

**“altro è impartire la istruzione ai fanciulli,
altro ammaestrare gli adulti”
Questioni pedagogiche e didattiche
ne “Il Maestro degli Adulti” diretto da Vincenzo Garelli**

Elena Marescotti, Andrea Bignardi

L'articolo propone un'analisi delle questioni pedagogiche e didattiche affrontate da “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d'Italia” (1867-1868) diretto da Vincenzo Garelli. Figura di spicco nel contesto educativo post-unitario, impegnato in ruoli istituzionali e culturali, Garelli contribuisce alla diffusione della cosiddetta istruzione popolare rivolgendo particolare attenzione alla popolazione adulta. In particolare, sono degne di nota le iniziative sperimentali di alfabetizzazione che contribuì a promuovere, e che poggiavano sulla necessità di compenetrare la visione educativa con un'adeguata operatività didattica. Sulle pagine del periodico è dunque possibile rintracciare i caratteri di quella sensibilità andragogica che avrà poi modo di svilupparsi nel corso del Novecento e cogliere alcuni temi che ancora oggi caratterizzano l'apparato teorico-pratico dell'Educazione degli adulti.

Aim of this article is to propose an inquiry on the main topics, from both pedagogical and didactic perspectives, focused by “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d'Italia” (1867-1868) directed by Vincenzo Garelli. Eminent and influential figure who contributed to the development of the post-unitarian Italian scenario in Education and who served different public institutions of his time, Garelli emphasized the importance of establishing school programs dedicated to the lower classes, and particularly towards adults. Among his most important contributions, we need to underline the promotion of experimental initiatives dedicated to adult literacy, based on the idea that pedagogical insights must be integrated in a wide didactic operative vision. On these publishing pages, we can appreciate the characteristics of an andragogical-oriented awareness that will be further developed during the twentieth century, and the identification of elements that still defines Adult Education's theoretical and practical scenario.

Parole chiave: alfabetizzazione, didattica, educazione degli adulti, Vincenzo Garelli, “Il Maestro degli Adulti”, scuole per adulti

Keywords: literacy, teaching, adult education, Vincenzo Garelli, “Il Maestro degli Adulti”, schools for adults

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra i due Autori. Tuttavia, è da attribuire a Elena Marescotti la redazione dei paragrafi 1, 3, 4, e ad Andrea Bignardi quella dei paragrafi 2, 5, 6.

1. *Premessa: l'angolo visuale, il contesto, le domande di ricerca*

Il presente contributo si colloca al crocevia di almeno tre istanze convergenti nell'ambito dell'*Educazione degli adulti* come pista di ricerca che, nell'alveo degli studi educativi, riguarda in maniera mirata i processi formativi di cui gli adulti fanno esperienza, interessandosi di progettualità, politiche e metodologie comunicative e didattiche, unitamente a tutto ciò che di educativamente significativo avviene nell'eterogeneità dei contesti e delle situazioni di vita e di relazione. Non solo: attraverso questi aspetti, nell'*Educazione degli adulti* si procede alla progressiva e sempre ridefinibile messa a fuoco dell'identità dell'adulto come identità aperta, dinamica, costitutivamente critica, guardando allo sviluppo individuale così come al ruolo che l'adulto svolge nel contesto socio-politico di riferimento e ai costrutti di responsabilità, autonomia, partecipazione ed emancipazione in senso lato.

In questa prospettiva – qui sintetizzata in alcune sue direttrici a nostro avviso nevralgiche – emergono questioni, implicazioni e, come si diceva, istanze che testimoniano l'opzione epistemologica, la postura, la sensibilità di chi propone un'interpretazione, un'analisi, un punto di vista sull'*Educazione degli adulti* e sui suoi problemi.

La prima di queste istanze che anima la nostra riflessione è intitolata alla necessità culturale e scientifica di coltivare, nella maniera la più ampia, sistematica e approfondita possibile (quindi non per cenni, flash o medaglioni stereotipati), una *storiografia* dell'*Educazione degli adulti*. L'appiattimento sul presente che questo ambito, al pari o forse anche più di altri, subisce nella nostra contemporaneità, assumendo non di rado i tratti dell'utilitarismo e della spendibilità immediata, ci pare che porti pericolosamente a emarginare sguardi più ampi e complessi, e traiettorie di lunga gittata che l'approccio storico disvela in tutta la sua portata concettuale e problematizzante.

In secondo luogo, la specificità della fonte che abbiamo scelto per le argomentazioni che andremo a proporre funge non solo da circostanziato documento del suo tempo, ma anche e soprattutto da caso paradigmatico per cogliere l'interazione teoria/prassi e, quindi, la necessità di correlare con rigorosa coerenza e fruttuosa rispondenza i *mezzi ai fini* dell'educazione. Di là, infatti, del tenore delle concezioni specifiche espresse nonché dei metodi e degli strumenti che vengono individuati – i quali non possono che essere letti con cognizione del contesto in cui si pongono – emerge con forza come alle *questioni di pedagogia* siano

necessariamente collegate le *questioni di didattica*, e viceversa. E come non sia corretto ritenere in modo manicheo che le prime siano di natura esclusivamente astratta e che le seconde si esauriscano nell’operatività, poiché l’interazione teoria/prassi interessa sempre entrambe. La pedagogia formula domande di indubbia valenza concreta, e dall’osservazione e dall’azione reale riceve suggestioni da reinvestire, riscontri a conferma o a confutazione, dilemmi da sciogliere e quesiti da indagare; la didattica, dal canto suo, non è solo il “fare”, ma è un fare riflessivo, che fa ricerca, che parte e che ritorna a un apparato teorico e che si iscrive in un orizzonte di senso.

Infine, la terza istanza che caratterizza la nostra impostazione è intitolata alla valorizzazione della scuola come *conditio sine qua non* di qualsivoglia autentica “educazione degli adulti”. Ciò significa che la stessa esistenza di “scuole per adulti”, sia pur variegata per tipologia, è assunta come la prova più lampante dell’ineludibilità del momento scolastico, che non può mai essere eliminato o aggirato per poter anche solo pensare ad un’educazione permanente nel tempo e nello spazio. Al punto che, laddove l’esperienza scolastica sia stata assente o frammentaria o lacunosa negli anni dell’infanzia e dell’adolescenza, dovrà essere comunque in qualche modo vissuta, inevitabilmente con fatica, una volta adulti, se ci si vuole incamminare lungo i sentieri della conoscenza, della costruzione sempre più consapevole, intenzionale e autonoma della propria identità, dando consistenza a quella “tensione analogica” che muove alla maturità come umanizzazione, come perfezionamento continuo¹.

