *Rivoluzione e pedagogia moderna*, a cura di H.A. Cavallera, Lecce: Pensa Multimedia.
- Signori, E. (2001), *L'esordio di Credaro a Pavia*, in N. Credaro Porta & A. Colombo (a cura di), *Luigi Credaro. Il coraggio dell'impegno*. Atti del convegno (Sondrio, 16 ottobre 1999), Sondrio: Istituto sondriese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea, pp. 13-31.
- Spadafora, G. (1997), "Gentile e la pedagogia (1891-1902)", in Id. (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma: Armando, pp. 129-173.
- Tauro, G. (1906), *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma: Società editrice Dante Alighieri.
- Todaro, L. (2001), *L'idea di scienza dell'educazione in Italia nell'età del positivismo*, Roma: Anicia.
- Turi, G. (1995), *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze: Giunti.
- Volpicelli, I. (2003), *Herbart e i suoi epigoni. Genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*, Torino: Utet.
- Zago, G. (2010), "I testi di storia della pedagogia", in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino: Sei, pp. 67-94.
- Zago, G. (a cura di) (2014), *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*, Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Zago, G. (2016), "La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso", in *Espacio, tiempo y educación*, vol. 3, n. 1, pp. 203-234.
- Zago, G. & Callegari, C. (2016), "L'educazione comparata: una tradizione disciplinare", in N.S. Barbieri, A. Gaudio & G. Zago (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia: La Scuola, pp. 7-41.

*Finito di stampare  
nel mese di giugno 2019  
da Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)*