

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
I/2 2006

eum

History of Education & Children's Literature (HECL)

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. I, n. 1, 2006

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2006 E.U.M. (Edizioni Università di Macerata, Italy)

In attesa di registrazione presso il Tribunale di Macerata

Editor / Direttore

Angelo Ventrone

Scientific Editor / Direttore Scientifico

Roberto Sani

Editorial Office / Redazione

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e Letteratura per l'Infanzia c/o Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata
tel. (39)7332585965 – 5967

fax (39) 733 258 5977

e-mail: hecl@unimc.it

web: <http://www.hecl.it>

Publisher / Editore

EUM-Edizioni Università di Macerata, Palazzo Accorretti, vicolo Tornabuoni, 58 – 62100 Macerata; tel. (39)7332584414, fax (39)733 2584416, e-mail: info.ceum@unimc.it; web: <http://ceum.unimc.it>

Design / Progetto grafico

studio crocevia

Paging & Graphic / Impaginazione e grafica

Quodlibet Edizioni

Printing / Stampa

Litografica Com, Capodarco di Fermo (AP)

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di gennaio 2007

ISBN 978-88-6056-042-1

Subscription Fees

Subscriptions to HECL (two issues a year) are available both in print version (with full access to the Online version), and in Online-only format.

Subscription Fees per year: Euro countries € 100,00 (institutions), € 60,00 (individuals); non Euro countries € 130,00 (institutions), € 90,00 (individuals); Online subscription: € 80,00 (institutions), € 30,00 (individuals).

Single issues: current issue € 50 (Euro countries), € 70 (non Euro countries); single back issue € 70 (Euro countries), € 80 (non Euro countries).

Distributor for Institutions & Libraries

Casalini Libri s.p.a., Via Benedetto da Maiano, 3 – 50014 Fiesole FI; tel. (39)5550181; fax (39)555018201; e-mail: info@casalini.it

Distributor for Individuals

Quodlibet edizioni, Via S. Maria della Porta, 43 – 62100 Macerata; tel. (39)733264965; fax (39)733267358; e-mail: ordini@quodlibet.it

Abbonamenti

Abbonamenti annuali ad HECL (due fascicoli l'anno) sono disponibili sia per la versione cartacea (comprensiva di accesso libero a quella on-line), che per la sola versione on-line.

Quote annuali: Paesi dell'area Euro € 100,00 (enti), € 60,00 (privati); altri paesi € 130,00 (enti), € 90,00 (privati); versione on line: € 80,00 (enti), € 30,00 (privati).

Fascicolo singolo: fascicolo corrente € 50 (Paesi dell'area Euro), € 70 (altri paesi); fascicolo arretrato € 70 (area Euro), € 80 (altri paesi).

Distributore per Enti e Biblioteche

Casalini Libri s.p.a., Via Benedetto da Maiano, 3 – 50014 Fiesole FI; tel. (39)5550181; fax (39)555018201; e-mail: info@casalini.it

Distributore per Privati

Quodlibet edizioni, Via S. Maria della Porta, 43 – 62100 Macerata; tel. (39)733264965; fax (39)733267358; e-mail: ordini@quodlibet.it

Contents

Indice

- 7 Abstracts
- Essays and Researches*
Saggi e Ricerche
- 17 Elemér Kelemen
Changes in Educational Policy in Eastern Central Europe in the
1990s
- 37 Roberto Sani
Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of
the Second World War
- 55 Michel Ostenc
L'historien gènois Vito Vitale et la réforme Gentile de 1923
- 73 Janine Despinette
Les imagiers de la littérature en couleurs

- 91 Pablo Pineau, Rubén Cucuzza
Escenas de lectura y libros de texto en la historia de la escuela argentina
- 103 Giorgio Fabre
Tra propaganda ed educazione: il fascismo, la censura e gli editori
- 131 Alberto Carli
La nuova veglia di lettura, la fiaba «moderna» e l'Italia unita. Ferdinando Martini, Emma Perodi e Luigi Capuana tra oralità e scrittura
- 151 Rocco Cerrato
Editoria religiosa ed educazione cristiana in Italia durante la crisi modernista
- 173 Stefania Valeri
La fortuna della letteratura francese per l'infanzia nell'Italia della seconda metà del Settecento
- 209 Fabio Targhetta
Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre
- 231 Sabrina Fava
Maria Montessori du côté de enfance
- 249 Donatella Lombello
Dalle «bibliotechine di classe» alla biblioteca scolastica nella rete nazionale
- 283 Carla Callegari
«Non dite mai: *non ce la faccio più*». Giovani ebrei durante la Shoah e sviluppo della resilienza

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 313 Elisabetta Patrizi
La genesi dei *Tre Libri dell'educatione christiana dei figliuoli* di Silvio Antoniano nei carteggi del cardinale Carlo Borromeo

*Critical Reviews and Bibliography***Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia***Forum / Discussioni*

- 355 Carlo Capra, Simonetta Polenghi
L'educazione dei ceti nobiliari in età moderna e contemporanea. Le suggestioni di un convegno
- 369 Roberto Sani, Carmela Covato
Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio fascista. A proposito di un recente volume

Notices / Recensioni

- 387 M. Colin, *L'Age d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse* (Renata Lollo)
- 389 W. Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an der Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (Simonetta Polenghi)
- 397 L. Michielon, *L'archetipo e le sue metamorfosi. La Bildung nei romanzi di Goethe* (Mirella Chiaranda)
- 403 G. Ziemer, *Educazione alla morte. Come si crea un nazista* (Davide Montino)
- 406 N. Lugovskaja, *Il diario di Nina* (Davide Montino)
- 410 A. Ascenzi, G. Fattori, *L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830)* (Lorenzo Cantatore)

*Scientific News and Activities of Research Centres***Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca**

- 417 Anna Maria Bernardinis
Storia e struttura del «Settore di Ricerca sulla Pedagogia della Lettura e Letteratura giovanile» dell'Università di Padova
- 429 Carmela Covato
Mauro Laeng Historical Museum of Didactics at University Roma Tre: present and future

- 437 *Rules for Contributors*
Norme redazionali

Abstracts

Elemér Kelemen, *Changes in Educational Policy in Eastern Central Europe in the 1990s*

The study presents the main processes and tendencies of change in educational policy in Eastern Central Europe during the decade following the political turning point of 1990. The survey covers the 'Visegrad Four' (the Czech Republic, Poland, Slovakia and Hungary). The introduction outlines the common features of the countries in the region in terms of education, highlighting the contradictory political and economic effects of the change in the system. The changes in educational policy of the last decade are examined in six areas: (1) educational law and administration, (2) funding for education, (3) changes in the school system, (4) changes in content and curriculum, (5) issues concerning teachers, (6) other problems (disadvantaged family backgrounds, ethnic and minority issues, child and youth care and special education). The conclusion emphasises the need for regional cooperation and coordinated improvement.

Keywords: Educational Policy; School System; Educational Reform; Central and Eastern Europe; Czech Republic; Poland; Slovakia; Hungary; XXth Century

Roberto Sani, *Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World War*

The starting point is the larger historiographical debate, which has recently arisen concerning issues such as democracy education and the construction of mass-agreement by the democratic regimes, that were established in Italy and other Western Europe countries, in the aftermath of the Second World War. The A. examines the features and the limits of

the history of democracy and citizenship education in the Italian school system, inspired by those democratic values which gained force in the period between the fall of the Fascist regime and the war of liberation from the Nazi-Fascism (1943), up to the late fifties of the XX century – when the democratic Republic system was established and consolidated by the ratifying of the Constitution in 1948. A strong debate arose about the process of democratization in the country, and about the new generations' education in democratic ideals, which were promoted by the anti-Fascist policy towards the end of the Second World War. A new light is thrown on the Sub-Committee for Education of the Allied Military Government, directed by the American pedagogists Carl Washburn, which played a pre-eminent role in this process. The A. examines the proposals about democracy education made by the Constituent Assembly responsible for writing the Constitution, and also the global project of democratic citizenship education, planned by the Minister of Education Guido Gonella (1946-1951) inside his proposal of the Italian school system reform. Even though his project, presented in 1951 to the Parliament, was not approved, at the end of the 50's the new Minister of Education Aldo Moro (1958) finally supported the introduction of "civic education" in the Italian school.

Keywords: History of education; Political Education; Democracy; Italy; XXth Century

Michel Ostenc, *L'historien gênois Vito Vitale et la réforme Gentile de 1923 / The Genoese historian Vito Vitale and the Gentile's School Reform of 1923*

Vito Vitale was professor of history at the gymnasium «Cristoforo Colombo» of Genoa in the period between the two world wars. Scholar of history of Genoa's Republic, he was secretary and then president of *Società Ligure di Storia Patria*, which position he held until his death in the early Fifties of the Twentieth century. Vito Vitale fought a hard polemical battle against the school reform of 1923 and repeatedly expressed his opposition (more didactical and practical, than ideological) on the pages of the Genoa's review «Caffaro». He thought that the application of Gentile's Reform in the Italian secondary school was too difficult for many reasons, primarily the proposal of the unification of some teaching posts (history and philosophy; Italian, Latin and Greek; mathematic and science) in the secondary schools. This change was theoretically and ideologically justifiable inside an educational system focused on classic culture and aimed at avoiding every form of specialization. But the reform, in Vitale's opinion, was inapplicable because it required a sort of cultural and professional "reconversion" of the teachers, difficult to achieve. Further reasons of Vitale's for opposing Gentile's Reform concerned the state exams and the new subject of art history. In fact Vito Vitale raised a polemic against the reform of 1923, because it was too demanding towards the teachers of the gymnasium, it increased their working hours and the teaching load, damaging the juridical and economical *status* of the teachers.

Keywords: History of education; Educational Reform; Idealism; Fascism; Teacher Role; Vito Vitale; Giovanni Gentile; Italy; XXth Century

Janine Despinette, *Les imagiers de la littérature en couleurs / Illustrations in children's colour picture books*

The importance of colour illustration in children's literature is explored in the light of the conviction that this cultural object really represents the social, artistic and technological progress of each epoch. The illustration has neither a simple ornamental function nor explana-

tory of the text, which is always considered the main access to expressed thought. Actually the illustration has several and more complex functions, as demonstrated by a lot of yearbooks and catalogues about children's picture books and illustrators published especially in the last twenty years. Produced by the artist's imagination, the illustration develops the artistic and aesthetic sensitivity of new generations of children through the special relational dynamics intervening between the image and the reader of a picture book. At the same time, the image is a medium of knowledge between cultures because of the influence that educational and social traditions – in a word, cultural traditions – have with the work of illustrators. Although the comparative research is in its early stages, several interdisciplinary studies in many countries give us hope for the future recognition of the artistic, aesthetic, educative statute of the illustration for children's books.

Keywords: Children's and Youth Literature; Picture Book; Illustration; Reading

Pablo Pineau, Rubén Cucuzza, *Escenas de lectura y libros de texto en la historia de la escuela argentina / Reading scenes and text-books in the history of the Argentine School*

The authors employ a socio-historical framework to analyze ways in which textbooks were used and reading scenes were performed through five historical periods in Argentina's development: the Spanish Conquest; the Becoming of a Nation; the Formation of Argentina as a Modern State; the first stage in the Peronist government; the second half of the 20th Century. The work presented here is part of Project HISTELEA (an acronym that stands for Social History on the Teaching of Literacy in Argentina) – a research project addressing the evolution of reading textbooks, from the first type called «catón» through the latest developments in computer assisted reading textbooks.

Keywords: History of education; Textbook; Reading; Literacy; Argentine; XVI-XXth Centuries

Giorgio Fabre, *Tra propaganda ed educazione: il fascismo, la censura e gli editori / Between propaganda and education: Fascism, censorship and publishers*

The A. reconstructs three editorial happenings over the 1927-1929 period, which is recognized to be the birth of a general Fascist censorship as a progressive system of control over the publishers, regulated by Mussolini himself. The episodes concerned three works: Father Agostino Gemelli's article, considered as opposed to the pro-nativity policy of Fascism; the Italian translation by Mondadori of the Remarque's novel, reckoned incompatible with the exaltation of war by the Regime; and finally, *I Promessi Sposi* by Guido Da Verona, parody of the Catholic author Alessandro Manzoni's masterwork, and published by Unitas in the difficult moment after the Concordat. Issues such as demographic policy, pacifism, State-Church relationships, the public and the party's opinion, and finally the influence of prominent figures of those days, urged Mussolini to develop a book censorship that – even though indefinite and not preventive yet – was nevertheless destined to become a crucial political tool. After newspapers, magazines and the film-sector, also the authors', intellectuals' and publishers' complex world began to be subjected to the first form of control over book circulation.

Keywords: Publishing Industry; Political Propaganda; Censorship; Fascism; Italy; XXth Century

Alberto Carli, *La nuova veglia di lettura, la fiaba «moderna» e l'Italia unita. Ferdinando Martini, Emma Perodi e Luigi Capuana tra oralità e scrittura / The new vigil for reading, the «modern» fairy-tale and the early unified Italy. Ferdinando Martini, Emma Perodi and Luigi Capuana between orality and writing*

The years between 1881 and 1893 are examined in order to highlight a part of the complexity which characterized the cultural passage which led people's and children's public, in the early unified Italy of the XIX century, from the oral traditional of telling tales to the reading of books and newspaper. In 1881, on the page of the first issue of the children's magazine «Giornale per i Bambini», appeared *Storia di un burattino* by Carlo Collodi, and in 1893 *Le novelle della nonna* by Emma Perodi was published. Between these two dates, the first fairy-tales for children by Luigi Capuana were also published in the collection *C'era una volta...* (1882). Quotations make it possible to distinguish the plain theme of the telling and/or reading aloud by a person to others. In the chosen works we can notice the constancy of authors in identifying, in a literary manner, the value of the participation in the story-telling, following the threads of reminiscence or, in the modern way, of the reading. In the age of modernity, reading starts to alternate with, or replace, the traditional telling of tales. In addition, the artistic manipulation that represents the traditional teller (at the vigil or in a domestic environment in any case) really fascinated Luigi Capuana, who expounded – in the preface of his first collection – profound thoughts about the role of writing in the recovery of traditions and folklore, which the writer had to tell also to the «tiny children public». But we must not forget other authors, such as Emma Perodi and her tales *Le novelle della nonna*. Fascinated, just like Capuana, by the demo-psychology, furthermore she was friend of the famous Sicilian historian of folklore Giuseppe Pitré. Addressing the popular and especially the children's public, who lived in Italy in the age of King Umberto, her work had a large impact because it was based on a sort of «Cosmetics Literature», i.e. hiding the anthropological pattern under a literary realism suggested by Boccaccio's tradition.

Keywords: Children's Book; Fairy Tale; Story Telling; Reading; Oral Culture; Folk Culture; Emma Perodi; Luigi Capuana; Italy; XIXth Century

Rocco Cerrato, *Editoria religiosa ed educazione cristiana in Italia durante la crisi modernista / Religious publishing and Christian education in Italy during the Modernist crisis*

The A. examines the history and role of the main Catholic publishing houses involved in the Modernist debate in Italy at the beginnings of the Twentieth century. As a basic tool for the ideological spread rather than for the conquest of market, religious publishers played a crucial role in the confrontation between the Catholic culture and the modernisation process. The experience of the priest Romolo Murri – first, as a founder and editor of journals first, and then as director of the publishing house *Società Italiana Cattolica di Cultura Editrice* – is a paradigmatic example of the relationship between publishing and political-social action. As already theorized by Piero Gobetti, many publishers rise and grow around a journal as a way of completing it and representing a movement of new ideas. The same thing happened in Rome, the first Catholic publishing centre, but also in Florence and Milan, with figures such as Ernesto Buonaiuti, Salvatore Minocchi, Giuseppe Volonteri and so on. In conclusion, the heated years of the Modernist Debate witnessed the emerging social function of the publishing houses and the journals, as a complete strategic tool, and more agile than the book, for the cultural international communication.

Keywords: Catholicism; Publishing Industry; Periodical; Christian Education; Italy; XXth Century

Stefania Valeri, *La fortuna della letteratura francese per l'infanzia nell'Italia della seconda metà del Settecento / The success of French Children's Literature in Italy in the Second Half of the XVIII Century*

An element of great effect in the diffusion of the *Lumières* in Italy is represented by books of educational literature for children and young people, or books that could be used for an educational aim. The article describes the Italian children's literature and compares it with the state of the Foreign ones, especially French literature in the early second half of the eighteenth century. In the research, an unpublished archival source has been used: the catalogues and the letters of a printing-house in the French-Swiss, the *Société Typographique de Neuchâtel* (STN). This typography had commercial relationships with the main Italian book-sellers and printers, and it played an enormous part in the diffusion of the pedagogical French literature in our country, in a period when the Italian publishers were not able to offer qualified books for children's education – with the exception of Father Francesco Soave and his works. The report examines the *commandes* sent to the Swiss printing-house by the Italian book-sellers and printers, showing that especially the works by authors like Leprince de Beaumont, Mme de Genlis, abbé Berquin, Marmontel, Baculard d'Arnaud, were the most recurrent requests by Italian correspondents. By confronting these *contes* and the opinions expressed in the reviews about the book published in Italy, it is possible to fully explain the relationship between the Italian and the French pedagogy in the Enlightenment age.

Keywords: Children's and Youth Literature; Publishing Industry; Printing; Philosophy of Education; Textbook; Switzerland; French; Italy; XVIIIth Century

Fabio Targhetta, *Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre / Between industrial reorganization and editorial development: the publishing house Paravia between the two World Wars*

The panorama of Italian school publishers underwent deep modifications between the two World Wars. These changes originated from the industrial reorganisation of publishing houses, developing from family-based businesses into modern companies, and from the 1923 school reform which imposed a considerable cultural and editorial restyling of their catalogues. The new industrial organisation of publishing houses, with financial and banking interests entering the boards of directors, was functional to the requirements of liquidity generated from the new production system, and assured the necessary economic resources to overcome the serious 'book crisis' that afflicted the whole branch in the 20's. An emblematic case was Paravia, which preserved its 'capital' status in this new publishing geography. Therefore it is interesting to analyse the company's business, editorial and, most of all, cultural strategies that allowed the Turin publisher to maintain a leading role.

Keywords: History of education; Publishing Industry; Educational Reform; Textbook; Italy; XXth Century

Sabrina Fava, *Maria Montessori du côté de enfance / Maria Montessori on the children's side*

Following the more recent and up-to-date literary criticism, the article outlines the biography and the complicated cultural and scientific route of Maria Montessori. The main stages of her psycho-pedagogical works are underlined, as well as the origin and development of the enterprise she furthered in special education and in children's care. Through the analysis of a large review of both traditional and recent studies about Maria Montessori and her work, it stands out the Montessorian conception of a *scientific pedagogy*. This one, based on the Positivist culture, is not extraneous to other influences, such as the Itard's Sensism, and the theosophical suggestions about an aesthetic and moral perfecting of the human being through the exercising of his sensibility. The Montessori's idea of *spiritual embryo* can be referred to the Neo-evolutionist theories and to religious contaminations from different sources. It is so possible to outline the eclectic connotation of the anthropological – and then psycho-pedagogical – thought that the researcher and pedagogue Maria Montessori had worked out.

Keywords: History of Education; Philosophy of Education; Special Education; Child Psychology; Perception; Maria Montessori; Italy; XXth Century

Donatella Lombello, *Dalle «bibliotechine di classe» alla biblioteca scolastica nella rete nazionale / From «little classroom libraries» to the school library in the national system*

The starting point of the article is the observation, made by the elementary school headmistress and honorary inspector for the popular libraries, Maria Nennella Nobili, who, in 1934 defined the school library the true library for children. Her position is in the middle of the history of school and school libraries, from the Law brought in by Casati until now. The report in fact goes over the history of school libraries, children libraries and popular libraries in Italy since the early 20th century, and examines the key-points of the legislation for school and education, in parallel with the contemporary initiatives of libraries' committees and associations. Focusing on the importance given by both specific laws and school curricula to the school libraries, the analysis shows the crucial relationship among pedagogy of reading, school organization, popular education and librarianship. However, today a law defining the role of the school librarian, and allowing the school library to fully carry out its educational function, is yet to be made.

Keywords: History of education; School Library; Public Library; Learning; Library Work; Italy; XIX-XXth Centuries

Carla Callegari, *«Non dite mai: non ce la faccio più». Giovani ebrei durante la Shoah e sviluppo della resilienza / «Never say: I can't bear it any longer». Young Jews during the Shoah and the resilience development*

The resilience as ability to overcome the trials of life represents the ability to utilize a trauma to survive, to positively include a negative experience in one's own personality, even to give a meaning to something senseless, as in the case of the experience of extermination camps. Diaries, biographies and autobiographies of all the survivors of the Shoah allow us to inquire about individual, family and social factors which strongly emerge in the memory and have contributed to construct resilience in these people. The first step to allow

the construction of resilience is to educate children to show their own feelings and to pay particular attention to emotional, affective and moral education from the earliest stages of life. From the diaries, a component of interior strength probably due to temperament, a sense of auto-efficacy, personal will and control capacity, also emerges. Beyond this individual factor nearly innate, it's also possible to learn to become resilient. The applicative construction model of resilience, the «casita», shows us its principal factors: the foundations of the house represent the unconditional acceptance of the child in the complex of all those informal family and friends relationships; the ground-floor, the capacity to discover a sense and coherence in one's own journey of life; the first-floor, the self-esteem, the attitudes, the competences and the humour which we often find in the apparently meaningless daily actions of informal and family relations, and also in the culture-nature relation. In the witnesses of all those who were children and youths during the Shoah, all these factors emerge: family factors such as parental support, good relationships between parents and children, family warmth; informal relations based on the empathy with kind people who have the ability to distinguish good from bad; self-esteem also in the ethic acceptance of the term; humour and capacity to enjoy the beauty of nature. The historical sources allow us to assert that if education wants to truly be a promoter of resilience, it must free itself from a western tradition that wants it strictly tied to the mind and to the cognitive aspect of the person. Getting involved by a pedagogy of affections means to focus on the family and the social education, opening new ways to the development of the resilience in children and youths.