Il contesto, dunque, è quello, come si accennava sopra, delle scuole per adulti del neonato stato unitario, colte nella loro difficoltà, ma anche sfidante, operosità e nel loro darsi come apripista per l’inverarsi di un’andragogia intesa come teoria/prassi dell’insegnamento/apprendimento in età adulta. Segnatamente, quindi, ci concentreremo sulle due annate, 1867 e 1868, di pubblicazione della rivista “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d’Italia”, diretta da Vincenzo Garelli².

¹ Cfr. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 35.

² Per una prima riflessione, in cui si approfondiscono soprattutto gli aspetti di contesto, qui lasciati sullo sfondo per privilegiare in modo più analitico i tratti peculiari della proposta formativa in oggetto, cfr. E. Marescotti, *Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de “Il maestro degli adulti” (1867-1868)*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La*

Di questa specificità metodologica, ricompresa in una visione ideale e comprensiva delle finalità educative, ci sembra emblematica la semplice, eppure non banale, affermazione di Garelli che abbiamo inteso mettere ad *incipit* del titolo di questo contributo: “altro è impartire la istruzione ai fanciulli, altro ammaestrare gli adulti”³. Ciò, appunto, per evidenziare come la via intrapresa nell’ambito dell’innovazione didattica in questo ambito sia strettamente agganciata all’afferinarsi della nozione stessa di educazione lungo l’intero corso della vita, con attenzione alle caratteristiche peculiari e ai bisogni (oltre che agli stili, tempi, motivazioni...) degli individui coinvolti nel processo educativo.

Non è certo questa la sede per ripercorrere puntualmente il quadro legislativo scolastico-formativo dell’epoca; tuttavia, qualche cenno è indispensabile per costruire la cornice di possibilità entro cui inscrivere la proposta di Garelli, e cogliere lo spirito di efficacia che la attraversa, con chiara consapevolezza dei limiti strutturali, di cifra economica e politico-sociale, che andava a fronteggiare e, come si diceva, anche a sfidare. Nella Legge Casati (L. 13 novembre 1859, n. 3725), infatti, compare solo un cursorio esplicito riferimento agli adulti, che attesta l’esistenza di corsi elementari attivati nelle varie realtà territoriali pre-unitarie, gestite dai Comuni o da enti privati, allo scopo di contrastare l’analfabetismo, la cui consistenza numerica, com’è noto, all’indomani dei primi censimenti del Regno, si attestava su percentuali drammatiche. Di tali iniziative locali, è lo stesso Garelli che, soprattutto nella sezione “Atti ufficiali” del periodico, rende conto, attestando il funzionamento di “scuole degli adulti” attive nelle città e nelle zone rurali, di impulso governativo o municipale, agganciate alle società di mutuo soccorso o di natura reggimentale, cercandovi ora conferme ora, per contrasto, motivi per perseverare nell’impresa, giacché “esperienze positive, scuole appena accettabili, situazioni deprimenti coesistevano le une accanto alle altre”⁴.

scuola tra saperi e valori etico-sociali Politiche culturali e pratiche educative, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2019, pp. 99-110.

³ V. Garelli, *Dell’ammaestramento degli adulti* (Lettera al marchese Gerolamo Gavotti, sezione “Educazione popolare”), in “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d’Italia”, vol. I, fasc. X, 1867, p. 450. D’ora in avanti, i riferimenti al periodico prevederanno soltanto l’indicazione di volume, fascicolo, anno e pagina/pagine.

⁴ G. Vigo, *Il vero sovrano dell’Italia. L’istruzione degli adulti nell’Italia dell’Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017, p. 155.

Le domande di ricerca che, quindi, andremo a rivolgere a quel contesto e a quel documento tendono giocoforza a travalicarli, per gettare luce sulle questioni più stringenti dell’educazione degli adulti del neonato Stato italiano e, di qui, per comprenderne le vie di sviluppo a seguire e i suoi nuclei concettuali sostanziali. Dunque: su quali saperi e strumenti gli insegnanti potevano contare per svolgere questo difficile lavoro che, nella legislazione, e ancor più nel dibattito, cominciava ad affermarsi come un tutt’uno con il progresso civile ed economico del Paese? E quali consapevolezze didattiche, “andragogiche”, stavano maturando in merito all’educazione permanente e degli adulti?

2. Un ritratto biografico-intellettuale di Vincenzo Garelli (1818-1879)

Prima di impostare alcuni possibili risposte passando in rassegna le argomentazioni più significative a fondamento de “Il Maestro degli Adulti”, riteniamo sia opportuno tracciare un breve profilo del suo promotore, utile ad evidenziare il senso più autentico di questa iniziativa editoriale nei termini di una progettualità, e di una visione, pedagogica e didattica.

Vincenzo Garelli nasce a Mondovì (Cuneo) l’8 maggio 1818, in una numerosa famiglia che annovera anche i fratelli Felice (1831-1903) che fu agronomo, preside e uomo politico e Giovanni (1821-1881) che esercitò come medico e successivamente divenne deputato e senatore del Regno d’Italia⁵. Conseguita la laurea in Filosofia a Torino nel 1841, già in questa prima fase della carriera avvia un’attività pubblicistica, collaborando con il politico e promotore di iniziative per l’infanzia Lorenzo Valerio (1810-1865) al periodico “Letture di famiglia: giornale settimanale di educazione civile, morale e religiosa”⁶. Questi lavori precedono

⁵ Sui dati anagrafici si incontrano fonti discordanti; ad esempio, in L. Credaro, A. Martinazzoli, *Dizionario illustrato di pedagogia*, vol. II, Milano, Editrice Dott. Francesco Vallardi, 1910, si riporta come suo anno di nascita il 1819. Per le vicende biografiche, pare più preciso e affidabile lo scritto B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, in “Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino”, vol. XV, Torino, Paravia, 1879, che, appunto, si prefigge di ricostruirne i principali avvenimenti.

⁶ Il periodico, prosecuzione dell’esperienza “Letture popolari” (1836-1841) e pubblicato a Torino per i tipi di Pomba, fu attivo dal 1842 al 1847.

la prima pubblicazione di Garelli, dal titolo *Prime regole di logica parlamentare*⁷ datata 1849. Viene nominato nel 1845 professore a Cuneo, e poi nel 1855 a Torino, al Collegio di San Francesco da Paola, dove ebbe tra i suoi allievi anche il futuro orientalista Angelo De Gubernatis (1840-1913), il quale ricorda come Garelli impartisse le lezioni con l'obiettivo di "congiungere lo studio del passato con quello del presente e lettere colla filosofia"⁸. A questo periodo, compreso tra il 1851 e il 1862, risalgono tre trattati di natura filosofica: *Nozioni compendiose di metafisica*⁹, *Della logica, o teorica della scienza*¹⁰ e *Appunti di filosofia morale*¹¹, quest'ultimo ispirato alle teorie di Antonio Rosmini. Accanto alla figura di Rosmini, di grande importanza per la formazione intellettuale di Garelli, fu certamente Ferrante Aporti, chiamato ad insegnare alla nascente cattedra di Pedagogia istituita a Torino nel 1845. Garelli infatti frequentò i corsi autunnali tenuti da Aporti insieme a colleghi come Domenico Berti, Vincenzo Troya, Giovanni Antonio Rayneri e Casimiro Danna, che promossero i principi del Metodo aportiano nelle varie sedi di insegnamento loro assegnate dall'amministrazione del Regno di Sardegna, dislocate tra Piemonte e Liguria.

Degli anni compresi tra il 1845 e il 1848, ovvero in questa prima fase della carriera che vede Garelli impegnato come docente a Cuneo, è anche la pubblicazione del periodico "L'Educatore primario", alla quale collaborano i già citati Domenico Berti e Vincenzo Troya, che anima il dibattito pedagogico e politico orientato ad una progressiva laicizzazione delle istituzioni educative.

Nel 1859 viene nominato Regio Provveditore degli Studi a Genova, incarico di natura prettamente amministrativa che però non lo distoglie dagli studi di carattere filosofico e pedagogico, in particolare dedicati ad approfondire le applicazioni delle teorie di Rosmini e Aporti, delle quali il Garelli "aveva il vantaggio di scendervi rinforzato dallo studio teorico di circa vent'anni"¹².

⁷ V. Garelli, *Prime regole di logica parlamentare*, Savona, Sambolino Editore, 1849.

⁸ B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, cit., p. 234.

⁹ V. Garelli, *Nozioni compendiose di metafisica*, Torino, Paravia, 1862.

¹⁰ V. Garelli, *Della logica e della teorica della scienza*, Torino, Tipografia scolastica Sebastiano Franco & Figli, 1859.

¹¹ V. Garelli, *Appunti di filosofia morale*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1851.

¹² B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, cit., p. 237.

A seguito della proclamazione del Regno d'Italia, nel 1863 Garelli riceve l'incarico da parte del governo di istituire sull'Arcipelago Toscano scuole elementari a beneficio della popolazione carceraria, e come egli stesso afferma, non desistette più dal pensare “alla questione generale e più sicura istruzione degli adulti”¹³. La presa di servizio in Toscana fu preceduta da una serie di lezioni sperimentali che Garelli tenne a Genova a una classe di adulti analfabeti, a cui seguiranno una serie di lezioni teoriche che prepareranno all'apertura di corsi serali per adulti presso i comuni di Savona e Voltri. Garelli diffuse queste prime riflessioni di carattere teorico che precedono di alcuni anni la pubblicazione de “Il Maestro degli Adulti” in quattro lettere inviate al Comm. Carlo Peri e successivamente pubblicate nella Gazzetta Ufficiale del Regno e nel volume *Norme e lezioni per il primo addestramento degli adulti*¹⁴. In quest'opera emergono i tratti peculiari del metodo messo a punto da Garelli, essenzialmente pratico, e che trovarono, come riferisce nella sua prima lettera al Commendatore, un ampio riscontro positivo non solo nelle sedi istituzionali (a partire dal Comune di Genova) ma anche presso i maestri di scuola elementare. Di questa fase sono anche scritti dedicati all'istruzione primaria in generale, come *Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali*¹⁵, *Dei lavori di campagna nella stagione invernale*¹⁶, *La scuola di campagna*¹⁷ e *Del lascito Alberghetti in Imola*¹⁸.

L'esperienza toscana a contatto con la realtà carceraria e l'osservazione diretta delle condizioni di vita dei detenuti mosse Garelli ad allargare lo spettro dei propri interessi al campo del diritto penale, avviando un rapporto epistolare con il professor Tancredi Canonico (1828-1908), studioso di Tolstoj, politico e futuro Senatore del Regno d'Italia, che troverà pubblicazione nel giornale torinese “Le Alpi”, lettere raccolte poi nel volume *Delle colonie penali nell'Arcipelago Toscano*¹⁹ nel

¹³ *Ibidem*, p. 237.

¹⁴ V. Garelli, *Norme e lezioni per il primo addestramento degli adulti*, Genova, Tipografia Sambolino, 1864.

¹⁵ V. Garelli, *Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali*, Torino, Enrico Moreno, 1870.

¹⁶ V. Garelli, *Dei lavori di campagna nella stagione invernale*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1872.

¹⁷ V. Garelli, *La scuola di campagna*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1873.

¹⁸ V. Garelli, *Del lascito Alberghetti in Imola*, Imola, Tipografia D'Ignazio Galeati e Figlio, 1873.

¹⁹ V. Garelli, *Delle colonie penali nell'Arcipelago Toscano*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1865.

1865. Queste riflessioni, riguardanti i teoremi di quella che egli stesso definisce “una scienza teorico-pratica”²⁰, saranno la base per la formulazione di un impianto pedagogico da applicarsi ai contesti carcerari al fine, primariamente, non solo di alleggerire il rigore della detenzione, ma anche di ridurre l’impatto della gestione del sistema penitenziario sul bilancio dello Stato. Nella visione di Garelli, ispirata dall’opera di Carlo Cattaneo come si evince dalla prima lettera, il lavoro agricolo può trovare spazio nell’impostazione di un percorso educativo dedicato ai carcerati. Garelli rileva l’assenza nell’Arcipelago di scuole tecniche finalizzate alla formazione di manodopera da impiegare nella cantieristica navale e dove i domiciliati coatti avrebbero potuto trovare l’occasione di praticare un’attività lavorativa durante la detenzione. Garelli presenta anche proposte per l’istituzione sull’isola di Gorgona di colonie agricole per orfani e minori, ispirate all’esperienza formativa di Hofwil in Svizzera, assunta quale esempio virtuoso anche di autosostentamento²¹. Per quanto riguarda l’istruzione dei detenuti, Garelli auspica la nascita di “una scuola formale, che avesse il nome e l’essere di scuola”²² e che superasse i regolamenti in vigore delle carceri che affidavano l’istruzione elementare al cappellano, con l’invio di maestri preparati e lezioni in orario diurno da svolgersi nei giorni feriali e dove le materie elementari avrebbero affiancato nozioni di agraria.

È da notare quanto il Nostro consideri in queste pagine non solo il risvolto educativo delle sue proposte, ma anche le ricadute economiche attribuibili al lavoro svolto dai detenuti, in un contesto storico-sociale contraddistinto da una forte immigrazione verso il continente americano e la conseguente diminuzione di disponibilità di manodopera agricola nella Penisola. Emerge, dunque, una visione globale ed unitaria del contesto sociale ed economico del tempo, dove una riflessione sul ruolo

²⁰ V. Garelli, *Delle colonie penali nell’Arcipelago Toscano*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1865, p. 18.