Keywords: Life Story; Child Development; Parent-Child Relation; Interpersonal Relation; Affective Education; Personality Development; XXth Century

Elisabetta Patrizi, *La genesi dei Tre Libri dell'educatione christiana dei figlioli di Silvio Antoniano nei carteggi del cardinale Carlo Borromeo / The genesis of the Silvio Antoniano's work Tre Libri dell'educatione christiana dei figlioli in the correspondence with the Cardinal Carlo Borromeo*

The work *Tre Libri dell'Educatione Christiana dei Figlioli* written by Silvio Antoniano, requested by the Cardinal Carlo Borromeo, was published in Verona in 1584. It is considered to be one of the outstanding educational studies in the period of the Counter Reformation. By following the elaboration and the editing of the document through the correspondence between the author Silvio Antoniano and the Cardinal Carlo Borromeo, who inspired him, it is possible to throw light both on the role of who commissioned the work, and on the author himself. Moreover, we can see unknown aspects and the significant sense of the pedagogical and educational culture in the Counter Reformation, and of the underlying trends of the catholic treatises on the education of children and families in the second half of the XVI century.

Keywords: History of education; Family Education; Christian Education; Family; Catholicism; Italy; XVIth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

Changes in educational policy in Eastern Central Europe in the 1990s

Elemér Kelemen

The study presents the main processes and tendencies of the change in educational policy in the Eastern Central European region during the decade following the democratic transformation. For practical reasons and considering the range of the accessible professional literature, the survey is confined to four of the countries of the region: the 'Visegrad Four' (the Czech Republic, Poland, Hungary and Slovakia) and only occasionally refers to the other countries of the region. The relevant changes are examined and analyzed in the six areas: law and administration, financing, school system, study content and curriculum, teachers and some specific problems. In the course of the elaboration of the topic, the study compounds the specific aspects and methods of the history of education, educational politology and pedagogical comparatics.

Beyond the personal professional curiosity and interest in educational policy, the motivation of the selection of the subject was the historical and political conviction that our collective 'regional chances' requires mutual interest in and knowledge of the issues of our countries. Therefore, our collective effort to join Europe can not be fully successful without the power of solidarity concerning joint representation and ability to enforce our interests, which can be based on self-recognition. «All our past is jammed» – as the poet says (*Attila József: My Homeland*). The historical determination of our distant and recent past is common, and the basic aspect of our historical development is also the same: the relation of the periphery to the centre, namely, the relation of a region – that was torn off several times and is in a disadvantageous position –

to mother-Europe. Ten years ago it was our common and firm intention to get out of the fetters of Yalta and Potsdam, and now we share the hope of the favourable chance of ‘returning’ – sooner or later – that is to say, joining the Union. The mutual familiarity that can offer collective control is important even to make it possible to evaluate ourselves – also in the field of educational policy – by the new etalons of modern Europe instead of those subjective European identikit pictures that have been deformed by our own historical kaleidoscopes and have lost their validity.

Concerning the historical antecedents, the determinant and common characteristics of the development of our region is the thousand-year-old statehood which was born in the spirit of the Christian European culture; in consequence, similar types of education were developed over the centuries, which were in full synchrony with the Christian and later the Protestant school culture of the contemporary Europe. As the results of the political – authority – circumstances, the characteristics of the late achievements of the middle-class are also similar: the birth of a Euro-conform civil and public educational system in the last third of the 19th century out of the centuries-old conflicts between the modernization of education within the frame of imperial regulation and the demand of national education.

(It has to be mentioned that the progress of the development of the Polish education was different because of the historical circumstances, while the Slovakian one – in the lack of the independent development of a national state – had to live without and later tolerate its strong national characteristics in close connection with the expansion of modern civil mass education). The development of Eastern Central Europe in the 20th century – in accordance with the new historical situation and political system – includes the more or less democratic expansion of mass education and the quality improvement of schooling on one side, and, on the other side, the rather emphatic ‘national’ characteristics of educational affairs with the pressure of competition and compensation as their outcome. It (also) explains the differences of school reformation in the region in the 1920s, for instance, the ‘conservative’ characteristics of Klebelsberg’s school policy against the Czechoslovakian educational changes that were described as ‘democratic’. For that matter, this phenomenon offers different ways of interpretation also in ideological aspect for each country to the discretion of the ‘civil era’ that preceded the Second World War and can be considered as a historical example. It also makes more difficult to recognize and study those problems that have the same root, and to accept the single European trends of orientation and development.

On the other hand, it is true that the differences of that short period between the two world wars were eased up during the following decades of the soviet authority. The ‘common denominator’ of the school policy of the region was determined by the reasons of the Soviet Empire. The educational system was governmentally monopolized and degraded as one of the institu-

tions of ideological cohesion and socialist civil education, and its uniform organization and content were ensured by the bureaucratic and centralized single-party state control.

At the same time, the governmentally monopolized and centralized public education produced unquestionable results in the countries of our region with the extension of mass education: the eight-class elementary education became generally available and compulsory, secondary – including vocational – education was extended, and then – under the regulation of inner restriction – higher education was also widened. Partly because of the previous events and partly for the powerful central control and supervision, the success of the principle of efficiency and the educational results that brought international appreciation can also be considered as the positive results of the system.

On the other hand, the decades of the socialist era was accompanied by the unsuccessful political efforts of the re-establishment of autonomy and national sovereignty (Hungary: 1956; Czechoslovakia: 1968; Poland 1981), and by the continuous attempts to increase the economic scope for action together with the revision of the enforced social contract. Eventually, all these established a wide range social base to the subsequent political changes.

One of the modest, but sometimes considerably successful fields of the relevant process was the revolving guerilla fight of the Eastern Central European teachers' community for professional independence and school autonomy, and also for the replacement and establishment of those balance between school and its social environment that was gradually breaking up. The efforts for all that resulted in the active development of pedagogical attempts and innovation in the 1980s mainly in Poland and in Hungary. The introduction of the Hungarian educational law of 1985 was one of the symbolic representations of the intentions in question and created great reaction not only in the neighbouring countries, but also in the whole empire.

The turning point of 1990, the inevitable retreat of the Soviet Union and the collapse of the 'empire' led to a complete – economic-social and political – *change in the system* in the countries of the region; the situation established the background and conditions to the changes of educational policy in the following years.

The independent states in formation – within the frames of the peace treaties of Trianon and Paris, but also with the invalidation of them in certain aspects (the separation of the Czech Republic and Slovakia, and the permanent decomposition of Yugoslavia) – lived in the spirit of mutual suspicion and distrust in the first years of independence, which were loaded with difficulties and tension regarding domestic policy. Finding the right ways of the changes of domestic policy was not at all free from those inevitable conflicts that had emerged from the adaptation of the selected (national) historical and international examples together with the trends of orientation. It was sure to happen that the attributes of the independent state existence and the pressure of find-

ing individual ways brought the periodical breakthrough of different – religious and national – fundamentalism with themselves, which could have resulted in extreme actions of turning against each other instead of cooperation, as it had actually been proved by the Balkan conflict or the debates of domestic policy with the characteristics of the civil wars of some other countries.

In the countries of the region, and first of all in the countries of the ‘Visegrad Four’, the establishment of the organization system of civil democracy was rapid after the political changes in spite of the phenomena of conflicts, crisis and danger that are actually still threatening. The differences of those political interests and targets that have divergent origin now represent themselves in the framework of a multi-party and parliamentary system; in spite of our poor historical experience and unformed models, the system of self-government has also developed and strengthened. (However, the attitude to the system of self-government can at any time polarize those regional communities that follow different socialization models and also those political parties that represent different scales of values. Regarding the numerous examples of our close and distant neighbourhood, that situation can easily lead to hectic changes, especially during the turns of domestic policy after parliamentary elections).

Finally – in the middle of a serious shock caused by privatization – the decomposition of the social-governmental ownership monopoly and the establishment of market economy were completed. At the same time, the process has produced its serious consequences: the economic devaluation and increased defencelessness of the region in the international market, which situation was hoped to be temporary, but has proved to be permanent; and the drastic decrease of national product and then its slow increase, which has been made worse by regular falls that has usually been accompanied by considerable inflation with the threat of economic collapse for several years. Another and even more serious outcome is the depressing social effect of the unfavourable economic circumstances, which – beyond the general tendency of being left behind – has resulted in great and hardly tolerable differentiation of the local communities of the region; in unemployment and pauperization on mass scale that were unknown for decades; and also in the lag and hopeless state of the lower social classes. In this context one of the promises of the political change – which was considered as encouraging in spite of its utopianism – has become rather problematic, namely, the saying that education is one of the national matters and its improvement gives our countries the chance of success in the European and international markets of our globalized world and also in the various fields of social existence (cp. *Cerych*, 1997; *Konczky*, 1996; *Halász and Lannert*, 1998).

Thereinafter we are looking for the answers to the following questions: ‘What has been the outcomes of those political promises?’ and ‘Have the countries of Eastern Central Europe been taken closer by the educational efforts and achievements of the previous decade to the processes of the outside world and to those European standards that are mentioned repeatedly and would final-

ly serve as the strict requirements of joining and being part of the Union, which we are urging and waiting for impatiently'?

The legal regulation and administration of education

In this respect the countries of the region had to face with a heavy and twofold heritage. On one side they had to struggle with the re-interpretation of the traditional governmental role and of the one that was aggressively intensified in the past decades; and also with the traditions of continental educational legislation and administration that can be led back to *Napoleon* and were confirmed by the centralized and bureaucratic practice of the socialist one-party state. On the other side, the European practice has increasingly left the relevant traditions behind and adapted several results of the decentralised Anglo-Saxon practice – even in the respect of the educational system.

The fact that after the political turn a real boom has occurred indicates the elemental demand on the change. In contradiction to the practice of the previous decades that was controlled by the acts of the Party and was working without and out of the law, *new educational laws* were accepted in 1990 in the Czech Republic, in Slovakia and in Hungary, and also in 1991 in Poland. (In Hungary the basic law of the new political system was actually born in 1993. However, its further and frequent correction refers to that unfortunate lack of political-social general agreement which concerns the epochal characteristic features of the law too. The correction also indicates the determinant role of the selection of historical values and models, which can possibly neglect the relevant international tendencies). Publicity and social legitimacy were the common characteristics of these new educational laws; laws were created by democratically elected decision makers, and the democratic options of social discussion and the expression of one's opinion were given.

The high level provisions that were accepted at the beginning of the decade induced significant and modern changes in the policy and content of education. *The termination of governmental school monopoly*, the re-establishment of the previous pluralism of school financing, the strengthening of the school-financing role of local communities, and the codification of the establishment and operation of church, foundation and private schools were all among the common characteristics of the provisions. (According to national traditions, the Roman Catholic Church got significant role in the educational restoration in Poland, while in the Czech Republic and in Slovakia the shared role of the government and the regional authorities remained unchanged and still powerful).

The intention of the legislation in connection with the strengthening of *school autonomy* was followed by intensive discussion, which included the extreme idea of self-governing schools referring back to the previous Yugosla-

vian examples, and also the requirement of strict governmental control. In Hungary school autonomy – in close connection with its social environment – and the acceptance of local pedagogical programmes and curricula have been considered as highly important up to the present. In the Czech Republic school autonomy is rather limited (only ten per cent curricular deviation is allowed), while in Poland and in Slovakia the extension of the professional independence of different institutions has been taken into consideration recently.

In contradiction to the ‘office-type’ schools of the previous decades, the new educational laws of the countries in question emphasise the necessity of the *co-operation between the interested groups of education and teaching* – teachers, parents and school children (students) – within the process of making local decisions. On the other hand, the viewpoints are different in connection with the competence and role of the institutions of the local community or of those organizations that were established for that purpose. (The Slovakian school council and the Hungarian school board have come up to the interested parties’ expectations in spite of their conflictual reception and functional difficulties).

Concerning the two other countries, the subject is still under consideration and discussion, which is rather surprising in the case of Poland where the modern relation system of ‘school and its social environment’ can be led back to important experimental preliminaries with sociological aspects.

In connection with *educational administration*, the decomposition of the previous system is realized by different scheduling and extent, which depends on the conflictual processes of decentralization in the fields of the control and public administration of a society. In Hungary – within the course of frequent discussions and the periodical attempts of re-establishment – the traditional professional control came to an end. On the bases of the concerted activities of the central and local direction, steps were taken in order to introduce a two-level control, which has come to the front of the European models over the past few decades in the course of the rise of the Anglo-Saxon examples. In accordance with the relevant historical models and recent traditions, central control is still powerful in the Czech Republic, in Poland and in Slovakia, and it is supported by the de-concentrated educational authorities. (The Czech Republic: regional educational councils and the Czech Professional Supervision; Poland: regional educational ‘advisory boards’; Hungary: at the beginning of the 90s the regional educational centre – in Hungarian: ‘TOK’ – was the relevant institution. Recently the similar role of the regional evaluation and examination centres has been forming).

The interpretation of the ‘European model’ – which is not free of national traditions and current political ambitions, and is different in each country – can mostly be observed in this field. In order to control and prevent the problems and disturbance of the transitory state of education (e.g. worsening conditions, regression in quality, uncertainty etc.), the insistence on the proved institutions and methods, and also the attempt of the reincarnation of the dou-

bly 'traditional' administration an supervision system of education can be considered as reasonable; the situation is greatly depends on the interpretation of the governmental role that can be different and connected to different political ideologies and interests.

In our region the re-thinking of the governmental role would surely be desirable without depending on political interests, supremacy ambitions and the struggle between different parties. According to the European practice, the objectives of the modern governmental role in education should include legal regulation that strives for law harmonisation; the description of educational strategy and the priorities of development; new-type content regulation based on the principles of quality assurance; the general accomplishment of financing; the support and improvement of teacher training, further training, pedagogical services and a pedagogical information system; and a kind of attitude of the public authority that avoids direct intervention. The relevant international studies consistently mention the weaknesses of the Eastern Central European countries in this field, and the desirable corrections of the legal and administrative tool system of the governmental influence are among the strict requirements of joining the Union (in connection with the questions of the legal regulation and administration of education: *Cerych, 1997; Halász 1996; Konczyk, 1996; Halász and Lannert, 1998*).

Funding for education

The formation of the financial conditions of educational policy has to bear the determinant marks of the transitory state and acute crisis of the Eastern Central European economy, which shows significant differences and great fluctuation in each country. The requirement of the collective bearing and sharing the costs of education between the government, different school operators and, most of all, the local governments in charge and 'the consumers' has appeared as a new and approvable principal of financing. In this respect there are significant differences between the countries in question: for example, in Poland the rate of the education budget of the local government is only the half of the Hungarian and Czech proportion.

In this context the question of the 'marketisation' of education arose – rather emphatically in Hungary – in the first few years of the political change. Very soon it became clear that it was impossible to realize the idea under the actual conditions, and also that the central responsibility is unavoidable in connection with financing education.

Meanwhile, the 'European models' that serve as referencies, namely, the direct or indirect economic roles of the government are rather problematic; over the past few years there have appeared definite tendencies of the radical

reduction in governmental educational expenditure, the enforcement of the perspicuity and economic rationalization of financial investments, co-operation with sponsors, and of the increase of the 'innovation abilities' and 'receptivity of efficiency' of education.

In accordance with the above mentioned tendencies, in the Czech Republic, in Slovakia and in Hungary there are efforts to change the rate of the governmental subvention into a so-called '*normative support*' which is adjusted to the number of school children (students). The common and basic problem with the consequent enforcement of that generally approvable principle is the *lack of financial sources*. The rate of educational expenditure followed the fluctuation and the periodical fall of the economic conditions with phase delay and with a permanent tendency of regression. The relevant economic analyses present the *continuous decline* of the state of the educational sector, the unfavourable tendency of the relevant data in the aspect of international comparison, and the impoverishment of education in the Eastern Central European countries, which is upsetting in either relative or absolute senses. The absence of investment and development, and the stagnation and low quality of operation and maintenance contribute to the true description of the situation. In this context one of the particularly serious problems is the depreciation of teacher's salary, of which value is evidently low, especially in the aspect of international comparison.

The declarative maintenance of *free education* causes serious conflicts, while – in the wider and wider circles of the society – the brunt of the expenses that parents have to bear are beyond the reasonable level of the financial responsibility that should be the natural consequence of sharing the costs.

The growth of the differences between certain colonies and small-size areas, the formation of the economic, social and regional fault lines, and, as the cumulative evidence of the previous phenomena, the increasing number of the '*disadvantageous regions*' are all getting more and more obvious and common. Naturally, these problems are not new but deep-rooted, and they can generally be connected to nationality-ethnic issues, which situation lays even more stress on the indefensibility of the current state that is getting worse and threatening with social explosion.

In connection with the regional problems of financing education, national and foreign researchers equally mention that the beneficiaries of the economic-social development, namely, the old-new economic and political élite show insignificant interest and unconcern towards the problems of education, even in the respects of national economic importance, political prospect, and the way and scale of responsibility. It is more and more common that the members of the élite group provide education for their own children in élite institutions outside the governmental and even the national system (in connection with the questions of financing: *Cerych, 1997; Halász 1996; Konczky, 1996; Halász and Lannert, 1998*).

Changes in the school system

The following changes can be experienced in connection with the individual levels and different institution types of education system.

In spite of the relevant discussions and attempts of its abolishment during the first few years of the political changes, *the nursery school* remained the stable and fundamental institution of pre-school education in the countries of the region. The new educational laws emphasize its role and importance in health protection and pedagogy, and they lay stress on the preparatory function of its final year. The level of the attendance of the nursery school is really high, especially on the European scale: it is about 95 per cent in the Czech Republic, in Slovakia and in Hungary. The only exception is Poland where the proportion is only 35 per cent in accordance with the historical and social background.

Concerning the *elementary level of schooling*, there are two obvious tendencies. One of them is the extension of compulsory school attendance to nine years against the previous eight years (in Poland and in Slovakia), and from the age of 6 up to the age of 18 in Hungary, which is a kind of generous pipe-dream that probably comes from our traditions. The only exception is the Czech Republic where the ten-year compulsory school attendance was reduced to nine years in order to make it adjustable to the structure of school system.

The other important change is the *abolishment* of the absolutism and *traditional structure* of the elementary school – which served as the foundation of the monolith of the previous school system – in a way of ‘maintenance by termination’. The process resulted in different internal structural solutions of the Czech, Slovakian, and Polish nine-class elementary school. As against the previous 1-4 plus 5-8 divisions, the Czech school system offers five years to the foundation period, on which the ‘upper’ four-class level of the new school can be based with the division of 6-9 classes. In Slovakia the inner parting line still comes after the fourth year. In Poland the previous eight-year elementary school with a 3 plus 5 division has been recently replaced by the nine-year base school with a 3+3+3 division in a gradual system, which model follows the Scandinavian example. In Hungary after 1990 the spread of the eight- and six-year secondary schools resulted in the four-, six- and eight-year variants of the former elementary school. On the other hand, the efforts in connection with curriculum development considered the beginning or foundation stage as a six-year period. At the same time, the latest modification of the Hungarian educational law (1999) confirmed the eight-year elementary school system as the basic institution of the Hungarian public education, while it offered the regular option of joining the eight- or six-year secondary education after the completion of the fourth or sixth years of the elementary school (it is interesting that the consequent adaptation of the Swedish model in the Baltic countries resulted in the development of a twelve-year general school against the former soviet-type ten-year ‘secondary school’).

The most fundamental changes of the system and organization of the school were produced by the *reformation of secondary education*, especially in Hungary where the demolition of the ‘monolith’ of the previous organization of public education in 1990 resulted in the legal acceptance of the previous experimental six-year secondary school and the eight-year secondary school – as one of the reminiscences of the traditions of the civil period – in addition to the previous four-year secondary school. In the Czech Republic and in Slovakia the institutional system of the lower and secondary levels of education was also doubled after the rehabilitation of the traditional eight-year secondary school. On the other hand, in Poland the secondary training that was based on the eight-year and future nine-year base school remained unchanged. It is worth listening to their reasoning: the pressure of choosing school type and career field at the age of ten should not be smuggled into the system of public education. (This viewpoint is in accordance with the general national opinion that the school reform of 1990 produced the nostalgic and somehow anachronistic restauration of the old secondary school in order to reduce the possible resistance in connection with the spontaneous development of the Hungarian school system, while the Hungarian education system should have been developed in the direction of a twelve-year general training, which could have offered various options of inner differentiation.)

Over the past years further and obvious development took place, namely, the evenly *growing proportion of the number of those children who take part in secondary education*, and also the significant *increase of the proportion* of those children who take part in a *full secondary training* in different types of schools (secondary school or vocational secondary school), which can be completed by the General Certificate of Education that entitles school-leavers to participate in further education. The absolute growth is counterbalanced by the disadvantageous demographic motions in the whole of our region, especially in Poland and in Hungary. The proportion greatly exceeds the 50 per cent of the relevant age-group in Hungary (68%) and, to a lesser extent, in Poland (56%), while it is under the level in the Czech Republic and in Slovakia (46,48%).

In close connection with the above mentioned tendency, the drastic loss of interest in the typical socialist institution of secondary vocational school – which was over-preferred in the term of the development of ‘mass-production economy’ – can be experienced mainly in Hungary and in Poland. In some other respects we can actually witness an epochal and real change in the structure and system of *vocational training*: the training is delayed up to the period beyond the tenth year of general school training, which offers not more than preparatory professional training. Vocational training can be completed partly after the age of 16, and partly – at an increasing rate – in the course of those training forms that offer qualification of higher level after the General Certificate of Education (e.g. technician’s training or partial high level training).