²¹ Cfr. *ibidem*, p. 52. Della notorietà di Philipp Emanuel Von Fellenberg (1771-1844) e di quanto realizzò a Hofwil, in un suo podere nelle vicinanze di Berna per l’educazione popolare (istituto agricolo, collegio, scuola primaria per i poveri e scuola normale), si rendeva già conto in un articolo pubblicato su “L’Educatore primario”, ove si sottolineano i vantaggi morali ed economici dell’interazione tra lavoro manuale e educazione/istruzione (cfr. S. Carena, *Storia dell’istruzione - Istituti celebri - Fellenberg*, in “L’Educatore primario. Giornale dell’educazione ed istruzione elementare”, II, 10, 10 aprile 1846, pp. 150-154).

²² V. Garelli, *Delle colonie penali nell’Arcipelago Toscano*, cit., p.94.

dell'educazione e sull'organizzazione e gestione delle istituzioni educative assume una fondamentale importanza per le conseguenze ad essa correlate e relative alla sfera del progresso umano, in pieno spirito positivista. In appendice al volume, Garelli propone innovazioni didattiche e metodologiche circa la prima alfabetizzazione dell'adulto, che dovrebbe procedere seguendo un approccio deduttivo con la presentazione di vocaboli inerenti alla sua sfera esperienziale, come attivatori di un processo di apprendimento che procede dal globale al particolare. Proposte per la riorganizzazione dei sistemi penitenziari troveranno spazio anche in *Se, ed in quali luoghi specialmente dell'Emilia potesse aver luogo l'esperimento delle colonie agricole penitenziarie*²³, premiato dalla Reale Accademia delle Scienze, Arti e Lettere di Modena. Garelli ritorna sul tema nel 1869 con *Della pena e dell'emenda*²⁴, scritto con il quale vince il premio Ravizza di Milano dello stesso anno e che venne pubblicamente elogiato dello storico Cesare Cantù (1804-1895) in occasione della cerimonia di premiazione²⁵.

Nel frattempo Garelli viene nominato Provveditore a Torino nel 1865, per poi successivamente chiedere di essere collocato a riposo, accettando infine la presidenza e la cattedra di filosofia del liceo pareggiato di Carmagnola in provincia di Torino, dove morì l'8 agosto del 1879.

3. *Uno sguardo d'insieme e brevi note procedurali*

Nel primo fascicolo de “Il Maestro degli Adulti”, inaugurando l'iniziativa editoriale, ne viene esplicitato l'intento, che è quello di affrontare “la questione umile ma importante del miglior modo di ammaestrare gli adulti”²⁶. Una questione che a sua volta si articola in prospettive ora più speculative, ovvero di riflessione teorica riguardante i principi, gli assunti di fondo e più in generale la visione educativa posta all'orizzonte, ora informative, ora metodologiche ed esemplificative. Lo si evince dall'architettura complessiva del periodico, dato che ogni fascicolo (sia pure con qualche variante) presenta la medesima struttura

²³ V. Garelli, *Se, ed in quali luoghi specialmente dell'Emilia potesse aver luogo l'esperimento delle colonie agricole penitenziarie*, Modena, Tipografia Eredi Soliani, 1867.

²⁴ V. Garelli, *Della pena e dell'emenda*, Firenze, G. Barbera editore, 1869.

²⁵ B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, cit., p. 240.

²⁶ Vol. I, fasc. I, 1867, p. 4.

di suddivisione in sezioni: “Pedagogia”; “Didattica”; “Didattica pratica”; “Atti ufficiali”; “Notizie di libri utili all’educazione degli adulti”; “Corrispondenza”.

In particolare, le prime due sezioni, “Pedagogia” e “Didattica”, sono prevalentemente costruite con la formula di domanda e risposta, ovvero vengono prospettate delle *questioni*, talvolta retoriche talvolta volutamente provocatorie, a cui segue l’illustrazione delle teorie e dei principi pedagogici e didattici chiamati in causa, nonché indicazioni di natura applicativa. Proprio queste prime sezioni del periodico consentono di esplicitare i fondamenti – che già si potrebbero dire andragogici – che informano l’avventura culturale intrapresa.

Riprendendo le parole stesse di Garelli, la *parte pedagogica*

si propone la questione teorica di determinare quali sieno le condizioni morali e intellettuali dell’adulto per concludere che la scuola che per lui s’istituisce, è tutt’altra cosa da quella che si frequenta dai fanciulli, e che però i principii direttivi di quella si scostano per grandissimo intervallo dai principii che governano la istruzione dell’infanzia e della puerizia²⁷.

mentre la *parte didattica* “determinerà il metodo proprio che vuoi si seguire nelle scuole degli adulti”²⁸. Di conseguenza, la *parte della didattica pratica* presenterà veri e propri esempi di lezioni

non fatte a tavolino soltanto e col lavoro della penna e della testa, le quali perciò non rappresentano la scuola quale essa è di fatto, ma invece quali si raccolsero nelle frequenti lezioni sperimentali che si tentarono; cioè le lezioni che si recheranno in mezzo a dimostrare i precetti, saranno quelle stesse che si fecero in vari luoghi, con alunni di diverse età e che si indirizzano così all’onesto operaio, come all’infelice che sconta nel carcere la pena del delitto, dell’ignoranza e dell’abbandono; tanto al soldato nella caserma quanto al contadino e alla donna di città e del contado. A tutte queste condizioni sociali vuoi si impartire quel maggiore grado di istruzione che valga a diffondere la civiltà nel nostro popolo²⁹.

Pertanto, pur distinguibili metodologicamente, pedagogia e didattica sono da considerarsi nella loro sostanziale e quindi coerente interazione, di cui sono prova i temi via via affrontati in una progressione di *questioni* che, inizialmente, pare consequenziale, ma che poi, di fatto, ritornano ricorrentemente per approfondimenti o specificazioni. Per

²⁷ *Ibidem*, p. 5.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, p. 6.

questa ragione, nell’analisi che andremo a proporre non sempre si procederà seguendo l’ordine di apparizione sulla rivista, dalla questione prima alla ventesima, bensì, talvolta, quando apparirà funzionale, per aggregazione di argomenti.

4. *Le venti questioni pedagogiche: principi direttivi per l’educazione e l’istruzione*

In ambito pedagogico, la *questione prima* riguarda, necessariamente, l’*educabilità* dell’adulto. Solo una risposta affermativa al quesito se l’adulto analfabeta possa imparare qualcosa, infatti, consentirà un prosieguo logicamente difendibile³⁰, con il sostegno di prove empiriche evidenti, quali le notizie storiche e biografiche di individui che solo da adulti, e con successo, intrapresero percorsi di istruzione anche molto complessi. Di qui, infatti, si può avere dimostrazione di come l’apprendimento proceda per via *cumulativa* (aggiungere cognizioni nuove a quelle già possedute) non meno che per *ristrutturazione* delle cognizioni, e considerare l’insegnamento nei termini più propri di *aiuto* “prestato da colui che sa a chi sa di meno”³¹. Qualsivoglia limite temporale viene di conseguenza a cadere, e si può continuare ad apprendere fino a che si è in vita (*questione seconda*). Tuttavia, è da evitarsi la promiscuità nei gruppi di apprendimento, perché, come si dirà esplicitamente più avanti, gli adulti sono diversi nei modi e nei tempi dell’imparare rispetto ai più giovani, e “le scuole degli adulti danno tanto maggiore profitto, quanto sono minori le differenze di età”³².