The new educational laws of higher education put the question of *autonomy* into the centre of development. The educational authorities made great efforts to ease the previous restrictions of taking part in education on a higher level, and they intend to achieve the rapid and noticeable increase of the proportion of student's number in comparison with the population of the relevant age group. Only a few years needed to achieve significant change in this field: by the middle of the decade the proportion achieved the level of 15 per cent in the Czech Republic and in Slovakia, the level of 17 per cent in Poland and the level of 20 per cent in Hungary against the previous general 10 per cent.

In this respect the favourable tendency demonstrate the chance and real option of achieving the quality level of the advanced European states.

The progress at a rapid pace can be delayed by two factors. The elements of one of them are the setback and quality deterioration of public education, which can endanger the potential base of higher education. The other factor is the lack of the satisfactory conditions of higher education, namely, the increase of the tasks of the teaching staff and the progressive wastage of teachers.

The offensive of higher education at a rapid pace is hindered by the slow spread of those training forms that do not belong to university education. In the Czech Republic and in Slovakia the further existence of the inflexible university structures, and the total separation and quality difference of the two-level training (college and university) are among the relevant problems. In Hungary the main problem is the slow spread of the accredited high level training in school-like system.

In many countries the *integration* of the divided institution network of higher education appeared to be among the main issues, and it was supported by economic and professional aspects and arguments. In Hungary the process has been keeping on for years and got to the final stage recently by administrative and economic provisions with political intentions. In the Czech Republic the process is going on in a rather moderate way, and the professional reasons of integration are supported by important economic benefit. On the other hand, a radical solution was born in Slovenia where all the higher educational institutions were integrated in the direction of University of Ljubljana (in connection with the changes in the school system: *Cerych*, 1997; *Kotásek*, 1996; *Konczky*, 1996; *Halász and Lannert*, 1998; *Ladányi*, 1996).

Changes in content and curriculum

Together with the overall legal regulation of education system and the reformation of the structure of school system on various scales, significant changes were made in connection with the methods and means of the regulation of the content of school activity. The main points of the approaches of the countries

in question were similar, namely, the *reduction of the previous direct governmental influence* and the *increase of the independence of the school*. However, the analyses of the formation of the processes of educational control and administration show that the frequently changing political interests – in different ways in different countries – had great influence on the extension of the new approaches in the courses of the consideration and re-evaluation of the role of the government.

The common feature of the new *curricula* – which are generally considered as *national* – is that they serve as base curricula, which means that they are moderate concerning the amount of the obligatory educational material, and they emphasize the output, namely, the description of the curricular requirements instead of forcing the traditional and uniform input regulation. In addition, they draw special attention to school children's activities and the development of their abilities and skills instead of putting factual information in the centre and teaching study material.

The Hungarian national base curriculum (NAT) can be considered as the collection of the most progressive efforts and objectives. Apart from satisfying those central expectations that are expressed in the basic requirements, the document offers wide-range potentials to the local curricula of the regional social-professional claims in the fields of the selection and inner proportion of the study material, and even in the fields of the structure and timing of school subjects.

Among the objectives of the effort of the two-level regulation were the description of the unified content structure of the decentralized institution system and the enforcement of the balance between the advantages and values of the traditional continental regulation and the Anglo-Saxon curricular practice, which attempt was remarkable even in international respect (recently a kind of restoration has been going on by the establishment of a so-called frame curriculum, which pushes the national base curriculum and local curricula into the background. This effort is one of the results of the increasing centralization of educational administration and can be considered as a conservative educational-political ambition of the traditional curricular regulation, which was left behind in the European practice). The Polish curricular policy includes careful anticipation, long professional preparation and financial foundation. The introduction of the new national base curriculum is in close connection with the present reformation of school structure, and it offers greater scope for action to the predominance of the local educational interests than they had before. Concerning the Czech and Slovak curricula, the dominance of the central requirements remained unchanged, and the proportion of deviation cannot be more than 10 per cent.

The obvious *intention of avoiding ideological and political contents* is one of the common and positive characteristics of the curricular reformation of the Eastern Central European countries. However, the powerful appearance of the

national and religious aspects and values that were denied before is one of the inevitable concomitants of the process, and sometimes extreme ambitions can be experienced. Mainly in Poland and in Hungary the changes were followed by the periodical struggle between the State and the Church, which was encouraged by the discussions about the curriculum and school forms of religious education, and about the interpretation of ideological neutrality.

In general the renewed study materials of the new curricula are modern and scientific, they represent the scope of civil values and ethic standards in accordance with the European practice, and they reflect the values of humanism and democracy.

The study content of the new curricula strengthened the role of the *national subjects* and paid special attention to the *modern* and *new study fields* (Information Communication Technology and foreign languages) at the same time. It seems that there is an intensive demand on learning about ethics and different moral values at school. On the other hand, one can also find some unsuccessful ambitions: e.g. complexity, which is considered as important in connection with new tasks and scientific-pedagogical aspects; the arrangement of the newly introduced study elements; the concentration of study material; and the reformation of the traditional subject structures. In this respect the Hungarian national base curriculum produced the most progressive result by the description of those study fields in which the broken subject system was integrated. Unfortunately, the process was held back periodically by the powerlessness of the whole organization and by the educational policy that supported the conservative school practice.

After the political changes – mainly in Hungary and in Poland where the pedagogical experiments and innovative efforts ‘loosen’ education in the 80s – great interest aroused in different *alternative pedagogical methods*, especially in the old or new *trends of reform pedagogy* (e.g. Waldorf-pedagogy, Freinet-movement or Gordon-method).

Some of the trends survived the ‘fashion of pedagogy’ and was integrated in a well-connected system of international network. These trends make the collection of the educational-pedagogical methods more rich and colourful in order to help the region break out of the uniform school practice of the past decades.

Over the past decade the institution of the ‘uniform student’s book’ of the unchanged school system was replaced – especially in Hungary – by the embarrassing richness and variety of the *market of student’s books*, which was developing in a spontaneous and slightly independent way. The uncertain factors of the curricular reformation and the insufficiency of the evaluation system are resulted in the great diversity of the quality and stability of the values of student’s books. The establishment of the modern system of authorization and valuation of student’s books followed the independent reformation of the book market with delay and inner contradiction.

The progress of the establishment of the *evaluation and examination system* that can not be separated from the new curricula is going on with delay and difficulties. According to the statements of many educational experts, great carefulness and aversion can be experienced in the countries of the region in this respect, which situation is in close connection with the nostalgic and intensive insistence on the traditional forms of supervision and control, and also on the over-estimation of the educational role of the state. The new results and methods of the international practice of educational *quality assurance* have come to the foreground of general interest only recently, and the real intention of their application and nationalization can be experienced mainly in Hungary.

The loss of the straight ideological and ethic directions, and teachers' hesitation in an uncertain situation are among the general and common problems of the *educational work*. These problems can have effects beyond the curricular and educational modernization and are in close connection with the shock of social reformation and the problem with the scope of value throughout the whole society.

This uncertain situation comes naturally out of the historical changes and the epochal reformation of the content and structure of the school. However, the general tendencies of withdrawal, aversion to changes and the increase of *pedagogical conservatism* can be experienced instead of carrying on the social and professional activity of the past decade that was trying to find new ways. Partly professional (training and further training), but mainly serious economical and social reasons can be found in the background (in connection with the curricular changes: Kaller, 1996; Cerych, 1997; Halász and Lannert 1998).

Issues concerning teachers

With slight exaggeration we can state that those teachers who played leading roles in the changes of the educational policies of the Eastern Central European countries, by now have lost the most during the reformation. In general, they are in the state of depression and tiredness, they are uninterested in collective and educational issues, and they change career field in an increasing number, which phenomena can be led back to the *lack of moral and financial appreciation*. Teachers' disappointment and disillusion were probably caused also by the fact that the loud political promises in connection with education turned out to be empty slogans and were not actually kept.

The main tendencies of the formation of the payment conditions are the *relative devaluation* and increasing backwardness of *teacher's salary* in comparison with the average of the private sector. In accordance with the 'GDP per person' indicator, which is internationally accepted to the comparison of the relative

value of payment, it can be stated that the proportion is between 1 and 1,7 in the OECD countries, while it is between 0,5 and 0,7 in Hungary in accordance with the differences of the social classes. The value is similar or slightly higher in the rest of the countries of the region. The problem was emphasized in the reports of the European Union in connection with Hungary's joining, similarly to the reports about Bulgaria and Romania. The data of the public opinion researches reflect the poor social appreciation of a teacher's profession.

According to an international comparative survey, the proportion of those people who think that the profession of a teacher is not at all appreciated is the highest in Hungary.

The arguments that try to justify teachers' low salaries in European comparison, namely that the number of lessons is relatively low in the countries of the region, and also that the number of school children to be taught by a teacher is lower than in the European practice (Poland is an exception) are rather problematic, as the working conditions are much worse, and the number and proportion of the supporting staff members are very low because of the bad financial conditions of the school.

The solution of the situation is made more difficult by the *lack of strategic conceptions* in connection with managing the problem, and by the consistent protest of the trade union – which seems to be strong concerning the question of employment – against the possible reduction of the number of teachers (in Poland the main guarantee of the status quo is the power of a so-called Teacher's Charta).

The reformation of public education resulted in the powerful pressure of the modernization of the organization and content of teacher's training together with the development of the new and effective system of teacher's further training and pedagogical services.

The level and duration of the fields of teacher's training are mainly similar in the countries of the region (nursery school teacher's training: three academic years and college degree or university degree in the Czech Republic and in Slovakia; elementary school teacher's training: four academic years – three academic years in Poland – and university degree; base school teacher's training: three or four academic years and college or university degrees; secondary school teacher's training: five academic years and university degree). In Poland great efforts were made in order to abolish those higher level and two- or three-year long training forms that resulted in insufficient qualification, and the main objective of the development is the establishment of a training form that offers different content with different duration in the course of university structure. In the Czech Republic and in Slovakia the trainings of nursery, elementary and secondary school teachers can be completed within three, four or five years. In Hungary the duration of the previous college-like training of elementary school teachers was extended to four academic years in 1995, after an efficient experimental preparation.

In the countries of 'the Visegrad Four' the central questions of the development of teacher's training are the formation of the correct proportion of the theoretical and practical contents, the gradual improvement of the encyclopedic and theoretical characteristics of the previous training practice, and the establishment of the effective forms of practical training.

Another reasonable question is the *unification of the two-level teacher's training* – of which levels prepare students for teaching in the upper classes of elementary schools and, mainly, in secondary schools, and of which levels are separated in many respects – by the preservation and combination of the different professional values of the two training levels.

Over the past few years teacher's further education has also been reformed greatly, and the scheme of a new system is under formation. The similar and specific *institution network* of further education was formed and strengthened by its own flexible accomodation to the new changes and tasks, and also by the fact that retraining was 'cheaper' than graduate training. In the Czech Republic and in Slovakia regional centres were established in order to support the coordination of the activities of universities and other institutions, and to complete the specific tasks of training and retraining (e.g. the training of language teachers and the retraining of former teachers of Russian language). For years and mainly during the period of the demographic boom, the main tasks of the Polish regional centres were the training and retraining of those teachers who did not have proper qualification. In Hungary the tasks of further education are shared between the regional pedagogical institutions and those higher educational institutions that train teachers.

Hungary was the first country where the establishment of the quality assurance system (accreditation) of teacher's further training became obligatory in accordance with the international standards (in connection with teachers' living conditions, competencies and further education: *Leclercq*, 1996; *Nagy*, 1998; *Cerych*, 1997; *Halász* and *Lannert*, 1998; *Koncky*, 1996).

Other problems

At the end of the analysis a brief description of some other problems has to be given in connection with education, though these factors are far beyond the competence of educational policy.

In the countries of 'the Visegrad Four' the full success of the availability of education – as one of the basic rights that are fix in each constitution – can be easily endangered by the extreem increase and accumulation of different *socio-cultural disadvantages*, which situation is a special kind of reflection of the economic and social problems. This social (and cultural) phenomenon has its own precedents, of which roots lead back to the previous era. After the polit-

ical changes the dramatic speed of the progress was unexpected to the new élites that were uninterested in social problems. There were no general economic and social strategies and particular plans to educational policy and development by which the situation could have been kept under control. The complex phenomenon of being in a disadvantageous state is now among the crucial problems of the Eastern Central European societies. The further declination of the conditions can lead to serious social polarization and explosion, and can easily endanger our European integration.

The situation is made worse by the fact that 'being in a disadvantageous state' – which is basically determined by social factors – is accompanied by suppressed and badly managed nationality problems mainly in Slovakia and in Poland (and also in some other countries of the region: in Romania, Yugoslavia and Ukraine), and by unsolved ethnic problems in most of the states (in Hungary, Slovakia and the Czech Republic). Therefore, the relevant strategies have to (or should) work as a complex programme in order to manage the situation; the presently fundamental subject of this study is only one out of the elements of the strategies, which should include the elaboration of those special social, educational and language programmes that can serve closing up and development, and which should guarantee the proper conditions generously.

In connection with school and out-school activities, the expanding system of the responsibility of children and youth protection has become a general social problem that mostly contains the above mentioned issues. It seems that health problems (e.g. the re-appearance of tuberculosis), children's famine, the spread of alcoholism and drug addiction, and the increasing number of crimes committed by children and young people – which is rather worrying – are all among the unsolvable problems even in the framework of the basic teaching service of the school, which is in the state of deterioration, is in the lack of the opportunity and means of giving extra education, and is made poor. The increasing number of those pedagogical programmes that include the issues of children's protection, and the appearance of the intention of prevention in the basic school documents (local curricula, and pedagogical and parental programmes) can be considered as desperate professional efforts instead of being the effective methods of treatment. These ambitions can only be successful in the course of those general social programmes that are governmentally financed.

The institutional manner of the treatment of those children who need *special education* is among the social issues of similar importance. The special educational aspects of the problem are segregation and/or integrated education. Over the past decades artificial partition was built, which served as an obstacle not only in physical, but rather in mental sense. On the other hand, the development of the theory and practice, which intent to solve different pedagogical problems by avoiding the schematic methods is pleasing: the gradual spread of prevention and development with differentiation, and, as one of their results, the improving attitude of tolerance as a pedagogical principal can all be experienced.

By taking the above mentioned factors into consideration, we can come to the conclusion that the future of education and the school – especially in this context – can be found among the fundamental social problems, and its prospect can really be considered as one of our ‘fatal national issues’ (*Cerych, 1997; Konczky, 1996; Halász and Lannert, 1998*).

* * *

The period of the past ten years is very short in comparison with the thousand-year-old history of institutional education in the Eastern Central European region. Therefore, it is hard to create the reliable pictures of the achievements, results and problems of the new changes of the education system. Favourable, promising, unfavourable and worrying tendencies can equally be found in the given analysis. It seems that the obvious contradictions of the changes in the education systems of the region, and the increase of inner tension support the disadvantageous tendencies. The relevant facts are inflexible, especially when they are compared to the requirements of ‘the European dimensions of education’ (*Maastricht, 1992*), or to the ‘White Book’ of the European Committee in connection with education, training and the (Euro)vision of ‘the learning society’ (*Faure, 1997; Mitter, 1998; Setényi, 1996*).

The political élites – which are in charge of the development of those national education systems that wish to be integrated soon or in the future – have to face new objectives, which are generated by the new challenges of the millennium, namely, the treefold ‘shock’ of information society, economic globalization and scientific-technical civilization:

- availability of learning new information (together with the uniform system of recognition, namely, the ‘European accreditation’);
- close connection between education and economy;
- fight against exclusion and unfinished education (the establishment of the schools of ‘second chance’ in order to support the process of closing up);
- competence of at least three European languages;
- and, as the main condition of the above mentioned elements, a new kind of economic attitude that considers the capital and educational investments as the same (*Oktatás-rejtett kincs [=Education-hidden treasure] 1997*).

The obvious and great contrast has led to pessimistic final conclusions. Against the early hope and confidence, it seems that the past decade has not resulted in great achievements, and the successful establishment of the old-new order of education was not followed by its noticeable development and integration in comparison with the European results. The 20th century is nearing to its end and soon leaves *Elen Key*’s prediction behind, namely that it should have been “the century of children”. Many of our dilemmas, unsolved prob-

lems, doubts and fears that were caused by ourselves are among the items of the inheritance of the next century and millennium.

The relationship between Europe and our region, and the European welcome both seem to be ambivalent. It can not be questioned that the prospects of Hungary, the Czech Republic and Poland out of 'the Visegrad Four' are described in an optimistic and encouraging manner by the Euro-report of Agenda 2000: «serious problems can not be expected». In general, the favourable and helpful attitude is typical of those educational experts who deal with our countries and encourage us to enforce the aspects of quality in a more energetic way in the strategies of development. However, the needs and forecast of the European labour market are inconsistent with all these, and adverse interests can be suspected in the demands on the «highly qualified» and «convertible» manpower of the Eastern Central European region, and also in those strategies of the local and regional economy development that should be based on that.

In order to have the chance of the advancement of the people and states of the Eastern Central European region, mutual and supporting collaboration, and the collective representation of the regional interests are needed against any kind of outer or inner ambitions of separation. In order to achieve our goals, we have to know much more about our history and problems, and about the advantages and disadvantages of our shared fate, and we have to co-ordinate our interests and strategies by using our knowledge in the field of education too.

Bibliography

- Cerych, Ladislaw (1997), *Educational Reforms in Central and Eastern Europe: process and outcomes*, «European Journal of Education», 32(1), pp. 75-96.
- Dokumentum (1997), *Országjelentések: Bulgária, Csehország, lengyelország, Magyarország, Szlovákia (Agenda 2000)*, «Educatio», 3, pp. 573-586.
- Faure, M. M. (1997), *Le livre blanc sur l'éducation et la formation: objectifs, commentaires, bilan et perspectives*, «Revue Internationale d'Éducation», 16, pp. 113-118.
- Fehér könyv az oktatásról (1996), *Bev: Setényi János. Dokumentum*, «Educatio», 4, pp. 687-712.
- Halász Gábor (1996), *Changes in the Management and Financing of Educational Systems*, «European Journal of Education», 31(1) pp. 57-71.
- Halász Gábor and Lannert Judit (1998, ed.), *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kallen, D. (1996), *Curriculum Reform in Secondary Education: planning, development, and implementation*, «European Journal of Education», 31(1), pp. 43-55.
- Kotásek, J. (1996), *Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe*, «European Journal of Education», 31(1), pp. 25-42.
- Koucky, J. (1996), *Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition*, «European Journal of Education», 31(1), pp. 7-24.

- Kozma Tamás (1994), *Nemzetközi trendek, 1990-94*, «*Educatio*», 1, pp. 3-13.
- Ladányi Andor (1996), *felsőoktatási intézményrendszerek*, «*Educatio*», 4, pp. 578-584.
- Leclercq, Jean-Michel (1996), *Teachers in a Context of Change*, «*European Journal of Education*», 31(1), pp. 73-84.
- Lukács Péter (1994), *Közoktatási paradigmák*, «*Educatio*», 1, pp. 14-26.
- Mitter, W. (1998), *Globalisierung im Bildungswesen zwischen Realität und Utopie*, «*Bildung und Erziehung*», 51(1), pp. 101-118.
- Nagy Mária (1998), *Teacher Training in Central and Eastern Europe*, «*European Journal of Education*», 33(4), pp. 393-406.

Elemér Kelemen
History of Education Subcommittee
of the Hungarian Academy of Sciences (Hungary)
csoszan@trystar.tofk.elte.hu

Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World War

Roberto Sani

Introduction

In order to analyse the rôle played by schools, in the aftermath of the Second World War, in the promotion of democratic ideals among the new generations and of civil behaviour as inspired by the principles of the Republican Constitution it would be wise to start from the recent debate which has developed around the ideas of *Democratic Citizenship* and *National Identity*. As is well known, this is a debate which has involved historians, political analysts and scholars of cultural processes of diverse ideological and political leanings. It has found significant stimuli and further food for thought not only in the events leading to the fall of the Communist regimes of Eastern Europe and, on another level, the acceleration and gradual enlargement of the process of European integration, but also, and above all, in the recent political and social changes which have affected our own country. We are referring, particularly, to the end of the so-called *First Republic* and to the advent of a true and proper 'genetic mutation' of the national political tradition as well as to the growing – and in some ways convulsed – transformation of Italian society into a multi-ethnic and multi-cultural one. This is accompanied, alongside the re-emergence of widespread feelings of xenophobia and intolerance, by separatist movements fed by vague mythologies and, above all, by a growing and widespread insufferance towards the basic rules of the community, a shared ideal of citizenship and a collective identity able to rise above the identity and origins of the individual.

Among the results of this debate which have been broadly agreed upon and by now accepted one seems to me to be particularly significant with regard to our argument: the knowledge that, in Republican Italy over the last 5 years the question of democratic citizenship or, rather, of a shared collective identity founded on the values of the Democratic Constitution, is still an open question, a problem which has been anything but resolved. It is precisely this failure to complete the process of democratisation of life in our country which has represented – and still represents – one of the great anomalies of the Italian democratic system, with its inevitable effect not only on political life but also on civil and social coexistence¹.

To clarify our argument further one could say that the republican Constitution has created the conditions for a true practice of citizenship and for the growth of democratic feeling in our country. In the last fifty years, however, we have come across a paradox: in a democratic regime the sense of citizenship and shared identity founded on democratic values is usually reinforced; in Italy, on the contrary, after half a century of democracy, it is precisely this collective democratic identity which appears weak and fragmentary, characterised by a substantial lack of completeness².

We therefore need to ask ourselves why all this has happened; for what reasons ‘formal democracy’ in our country has not managed – or has not completely managed – to transform itself into a ‘substantial democracy’ able to permeate individual and collective choices and behaviour, to give rise to civil virtues, widespread practices and, on another level, to nourish what Habermas has defined as «Verfassungspatriotismus» (*Constitutional patriotism*)³, which is the only form of national identity compatible with modern democratic regimes and therefore based on citizens knowing that they are entitled to rights and duties with respect to the community on the basis of the common values which are expressed in the Constitution⁴.