Se, dunque, l’analfabetismo adulto non è affatto un dato irrimediabile, non è nella mera alfabetizzazione che le scuole per adulti esauriscono il loro mandato, giacché, “se si ha fede nella civiltà ognora crescente”, esse devono andare oltre il “bisogno temporaneo” e darsi come “istituzione permanente”³³ (*questione terza*). Questo tema sta particolarmente a cuore a Garelli, che lo affronta a più riprese, insistendo sulla necessità di instillare “il desiderio dell’imparare”³⁴ a fondamento del perdurare dell’impresa (*questione decima*).

³⁰ “È egli possibile – domanda Garelli – discorrere scientificamente dell’educazione umana senza aver prima esaminate le condizioni generali dell’educabilità?” (*ibidem*, p. 7).

³¹ *Ibidem*, p. 8.

³² *Ibidem*, p. 11.

³³ *Ibidem*, p. 12.

³⁴ Vol. I, fasc. V, 1867, p. 197.

Bambini e adulti, in definitiva, sono assimilabili per ciò che concerne la suscettibilità educativa, ma vanno differenziati sul piano comunicativo, comportamentale, didattico che fa capo al riconoscimento identitario dell'adulto e dei suoi stili apprenditivi (*questioni quarta e quinta*). L'adulto, del resto,

vuol essere trattato per quello che è, vuolsi porre a profitto la sua esperienza e per via di questo condurlo più presto, più sicuramente, più dignitosamente e dilettevolmente allo scopo a cui mira³⁵.

Del ruolo dell'*esperienza*, non a caso, si argomenterà più approfonditamente anche in occasione delle questioni di carattere didattico, mostrando come Garelli fosse, se non un precursore, quantomeno un sostenitore convinto del costruito attorno al quale, nei decenni successivi e per tutto il Novecento sino ai giorni nostri, si è dibattuto per dare fondamento all'*Educazione degli adulti*. Trattare l'adulto per quello che è realmente, inoltre, significa non solo sfruttare quello che già sa “come punto di partenza o di appoggio”³⁶ per apprendimenti futuri, ma anche tenere in debito conto il fatto che tali cognizioni possono essere indipendenti e slegate tra di loro e che solo un esercizio di riflessione autonoma potrà portare il soggetto a riorganizzarle (*questione sedicesima*).

Il secondo elemento distintivo della personalità adulta su cui ci si sofferma è quello della *motivazione*:

La prima cosa a cui vuolsi guardare ammaestrando gli adulti, la è appunto questa di mirare a far nascere la fiducia d'imparare e d'imparare presto e con facilità; epperò ogni lezione ha da essere proficua di per sé ed il profitto dev'essere avvertito e quasi confessato dagli alunni stessi acciocché si dissipi in loro ogni diffidenza e prendano fiducia nelle proprie forze e s'invoglino d'adoperarle³⁷.

Questa sensibilità, che porta ad insistere sulla fiducia in se stessi e nelle proprie risorse, sull'interesse, sulla spinta non solo razionale ma anche emotiva all'apprendimento, infatti, legittima a ritenere che si stia alludendo a finalità educative di lunga gittata, che travalicano la mera strumentalità del leggere, scrivere e far di conto, ovvero che la considerino un punto di partenza, e non d'arrivo, del percorso.

³⁵ Vol. I, fasc. I, 1867, p. 12.

³⁶ Vol. I, fasc. VI, 1867, p. 246.

³⁷ *Ibidem*, p. 13.

Esperienza (futura, oltre che passata) e motivazione, poi, arriveranno ad integrarsi in modo palese allorquando Garelli si sofferma sull'*utilità* dell'apprendimento, sostenendo come debba essere sempre evidente il collegamento con la vita reale: questo, insieme alla “curiosità”, diventa il “movente” più importante, lo “stimolo”³⁸ più forte in grado di attirare l'adulto e di mantenerlo coinvolto (*questione undicesima*), corroborato dalla progressiva maturazione della “coscienza d'aver imparato”³⁹ (*questione dodicesima*).

Altrettanto importante – e questo è particolarmente degno di nota – è considerata la motivazione di chi insegna, la cui efficacia, capacità e amabilità si configurano come “sorgente di interesse”⁴⁰ per l'adulto al pari della qualità dei contenuti insegnati (*questione sesta*). Non solo: nella reciprocità della relazione tra insegnante e discente, che dà luogo al concretere dei motivi di interesse nell'uno e nell'altro, “l'educatore educa e si educa”⁴¹.

Tale funzione attrattiva per l'adulto – va detto, pur senza addentrarci qui nel merito delle ragioni che il Nostro porta a suffragio di questa sua visione – Garelli la attribuisce anche alla non gratuità dell'istruzione, convinto che solo ciò per cui si paga possa essere percepito in termini di valore e crei un reale vincolo di impegno (*questioni settima e ottava*).

Alle *finalità* dell'alfabetizzazione degli adulti, comunque già parzialmente emerse, è dedicata la *questione nona*, che le articola su almeno tre livelli: mezzo ed elemento della “civiltà d'un popolo”, mezzo e prerequisito della moralità e, non ultimo, in una prospettiva estesa e, potremmo dire, *intergenerazionale* dell'educazione, condizione necessaria anche per il reale attecchire dell'educazione infantile. Infatti, gli adulti che si educano sono il primo, fondamentale esempio, del valore dell'istruzione: “il vero e più potente stimolo all'educazione popolare deve venire dai genitori”⁴² e ciò potrà essere percepito come autentico solo se questi, in prima persona, ne abbiano vissuto gli sforzi, l'orgoglio, i benefici. In quest'ottica, l'alfabetizzazione di base risponde al “primo grado” del progetto, che si completa al “secondo grado” con il perfezionamento delle strumentalità apprese da indirizzarsi – e questo

³⁸ Vol. I., fasc. VI, 1867, pp. 241-242, *passim*.

³⁹ Vol. I., fasc. VI, 1867, p. 243.

⁴⁰ Vol. I., fasc. II, 1867, p. 50.

⁴¹ *Ibidem*, p. 51.

⁴² Vol. I., fasc. IV, pp. 195. 196, *passim*.

è un tratto che ben si spiega all'indomani dell'Unità – al “sentimento di patria” e della “dignità nazionale”⁴³ (*questione diciottesima*).