¹ See: P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica 1943-1988*, Torino, Einaudi, 1989; S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. Dalla fine della guerra agli anni Novanta*, Venezia, Marsilio, 1992; G.E. Rusconi, *Se cessiamo di essere una nazione*, Bologna, il Mulino, 1993; E. Galli Della Loggia, *La morte della patria. La crisi dell'idea di nazione tra Resistenza, antifascismo e repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 1996; A. Ventrone, *La cittadinanza repubblicana. Forma-partito e identità nazionale alle origini della democrazia italiana (1943-1948)*, Bologna, il Mulino, 1996; P. Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzioni e crisi di un sistema politico, 1945-1996*, Bologna, il Mulino, 1997; G.E. Rusconi, *Patria e repubblica*, Bologna, il Mulino, 1997.

² Cfr. P. Scoppola, *Memorie e bilanci dell'esperienza repubblicana*, «Italia Contemporanea», 2001, 224, pp. 467-475.

³ The term *Verfassungspatriotismus*, coined by the German scholar Dolf Sternberger in the 1950s, has been recently taken up by Jürgen Habermas, *Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Überlegung zur europäischen Zukunft*, St. Gallen, Erker 1991.

⁴ Cfr. M. Viroli, *Per amore della patria. Patriottismo e nazionalismo nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

Now, if it is true that this incomplete development of democratic citizenship cannot be blamed completely or even mainly on the lack of, or a sub-standard, education towards democratic values, it is also true that the problem of the ways and means used by our country over the last fifty years for democratic education of the citizens is unavoidable if we really want to understand what has happened.

Within the scope of our analysis special attention must be given to schools since it is exactly to these institutions, in the aftermath of the Second World War, that the new democratic ruling class has been assigned the duty of educating new citizens (and we shall later evaluate the characteristics and limits of such a ‘mandate’). However, if we do not wish to limit the argument to a mere review of the provisions adopted for democratic and civil education in Italian schools after the Second World War it would be opportune to throw some light on more general factors of an ideological and political (rather than pedagogical or didactic) nature. Factors which profoundly conditioned the scene and affected the method itself of facing, and finding solutions to, the problem of ‘democratisation of the Italian people’ by way of the schools.

The first of the above mentioned factors pertains, without doubt, to the different – and in some ways opposing – conception of democracy which characterised the political forces which had fought against nazi-fascism and had laid down the basis for the rebirth of democracy in our country. The most recent and most accredited historiography of the second world war – and here I am thinking in particular of the works of Paolo Spriano, Pietro Scoppola, Claudio Pavone and Silvio Lanaro⁵ – has effectively shown how, in the various political and cultural areas, the problem of a univocal and agreed definition of democracy was anything but resolved: democracy in Italy in fact was reborn without being able to draw upon a secure and consolidated tradition of experience and common values.

A second factor, which is worth noting, concerns the rôle played by the parties and, more generally, the growing climate of ideological and political conflict which was to characterise the years following the Second World War. In this field, as has been made quite clear, the rôle of the parties was in many ways contradictory: «Essi, di fatto, nel momento in cui pongono le premesse, nella Costituzione, di una cittadinanza democratica di tutti gli italiani, contribuiscono a formare forti identità di parte, radicati sentimenti di appartenenza partitica, che sovrastano il sentimento di un’appartenenza comune»⁶.

⁵ See: P. Spriano, *Storia del partito comunista italiana. V. La Resistenza, Togliatti e il partito nuovo*, Torino, Einaudi, 1975; P. Scoppola, *La repubblica dei partiti*, cit.; C. Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991; S. Lanaro, *Storia dell’Italia repubblicana. Dalla fine della guerra agli anni Novanta*, cit.; but see also S. Colarizi, *Storia dei partiti nell’Italia repubblicana*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

⁶ P. Scoppola, *Memorie e bilanci dell’esperienza repubblicana*, cit., p. 473.

This tendency which manifested itself right from the beginning, would characterise the history of the Republic for many years and would prove to have a strong braking effect on the development of the sense of democratic belonging on which the country is founded.

That being so, if one takes into consideration these factors inherent in the context, it is possible to get a better idea of the characteristics and limits of the pathways followed by democratic education and formation of citizenship put into action in schools of republican Italy: from the proposals and initiatives of the Allied Control Committee, instituted in November 1943 (within which, as is known, the Sub-Committee for Education, presided over by the American educationist Carl Washburne operated); to the more complex design for education for democratic citizenship advocated by the Minister for Education Guido Gonella in the framework of Italian school reform which he presented to Parliament in 1951; up to the introduction, at the end of the 1950s of civics in schools by Aldo Moro (1958), Minister of Education.

1. *Re-Educate the Italian people for democracy. The work of the Sub-Committee for Education of the Allied Military Government (AMG)*

To start with it is worth noting that, during the Resistance and in the years immediately following the war, the question of education for democracy through the schools on the part of anti-fascist politicians did not receive any particular attention. Where the problem was actually discussed the recommendations made concerning it were not those that one might have expected.

In the minds of the principal exponents of the emerging Italian democracy the memory of the political use of schools made under fascism was undoubtedly a burden as was the knowledge of the mystification of the ideal of the 'schools for the education of citizens' perpetrated by the Mussolini regime. This was already included in the Casati law and was re-proposed forcibly in the Gentile reform of 1923⁷.

These qualms explain, for example, the strongly critical attitude of the political forces of the left and in particular that of the Partito d'Azione. Emblematic of this is the position assumed in 1944 by Augusto Monti in an article published in the pages of the «Nuovi Quaderni di Giustizia e Libertà»; and just as significant are the replies to that article by Leo Valiani and Vittorio Foa. Augusto Monti wrote: «Meno scuola. Pretendere meno dalla scuola [...]. Educazione, coltura generale, scuola formativa, scuola e vita: ubbie [...]. Occorre che *tutta*

⁷ Cfr. D. Bertoni Jovine, *L'istruzione civile nella storia della nostra scuola*, in Id., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, edited by Angelo Semeraro, Roma, Editori Riuniti, 1976, 2 voll., II, pp. 629-645.

la scuola italiana assuma finalmente questo aspetto; occorre che si decida tutta ad essere la scuola dell'epoca presente: e se il nostro è il tempo del lavoratore – del produttore – occorre che la nostra scuola, compresa la secondaria classica, sia non più la scuola del retore, o del letterato, o del cittadino ma sia direttamente e indirettamente la scuola, appunto, del produttore».

The doubts expressed by Leo Valiani who showed himself to be convinced that schools in any case should serve to produce «non solo dei lavoratori, ma anche e soprattutto dei cittadini, non solo gente che sappia maneggiare il tornio, ma anche gente che sappia ubbidire alle leggi e partecipare alla vita politica», were controversially opposed by Vittorio Foa who replied by reiterating or even stressing Monti's theory: «Qui – Foa wrote – il nostro disaccordo è completo. E' ora di togliere allo Stato quel formidabile strumento di parte che è la scuola educativa e formativa, è ora di snebbiare l'atmosfera dai vapori gentiliani. La scuola formativa può essere molto comoda finché nel governo e nella struttura statale ci siano noi o dei nostri amici, ma la faccenda diventa fastidiosa quando vi si insedino degli avversari decisi e senza scrupoli. La scuola deve istruire e basta [...]. Un partito modernamente democratico non deve chiedere allo Stato di fabbricare della gente onesta, dei buoni patrioti, degli scrupolosi padri di famiglia ecc.»⁸.

Still as a preamble it is worth emphasising how, even within the competence of the Constituent Assembly, the question of education for democracy of the new generations – though raised many times and investigated – did not reach that unanimous consensus which it would be logical to hope for. Mainly, in fact, on the part of the lay and left-wing political forces, there was an insistence on the idea that this question should be dealt with, at the opportune moment, by ordinary legislation. In this respect it is worth pointing out that an amendment aimed at the introduction into schools of a teaching programme and civil education of democratic and national inspiration, presented by the Social-Christian (Partito cristiano-sociale) Gerardo Bruni in the session of April 28 1947, was rejected the following day by the Assembly in a plenary

⁸ A. Monti, *Scuola e cultura*, «Nuovi Quaderni di Giustizia e Libertà», 1944, 4, pp. 47-77 (cfr. *ibid.* also the articles by Leo Valiani and Vittorio Foa). In the same volume the political programme for schools is reported in 16 points put together by the Executive for Central and Southern Italy of the Partito d'Azione (Bauer, Fancello, La Malfa, Reale, Rossi Doria), which met in Cosenza in August 1944. For the different positions existing within the Partito d'Azione with respect to the reforming of schools and instruction there are a few references in G. De Luna, *Storia del Partito d'Azione. La rivoluzione democratica (1942-47)*, Milano, Feltrinelli, 1982.

⁹ Assemblea Costituente, *Seduta del 29 aprile 1947*, in *La Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori dell'Assemblea costituente*, II, Camera dei Deputati, Rome, 1971 (re-print), p. 1283. On the political stance of Gerardo Bruni and the Social-Christian movement, see: A. Parisella, *Il Partito cristiano-sociale*, in F. Malgeri (ed.), *Storia del movimento cattolico in Italia*, Roma, Il Poligono, 1981, vol. V, pp. 53-106; Id., *I programmi dei cristiani sociali dal regime fascista alla Repubblica*, in B. Gariglio (ed.), *I programmi politici dei movimenti cattolico-democratici*, Milano, Franco Angeli, 1987; Id., *Bruni Giraldo (Gerardo)*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1988, vol. 34, pp. 535-538.

session⁹. Just a few days before the final vote on the Constitution, December 11 1947, the Constituent Assembly approved unanimously an item on the agenda, presented by the Christian-Democrats (Democrazia Cristiana) Franceschini, Moro, Ferrarese and Sartori formulated as follows: «L'Assemblea Costituente esprime il voto che la nuova Carta costituzionale trovi, senza indugio, adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano»¹⁰.

As can be seen, the albeit timid proposal of civic education based on democratic values put forward by Gerardo Bruni was watered down into an even more modest invitation to schools that they should provide an adequate knowledge of the progress made with the establishment of the new constitutional principles.

In reality, it was, as has already been mentioned, the Sub-Committee for Education of the Allied Military Government (AMG) presided over by the American educationist Carl Washburne¹¹ which emphasised, right from 1944, the urgent necessity to re-educate, politically and socially, a nation which, after twenty years of tyranny no longer knew what democracy and international collaboration were, and to indicate the schools (above all primary schools, considered, not unjustly, to be the only schools truly belonging to all the Italian people) and the primary school teachers as the main protagonists of the work of democratic re-education in the country.

Among a series of actions aimed at finding a solution to the «immediate necessities» of Italian schools, which had been deeply scarred by the war, and to begin within them a first and necessary *defascistisation*, the Allied Sub-Committee laid its hands on the text of the new programmes for elementary and nursery schools which had been promulgated by the Decree of May 24 1945. This was an important document in which the question of education for democracy and for a new feeling of citizenship was placed at the centre of the formative work of compulsory schooling: these schools in fact, were assigned the task not only of fighting illiteracy and transmitting essential elements of knowledge and culture but also of shaping, in the new generations, a working

¹⁰ Atti dell'Assemblea Costituente, *Discussioni*, seduta dell'11 dicembre 1947, X, p. 3076. On the debate recorded within the Constituent Assembly on schools and instruction see L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 327-356.

¹¹ Cfr. Commissione Alleata di Controllo – Sottocommissione dell'Educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Milano, Garzanti, 1947. On the work of the Education Sub-commission, see: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277; S.F. Withe, *Italian Popular Education between Fascism and Democracy 1943-1945: The Work and Legacy of the Allied Control Commission – Education Subcommission*, University of Virginia Press, 1985; Id., *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*, New York-London, Garland, 1991.

social conscience, in other words an «habitus civile» able to promote the idea of the citizen in the child¹².

Inspired by the principles of activist education originated by John Dewey¹³ the programmes for elementary and nursery schools in 1945 conceived education for democracy as education towards the exercise of responsibility and personal initiative right from childhood. Not by chance the emphasis was placed on the necessity, on the part of the school, to awaken in the child an individual sense of responsibility and to arouse the need for order, for respect, for mutual help: in short, civil, social and moral virtues; as well as character formation by means of prudent exercise in the practice of the freedom of self-government¹⁴.

Centred around this sense of individual responsibility and the exercise of personal self-government which are characteristics of the American educational model, the prospects of education for democracy which fuelled didactic programmes in 1945 were destined to receive very little consensus in the pedagogic and educational circles of our country. They still largely wavered between reference to Gentile's pedagogic tradition, the new expectations of collectivist pedagogy of a Marxist stamp and the emergence of a Catholic personalised pedagogy which was not inclined, at least at this time, to fully evaluate the activist aims¹⁵.

Purely as an example it is worth noting that, again, in 1949, in his review of John Dewey's work, *Democracy and Education* (New York, 1916), in the pages of the Marxist magazine, «Società» Mario Casagrande pointed his finger at the basic aims of the proposal formulated by Washburne in the wake of Dewey's ideas. The communist scholar wrote: «Il senso della sua pedagogia è tutto qui: promuovere modi di collaborazione sociale dove la libertà e responsabilità del singolo trovino campo di affermarsi meglio [...]. Dewey ha reso veramente un grande servizio all'ideologia imperialistica: l'ha trasformata in esperienza didattica, l'ha convertita nella forma conveniente all'azione propagandistica di massa»¹⁶. But reserve and perplexity – even if motivated in different ways – were to come from most cultural and educational sectors.

¹² The text of the didactic programmes of 1945 (*Programmi per le scuole elementari e materne*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1945, 7-8, pp. 266-308) is now reproduced in F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 436-475 (from which we quote).

¹³ Cfr. W.W. Brickman, *John Dewey: Educator of Nations*, in W.W. Brickman, S. Leher (eds.), *John Dewey: Master Educator*, New York, Society for Advancement for Education, 1959, pp. 132-143; A. Visalberghi, *L'influenza del pensiero pedagogico americano*, in G. Tassinari (ed.), *La pedagogia italiana del secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 29-37; G. Spadafora, *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Catania, Università degli Studi di Catania, 1997.

¹⁴ F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 441-442 («Educazione morale, civile e fisica. Avvertenze»).

¹⁵ Cfr. D. Ragazzini, *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987, pp. 21-66 (§ I. «La 'fortuna' di Dewey nel dopoguerra»); and now also L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS edizioni, 1999, pp. 75-133.

¹⁶ M. Casagrande, *Scuola, società e democrazia*, «Società», 1949, 4, pp. 668-671.

In fact, the real limiting factor to the innovations introduced in subject matters for education for democracy by the Allied Sub-Committee presided over by Washburne lay in their provisional and partial nature and their being limited to the educational programmes of elementary schools.

2. Education for democratic citizenship in De Gasperi's time: the proposals for reform of Minister Gonella

At the beginning of 1947, the new Minister of Education Guido Gonella, destined, as is known, to be director of the 'Minerva' for five years, from 1946 to July 1951, was responsible for reproposing forcefully and with a much wider perspective, the question of education for the new democratic citizenship through the schools¹⁷.

On April 12 1947 Minister Gonella set up a National Committee of enquiry for school reform, the scope of which, as the decree declared, was to carry out an investigation into the condition of Italian schools of every order and level, including non-government schools, and to conduct it in such a manner as to gain, with sure and precise information on their present spiritual and material conditions, an idea of the programmes, plans and syllabuses proposed by the teachers¹⁸. 211,000 teachers from state and private schools of every kind and level and about 85,000 other personnel took part in this national survey of schools which took place in the months of October and November 1948 by means of the questionnaires provided. The results of the survey were presented publicly at the final working session of the National Committee on the 30th of November 1949¹⁹. In July of the same year Gonella set up a new Ministerial Committee with the task of drafting, on the basis of the results of the survey, the final project for school reform. The definitive text, approved, as is known, by the Cabinet on the 18th of June 1951, was officially presented to the House of Deputies in the session of July 13 with the title: *Norme generali sull'istruzione n. 2100*²⁰ (*General regulations for education, n° 2100*).

¹⁷ On the scholastic orientation and political choices of minister Guido Gonella see: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988; and the contributions by G. Chiosso, R. Sani and L. Pazzaglia collected in above mentioned: L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, cit., pp. 375-479.

¹⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953, p. 243.

¹⁹ Ample information on the work of the Commission and the results of the survey can be seen «La Riforma della Scuola», June 1949, supplement to issue number 16.

²⁰ The entire text of the proposed law is reproduced in *Norme generali sull'istruzione. IV – Testo del Disegno di Legge di Riforma*, in G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, Milano, Giuffrè, 1981, 3 voll, I, pp. 314-350.

Coinciding with the start of the work of the national survey for school reform the Minister of Education, with the decree of December 17 1947, instituted the so-called *Scuola Popolare* (*Peoples' School*), for the fight against illiteracy for which, between 1948 and 1953 (or rather, during the course of the first Republican Legislature) 91,568 literacy and general educational courses for adults were started all over Italy. These concerned over two million citizens especially in the agricultural and mountainous areas and other areas of the country particularly affected by backwardness and illiteracy²¹.

We have lingered awhile over these two fundamental issues in scholastic politics initiated by Minister Gonella because only by means of an in-depth study of the reasons underlying school reform and the provisions adopted in the fight against illiteracy can we hope to understand the significance and extent of the proposals for education for citizenship which were elaborated in the first years of the Republic.

There is, in fact a strong and indivisible connection between the scholastic reforms of Gonella and the plans for the democratisation of Italian society followed by the governments of De Gasperi and by the new democratic and anti-fascist ruling class.

In explaining the reasons for and the significance of the scholastic reform initiated in 1947 the Minister for Education emphasised the centrality of this connection especially where he identified the new reformed school as the tool which was indispensable for the consolidation and progress of our democratic State. The Italian democracy, Gonella added, «ha bisogno della scuola, poiché senza la formazione morale e intellettuale del cittadino non vi può essere cosciente esercizio della sovranità popolare [...]. Se lo Stato democratico deve essere del popolo e per il popolo, in cui è posta la sovranità, l'educazione e la scuola si rivelano appunto come un primordiale elemento generatore della democrazia, poiché soltanto per esse e con esse il popolo potrà venire elevato all'esercizio effettivo, cosciente e responsabile della sovranità»²².

And yet the creation of a school adequate for the needs and conforming to the ideals of a sincere democratic society was a challenge which went well beyond the indispensable provisions and actions of the government. Above all the teachers had to be involved, disturbed, as they were, by a profound crisis of identity after the fall of the Fascist regime since a large majority of them

²¹ Cfr. G. Gonella, *Il primo esperimento della «scuola popolare»*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1947; Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione popolare, 2-5 maggio 1948*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1948; *Educazione popolare. Atti del convegno tenuto a Roma dal 2 al 4 maggio 1953*, Edizioni Libertas, Roma 1954. The data are reported in Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., pp. 266-268 and 272-275.

²² *Relazione al progetto di riforma – DDL Norme generali sull'istruzione* (13 luglio 1951), in G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, I, cit., pp. 308-309.

identified with its values and choices²³. At the same time it was necessary to overturn the traditional system whereby reforms were elaborated on high and imposed on a teaching body and a scholastic reality where they were supposed to be applied without argument: «La scuola – Gonella wrote – deve riformare se stessa. Per questo sono stati interpellati tutti gli educatori. Facendoci promotori di una Commissione d'inchiesta per la riforma, abbiamo creduto di introdurre nella scuola il metodo di una democrazia non demagogica, cioè di una democrazia che si identifica con la responsabilità»²⁴.

The initiatives for the fight against illiteracy set up by means of the institution of the *Peoples' Schools* also came under the umbrella of the plan to promote democratic citizenship based on responsibility, that is, on the direct and conscious participation of citizens in political life. In this respect, when opening the work of the first National Congress on popular education which was held in Rome in May 1948, the Minister of Education underlined: «Un popolo i cui ordinamenti rispondono a criteri di vera democrazia, non può prescindere dall'educazione dei suoi cittadini e di tutti indistintamente senza eccezioni privilegiate, senza esclusioni inconcepibili [...]. In questa preoccupazione si innesta il problema dell'assistenza educativa agli adulti [...]. Si tratta, in questo caso, del recupero di ogni cittadino, anche di chi ha varcato le soglie della virilità senza avere beneficiato di quegli elementi di istruzione e di cultura che devono essere il requisito minimo di ogni cittadino; recupero che può e deve avvenire nell'ambito di una vera concezione democratica dell'educazione [...]. L'eguaglianza dei cittadini dinanzi alle urne impone come logica conseguenza il dovere di assicurare i requisiti indispensabili per esercitare i propri diritti e pronunciarsi sui problemi che il cittadino è chiamato ad affrontare [...]. Questa educazione si esprimerà in maniere molteplici, che vanno dall'educazione alla vita democratica all'illustrazione dei principi etico-giuridici sui quali tale vita si svolge [per] dare al Paese cittadini sempre più coscienti e sempre più in grado di organizzare e di difendere le loro libere istituzioni»²⁵.

In the light of what has been seen so far it is not surprising that, in the project of school reform prepared by Minister Gonella and presented to Parliament in 1951, education for democratic citizenship had a particular relevance. Article 15 of the Law by Decree number 2100 in fact envisaged the introduction into schools of every kind and level the specific teaching of *Educazione*

²³ Cfr. *La Costituente della Scuola per il rinnovamento delle istituzioni scolastiche. Discorso tenuto dal Ministro Gonella il 27 gennaio 1948 nell'aula del C.S.P.I. per l'inaugurazione dei lavori della commissione e delle sottocommissioni nazionali d'inchiesta sulle condizioni della scuola, ibid.*, I, pp. 205-206.

²⁴ *Discorso tenuto dal Ministro Gonella alla Camera dei Deputati a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione il 15 ottobre 1948, ibid.*, I, p. 22.

²⁵ *Piano nazionale di educazione popolare. Discorso del Ministro Gonella tenuto nel Salone delle Battaglie di Palazzo Venezia in Roma il 2 maggio 1948 per l'inaugurazione del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione popolare, ibid.*, II, pp. 207-208 and 217-218.

civile, the scope of which was to educate the citizen in the consciousness of duties and rights» and to contribute to the diffusion of democratic ideals and to nourish the love of one's country²⁶.

In the introductory remarks to the Law by Decree the Minister for Education was more precise about the characteristics and the ends of such teaching, emphasising on the one hand a genuine continuity with the principles and choices which had fuelled the work of Washburne and the Allied Sub-committee for Education; whilst on the other hand, assigning to the new discipline the more general duty of promoting in the new generations, along with democratic citizenship, a new feeling of national belonging devoid of any reference to Fascist nationalism and, instead, an expression of an authentic *democratic feeling*: «Lo spirito democratico della Costituzione e la conoscenza della struttura stessa dello Stato democratico – Gonella affirmed – costituiscono elementi necessari per la formazione di una coscienza civica nazionale. L'educazione civile è, quindi, un supremo interesse della società democratica, ed è condizione del consolidamento di una libera democrazia, al di sopra e al di fuori delle distinzioni dei partiti [...]. L'educazione civile si svolge secondo un duplice processo che è informativo e formativo della coscienza civile, per culminare poi nella piena partecipazione della persona alla vita della comunità».

As far as the content and objectives of the new scholastic discipline are concerned, Gonella added: «L'insegnamento deve essere alimentato ad una educazione alla democrazia intesa come esercizio di tutte le libertà civili e politiche tradotte in costume di vita sociale. Il sistema democratico esige un massimo di virtù civili che si possono coltivare con l'educazione all'esercizio di una libertà intesa non solo negativamente, come liberazione da vincoli, ma anche positivamente, come capacità del cittadino di autodeterminarsi secondo la legge, come virtù del carattere. Specialmente attraverso la formazione del carattere si potrà dar vita ad una società autenticamente democratica». Taken this way, the Minister concluded, «L'educazione civile saprà anche efficacemente contribuire ad alimentare nei giovani l'amore della Patria e, insieme, la comprensione dei doveri verso la comunità internazionale»²⁷.

In the presentation of article 15 of the Law by Decree number 2100 mentioned above Gonella regarded civics as the condition of consolidation of a free democracy above and outside party politics. This is an important assertion which needs to be looked into. It reflected a conviction belonging not only to the Minister of Education but also to Alcide De Gasperi and the one-time members of the Partito Popolare Italiano who, with him, founded the Democrazia Cristiana. In De Gasperi's conception, formed precisely on the scholastic front of Gonella,

²⁶ Cfr. *Norme generali sull'istruzione. IV – Testo del Disegno di Legge di Riforma, ibid.*, p. 324.

²⁷ *Relazione al progetto di riforma – DDL Norme generali sull'istruzione* (13 luglio 1951), *ibid.*, pp. 291-292.

schools should have represented, in fact, not the place for ideological polemics and political conflict but rather the meeting ground and place of active collaboration between the different democratic forces; the place for the promotion of a new civil sensitivity and of a heritage of common and shared values. In a word: the workshop for the construction of an authentic democratic citizenship, above political dialectics and the inevitable party differences²⁸. The Minister for Education followed the same line: «La scuola – he said – non interessa solo questo o quel partito, l'una o l'altra ideologia, ma investe direttamente gli interessi di tutta la comunità nazionale. Anzi, direi di più: proprio la scuola, con la sua alta funzione educativa, ci può fornire il terreno su cui le stesse differenziazioni ideologiche possono trovare una superiore composizione»²⁹.

From this point of view the appeal made by the same Gonella to the various politic forces in the speech he made to the Senate on October 21 1948 at the conclusion of the debate on the education budget, is seen to be particularly significant. Just when it seemed – after the definitive breakaway from the government alliance of the parties of the National Liberation Committee (May 1947) and the successive, dramatic, opposition registered in the elections of April 18 1948 between the parties of the centre and of the left³⁰, that any possibility of a unitary collaboration between the forces which had fought together against nazi-fascism and contributed to the foundation of democracy in our country was compromised. The Minister of Education, at the end of his speech, expressed himself thus: «Concludendo, rivolgo a tutti l'appello a guardare alla scuola al di sopra dei partiti, per costituire una coalizione di tutte le forze che desiderano l'unico vero bene della nazione: l'elevazione intellettuale e civile del nostro popolo»³¹.

In the light of the above it seems that I cannot agree with the thesis formulated in a recent essay on *Associazionismo, partito ed educazione alla democrazia nel mondo cattolico organizzato* (*Associationism, party and education for democracy in the organised catholic world*) by my friend Guido Formigoni, a particularly wise and acute scholar of Catholicism and of the political history of the years after the Second World War. In illustrating the work of De Gasperi's Christian Democracy with regard to the construction of pathways towards education for democracy, Formigoni emphasised: «La

²⁸ See, for example, the speech made by President Alcide De Gasperi in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione popolare*, cit., pp. 5-8.

²⁹ *Discorso tenuto dal Ministro Gonella al Senato della Repubblica a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione il 21 ottobre 1948*, in G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, I, cit., pp. 30-31.

³⁰ Cfr. A. Gambino, *Storia del dopoguerra, Dalla liberazione al potere DC*, Roma-Bari, Laterza, 1975, p. 333 ss.

³¹ *Discorso tenuto dal Ministro Gonella al Senato della Repubblica a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione il 21 ottobre 1948*, cit., p. 56.

prospettiva degasperiana su questo punto era molto cauta, se non del tutto assente [...]. Si rifletta sul privilegio costantemente attribuito [by De Gasperi] all'azione di governo come perno di un progetto di costruzione del consenso rispetto alla costruzione di un partito radicato nella società e dotato di propria forza di mobilitazione». A party, that is, which puts itself forward as an *educator*, according to the logic of the modern parties of the masses.

Formigoni concludes that all this, «non deponeva certo a favore di un investimento del partito sul terreno della formazione democratica secondo uno specifico orientamento ideale, Non era quindi dalla *leadership* degasperiana che potessero venire spinte innovative su questo terreno [...]. Per quello che ormai conosciamo della formazione intellettuale e politica dello statista trentino e della sua strategia politica [...], possiamo dire che sul punto della concezione del partito e della sua azione egli era senz'altro attestato su una logica molto tradizionale, quasi ottocentesca»³². These are the claims of Formigoni who, later in his article, emphasises the rôle – in certain aspects antithetical to that of De Gasperi – played by Giuseppe Dossetti and his group³³.

For our part we must ask ourselves if the centrality of government action in education for democracy, compared to that of the parties, might have represented simply a legacy of the '19th century political culture' of the Christian Democrat leader and not, instead, a more realistic, and therefore more far-sighted, vision of Italian democracy and the strong tensions which were troubling it, and which risked hindering its establishment in the Country and therefore its real growth. We ask ourselves, therefore, if it was not precisely the dominance, shortly afterwards, of the logic of the parties which were the *modern educators of the masses* which ended by compromising that same possibility of the shaping of a common and shared democratic citizenship in the name of the superiority of belonging to opposed ideologies³⁴.

³² G. Formigoni, *Associazionismo, partito ed educazione alla democrazia nel mondo cattolico organizzato*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001, 8, p. 51.

³³ «L'impostazione dossettiana – wrote Formigoni – su questo punto era radicalmente alternativa [...]. In questa direzione, si collocava una funzione primaria del partito, come strumento della nuova democrazia in atto. Il partito doveva quindi divenire non solo il centro dell'iniziativa politica e della capacità di orientamento dell'azione legislative e governativa: doveva assumere il ruolo di strumento formativo e selezionatore della nuova classe politica, capace di radicare il progetto programmatico in tutti i gangli vitali della democrazia» (*ibid.*, p. 52).

³⁴ Cfr. R. Ruffilli, *I partiti e il sistema dei pubblici poteri*, in G. Rossini (ed.), *De Gasperi e l'età del Centrisimo (1947-1953)*, Roma, Edizioni Cinque Lune, 1984, pp. 95-108; G. De Luna, *Partiti e società negli anni della ricostruzione*, in *Storia dell'Italia repubblicana. I. La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni Cinquanta*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 755-758.

3. *Schools and the shaping of the citizen in the 1950s: from civil and democratic education to civics*

As has been said, the Law by Decree number 2100 prepared by Minister Gonella was presented to the House of Deputies in July 1951. It was soon set aside without even being given the honour of a parliamentary discussion. Two years later it fell as a result of the end of the first Parliament. The reasons for the failure of Gonella's reform were many and only some of them can be traced back to the real and proper scholastic debate.

Undoubtedly, the increasing bitterness of the ideological and political clash, which took place in the country at the beginning of the 1950s, and the resulting concentration of De Gasperi's politics on the problem of *defence of democracy* and the fight against communism was destined to relegate the hopes of reform, which had characterised the government's programme at the beginning of the first Parliament, to second place³⁵. Apart from this, if, on the one hand the radicalisation of the confrontation between the political forces at the beginning of the 1950s made, for many reasons, the road to reform more difficult, on the other it increased preoccupation over the emergence of ideological conflicts between Catholics and lay members of the Christian Democrats. This decisively contributed to discouraging initiatives by the majority party and the various governments in the particular sector of education, which was judged, rightly or wrongly, to be one of the most susceptible to polemics and contrasts of an ideological nature³⁶.

In this difficult situation it was the schools themselves which stimulated public opinion and the political classes with respect to education for democratic citizenship. In particular by way of the professional associations of teachers of middle and elementary schools who more than any others had the possibility of experiencing the grave lack of a real democratic conscience in the new generations. It was undoubtedly due to such associations – in particular, the *Unione Cattolica Italiana Medi* (UCIIM) and the *Associazione Italiana Maestri Cattolici* (AIMC), come to mind – that, starting from the second half of the 1950s, a new sensitivity towards civics developed among the members of the Christian Democracy and that the teaching of this subject in Italian schools became one of the main points of the scholastic political programme put into effect by Aldo Moro, Minister for Education, during the Zoli government³⁷. In a speech in the House of Deputies on October 24 1957 Moro

³⁵ Cfr. R. Sani, «*La Civiltà Cattolica*» e la politica italiana nel secondo dopoguerra, Milano, Vita e Pensiero, 2004; e C. Rossi, *Una democrazia a rischio. Politica e conflitto sociale negli anni della guerra fredda*, in *Storia dell'Italia repubblicana. I. La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni cinquanta*, cit., pp. 924-931.

³⁶ Cfr. L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, cit., pp. 463-471.

revealed the wish of the executive to introduce civics into the two cycles of secondary education, promising to make the relative teaching programmes available as soon as possible³⁸.

The government's decision, as is well known, gained an ample consensus not only in catholic circles but also among the other political and scholastic alignments. On this point, overturning the attitude of non-collaboration of the communist world in the 1950s, the educational magazine of the PCI «Riforma della Scuola», expressed substantial support for the initiative. In an article published in February 1958, in fact, the editor of the magazine manifested the conviction that it was by now necessary to lead students to think about ideas which are coherent with the principles of that constitutional life which makes up the backbone of our Republic, in that, if those principles are ignored in schools, the shaping of new citizens will never take place. We shall close ourselves in a vicious circle and the Constitution, not supported by the will of the people, will never completely be put into effect. Nor will it be able to develop all those preliminary ideas from which it took shape. Almost as if to justify the change of direction with respect to the position assumed by the communists in the past with respect to civics, the editors of «Riforma della Scuola» underlined, in the conclusion of the article: to wait for 'a moral and political change' before beginning the work of renewal means renouncing those possibilities of initiative which can break the vicious circle³⁹.

Even in lay circles the prospect of getting students to think about the principles of the republican Constitution and to examine more closely the values of democracy and of a civil communal life was met with an ample consensus, as is witnessed by the positions of authoritative scholastic and cultural texts: from the Florentine periodicals «Scuola e Città» and «Il Ponte» to «Il Mondo» by Mario Pannunzio⁴⁰.

The perceptible change in position of lay circles and the left at the end of the 1950s with respect to the introduction of civics in schools must be traced back, in the first instance, to the gradual emergence in those same circles of a more

³⁷ Cfr. R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 99-144.

³⁸ See the speech made by Aldo Moro, Minister of Education, in *Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, II Legislatura, Discussioni*, pp. 37205-37206. On the choices made by Aldo Moro as Minister of Education see: G. Canestri, *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione*, in *Aldo Moro: cattolicesimo e democrazia nell'Italia repubblicana*, Alessandria, Istituto di storia della Resistenza in Provincia di Alessandria, 1983, pp. 115-128.

³⁹ The editorial of the magazine appeared as a comment on the article of A. Vaj, *La storia del ventennio fascista e della resistenza*, «Riforma della Scuola», 1958, 2, pp. 7-8.

⁴⁰ Cfr. L. Borghi, *Educazione e vita sociale*, «Scuola e Città», 1958, 3, pp. 83-87; B. Betta, *Diritto della scuola e della cultura nello Stato democratico*, *ibid.*, 1958, pp. 218-226. On the positions taken by «Il Ponte» and «Il Mondo» see R. Sani, «Il Mondo» e la questione scolastica 1949-1966, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 88-89.

acute perception of the effects produced by the socio-economic and cultural changes taking place in the country on the mentality and behaviour of the world of the younger elements. This hypothesis seems to be confirmed, in our view, by the ever increasing attention dedicated, in this phase, by educational and cultural magazines of lay or Marxist inspiration, to the *question of youth* and, more particularly, to the worrying phenomenon of *the loss of collective memory* and of the lack of involvement of the new generations with the ideals and values of the Resistance and the democratic re-birth of the country⁴¹.

It is necessary, however, to remember that the general acclaim with which, in October 1957, Moro's announcement of the introduction of civics to the secondary schools was met was replaced in the ensuing months by a general delusion. The programmes developed by the Minister for Education and promulgated with the Presidential Decree 13th June 1958 no. 585, in fact, brought about criticism and reserve in just about all the political groups⁴². Among other things there were many misgivings in catholic educational circles for the decidedly narrow and outdated views and for the exasperatingly factual and merely informative slant with which they proposed the discipline⁴³.

Essentially, civics, as it was proposed by the programmes of 1958, was reproached for being little more than a brief illustration of the constitutional principles and ordering of the republican State while completely ignoring the specific needs for education for democratic citizenship. In this respect it was noted that in the longwinded introduction to the programmes of the discipline the terms *democracy*, *democratic citizenship* and *education for democracy* did not even appear. The fact that civics was placed in the syllabus as a part (almost an appendix) of the history programme and was allowed a very small amount of time (2 hours a month) tended to confirm the impression that the government was giving the new discipline a very low profile.

Undoubtedly Moro's solution was a long way from the one inspired by the grand ideals and optimistic faith in the formative capacity of the schools for the new generations which had nourished, in De Gasperi's time, the proposals for reform of Minister Guido Gonella. One cannot fail to note that, in this case, the intention to avoid conflicts and polemics between different political groups resulted in a distinctly minimalist choice. As a result the ambitious objective of an education for democratic citizenship left the scene to the much more mod-

⁴¹ Cfr. A. Natta, *L'educazione civica*, «Riforma della Scuola», 1958, 6-7, p. 29; G. Arian Levi, *Consapevolezza della realtà attuale*, *ibid.*, pp. 14-15; D. Rosi, *Contro la pedagogia del nascondere*, *ivi*, 1958, 5, pp. 24-25; F.E. Borsani, *La funzione educativa della famiglia. Genitori e figli*, «Scuola e Città», 1959, 10, pp. 353-356; E. Tarroni, *I condizionamenti socio-culturali e l'educazione*, *ibid.*, 1959, 8-9, pp. 3-5.

⁴² For an overview see R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, *cit.*, pp. 142-143.

⁴³ See, for example, A. Granella, *Spirito e contenuto dell'educazione civica*, in *Cattedra 1959. Prontuario del professore italiano*, Roma, Edizioni Uciim, 1959, pp. 278-282.

est programme of informing about regulations, the functioning of the political system and the organisation of Italian society.

In the Senate, during the session of October 14 1958, Moro vigorously defended his work even if he let it be known that he was aware of its limits: «Ritengo – he affirmed, replying to the criticisms made by the communist senator Luporini – che sia titolo d'onore per me l'aver rotto gli indugi introducendo l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana [...]. Sia pure esso inadeguato, senatore Luporini, sarà certo ugualmente fecondo. Se pure fossero vere tutte le critiche che ella ha rivolto alla nostra impostazione, l'introduzione di questo tema nuovo di studio e di meditazione nella scuola sarebbe ugualmente fecondo»⁴⁴.

Conclusions

The optimism which Moro expressed over the fruitfulness of the new subject as he conceived and initiated it was destined not to find corroboration in a real life situation. In fact civics never managed to take its own specific place in the framework of the schools' programmes, nor has it gained much support or involvement – except in a few isolated cases – from the teachers, which represented the prime condition for its success⁴⁵.

More generally, this subject has ended by emerging as a sort of reflection of the more general difficulty, not only of schools but of the Italian democratic system in its entirety, to express, in a complete project of formation, the very precise potential present in our Constitutional Charter.

Pietro Scoppola has recently reminded us how, even so, in the face of the inadequacies and failures recorded above from the years after the Second World War up until today there has been a *reserve of common values* linked to popular ethics of a Christian flavour which has been untouched by ideological conflicts and which has generated – or kept alive – *underground solidarity* and *forms of implicit tolerance*; which has kept the country united through the years of the most bitter ideological conflict, allowing us to keep social conflicts and political clashes within civil forms and limits⁴⁶.

We totally agree with this analysis. However, we ask ourselves if this *reserve of common values* is still, today, able to face the mainly new challenges which await our country and if, therefore, there is not the urgency to re-think, in the

⁴⁴ Atti Parlamentari, Senato della Repubblica, III Legislatura, *Assemblea*, pp. 1749-1750.

⁴⁵ Cfr. L. Pazzaglia, *Il contributo della scuola pubblica all'educazione politica dei giovani*, in N. Galli (ed.), *Quali valori nella scuola di Stato*, Brescia, La Scuola, 1989, pp. 281-282.

⁴⁶ P. Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, cit., pp. 177-178.

context of the reform of organisation and structure which is so much talked about today, what the schools' function should be in the promotion of an authentic and shared sentiment of democratic citizenship.

Roberto Sani
Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
sani@unimc.it

L'historien gênois Vito Vitale et la réforme Gentile de 1923

Michel Ostenc

Professeur au lycée Colombo de 1913 à 1940 et libre docent en histoire du Moyen-Age, Vito Vitale fut chargé de cours à l'université de Gênes en 1937 et 1946. Il était né à Portogruaro (Venise) en 1876 et avait fait ses études supérieures à l'université de Bologne, attiré par la forte personnalité de Carducci. Vitale avait acquis une notoriété scientifique avec ses travaux sur la République de Gênes. Ses études portaient notamment sur les *mahones*, sortes de consortiums de créanciers destinés à obtenir de la République l'indemnisation des dommages subis en terre étrangère par l'administration de territoires concédés en garantie de ces créances. Ainsi, l'histoire économique et les intérêts commerciaux l'emportèrent aux XIV et XV siècles sur la fidélité aux vieilles institutions de la République¹. Son érudition fit de Vito Vitale une personnalité locale; mais il collabora aussi à l'Encyclopédie italienne Treccani pour laquelle il écrivit plusieurs articles sur l'histoire de Gênes. Il avait également publié pendant le fascisme des travaux historiques qui cherchaient à démontrer l'italianité de Nice et de la Corse. Secrétaire de la «Società Ligure di Storia Patria» de Gênes à partir de 1931, il la présida de 1947 à sa mort en 1955². Il collaborait étroitement au «Caffaro», le quotidien politique gênois dirigé par L. A. Cervetto.

¹ V. Vitale, *Breviario della storia di Genova. Lineamenti storici ed orientamenti bibliografici*, «Società ligure di storia patria», II (1955).

² «Atti della Società Ligure di Storia Patria», LXXXIV (1957), 1.

La réforme Gentile était attendue avec appréhension dans la capitale ligure où on craignait des suppressions massives d'établissements publics d'enseignement³. Vito Vitale partageait ces inquiétudes en avril 1923, tout en restant plongé dans l'incertitude au sujet des décisions gouvernementales⁴. La philosophie idéaliste de Giovanni Gentile était profondément immergée dans l'immanence et professait un spiritualisme absolu. Un long contact avec les systèmes anciens et modernes avait permis au philosophe d'élaborer sa théorie de l'esprit comme acte pur. L'art, la science et l'activité pratique n'étaient que des déterminations internes de l'acte de la pensée, la philosophie devenant le point de départ idéal où toute abstraction se concrétisait. La pluralité des activités de l'esprit n'avait de signification que dans 'l'unité de l'acte de pensée' qui les engendrait⁵. L'identification de l'histoire et de la philosophie se justifiait par une nécessité unitaire de reprendre la réflexion au point où l'avaient laissée les penseurs du passé. Toute solution nouvelle exigeait l'intégration des difficultés évoquées précédemment et des réponses qui avaient été proposées pour les surmonter. Le devenir et le progrès ne pouvaient s'expliquer sans cette adaptation continue des doctrines antérieures. La connaissance de l'histoire, la lecture et la critique des ouvrages des philosophes faisaient donc partie intégrante de la philosophie; mais réciproquement, l'histoire de la philosophie supposait un ordonnancement des doctrines fondé sur un critère philosophique⁶. «L'histoire de la philosophie ne pourrait pas se faire sans l'intérêt philosophique – écrivait Gentile – et cet intérêt implique un concept [...] qui ne peut pas ne pas influencer la construction de l'historien»⁷. L'identification de la philosophie et de l'histoire n'était d'ailleurs qu'une affirmation de la philosophie, en tant que forme la plus haute et la plus concrète de l'activité spirituelle⁸. Les autres manifestations de l'esprit, comme l'art, la science ou la religion, n'avaient pas d'autre histoire que celle de la philosophie. Toute œuvre d'art était subjective. Elle représentait le monde clos de l'artiste, ce qui rendait impossible aux yeux de Gentile le passage dialectique d'une œuvre à une autre, l'évolution et l'histoire. La religion exaltait un objet détaché du sujet et le soustrayait aux liens de l'esprit qui lui confèrent sa rationalité. L'histoire de la religion impliquait que l'objet religieux se dépouillât de sa substance spécifiquement religieuse pour rentrer dans l'évolution de l'esprit, c'est-à-dire dans la philosophie.