Ulteriori temi, infine, seppur indicati come di pertinenza pedagogica, ci paiono più di carattere didattico-applicativo, giacché entrano non solo nel merito, ma nel dettaglio, della numerosità delle classi (al massimo cinquanta adulti, l'ideale tra i trenta e i quaranta) affinché, pur nell'insegnamento simultaneo, il docente possa seguirli al meglio (*questione tredicesima*); dell'opportunità di sussidi didattici essenziali (*questione quattordicesima*); di lezioni al massimo di un'ora durante la quale si avvicendino contenuti differenti per mantenere viva l'attenzione (*questione quindicesima*); della scelta del momento migliore della giornata a seconda del luogo e della stagionalità (*questione diciassettesima*); della non suddivisione in materie per evitare frammentarietà (*questione diciannovesima*); e, da ultimo, con una nota politico-sociale, dei vantaggi prodotti dal sostegno delle associazioni filantropiche (*questione ventesima*). Nel loro insieme, e di là delle indicazioni contestuali più spicchiole, rispondono comunque al principio pedagogico dell'attenzione alle peculiarità personali, oltre che antropologico-sociali, dell'educando.

Alla trattazione per *questioni*, seguono poi ulteriori sezioni intitolate alla Pedagogia che caratterizzano tutta la seconda annata del periodico e che, in maniera più rapsodica e legata alle contingenze, si occupano di problemi via via emergenti. Solo per riportare qualche esempio, si va dal dibattito sull'impatto didattico del giorno di vacanza settimanale alle riflessioni attorno a disegni di legge di interesse educativo e scolastico, dai provvedimenti riguardanti le risorse stanziare a bilancio per l'istruzione popolare al problema dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla, in merito alla quale si ospita una lunga lettera di Alessandro Manzoni. Tutti argomenti che testimoniano come “Il Maestro degli Adulti” si proponesse di svolgere un ruolo formativo nei confronti degli educatori che fosse, ad un tempo, saldo nella visione teorica e sempre aggiornato nell'evolversi, tutt'altro che lineare, del dibattito legislativo, politico e culturale di cogente interesse per le sorti dell'educazione degli adulti. Ma anche di come tale formazione professionale non potesse esaurirsi in trattati o in guide “statiche”, bensì giovare della dinamicità e delle possibilità di interlocuzione culturale tipiche delle riviste.

⁴³ Vol. I, fasc. VII, 1867, pp. 289-290, *passim*.

5. *Le venti questioni di didattica: principi, metodi, strumenti*

Come si rilevava, Garelli sottolinea fin dalle prime battute quanto il funzionamento della mente dell'adulto differisca da quella del bambino, esplicitando la necessità di predisporre nuove metodologie specificatamente pensate per rispondere alle esigenze di un pubblico di apprendenti adulti, analfabeti. Accanto a questa considerazione legata ai *processi cognitivi* che caratterizzano l'apprendimento in età adulta, Garelli individua successivamente ulteriori elementi cruciali a fondamento dell'impostazione di una didattica per adulti. Prima fra tutte, si diceva, la dimensione dell'*esperienza* di vita, intesa come patrimonio personale dell'adulto, costituita da conoscenze che, anche se acquisite in contesti non scolastici, devono necessariamente essere valorizzate. In secondo luogo, è importante la dimensione del *tempo*, perché il soggetto, impegnato nel difficile compito del recupero di abilità e conoscenze non acquisite in precedenza, deve poter assumere un ruolo attivo in un processo che poco spazio deve lasciare alla noia e alla frustrazione.

Entrando nel merito delle acquisizioni contenutistiche e strumentali, Garelli individua nella letto-scrittura e nei primi rudimenti del calcolo aritmetico gli elementi fondamentali che l'adulto non scolarizzato deve necessariamente imparare a padroneggiare, abilità fondanti per ogni futuro possibile slancio evolutivo del soggetto, specie in una società in cui iniziano a delinearci i tratti del passaggio dall'economia agricola a quella industriale. Riconoscendo quindi all'adulto specifiche modalità di apprendimento (in particolare legate ai processi di memorizzazione, che muovono per associazione tra segni e concetti), Garelli sostiene l'importanza di non separare nella pratica didattica elementi di alfabetizzazione linguistica e aritmetica (*questioni prima e seconda*). Ne deriva, quindi, la necessità di applicare un approccio deduttivo che proceda dal globale al particolare, partendo da ciò che è già noto al discente.

Nella *questione terza* viene sottolineata l'importanza della successione numerica, individuata come elemento da cui iniziare il processo di alfabetizzazione:

Quale ordine hanno tra loro idealmente i numeri? Quale ordine, seppure ragionevolmente ne hanno, le lettere dell'alfabeto? L'ordine di queste è del tutto convenzionale e nulla rappresenta al pensiero; vedete infatti come cangia da una lingua all'altra. Ne' numeri invece l'ordine è tale che vi si rappresenta la naturale e logica successione, la quale è nel pensiero e nella realtà, tra l'uno e tutti, tra il singolare e l'universale;

quindi l'astratto numerico segna uno de' primi passi, che naturalmente fa la mente dell'uomo. Dunque finché non si mutino le leggi dell'umano pensiero starà la verità, che il numero è meno astratto della sillaba e della lettera alfabetica, e quindi più logico che la istruzione primissima muova dal numero⁴⁴.

Riteniamo importante sottolineare questo aspetto: la scelta di servirsi di un elemento legato a categorie universali del pensiero come il numero, comune a tutte le lingue e culture, denota la volontà da parte di Garelli di stabilire un metodo che possa trovare una efficacia didattica in contesti di apprendimento molto diversi tra loro.

Una volta riconosciute sui piani semantico e grafico le cifre che corrispondono alle quantità (da uno a dieci), il maestro procederà ad insegnare come esprimere i numeri in cifre, dando origine alla prima rappresentazione grafica di un'informazione, punto di partenza per l'acquisizione di abilità grafo-motorie via via sempre più complesse, che costituiscono l'ossatura del processo di apprendimento della letto-scrittura.

Garelli, inoltre, non attribuisce grande importanza alla calligrafia (*questioni quinta e sesta*), ma è convinto che l'esperienza pregressa giochi ancora un ruolo fondamentale in quanto l'adulto, avendo già visto altre persone scrivere, dedurrà da solo le dimensioni che lettere e numeri dovranno assumere.

La *questione settima* è dunque incentrata sull'approccio deduttivo (dal globale al particolare) nella pratica didattica, che deve guidare sia l'insegnante sia il discente nella prima fase di approccio alla letto-scrittura. Garelli riprende le tesi di Raffaello Lambruschini (1788-1873), che, nel volume *Dei migliori modi d'insegnare a leggere: consigli dell'ispettore generale delle scuole primarie e normali*⁴⁵, stabilisce l'importanza di procedere presentando la parola intera (elemento vivo, strettamente connesso alla sfera esperienziale e nella coscienza linguistica del discente), capovolgendo quindi *de facto* l'approccio proposto dai metodi sillabico e fonetico⁴⁶. La scelta di procedere dal globale al particolare nell'apprendimento della letto-scrittura segue, dunque, uno schema triangolare, dove insegnante, apprendente e oggetto dell'apprendimento entrano reciprocamente in una rete, riconoscendo un ruolo attivo ai primi due soggetti della triade.