³ M. Ostenc, *Educazione e cultura a Genova al tempo della riforma scolastica del 1923*, «Nuova Antologia», 2179-2180, 1991, pp. 292-335.

⁴ V. Vitale, *Riforme scolastiche*, «Caffaro», 98, 1923, pp. 1-2.

⁵ C. Schuwer, *La pensée italienne contemporaine. L'idéalisme actuel: Giovanni Gentile*, «Revue philosophique de la France et de l'étranger», XCVIII (1924).

⁶ G. Gentile, *Teoria dello spirito come atto puro*, Pisa, Spoerri, 1916, p. 202; à présent en G. Gentile, *Opere*, vol. III, Firenze, Le Lettere, 1987.

⁷ Idem, *La riforma della dialettica hegeliana*, Messina, Principato, 1913; à présent en G. Gentile, *Opere*, vol. XXVII, Firenze, Le Lettere, 1996.

⁸ Id., *Teoria generale dello spirito come atto puro*, cit., pp. 202-211.

La réforme scolaire puisait dans ces concepts philosophiques une justification idéologique de la gémination des chaires dans l'enseignement secondaire. La philosophie était ainsi associée à l'histoire, l'italien au latin et au grec, les sciences physiques aux mathématiques, toutes les sciences de la terre étant regroupées dans une même discipline. On aboutissait à la formation de 19 types de chaires seulement dans l'enseignement secondaire; mais il était certain que ces mesures s'inspiraient aussi d'exigences financières en réduisant le nombre de professeurs. Vito Vitale acceptait volontiers la gémination des chaires dans l'enseignement technique⁹; mais il se montrait beaucoup plus sceptique lorsqu'elle concernait le lycée. Sans prétendre à une véritable spécialisation, chaque matière nécessitait des connaissances particulières et des compétences spécifiques au second cycle de l'enseignement secondaire. Celui qui avait enseigné les mathématiques pendant des années n'aurait pas les dispositions requises pour un enseignement expérimental de physique ou de chimie, et inversement le professeur habitué à dispenser ces disciplines pourrait être gêné par les abstractions mathématiques. Au lycée féminin que la réforme venait de créer, le même enseignant devait s'occuper à la fois de l'histoire, de la géographie, de la philosophie, du droit et de l'économie politique. La chaire d'histoire devenait la clé de voûte de l'enseignement du nouvel établissement, au point que l'historien génois se demandait s'il n'aurait pas été préférable de la remplacer par une chaire d'histoire de la culture étendant ses compétences à l'histoire littéraire et à l'histoire de l'art¹⁰; mais le cœur du débat se situait dans le rapprochement de l'histoire et de la philosophie. Vito Vitale revenait sur les principes philosophiques d'identification de l'esprit avec le réel qui conduisaient Gentile à concevoir la réalité comme histoire. Il constatait que cette théorie était considérée par plusieurs philosophes comme étrangère à leur culture, et il s'étonnait qu'elle pût servir de fondement à tout un système scolaire. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, il avait été question de supprimer l'enseignement de la philosophie au lycée en partant du concept de son identification avec la science. Il était heureux que les vieux positivistes n'y fussent pas parvenus, et on ne pouvait bouleverser l'organisation des études du pays à chaque changement d'orientation philosophique¹¹.

Vito Vitale s'étonnait par ailleurs de certaines géminations de chaires qui lui paraissaient incompatibles avec les principes mêmes de la philosophie *actualiste* de Gentile. «Par histoire, j'entends la connaissance de notions naturelles aussi bien qu'humaines – écrivait le philosophe en 1908 – A l'histoire telle qu'on l'entend communément, avec ses aspects politiques, artistiques et littéraires, j'ajoute donc l'étude des idées morales, de la religion et de la géographie, puisque toutes les trois s'occupent de faits et non de concepts [...]. La

⁹ V. Vitale, *Storia e filosofia*, «Caffaro», 120, 1923, p. 3.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

géographie doit être séparée des sciences et annexée par l'histoire»¹². L'historien gênois constatait pourtant que la réforme scolaire envisageait d'unir la géographie aux sciences naturelles. La fusion de l'histoire et de la philosophie suscitait par ailleurs de multiples objections, dans la mesure où la première s'occupait des individus et des faits alors que la seconde était la science des concepts. Si les deux disciplines pouvaient s'identifier au plus haut niveau de la réflexion philosophique, elles se distinguaient lorsqu'il s'agissait d'enseigner des périodes historiques bien délimitées comme la Renaissance ou le Risorgimento. Gentile s'était montré sévère pour les professeurs de philosophie des lycées. «La philosophie ne fait de mal à personne – écrivait-il en 1908 – si elle n'est pas un vain galimatias de charlatans. L'Etat a le devoir de faire en sorte que ceux qui prétendent savoir n'enseignent pas au lycée à la place de ceux qui doivent y enseigner»¹³. Vitale pensait que la réforme scolaire doutait de la détermination des enseignants à faire consciencieusement leur travail. Comment pouvait-elle, dans ces conditions, afficher une confiance illimitée dans leur capacité à acquérir le savoir éclectique exigé par la germination de leurs chaires?¹⁴ Cette méfiance à l'égard des professeurs semblait confirmée par l'instauration de l'examen d'Etat, qui n'existait pas jusque-là dans l'école italienne. Pour l'historien gênois, l'épreuve infligée aux élèves n'était qu'un moyen pour l'Etat de contrôler le travail des maîtres¹⁵. On ne pouvait bâtir une réforme scolaire idéale avec des jugements aussi critiques sur le corps enseignant¹⁶.

Sans doute, le ministère avait-il tenu compte des difficultés matérielles auxquelles les nouvelles dispositions de la réforme ne manqueraient pas d'exposer les professeurs. La germination des chaires s'accompagnait en effet de l'obligation d'enseigner dans un seul établissement et elle risquait d'entraîner des mutations dans leurs affectations; mais Vito Vitale reconnaissait que l'Etat s'était efforcé d'éviter le plus possible des déplacements contraignant les enseignants à changer de résidence. Il considérait aussi le principe consistant à éviter une trop grande spécialisation des disciplines dans l'enseignement secondaire comme excellent en soi; mais il fallait l'appliquer avec discernement et modération, car il pouvait avoir des effets pervers allant jusqu'à des fermetures de cours et à des suppressions de chaires. Il en résultait, dans certains établissements scolaires, la disparition de disciplines qu'une longue habitude et le goût des élèves avaient pourtant contribué à rendre familières. Le problème essentiel restait pourtant celui des enseignants. La réforme semblait ignorer les difficultés des professeurs contraints d'étudier une nouvelle matière après en avoir enseigné une autre pendant des années¹⁷. L'historien gênois rappelait qu'on ne

¹² G. Gentile, *Scuola e filosofia*, Palermo, Sandron, 1908, pp. 104-105.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Filaretès [V. Vitale], *La grande riforma. Scuola e insegnanti*, «Caffaro», 242, 1923, p. 3.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ V. Vitale, *Storia e filosofia*, cit.

pouvait enseigner dans l'improvisation. Le professeur ne devait pas se contenter d'apprendre le contenu d'une discipline qui était souvent étrangère à ses études et à ses habitudes de pensée. Il lui fallait en comprendre l'esprit pour être capable de l'enseigner¹⁸. Plus que jamais, le maître restait le pivot de l'enseignement. Vito Vitale admettait que l'école italienne était plongée dans un profond malaise d'ordre spirituel. Une réforme était donc indispensable; mais si la crise était née pendant que chacun faisait son travail avec compétence, que se passerait-il quand tout le monde aurait changé de poste et de fonction?¹⁹. Les auteurs de la réforme dénonçaient hier l'incompétence du 'professeur omnibus', contraint d'enseigner la même discipline dans plusieurs établissements. Ils prétendaient maintenant qu'il serait capable d'en enseigner plusieurs au même endroit. Sans doute, toute modification profonde engendrait des inconvénients qu'il fallait savoir surmonter; mais ce serait aussi manquer de psychologie de ne pas comprendre le mécontentement des pères de famille qui voyaient l'avenir de leurs enfants compromis par les suppressions de classes. L'école était certes gravement malade; mais le traitement brutal qu'on voulait lui appliquer risquait d'aggraver le mal au lieu de le guérir²⁰.

Vito Vitale constatait dès novembre 1923 que la question de la réforme scolaire était devenue éminemment politique. Le fascisme voulait confier la formation des nouvelles élites du pays à l'école réformée par Gentile²¹. Ceux qui ne voulaient pas être confondus avec ses adversaires déclarés étaient contraints au silence; mais ces avertissements n'arrêtaient pas l'historien génois qui s'en prenait maintenant aux nouveaux programmes de l'enseignement secondaire. Ils lui paraissaient parfois d'un niveau si élevé qu'il se demandait s'ils ne s'adressaient pas aux professeurs plutôt qu'à leurs élèves. S'ils étaient appliqués, ironisait-il, nous aurions dans quelques années une génération dotée d'une haute culture et d'une intelligence supérieure²². Les programmes du Gymnase, au premier cycle de l'enseignement secondaire, étaient sans doute les plus raisonnables. Ils étudiaient dans la I classe la mythologie romaine et la géographie physique de l'Italie, les *Promessi sposi* de Manzoni, *La Locandiera* de Goldoni, l'enfance et la jeunesse d'Alfieri, la syntaxe de la langue italienne. Ils maintenaient la séparation traditionnelle entre l'histoire ancienne au gymnase et l'histoire médiévale et moderne au lycée. Ce choix se justifiait, les élèves du gymnase étudiant le latin dès la I classe et le grec à partir de la IV. Ils étaient donc en mesure de comprendre les civilisations de l'Antiquité, depuis l'Orient ancien jusqu'au monde romain. Vito Vitale se réjouissait de voir les prescriptions ministérielles insister sur l'histoire des idées et des institutions,

¹⁸ Filaretès [V. Vitale], *La grande riforma. Scuola e insegnanti*, cit.

¹⁹ Id., *La grande riforma. Il lucignolo dell'ideale*, 267, 1923, p. 3.

²⁰ Id., *La grande riforma. Scuola e insegnanti*, cit.

²¹ Id., *La grande riforma. Il lucignolo dell'ideale*, cit.

²² *Ibid.*

au détriment d'arides nomenclatures énumérant d'interminables listes de faits et de dates²³; mais il doutait qu'on pût les appliquer à l'École complémentaire, un établissement créé par la réforme pour les élèves incapables de suivre un enseignement secondaire. Ces enfants n'avaient évidemment pas une culture suffisante et le niveau intellectuel indispensable pour comprendre des notions aussi complexes que l'unité du monde méditerranéen antique, la désagrégation de l'empire romain ou la formation du monde chrétien. Les programmes devenaient trop ambitieux lorsqu'ils exigeaient d'élèves du gymnase âgés de 10 ans une parfaite compréhension de la conception et de l'organisation de la *polis*, à partir d'une simple nomenclature de la vie publique et privée des Romains. L'historien gênois doutait également que des élèves de la IV classe du gymnase aient suffisamment assimilé l'organisation de la phrase latine après l'étude du *De Bello Gallico* et du *De Bello Civili* de César, pour passer l'année suivante à celle de Virgile et de Cicéron. Les élèves instituteurs des Ecoles normales primaires lui paraissaient bien incapables de rédiger le commentaire esthétique d'un texte prévu par les programmes, si ce n'était en répétant quelques formules apprises par cœur. Vitale se souvenait à ce propos des colères de Carducci, lorsqu'il corrigeait les commentaires esthétiques de ses étudiants de Bologne. On pouvait décidément être idéaliste et entretenir en soi cette lumière intérieure qui éclaire l'esprit, sans en faire toute une philosophie²⁴.

Les nouveaux programmes d'histoire étaient les mêmes au lycée et à l'École normale primaire. L'historien gênois leur reprochait de n'être qu'une pâle réplique de ceux édictés par Benedetto Croce, ministre de l'Instruction publique dans le V gouvernement de Giolitti, entre 1920 et 1921²⁵. La I classe étudiait la période qui s'étend de la Renaissance à la découverte de l'Amérique, la II classe les Etats modernes jusqu'à la Révolution française et la III l'époque contemporaine. Vito Vitale déplorait que l'aversion des programmes pour les personnages et les faits historiques les incitât à ignorer des événements aussi importants que le couronnement de Charlemagne à Rome et toute l'œuvre qui en résultait. Il en était de même pour la tentative de reconstruction de l'empire d'Occident par Henri VII de Luxembourg, avec le soutien des Gibelins. L'historien gênois regrettait par ailleurs qu'un épisode capital de la chrétienté comme les Croisades n'eût pas l'honneur d'un chapitre spécifique. Les programmes ne les abordaient que dans le cadre d'autres thèmes privilégiés: 'L'Eglise comme unité morale de l'Europe et les attitudes politiques qui en découlent' ou 'Frédéric II de Hohenstaufen et la querelle des Guelfes et des Gibelins'²⁶. Les programmes de Croce prévoyaient pour la II classe des lycées un chapitre solidement charpenté intitulé: 'L'Italie et l'Europe dans la seconde

²³ V. Vitale, *Da Croce a Gentile*, «Caffaro», 279, 1923, p. 1.

²⁴ Filaretès [V. Vitale], *La grande riforma. Il lucignolo dell'ideale*, cit.

²⁵ R. Fornaca, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21*, Roma, Armando, 1968; G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, Brescia, La Scuola, 1990.

²⁶ V. Vitale, *Da Croce a Gentile*, cit.

moitié du XV et la première moitié du XVI siècle'. Vito Vitale déplorait qu'il ait été remplacé par un titre inexplicable: 'Les Etats italiens des XV et XVI siècles' où la grande rivalité franco-espagnole pour la domination de la péninsule était pratiquement occultée. Croce ne consacrait qu'un seul chapitre à l'Europe du XVIII siècle et à l'Indépendance américaine. Gentile donnait au contraire une grande ampleur au sujet, avec six chapitres qui traitaient de la dislocation des vieilles forces unitaires européennes, du développement économique et de la culture européenne au XVIII siècle²⁷. Croce accordait une place importante à la Révolution française et à l'empire napoléonien. Gentile ne leur accordait que deux paragraphes seulement. Vito Vitale regrettait cette tendance à déprécier la Révolution française et à en minimiser l'influence. Il estimait que l'exposé des faits de cette période cruciale pour l'Italie et pour l'Europe et leur appréciation auraient mérité une place plus importante que l'étude de l'agriculture, du commerce et de l'industrie au XVIII siècle²⁸. En définitive, les programmes d'histoire de 1923 lui paraissaient rédigés à la hâte, et leur prédilection pour les idées générales semblait souvent dans le vague et l'abstraction. Le passage de Croce à Gentile lui donnait l'impression d'un transfert d'un édifice solide et massif, construit avec calme et pondération, à quelque chose d'improvisé, bâti sur des bases peu sûres²⁹.

Les programmes d'italien et des humanités classiques ne suscitaient par contre aucune critique de l'historien génois. Les élèves de la I classe du lycée classique étudiaient les aspects esthétiques de l'œuvre de Dante et de la pensée médiévale, ainsi que les écoles de rhétorique au Moyen Age. Ils devaient connaître les poètes toscans et siciliens: Dante, les *Fioretti* de saint François, Dino Compagni, Petrarque, Boccace, Sacchetti, Alberti, Boiardo, Laurent de Medicis, Politien et Pulci. On leur demandait également l'étude d'une œuvre par siècle: un chant entier de *L'Enfer* de Dante, le *Décameron* de Boccace pour le XV siècle et le *Morgant* de Pulci pour le XVI siècle. Les programmes de latin comportaient *La Germanie* de Tacite, les poèmes lyriques de Catulle et d'Horace, Les *Adelphes* de Terence et d'autres auteurs latins jusqu'à Cicéron. L'enseignement du grec se faisait dans l'*Illiad*e et l'*Odyssée* d'Homère, dans des comédies d'Aristophane et dans quelques passages de l'œuvre historique de Xenophon; mais il n'oubliait pas les principaux monuments de l'art grec³⁰. Les programmes de la II classe du lycée étaient tout aussi difficiles. Les cours d'italien insistaient sur la renommée universelle de la *Jérusalem délivrée* du Tasse et du *Roland furieux* de l'Arioste dans la critique littéraire du XVII siècle, puis s'attardaient sur les polémiques littéraires du XVIII siècle. La liste des auteurs était impressionnante: Michel Ange, Benvenuto Cellini, Vasari, L'Arioste, Le

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ A. Bassi (a cura di), *Annuario del R. liceo-ginnasio classico Andrea Doria di Genova a. s. 1923-1924*, Genova, 1924.

Tasse, Bandello, Carlo Dossi, Grazzini, Caro Balthazar Castiglione, Machiavel, Guichardin, Giordano Bruno, Boccacino, Chiabrera, le Cavalier Marin, Tassoni, Galilée et Fra Paolo Sarpi.

Les élèves de la II classe devaient eux aussi connaître parfaitement une œuvre littéraire par siècle étudié. Le retour sur l'*Enfer* de Dante était une inévitable obligation. On avait le choix, pour le XVI^e siècle, entre les aventures de Benvenuto Cellini empruntées à ses *Mémoires* et les dialogues de Balthazar Castiglione sur les qualités de cœur, de corps et d'esprit du parfait *Courtisan* de la Renaissance. On conseillait enfin pour le XVII^e siècle *Le Seau enlevé*, une œuvre burlesque de Tassoni qui tournait en dérision les poètes épiques s'inspirant maladroitement du Tasse. Les lycéens de la II classe devaient étudier les caractères esthétiques des principaux auteurs latins: Catulle, Tibulle, Propertius et Ovide. Les programmes mentionnaient également la civilisation romaine, avec des notions sur les institutions, l'art et la culture de la Rome antique. Les textes latins recommandés étaient empruntés aux œuvres philosophiques de Cicéron qui donnaient ses lettres de noblesse romaine à la pensée grecque. Les élèves de la II classe étudiaient enfin le lyrisme de la littérature grecque dans le manuel de Zambaldi et la lutte pour l'indépendance des cités helléniques dans Hérodote. L'œuvre recommandée était *Les Euménides* d'Eschyle, tragédie remarquable par la profondeur du sentiment national et religieux qui mettait fin dans l'apaisement et le pardon à la sanglante affaire des Atrides³¹.

Les programmes d'italien de la III classe du lycée classique mentionnaient l'étude des différentes formes de l'esthétique contemporaine. Les élèves devaient toujours connaître une impressionnante liste d'auteurs: Metastase, Vico, Pietro Verri, Goldoni, Gasparo Gozzi, Alfieri, Vincenzo Cuoco, Pietro Giordani, Ugo Foscolo, Manzoni, Leopardi, Mazzini, Cesare Balbo, Gioberti, Massimo D'Azeglio, Tommaseo, Giovanni Berchet, Ippolito Nievo, Luigi Settembrini, Cesare Alba, Francesco De Sanctis, Carducci, Pascoli, Fogazzaro, Verga et D'Annunzio. Le retour à Dante était inévitable, avec la troisième partie de la *Divine comédie*. La gloire de Dieu y resplendit dans la joie, la lumière et l'harmonie du *Paradis* qui contraste avec le réalisme de l'*Enfer* et la prière mélancolique du *Purgatoire*. Les autres textes recommandés à ces candidats à la *maturité* classique étaient empruntés à la littérature italienne des XVIII^e et XIX^e siècles. Le *Odi* de Giuseppe Parini s'inspiraient de préoccupations morales et critiquaient dans *Il giorno* la morgue, l'égoïsme et l'oisiveté de la noblesse milanaise; mais les positions anti-révolutionnaires de Vincenzo Monti dominaient *La Basvilliana*, un poème daté de 1793. Les *Canti* avaient assuré la renommée de Leopardi; mais les lycéens de la III classe en étudiaient les premiers poèmes: *Sur le monument de Dante*, *A l'Italie* ou *L'Infini* qui étaient encore d'inspiration morale et patriotique. Les poésies satiriques de Giuseppe Giusti critiquaient enfin la société italienne pré-risorgimentale et contribuaient

³¹ *Ibid.*

à entretenir le sentiment national contre l'Autriche. Les *Dies irae* attaquaient l'empereur François I, *La Botte* dépeignait les malheurs de l'Italie et *L'Apologie de la loterie* était une satire de l'ignorance du peuple. *La terre des morts* reprenait une expression malveillante de Lamartine pour mieux défendre l'Italie méprisée par l'étranger, et *Saint Ambroise* exaltait la paix entre les peuples. Les programmes de latin de la III classe du lycée classique revenaient sur l'œuvre philosophique de Cicéron; mais ils insistaient surtout sur les *Satires* et sur les *Épîtres* d'Horace qui évoluent d'une verve ironique et d'un réalisme pittoresque vers la satire morale et un Art poétique. La prédilection des instructions ministérielles pour les auteurs classiques se confirmait avec le choix du livre X du *De institutione oratoria* (Formation de l'orateur) de Quintilien. Les auteurs latins au programme affichaient la morale épicurienne des honnêtes gens de l'époque d'Auguste, en se montrant aussi critiques pour les comédies de Plaute que pour le stoïcisme de Sénèque. L'enseignement du grec mettait enfin l'accent pour les candidats à la *mâturité* classique sur l'*Œdipe roi* de Sophocle, sur les *Idylles* de Théocrite et sur le *Criton* de Phédon³².

L'étude des textes fondamentaux recommandés par les programmes était toujours précédée d'un encadrement historique négligeant les faits et les dates au profit de la pensée, des institutions, de l'art et de la civilisation; mais les luttes politiques et la dénonciation de l'occupation étrangère servaient souvent de toile de fond à cette introduction. Les programmes privilégiaient l'esthétique de la forme sur le contenu de l'œuvre, l'éthymologie sur la rêverie littéraire, l'art poétique de préférence au lyrisme, l'harmonie des vers et la pureté de la langue plutôt que la finesse de l'analyse psychologique des sentiments. Ils étudiaient la poétique médiévale qui enfermaient Aristote dans une attitude révérencieuse et tyrannisait la création artistique par un recours systématique à l'imitation des classiques. Ils exaltaient les vertus des romans de chevalerie, mais accordaient moins d'importance à la *Jérusalem délivrée* et au *Roland furieux* qu'à la critique du XVII siècle de l'œuvre de l'Arioste et du Tasse. Les programmes expliquaient la naissance de l'humanisme italien par une nouvelle conception de l'histoire qui ne se satisfaisait plus d'une répétition immuable de l'Antiquité. Colucci Salutati, Lorenzo Valla et Leonardo Bruni situaient la vertu dans le service des hommes. L'action politique, le travail et la gloire devenaient plus conformes à la dignité de l'homme que l'ascèse stérile ou la solitude monastique. La vigueur de l'humanisme civique et l'amour de la rhétorique conduisaient les auteurs du XVI siècle à se prononcer sur la légitimité de la traduction des Écritures, sur le rôle de la conversation dans la formation de l'homme accompli et sur la dignité de la langue vernaculaire; mais on se méfiait du classicisme vulgaire d'un Pietro Bembo et on préférait les dialogues du *Courtisan* à ceux des *Azolains* (*Asolani*). Les programmes ne dédaignaient pas les comédies féroces (l'*Aridiosa*) de Laurent de Medicis qui s'inspiraient aussi bien de Plaute et de Terence que de *La Mondra-*

³² *Ibid.*

gore de Machiavel; mais ils ignoraient curieusement l'intelligence fiévreuse et flamboyante d'un Pic de la Mirandole et son grand dessein de réconcilier Platon et Aristote. On passait sous silence les pièces populaires de la 'commedia' dell'arte et on ne mentionnait les œuvres burlesques que pour mieux stigmatiser les dégénérescences héroïques du style épique; mais on saluait avec Goldoni la réapparition de la comédie écrite et on attribuait la renaissance littéraire italienne et le romantisme à l'esprit nouveau du XVIII siècle. La Révolution française servait de prétexte pour fustiger la corruption de l'aristocratie en l'opposant à la liberté de la Rome républicaine; mais son message prenait une pâtime catholique et libérale au XIX siècle. Les programmes accordaient une large place à un romantisme tourné vers l'exaltation patriotique, mais entretenaient aussi le sens de la concorde entre les peuples. Il en découlait une morale préférant l'apaisement à la passion, le pardon à la vengeance, l'épicurisme au stoïcisme, et une éthique plus proche de celle du Risorgimento que de l'idéalisme de Gentile. Le professeur d'italien, latin et grec paraissait la figure marquante de cet enseignement. La littérature italienne contemporaine abonde d'ailleurs en témoignages d'affectueuse reconnaissance envers ces enseignants d'humanités classiques qui savaient donner à leurs élèves 'le sens de la langue' tout en leur infusant implicitement une 'formation morale'³³.

Vito Vitale abordait par contre la question des examens en s'étonnant que la réforme se montrât plus abstraite dans ce domaine que les projets de Croce de 1921³⁴. Les examens devenaient en effet la clé de voûte du système scolaire italien. Les examens d'admission permettaient de déceler les aptitudes des candidats à suivre un type déterminé d'enseignement. C'était le cas de l'examen d'accès à l'enseignement secondaire, dont les épreuves étaient communes au Gymnase, à l'Institut technique et à l'Ecole normale primaire, mais se déroulaient devant des jurys différents³⁵. Le second type de sélection était l'examen d'aptitude, exigé de tout élève entrant dans un établissement public au cours d'un cycle d'études. Enfin, l'examen de licence conférait le diplôme de fin d'études de l'Ecole complémentaire et du lycée féminin; mais Gentile introduisait surtout dans l'école italienne des examens d'Etat, ainsi nommés parce qu'ils étaient organisés par le ministère de l'Instruction publique devant des jurys composés d'enseignants extérieurs à l'établissement du candidat. C'était le cas des *mâturetés* classique ou scientifique, qui devenaient l'équivalent du baccalauréat français³⁶. L'historien génois ne s'insurgeait pas contre l'examen d'Etat et il se félicitait au contraire que les professeurs ne pussent plus examiner leurs propres élèves; mais il se demandait comment l'Etat pourrait faire respecter

³³ D Buzzati, *Mes déserts*. Entretien avec Yves Panafieu, Paris, Laffont, 1973, p. 318, 391.

³⁴ V. Vitale, *Da Croce a Gentile*, cit.

³⁵ R. D. 6 maggio 1923, n. 1054, Tit. 1., c. 8, art. 12.

³⁶ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1980, p. 59.

une stricte égalité en empêchant les enseignants du privé d'appartenir à des jurys devant lesquels comparaitraient des candidats provenant de leurs établissements³⁷. Vito Vitale s'inquiétait surtout des programmes d'examen. Les candidats à l'admission à la IV classe du gymnase devaient avoir jusque-là une connaissance précise de l'histoire de l'Italie depuis la Révolution française. «L'enseignement de l'histoire contemporaine au premier cycle – écrivait Croce – entend offrir aux élèves l'exposé organique d'une série de faits qui ne soient pas trop éloignés de leur expérience, ni supérieurs à leur compréhension, et qui leur fassent prendre conscience du monde dans lequel ils vivent». Gentile exigeait par contre de ces élèves de 13 ou 14 ans un compte rendu de lecture de sujets historiques concernant la vie aux époques les plus diverses, de l'Antiquité pré-classique à la Rome impériale, du Moyen Age et de la Renaissance au Risorgimento. Cette étude de la vie publique et privée devait leur donner 'le sens fondamental de la différence entre les peuples et les époques'. L'historien génois en doutait fortement. Sa longue pratique de l'enseignement l'incitait à penser que les élèves se contenteraient de répéter un récit ou mentionner un détail les ayant particulièrement frappés³⁸. Il critiquait également les sujets d'examen proposés à l'Ecole complémentaire: 'Le problème de l'unité du monde antique méditerranéen', 'L'organisation économique médiévale' ou 'Le problème constitutionnel en Angleterre'. Les candidats lui paraissaient incapables de comprendre des énoncés aussi théoriques qu'abstrait³⁹.

Vito Vitale s'inquiétait aussi des modifications introduites par la généralisation de certaines disciplines à tous les types d'enseignement secondaire. Gentile souhaitait une nouvelle formation des maîtres accordant plus de place à la culture générale. Les programmes d'enseignement des Ecoles normales primaires préconisaient une 'réinterprétation de la didactique' qui ne situerait plus le moment essentiel de l'enseignement dans la 'communication d'une connaissance', mais dans le 'désir de l'acquérir'⁴⁰. L'instituteur ne pouvait éveiller cet intérêt qu'en le suscitant par l'étendue de sa culture. Les disciplines littéraires entraient ainsi largement dans les programmes. L'introduction du latin et des études classiques à l'Ecole normale devait permettre au futur maître d'école de tirer une 'nouvelle puissance spirituelle' de la lecture des grands classiques de l'Antiquité⁴¹; mais les élèves institutrices qui achevaient leurs études à l'Ecole normale devaient rattraper deux années de retard afin d'affronter les nouvelles épreuves de latin de leur examen d'habilitation. Vito Vitale doutait des avantages qu'un tel enseignement dispensé à la hâte pouvait apporter à de futures institutrices. Par contre, les élèves provenant des gymnases modernes supprimés

³⁷ Filaretès [V. Vitale], *L'anima della scuola*, «Caffaro», 298, 1923, p. 1.

³⁸ V. Vitale, *Da Croce a Gentile*, cit.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ B. Giuliano, *La politica scolastica del governo nazionale*, Milano, Alpes, 1934, p. 85.

⁴¹ G. Lombardo Radice, *Il maestro elementare nella riforma Gentile*, «Tecnica scolastica», 1924, pp. 260-274.

par la réforme et reclassés dans l'enseignement classique étaient dispensés de grec jusqu'à la fin de leurs études. L'historien gènois jugeait inadmissible ce privilège, particulièrement envié par leurs camarades qui restaient contraints d'étudier la langue et la littérature grecques⁴². Il se demandait en outre si ces élèves seraient autorisés à se présenter aux examens de passage à la classe supérieure, s'ils n'avaient pas obtenu la moyenne exigée de 6 sur 10 dans plus de deux matières. L'argument consistant à dire qu'ils étudiaient la 'culture grecque' n'était pas recevable aux yeux de Vitale, cet enseignement n'étant pas comparable à un cours de grec, avec étude grammaticale et linguistique, traduction écrite et lecture de textes difficiles⁴³.

Gentile avait créé par ailleurs un lycée scientifique pour remplacer la 'section de physique et mathématiques' de l'Institut technique. Les élèves provenant d'un gymnase classique et qui avaient opté pour le lycée scientifique après cinq années d'enseignement de latin côtoyaient donc les transfuges de l'Institut technique qui n'en avaient jamais fait. Vito Vitale ironisait sur cette cohabitation aussi impossible pour les élèves que pour leurs professeurs⁴⁴. L'introduction de l'histoire de l'Art au lycée lui paraissait par contre une excellente innovation, dans un pays «où on naît artiste, tout en ignorant profondément ce qui constitue une des gloires les plus pures de l'Italie»⁴⁵; mais il s'agissait d'une initiative qui avait déjà échoué dans le passé pour diverses raisons, et surtout faute d'enseignants compétents. Elle risquait de se heurter aux mêmes obstacles, notamment dans les villes de province où les proviseurs étaient contraints de s'adresser à des architectes sans commandes ou à de vieux prêtres dilettantes pour dispenser cet enseignement. Or il fallait des spécialistes pour traiter les programmes et il n'existait pas d'école supérieure pour les former.

Vito Vitale déplorait encore les bouleversements introduits par la réforme dans la vie des établissements scolaires. L'enseignement secondaire italien souffrait de la 'plaie des classes adjointes' qui se multipliaient pour faire face au rapide accroissement des effectifs, tout en évitant les frais de nouvelles constructions et de créations de postes supplémentaires. À côté des classes principales, aux effectifs pléthoriques, pullulaient des classes adjointes, elles aussi surchargées. Les professeurs s'efforçaient d'y obtenir des heures supplémentaires pour améliorer leur niveau de vie qui s'était sensiblement détérioré pendant la guerre. L'Etat multipliait par ailleurs les suppléants et l'administration scolaire se perdait dans le maquis des personnels titulaires, détachés ou en mission. Certains titulaires d'établissements éloignés de province abandonnaient leur enseignement à des suppléants pour suppléer eux-mêmes des titulaires de postes plus intéressants⁴⁶. Une commission de 1909 avait proposé la limitation

⁴² Filaretès [V. Vitale], *L'anima della scuola*, cit.

⁴³ V. Vitale, *Esami di riparazione*, «Caffaro», 207, 1924, pp. 1-2.

⁴⁴ Filaretès [V. Vitale], *L'anima della scuola*, cit.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, cit., p. 16-17.

du nombre d'élèves par classe et la suppression des classes adjointes⁴⁷. Gentile s'en inspira largement. Il imposa aux professeurs d'enseigner dans le poste qui leur était affecté et leur interdit de le faire ailleurs. L'historien génois se félicitait de cette décision mais s'inquiétait de ses conséquences⁴⁸. Il manquait désormais des enseignants titulaires dans les classes, puisqu'on ne pouvait plus faire appel à ceux qui enseignaient ailleurs. Beaucoup d'établissements étaient contraints de fonctionner avec des horaires réduits, faute de professeurs. Des classes restaient fermées et des disciplines fondamentales, aux programmes d'examens *stupéfiants*, n'avaient toujours pas été enseignées en décembre⁴⁹.

La réforme entendait supprimer ce qu'elle appelait 'la plaie des suppléances'; mais on avait créé des lycées scientifiques qui n'avaient presque pas de professeurs titulaires. Les proviseurs se donnaient beaucoup de mal pour chercher des suppléants qu'ils se disputaient pour combler les vides de leurs établissements; mais ils ne pouvaient leur offrir que d'indignes conditions de vie et d'emploi. Il fallait recourir à un personnel qui n'était pas à la hauteur de leur tâche. Vito Vitale déplorait que des élèves assujettis à la même taxe d'inscription n'eussent pas droit à la même qualité d'enseignement, alors que beaucoup d'entre eux préparaient un examen d'Etat. Les jurys de ces examens seraient ainsi confrontés à des problèmes bien difficiles à résoudre. Certes, le ministère avait créé de nouvelles chaires et ouvert des concours pour les pourvoir; mais l'historien génois se demandait s'ils trouveraient un nombre suffisant de candidats. Pour y remédier, le recrutement avait été ouvert aux femmes. Cette solution ne plaisait guère à Vitale lorsqu'il s'agissait du lycée. Un enseignement féminin saurait-il satisfaire cette formation solide et virile des esprits et des consciences, ce renouvellement des classes dirigeantes qui était l'évidente finalité de la réforme? Gentile lui-même semblait en douter puisqu'il ne voulait que des hommes pour diriger les établissements scolaires⁵⁰. On assistait à un phénomène nouveau de désertion de l'enseignement public au profit du privé qui offrait en général de meilleures conditions de vie et une plus grande stabilité d'emploi. Il s'agissait d'un symptôme d'une crise déjà ancienne; mais l'historien génois soupçonnait la réforme de vouloir l'amplifier au profit de l'enseignement privé.

Gentile avait renforcé l'autorité des proviseurs. Les chefs d'établissements avaient le devoir de diriger et de contrôler les enseignants. Ils rédigeaient chaque année une note informative sur leurs mérites didactiques et pédagogiques; mais la réforme attendait aussi d'eux une éducation du corps enseignant à 'l'esprit nouveau' qu'elle introduisait dans les rapports hiérarchiques⁵¹. Certes, lorsqu'il affirmait que les proviseurs devaient être des 'sentinelles vigi-

⁴⁷ A. Galletti, G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, Palermo-Firenze, Sandron, 1908.

⁴⁸ Filaretès [V. Vitale], *Batti, ma ascolta*, «Caffaro», 27, 1924, p. 3.

⁴⁹ Id., *L'anima della scuola*, cit.

⁵⁰ Id., *Batti, ma ascolta*, cit.

⁵¹ M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, cit., pp. 51-52.

lantes' respectant la consigne reçue comme une 'chose sacrée' et lui obéissant de façon 'inconditionnelle', Gentile faisait allusion à un Etat éthique, transfiguré par sa philosophie⁵²; mais les intéressés pouvaient l'interpréter comme une mesure de caporalisation. Certains d'entre eux s'attirèrent les foudres du ministère en refusant leur nouvelle affectation pour des raisons familiales, comme l'impossibilité de trouver un logement ou la crainte de payer un loyer trop élevé qui absorberait la différence de traitement avec leurs anciennes fonctions, ou encore à cause des impératifs de l'éducation de leurs enfants⁵³. Les chefs d'établissements exprimèrent leur mécontentement en marge de leur congrès de janvier 1924. Les proviseurs de lycée classique n'enseignaient pas et percevaient une indemnité de direction; mais ils se plaignaient de ne pouvoir exercer une charge de cours universitaire, lorsqu'ils étaient libres docents. Les proviseurs de lycée scientifique et les directeurs d'Ecole complémentaire étaient astreints par contre à un enseignement hebdomadaire de 20 à 22 heures; mais ils ne touchaient pas d'indemnité⁵⁴.

Un examen de passage était imposé aux élèves qui voulaient accéder à la classe supérieure sans avoir obtenu une moyenne de 6 sur 10 au cours de l'année scolaire. La règle générale voulait que tout élève aux résultats jugés insuffisants dans plus de deux matières par le conseil de classe et à la première session d'examen de passage en juillet fût définitivement refusé, sans avoir le droit de se présenter à la session d'automne⁵⁵. Il suffisait qu'une candidate à l'habilitation magistrale fût refusée aux épreuves de chant et de dessin pour qu'elle perdît une année. Dans certains jurys, ces deux épreuves avaient fait des ravages parmi des candidates pourtant admises en italien, en mathématiques, en philosophie et en pédagogie. On fit observer au ministère que cette règle était injuste puisqu'elle s'appliquait à l'entrée en I classe du gymnase, où il y avait 4 disciplines, comme à la III classe du lycée où elles étaient 8. Un subtil mathématicien prétendit même que cela équivalait à démontrer que un quart égalait un demi. Le ministère proposa au Conseil d'Etat de modifier le règlement. Le candidat ne serait définitivement collé qu'après avoir obtenu des notes inférieures à 6 sur 10 dans les trois matières principales. Celles-ci seraient l'italien, le latin et l'histoire au gymnase; l'italien, le latin et le grec au lycée classique; l'italien, le latin, la philosophie et la pédagogie à l'Ecole normale primaire⁵⁶. Vito Vitale reconnaissait que cette solution avait le mérite d'être plus libérale⁵⁷; mais elle ne satisfaisait pas les intéressés et suscitait à son tour récriminations et mécontentements. Elle ressemblait à un arrangement empirique,

⁵² C. M. 23 marzo 1923, en G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, Palermo, Sandron, 1924, pp. 125-128.

⁵³ Filaretès [V. Vitale], *Batti, ma ascolta*, cit.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ V. Vitale, *Esami di riparazione*, cit.

⁵⁶ R. D. 6 maggio 1923, n. 1054, art. 83.

⁵⁷ V. Vitale, *Esami di riparazione*, cit.

conclu à la hâte pour concilier plus équitablement le sérieux des études et le caractère sélectif de la réforme. L'historien gènois reconnaissait volontiers que trois mois d'études supplémentaires pouvaient suffire dans certaines disciplines, d'autres exigeant par contre une plus longue préparation⁵⁸; mais il contestait le choix des matières principales dans les différents types d'enseignement. Il se demandait par exemple pourquoi une langue étrangère en faisait partie au lycée féminin, et non pas au lycée scientifique ou à l'Institut technique. De même, le choix du grec au lycée classique s'était effectué au détriment des mathématiques, et surtout au préjudice d'une discipline aussi centrale que la philosophie. Ainsi, le lycéen qui aspirait à faire des études d'ingénieur pouvait se permettre d'être faible dans des matières aussi formatrices que l'italien, les mathématiques et la philosophie. Il lui suffisait d'avoir obtenu 6 sur 10 en grec pour être autorisé à se présenter à l'examen de passage. Par contre, s'il avait eu le malheur d'être bien noté en mathématiques et en physique, en philosophie et dans d'autres matières, tout en étant faible en italien, latin et grec, il serait exclu des épreuves d'examen. Le grec était donc devenu indispensable pour faire des études d'ingénieur⁵⁹. Les nouvelles dispositions relatives aux disciplines principales ne supprimaient d'ailleurs pas la disproportion arithmétique précédemment dénoncée, puisqu'il suffirait d'avoir des résultats insuffisants dans trois matières sur quatre pour être exclu de la seconde session d'examen au gymnase, et dans trois sur huit au lycée classique ou scientifique. Vito Vitale en déduisait ironiquement que l'équation: $1/4 = 1/2$ était devenue: $3/4 = 3/8$, ce qui était pire. Il imaginait le cas de deux candidats à la *mâture* classique qui auraient obtenu l'un 6 sur 10 en grec et des notes très basses dans les autres disciplines, l'autre 5 en italien, en latin et en grec, avec de bonnes notes ailleurs. Le premier serait autorisé à se présenter à la seconde session et le deuxième, qui lui était pourtant bien supérieur, en serait théoriquement exclu. Il suffisait de connaître la mentalité des élèves et des professeurs pour comprendre que les premiers ne manqueraient pas de spéculer sur la distinction entre matières secondaires et principales en négligeant les unes au profit des autres. Quant aux autres, ils réagiraient en surévaluant leur enseignement, rien ne blessant autant leur susceptibilité qu'une reconnaissance officielle de l'infériorité de leur discipline⁶⁰.

A la fin de l'année scolaire 1923-1924, l'historien gènois estimait que beaucoup de disciplines avaient été enseignées par des personnes qui n'avaient ni les connaissances suffisantes ni la pratique pour le faire. De nombreux jurys d'examen étaient composés de professeurs n'ayant jamais enseigné les disciplines dans lesquelles ils avaient dû interroger les candidats. Beaucoup d'établissements scolaires avaient recruté des enseignants tant bien que mal et ils en

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

avaient changé en cours d'année. Ils avaient dû utiliser des débutants, même dans des matières aussi importantes que l'italien, le latin et le grec. Les jurys de *mâture* n'en avaient souvent pas tenu compte, en examinant tous les candidats de la même façon. Vito Vitale n'était pas hostile à une sévérité qui rendait leur valeur aux diplômés, mais uniquement lorsque les établissements ne connaîtraient plus le désordre cahotique de l'année scolaire écoulée.