⁴⁴ Vol. I, fasc. I, 1867, p. 16.

⁴⁵ R. Lambruschini, *Dei migliori modi d'insegnare a leggere: consigli dell'ispettore generale delle scuole primarie e normali*, Firenze, Le Monnier, 1863.

⁴⁶ Cfr. Vol. I, fasc. I, 1867, p. 20.

Nelle questioni *ottava e nona*, vengono poste le fondamenta del processo di apprendimento della letto-scrittura. Per quanto riguarda le parole da cui iniziare, il campo viene ristretto a bisillabi contenenti le vocali *i, o e u* e con la presenza di consonanti liquide (*m, n, l, r*). Garelli propone la parola *io* come prima parola attivatrice, tra le più note e facilmente trasformabile invertendo l'ordine delle lettere nell'esclamazione *oi*. L'accento viene successivamente posto sulla necessità di procedere immediatamente alla scrittura di parole e numeri appresi: questa simultaneità tra la presentazione di contenuti, la pratica e l'acquisizione di nuove abilità sembra pensata per offrire all'adulto la possibilità di rimarcare il proprio ruolo attivo all'interno del processo di apprendimento:

Lasciate la grammatica come tormento nelle scuole minori e basti, senza che ne facciate sentire le dolcezze a coloro che non hanno tempo da perdere colla logica che v'argomentate d'introdurre persino nei sillabari⁴⁷.

Il maestro, dunque, dopo aver avviato il discente ai primi rudimenti della letto-scrittura, concatenando sequenzialmente la presentazione di numeri e lettere, procederà alla valutazione degli apprendimenti dettando queste ultime e focalizzando l'attenzione dell'apprendente sugli elementi grafici di cui si compongono e “facendo così una continua applicazione delle cose apprese”⁴⁸ (*questione decima*). Garelli poi consiglia ai maestri di prediligere l'uso dello stampato in questa prima fase del processo di alfabetizzazione: l'adulto sarà facilitato a livello visivo nel riconoscimento e riproduzione delle lettere dal momento che viene previsto il supporto di materiale di stampa, e ancora una volta si procederà concatenando numeri e vocali tenendo ben presente che l'adulto “non deve diventare né calligrafo né scrivente di professione”⁴⁹ (*questioni undicesima, dodicesima e tredicesima*). Appare evidente quanto per Garelli sia fondamentale, nella messa a punto del metodo, la definizione procedure che possano mantenere il percorso di alfabetizzazione fortemente attrattivo per l'adulto, anche per quanto concerne gli aspetti più tecnici e formali. Per questa ragione, le consonanti saranno introdotte a partire da quelle che sempre succedono ad una vocale (*m, n, r,*

⁴⁷ Vol. I, fasc. III, 1867, p.98.

⁴⁸ Vol. I, fasc. VII 1867, p. 293.

⁴⁹ Vol. I, fasc. VII, 1867, p.294.

l, z) e sempre attraverso la presentazione di parole intere che le contengano; nella presentazione delle maiuscole si partirà da quelle lettere che sul piano grafico non presentano particolari variazioni se non nelle dimensioni (*questioni quattordicesima, quindicesima e sedicesima*). Nella *questione diciassettesima* l'Autore non solo ribadisce l'assoluta impraticabilità, nella didattica per adulti, delle metodologie pensate per bambini ed adolescenti, ma alla luce del percorso fin qui tracciato, le considera universalmente poco producenti. Garelli è infatti lapidario verso i maestri che ostinatamente pongono l'accento sull'importanza della sillabazione e non sulla compitazione:

Pare a me che le loro scuole imitano quegli stagni che sono popolati di rane, giacché per tutto quel tratto di tempo che potrebbe bastare ad imparare a leggere pronunciando parole aventi una significazione, qui lo si consuma a gradicare delle sillabe, che nulla significano⁵⁰.

Garelli prosegue ad individuare il concetto di frazione come punto di arrivo del primo grado del processo di alfabetizzazione sul piano aritmetico, della durata indicativa di due mesi con quattro-cinque lezioni settimanali (*questioni diciottesima e diciannovesima*). Sul piano prettamente linguistico, ci si fermerà all'introduzione dei segni d'interpunzione. Per quanto concerne gli arredi scolastici a supporto, Garelli considera fondamentali lavagna e frazioniere, accanto a strumenti per la presentazione delle unità di misura, un ruolo particolarmente stimolante potrebbe essere ricoperto dalla cartellonistica (*questione ventesima*).

Se le argomentazioni fondamentali si compiono attorno a questi principi, nella sezione "Didattica pratica" si presentano proposte di lezioni "pronte all'uso" da svolgere nelle classi di discenti adulti in maniera sequenziale, incentrate su aspetti linguistici e aritmetici.

Garelli apre anche alla possibilità dell'insegnamento delle lingue straniere ad adulti. Nel periodico, infatti, trovano spazio diversi contributi a firma di Gio. Batt. Alessio⁵¹, sotto forma di lezioni principalmente dedicate ad approfondire elementi caratterizzanti la fonologia

⁵⁰ Vol. I, fasc. VII, 1867, p. 297.

⁵¹ Collaboratore del periodico, "onesto operaio, cultissimo" (Vol. I, fasc. I, 1867, p. 48), contribuisce all'iniziativa editoriale con diverse lettere, in aggiunta alle lezioni di inglese. In una lettera del 10 giugno 1867, scrive che "anche ora che fui incaricato della pubblica istruzione della lingua inglese nel nostro Istituto tecnico, continuo a credere che l'istruzione da darsi agli adulti richieda un metodo diverso da quello che si dà ai fanciulli ... I fanciulli, dico, imparano imitando, gli adulti riflettendo" (Vol. I, fasc. I, 1867, p. 189, *passim*).

della lingua inglese. Nonostante questi esempi di lezione non seguano quella metodologia procedurale e sequenziale presentata per la lingua italiana e per l'aritmetica, e appaiano quasi come un *plus* nel quadro complessivo della prima alfabetizzazione dell'adulto, vale la pena sottolinearne la presenza. Infatti, anche in questo caso è la parola intera che innesca l'attività, adottando il medesimo approccio impiegato per la lingua madre, e solo successivamente viene introdotta una prima analisi delle varie articolazioni dei suoni in inglese, includendo anche elementi contrastivi tra sistemi linguistici.

6. *Alcune note conclusive*

Nel tirare le fila del percorso fin qui tracciato, appare innanzitutto doveroso rilevare l'importanza de “Il Maestro degli Adulti” nell'ambito della *storiografia* dell'*Educazione degli Adulti*, quale contributo a testimonianza della presenza, seppur circoscritta e germinale, di un interesse per la dimensione “andragogica” nel dibattito educativo dell'Italia post-unitaria. Il riconoscimento dell'apprendente adulto secondo elementi di specificità è per Garelli condizione a fondamento di qualsiasi tensione progettuale finalizzata alla realizzazione di iniziative di alfabetizzazione primaria. Nella progettualità dei percorsi si dovrà necessariamente tenere in considerazione il rapporto tra teoria e prassi, lucidamente integrate nel loro disvelarsi per la messa a punto di interventi formativi e educativi dedicati ad adulti analfabeti. A riguardo, Garelli adotta una prospettiva di ricerca che, vale la pena rilevarlo, non si discosta molto da visioni contemporanee nel campo dell'educazione linguistica in termini di approcci e metodi⁵², e dove sapere educativo, didattico e discipline di studio trovano punti di intersezione e reciproca influenza.

L'alfabetizzazione primaria si configura quindi come *mezzo*, e non come *fine*, per progettare percorsi scolastici per adulti, attraverso i quali appropriarsi di quegli strumenti di base per autodeterminarsi e ambire a divenire pienamente cittadino. Istanze emancipatorie affiancate da prospettive teoriche circa l'*educabilità* dell'adulto in termini *perma-*

⁵² Cfr. P.E. Balboni, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Milano, UTET Università, 2013, p. 6.

menti che ritroveremo quali elementi analizzati in occasione della Conferenza di Elsinör, promossa dall'UNESCO nel 1949 e momento chiave della storia dell'*Educazione degli Adulti*⁵³.

Se dalle pagine del periodico emerge il riconoscimento di una specificità della condizione adulta, notiamo anche come essa venga considerata un patrimonio su cui investire attraverso l'azione della scuola. Istituzione cardine da cui non può prescindere qualsivoglia azione educativa dedicata ad adulti, essa deve iscriversi in un orizzonte di senso che non consideri gli adulti analfabeti come una “generazione a perdere” e dotarsi di maestri preparati e materiali di studio specificatamente pensati per apprendenti adulti. Allo stesso tempo, la dimensione dell'esperienza individuale acquisita precedentemente da parte del discente deve essere intesa come volano motivazionale e patrimonio su cui costruire nuovi apprendimenti.

“Il Maestro degli Adulti”, che rappresenta quindi il punto di arrivo nella messa a punto da parte di Garelli di un metodo specifico per l'alfabetizzazione primaria dell'adulto, si inserisce all'interno di un vasto panorama di studi dedicato alla condizione adulta condotti da parte del Nostro. Ne sono esempio le opere dedicate all'educazione degli adulti carcerati e alla necessità di integrare all'interno delle istituzioni penitenziarie una maggiore presenza della scuola, in alternanza ad attività a carattere lavorativo.

Questo tema risulta a tutt'oggi di particolare interesse, anche per l'incuria di cui soffre. Se consideriamo tra gli indicatori dello stato di salute educativo di una società la presenza (e dunque anche la qualità) di progettualità finalizzate all'istruzione dei detenuti, allora l'Educazione degli adulti dovrà divenire giocoforza pista di ricerca privilegiata per la messa a punto delle linee guida dei programmi realizzati in risposta a questo tipo di urgenze formative. Contestualmente, dovrà dedicare particolare attenzione all'integrazione tra riflessione teorica (relativa ai processi di apprendimento che caratterizzano la dimensione adulta) e l'esperienza didattica diretta, al fine della progettazione e dell'efficace

⁵³ Così, in quel frangente, si esprimeva l'allora direttore generale dell'UNESCO Jaime Torres Bodet: “Tanto più significativo è che l'educazione degli adulti - che solo i paesi più favoriti non hanno motivo di confondere con l'insegnamento primario - è ancor oggi, nella maggior parte del mondo, allo stadio eroico della campagna contro l'analfabetismo ... il vero pericolo sarebbe di limitare a quelle conoscenze rudimentali, che costituiscono l'apprendimento della lettura e della scrittura, la formazione dei popoli dell'avvenire” (in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976, p. 16, *passim*).

svolgimento di percorsi di istruzione che mirino all’evoluzione globale dei soggetti coinvolti.

Bibliografia

Balboni, P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Milano, UTET Università, 2013

Bellatalla L., *Primers for adults at the end of Nineteenth century in Italy: the case of illiterate soldiers*, in “SPES. Rivista di Politica, Educazione e Storia”, 17, 2022, pp. 83-94

Chiosso G., Sani R., *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2014

Codignola E., *Enciclopedia Biografica e Bibliografica Italiana serie XXXVIII, Pedagogisti ed Educatori*, Milano, Istituto Editoriale Carlo Tosi, 1939

Credaro L., Martinazzoli A., *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Editrice Dott. Francesco Vallardi, vol. II, 1910

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997

Garelli V., *Prime regole di logica parlamentare*, Savona, Sambolino Editore, 1849

Garelli V., *La scuola di campagna*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1873

Garelli V., *Appunti di filosofia morale*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1851

Garelli V., *Dei lavori di campagna nella stagione invernale*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1872

Garelli V., *Del lascito Alberghetti in Imola*, Imola, Tipografia D’Ignazio Galeati e Figlio, 1873

Garelli V., *Della logica e della teorica della scienza*, Torino, Tipografia scolastica Sebastiano Franco & Figli, 1859

Garelli V., *Della pena e dell’emenda*, Firenze, G. Barbera editore, 1869

Garelli V., *Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali*, Torino, Enrico Moreno, 1870

Garelli V., *Delle colonie penali nell’Arcipelago Toscano*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1865

Garelli V., *Norme e lezioni per il primo addestramento degli adulti*, Genova, Tipografia Sambolino, 1864

Garelli V., *Nozioni compendiose di metafisica*, Torino, Paravia, 1862

Garelli V., *Se, ed in quali luoghi specialmente dell’Emilia potesse aver luogo l’esperimento delle colonie agricole penitenziarie*, Modena, Tipografia Eredi Soliani, 1867

Garelli V., *Norme pedagogiche e didattiche per la istituzione delle scuole degli adulti*, Torino, G. B. Paravia e Comp., 1867

Lambruschini R., *Dei migliori modi d’insegnare a leggere: consigli dell’ispettore generale delle scuole primarie e normali*, Firenze, Le Monnier, 1863

Marescotti E., *Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de “Il maestro degli adulti” (1867-1868)*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*

Politiche culturali e pratiche educative, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2019, pp. 99-110

Peyron B., *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, in “Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino”, vol. XV, Torino, Paravia, 1879

Vigo G., *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976

Morandini M.C., *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato Unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003

Chiosso G. (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, FrancoAngeli, 1989