Vito Vitale était un praticien de l'enseignement. Bien qu'il ne cachât pas ses sympathies pour l'école publique et sa méfiance à l'égard du privé, ses critiques ne portaient pas sur les grands problèmes posés par la réforme Gentile: laïcité, liberté de l'enseignement, place de la religion à l'école, mobilité sociale des élèves. Il dénonçait les incohérences de la réforme scolaire dans ses applications pratiques. Il se plaignait de la méconnaissance du niveau réel des élèves, du caractère abstrait des programmes et des sujets d'examen. Ses reproches portaient sur la méthode plus que sur le fond; mais il s'opposait à une étude esthétique des textes qui lui paraissait relever de jugements subjectifs, et il se montrait très réticent à l'égard d'une pédagogie gentilienne d'auto-éducation fondée sur le dialogue. L'historien gênois doutait par ailleurs de la capacité des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire à comprendre les grandes civilisations du passé et il jugeait leurs connaissances notablement insuffisantes pour leur permettre de s'adonner à une véritable réflexion sur de grands problèmes historiques. Gentile avait dit qu'il voulait «peu d'écoles, mais bonnes»⁶¹. Vito Vitale affirmait qu'il n'en serait rien tant que la réforme susciterait l'amertume et l'humiliation des enseignants. Elle les mettait dans l'impossibilité de faire leur métier avec conscience et dignité. Ils étaient humiliés par la suspicion et le peu d'estime dont les dispositions réglementaires faisaient preuve à leur égard⁶². On ne pouvait leur demander de se plier à des exigences nouvelles tout en dépréciant matériellement et moralement leur fonction⁶³. Les auteurs de la réforme affirmaient qu'on pourrait désormais mieux enseigner et apprendre plus sérieusement. Même s'il s'agissait de disciplines inconnues que les professeurs ne pouvaient enseigner?, s'interrogeait l'historien gênois. Même si l'objectif principal était de remonter la mécanique d'un moulin à paroles pour qu'il se déclençât en appuyant sur un bouton le jour de l'examen? Même pour les matières dispensées à raison d'une heure ou deux par semaine et où l'enseignant devra donner tous les deux mois un jugement motivé à la fois intellectuel et moral sur un élève qu'il n'aura pu interroger qu'une fois pendant quelques minutes?⁶⁴ Vito Vitale s'indignait des conséquences d'une belle théorie, sans doute applicable dans des classes peu chargées, mais irréalisable dans

⁶¹ G. Gentile, *Esiste una scuola italiana?*, «Il Resto del Carlino», 23 maggio 1918, en G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli, Ricciardi 1919, p. 18.

⁶² Filaretès [V. Vitale], *L'anima della scuola*, cit.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Id., *Batti, ma ascolta*, cit.

des disciplines ne se prêtant pas à une pédagogie du dialogue. On devait en vérifier les acquis par des interrogations orales qui se réduiraient fatalement à un catalogue de formules stéréotypées. Des hommes supérieurs, qui avaient perdu de vue l'enseignement secondaire depuis leur départ du lycée, prétendaient que la réforme permettrait de dépasser un savoir purement informatif et agnostique en lui conférant un haut contenu spirituel⁶⁵. Dans cette école profondément rénovée, on forgerait l'âme des générations futures et une nouvelle classe dirigeante; mais en dépit du son claironnant des trompettes, rétorquait l'historien génois, l'école restait ce qu'elle était et ses nouvelles difficultés n'étaient pas moindres que les anciennes. Sans doute, les professeurs étaient-ils hier surchargés de travail, mais on les contraignait aujourd'hui à enseigner à contre cœur. Ils se sentaient désormais emprisonnés par une lourde chaîne dont ils ne pouvaient se libérer pour des raisons matérielles. On brutalisait leur esprit en critiquant leurs tendances scientifiques et en condamnant leur pédagogie. Ils entendaient dire qu'on avait libéré l'école; mais cette liberté consistait à ramener tout le savoir à une conception officielle et obligatoire⁶⁶. Après avoir été ballottés entre les établissements et les disciplines, ils étaient menacés maintenant dans leur hiérarchie et dans leurs conditions matérielles. Ne bénéficiaient-ils pas des avantages des leçons particulières et de longues vacances?. Les leçons particulières servaient à justifier la diminution de leurs traitements, alors qu'un article draconien du règlement les interdisait presque totalement. Rien ne pouvait justifier qu'un enseignant débutant au premier échelon de sa carrière fût à égalité de traitement avec des fonctionnaires ne possédant pas de licence universitaire, et qu'un professeur de lycée ne pût dépasser celui d'un commandant de l'armée. Plus que de leur situation matérielle, concluait pourtant Vito Vitale, les enseignants souffraient des contraintes intellectuelles qu'on leur imposait, du discrédit moral dont ils étaient victimes et de leur déclassé-ment dans la société⁶⁷.

Michel Ostenc
Université de Angers (France)
nmod@noos.fr

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

Les imagiers de la littérature en couleurs

Janine Despinette

Introduction

Affirmer que l'approche de l'image et de son rapport au texte dans les livres pour enfants est liée, pour un lecteur adulte, à un regard professionnel spécifique, est une vérité première, sans doute. Mais qui, en dehors des bibliophiles collectionneurs d'abécédaires et d'albums, s'intéresse à la littérature en couleurs et à l'illustration? On ne voit guère les livres d'images que dans les mains des professionnels de l'édition, des bibliothécaires, des enseignants et de la critique. Et la fonction de l'iconographie dans l'histoire de l'art est à peine définie. Il est sûr que l'usage qui est fait des livres créés par les artistes contemporains et l'utilité qui leur est attribuée sont déterminants quant au regard qu'on leur portera. Les uns les considèrent en objets pédagogiques, les autres en objets support de communication et d'activités ludiques.

La «critique» que je suis devenue¹, a tendu toute sa vie à essayer de les montrer comme reflet de l'imaginaire des artistes, comme tremplin pour le développement de la sensibilité artistique et esthétique des nouvelles générations d'enfants, et comme support de réflexion pour une meilleure connaissance des diverses cultures (on sait à quel point, en ce sens, l'image est parlante) donc, comme objets culturels représentatifs parce que témoignant de l'évolution sociale, artistique et technologique de notre temps.

¹ Voir Janine Despinette, *Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui*, Ed. Casterman, coll. E3, 1972; et in Ead., *La littérature en couleurs*, Ed. SPME/Loisirs Jeunes, 1984.

Parce qu'au fil des années les manifestations internationales se sont multipliées, on prend mieux désormais la mesure de la circulation de ces images d'un pays à l'autre et la critique est amenée à réfléchir sur l'inféodation de l'image au texte et sur l'universalité des aspects sémiotiques et symboliques de cette IMAGE, mais aussi sur le statut de l'illustrateur selon les milieux sociaux.

Le médiéviste autrichien Otto Pächt dans *Methodisches zur kunsthistorischen Praxis* a rappelé que la recherche iconographique et l'idée que l'on se fait en Europe de sa fonction spécifique subissaient fortement le fait que l'iconographie est «née d'abord sous la forme d'une iconographie de l'art chrétien». La religion chrétienne étant une religion liée au livre, «les événements que rapportent les Évangiles tirent leur crédibilité» de ce qu'ils accomplissent ce qui était déjà annoncé, prophétisé, préfiguré dans l'Ancien Testament, la Bible. «Rien ne peut dès lors, être transmis par l'image qui n'ait été par avance et doublement écrit, à la fois littéralement et figurativement». «Quiconque s'occupe d'iconographie chrétienne ou Renaissance donc humaniste, s'interrogera toujours à bon droit, à propos de n'importe quelle représentation visuelle, sur le texte qui directement ou indirectement l'a inspiré». Il va de soi de rechercher la source littéraire ou du moins écrite à laquelle on pourra rapporter les interprétations artistiques et figuratives du thème religieux traité. «Mais c'est ainsi», souligne Pächt, «qu'est née peu à peu, sans qu'on y prenne garde (à cause de l'habitude de considérer la chasse à la citation textuelle comme essence constitutive de l'iconographie et de l'iconologie), une généralisation abusive à supposer que toute version figurative d'un contenu, toute visualisation du sens et même tout motif figuratif d'un contenu doivent avoir été précédés par une version originale littéraire, par une première formulation verbale»².

Nous savons tous qu'il est difficile de mettre en question certains a priori que l'on a hérités des générations précédentes. Si on en revient aux livres pour enfants, parce que la lecture d'un texte développe l'intelligence et que la compréhension du sens des mots du langage permet une relation sociale normale à l'enfant qui maîtrisera rapidement et bien la technique de lecture, le TEXTE a été donné à l'école, pendant longtemps, comme la voie royale de l'accès au sens de la pensée émise, l'image n'étant seulement que l'illustration, l'éclaircissement, l'enjolivement. Mais quand les dessinateurs, les «imagiers de papier» comme se nomment certains, quand les artistes ont investi la forteresse du livre avec leurs couleurs et leur fantaisie pour ne pas dire leurs fantasmes, leur célébration du pouvoir de l'imagination et de l'imaginaire a montré la relativité de cette prépondérance du texte. Elle est apparue à remettre en cause. Et le rôle de la critique est, me semble-t-il, d'essayer de prouver que *les fonctions de l'image* telle que nous la trouvons maintenant dans l'édition, sont multiples et complexes, allant vraiment bien au delà de la fonction décorative.

² Otto Pächt, *Methodisches zur kunsthistorischen Praxis*, Prestel Verlag, Munchen, 1977 (trad. *Questions de méthode en Histoire de l'Art*, Macula, Paris, 1994), p. 93 trad.

La légitimité de la spécificité de la littérature pour l'enfance et la jeunesse s'est affirmée très lentement lorsqu'ont commencé à paraître annuaires, guides et dictionnaires, ouvrages de références nationales ou internationales. Il s'agit d'ouvrages parfois promotionnels, édités par une maison d'édition, tel le superbe *Modern Kinderbuch Illustratoren Europas* de Bohem Press, le premier du genre paru en 1982 avec une introduction de Caria Poesio, ou édités par les services de Foires ou Salon du livre comme les catalogues annuels de la Fiera de Bologne ou le *Guide des illustrateurs français* et le *Guide des auteurs français* publiés par le Salon du livre de jeunesse de Montreuil et le Cercle de la Librairie en 1988.

Il s'agit également d'ouvrages le plus souvent résultat du travail de chercheurs spécialisés et édités par des associations de promotion bénévole de la lecture, tels *La Littérature en couleurs* publié par la SPME et Loisirs Jeunes (1984), *L'AZ des auteurs illustrateurs francophones* publié par le Centre de recherches et d'information sur la littérature pour la jeunesse (C.R.I.L.J., 1991), *Illustradores espanoles de libros infantiles y juveniles*, publié par l'Institut national du livre du Ministère de la culture espagnol, à Madrid (1982), le *Catàleg d'Il·lustradors de Libre infantil in Catala*, publié par l'Associacion professional d'il·lustradors et le Département de Culture de la Generalitat de Catalunya (1984). Tels *Ilustradores Brasileiros de Literatura Infantil e Juvenil*, publié par la Fondation Nationale brésilienne du Livre Infantile et Juvenil à Rio de Janeiro (1994), *l'Annuaire de la KPIA*, association des illustrateurs coréens de livres pour enfants (1988) ou *Colour Brush*, publié par le Children's fine Art Committee of the Chinese Artists Association (1993), tels le *Dictionnaire des Illustrateurs Suisses des livres d'images 1900/1980*, de l'Institut suisse de littérature pour la jeunesse (1983), et *Iranian illustrators of childrens books 1968/1989*, présenté par l'Institute for the intellectual development of children and young adults de Téhéran (1990) et encore le *Deutsche Bilderbuch Illustration Heute*, qui présentera réunis pour la première fois les illustrateurs allemands si longtemps séparés par le mur de Berlin, sous l'égide du Kuratorium für das sugenbuch de l'IBBY (1992). Et aussi, les *Contemporary Polish books art 1994-1998*, publié par l'Union des artistes graphistes de Varsovie, et les *Dijazott Magyar illusztratorok* (Awarded Hungarian illustrators) présentés par la société des illustrateurs hongrois de Budapest (1995 et 1999).

Des ouvrages d'auteurs comme *Chroloznik v sovremennoj detskos knige* (*L'artiste et le livre contemporain pour enfants*, 1977), de la critique russe Ella Gankina, *Cesti ilustratori v soucasné knize pro děti a mladez* (1989) du professeur Frantisek Holesovsky de Prague, le *Lexikon der kinder und jugendliteratur 1975/1982* de Klaus Doderer, le *Kunstler illustrieren bilderbücher* de Detlef Hoffmann et Jens Thiele, le *Progress of Picture books in Japan after World War II* de Takeshi Matsumoto (1986), *The artists and the Picture book: the twenties and the thirties* de l'équipe du Japanese board on book for young people (1992), *Illustrators of books for young people* de Martha E. Ward et

Dorothy A. Marquardt (1970), ou *The Dictionary of 20th Century British Book Illustrators* de Alan Horne (1994)³, nous ont permis peu à peu d'avoir quelques informations biographiques sur les illustrateurs et les auteurs de cette littérature en couleurs ayant de plus en plus une saveur d'universalité.

Pour la France, parfois, à travers des interviews accordés à des revues professionnelles à l'intention des libraires et des bibliothécaires (*Argos*, *Griffon*, *Livres jeunes aujourd'hui*, *Nous voulons lire*, *La Revue des livres pour enfants*, *Livres Hebdo*), la personnalité des créateurs d'albums est évoquée. Mais ce qu'ils disent alors d'eux-mêmes, est souvent propos de communication sociale car ils sont là en situation de merchandiser, devant affirmer une image de marque pour faire vendre leurs livres.

Parce que pendant vingt-cinq ans – de 1958 à 1983 – j'ai vu et écouté le professeur I. Meyerson, au Centre de Psychologie Comparative, à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, nous démontrer exemplairement que «l'homme doit être étudié là où il met le plus de lui-même dans ce qu'il a continuellement fabriqué, construit, institué, siècle après siècle, pour édifier notre monde humain», il m'a semblé qu'il faudrait essayer de comprendre la démarche de ces artistes de notre fin de siècle, décidant de dédier une part de leur œuvre, quand ce n'est pas la totalité, à un public juvénile et de situer ces créations par rapport à l'ensemble de leur travail et s'interroger sur la place que leur accorde la société.

Certes, tous les magazines pour enfants ne peuvent, pas plus aujourd'hui qu'hier, offrir chaque semaine à leurs lecteurs les meilleurs dessins des meilleurs dessinateurs du monde, mais quand Jean-Olivier Héron présentait *Les Aventures de Dodo Carabas* en avant première dans PERLIN PINPIN, quand Patrick Couratin, Henri Galeron, Georges Lemoine, Tina Mercié intensifiaient l'impact d'un Dossier d'OKAPI par leurs illustrations, celles-ci avaient autant de valeur à mon regard de critique que celles qui leur sont demandées pour un tirage réservé à des bibliophiles.

Les illustrateurs contemporains ont de l'estime pour le public des enfants et ne bâclent pas ce qui lui est destiné⁴.

Dans le jeu de la création d'images narratives ou illustratives, l'artiste a à sa disposition un préalable technique et esthétique professionnel acquis par l'étude ou sur le tas. L'art, pour lui, est d'explorer le champ de ses possibilités personnelles de communication et de faire oublier les procédés et le processus de

³ Sovietski Kovoloznik. Moscou Russie - Albatros. Praha République Tchèque - Beltz Frankfurt/Main Germany - Ausstellungen Katalog. Oldenburg Germany - Kodensha - Tokyo Japon - J. IBBY - Tokyo Japon - The Scarecrow Press - Metuchen N. J. USA - Antique Collectors Club. Woodbridge / Suffolk Grande Bretagne.

⁴ Janine Despinette, *Enfants d'aujourd'hui*, *Livres d'aujourd'hui*, Casterman coll. E. 3, Enfance, Education Enseignement, 1972; Ead., *Ce qu'ils trouvent dans les kiosques*, Éditions Loisirs-Jeunes, 1979; Ead., *Quand l'image fixe devient mobile*, Éditions Loisirs-Jeunes Hors série 25ème anniversaire, 1985.

son travail au profit d'une dynamique relationnelle à établir entre ses images et le lecteur, même si cela doit se traduire par un style d'imagerie traditionnelle ou dans un graphisme stéréotypé passe-partout, ou aboutir à une œuvre personnelle d'un expressionnisme d'avant-garde.

Dans l'acte de lecture de la littérature en couleurs – acte de préhension globale d'une histoire illustrée, texte et images complémentaires – chaque image se trouvant à lire dans le contexte de son environnement d'écriture, le dynamisme de l'acte de regarder du lecteur sera lié au dynamisme de l'acte créateur et créatif de l'imagier visionnaire et metteur en scène. Quelques uns même, et je pense à l'instant particulièrement à l'argentin Guillermo Mordillo⁵, l'auteur humoriste du *Galion* et de *Crazy Cow boy*, peuvent réussir la gageure de faire des éléments idéographiques et plastiques le seul matériau à lire, sans user pour autant du réalisme que pratiquent les cartoonists de B.D., usant au contraire de toutes les subtilités d'artefact de ceux que passionnent le cinétisme et la couleur matière.

Il n'est peut-être pas évident de prendre en considération le fait que l'art de narration imagée, pratiqué par les illustrateurs dans le contexte littéraire ou de Presse, est un art plastique dont nous pouvons apprécier les cohésions logiques avec les Arts du Spectacle (marionnettes, théâtre, cinéma...), avec la Publicité, le Désign et l'Architecture, simplement déjà, parce que ces illustrateurs sont souvent des artistes travaillant dans plusieurs domaines. Mais c'est un fait. Et les nouveaux supports CDI, CD Rom ne feront qu'élargir leur audience.

La recherche comparative et les ouvrages de références

L'album d'images pour enfants et ses créateurs, on peut le constater en lisant la presse ou comme téléspectateurs, intéressent plus les «gens d'images» et les professionnels de l'édition que les milieux de la critique et les journalistes, et pourtant les manifestations sur le sujet, attirent partout et dans tous les pays, le public en foule.

Les catalogues d'expositions comme *Images à la Page* et *Visages d'Alice*, réalisées par la B.P.I. du Centre Pompidou (publiés par Gallimard), comme *la Littérature en Couleurs* présentée au Musée d'Art Moderne de la ville de Paris par «Loisirs-Jeunes» et la S.P.M.E. en France (publié par François Ruy Vidal), comme *Imagines de mil palabras* de la Fundacio Caja de Pensiones, et *Arte en el Libro* de la Caja de Ahorros, de Salamanca, à *Todo Color* du Ministère de la Culture de Madrid en Espagne, comme *Illustrateurs avec et sans éditeurs* des services de la culture de la province de Namur, en Belgique, ou *The Hans Christian Andersen Awards, 1956/2002*, attirent l'attention et provoquent la curiosité de ce public. Les catalogues de l'exposition des illustrateurs à la Foire

⁵ Publié par F. Ruy, Vidal / Harlin Quist, 1971.

Internationale de Bologne, ceux de la B.I.B. de Bratislava, du Premi Catalonia de Barcelone, de la «Plume d'Or» de Belgrade, de la Mostra Internationale de Sarmede, et de la Teheran International Bienale Illustration (TIBI), ceux du Chirico Iwasaki Art Museum of Picture Books de Tokyo, sont beaux comme des livres d'art, à feuilleter pour le plaisir des yeux. Par contre il existe encore trop peu de textes engageant à une réflexion sur l'événement de société que représente ce nouveau genre de littérature. Les monographies sont rares. En France, notamment, elles sont vraiment limitées aux illustrateurs les plus médiatiques et les plus médiatisés.

Pendant longtemps pour le travail de recherche comparative, les spécialistes n'ont disposé que des quelques numéros «spéciaux-enfance» de revues internationales d'arts graphiques et arts appliqués comme *Graphis*, publié par Walter Herdeg à Zurich ou *Idea* publié par Seibundo Shinkosha à Tokyo, et d'articles de survol informatif dans le magazine professionnel français B.A.T., même si des universitaires d'avant-garde comme le grand pédagogue italien Giuseppe Florès d'Arcais et la professeur Anna Maria Bernardinis ont su – dès les années soixante – créer dans le cadre de l'Institut de Pédagogie de l'Université de Padova, un «Secteur de recherches sur la lecture et la littérature juvénile», et consacrer régulièrement une part de la très sévère revue *Rassegna di Pedagogia* à l'étude de l'image dans cette littérature spécifique.

Esthétique de l'image et esthétique du verbe

La compréhension du SENS d'une image polysémique implique toujours le regardé intentionnel qu'il s'agisse d'images narratives pour fixer l'attention sur le message d'un conte, d'une fable, ou d'images descriptives et démonstratives qui peuvent aider à développer les connaissances techniques ou historiques dans les documentaires; un regardé intentionnel qui est lié à une manière personnelle d'appréciation, d'interrogation, d'hypothèse, d'anticipation du développement du sens de cette image dans sa complémentarité avec le texte, de la part du lecteur.

Le rôle de la critique est de prendre la mesure de ce regardé intentionnel en fonction de la médiatisation à établir avec le public d'une revue spécialisée ou celui plus large des magazines et de la Presse pour lequel elle fait ses analyses.

On accorde généralement à la critique le don de «faire l'opinion». Elle est, en principe, effectivement le premier médiateur et un lecteur privilégié puisqu'elle dispose du pouvoir de comparer d'un auteur à l'autre, «d'une édition à l'autre, et parfois de l'originalité à la translation et à la traduction d'un Pays à l'autre⁶».

⁶ Janine Despinette, in Denise Escarpit (dir.), Editions Magnard, coll. lecture en liberté, dirigée par Raoul Dubois, Paris, 1973.

De plus en plus, même les livres d'images sans textes ont du sens et un sens perceptible et perçu par beaucoup d'enfants parce que les images des supports médiatiques (T.V. ou Presse) font évoluer les perceptions visuelles dans la plupart des pays industrialisés, au même rythme et en même temps – avec plus ou moins de bonheur, évidemment, selon le degré de vigilance de l'opinion publique à rejeter la médiocrité des stéréotypes.

L'approche de l'IMAGE de la critique spécialisée se traduira donc, d'abord, par une lecture du message perçu par elle comme traditionnel ou novateur en soi, mais en fonction aussi de sa finalité: arriver jusqu'à l'enfant lecteur, donc avec une anticipation interrogative sur la perception de quelqu'un différent de soi. L'esthétique graphique et plastique de l'image ainsi que la qualité littéraire l'aident à situer l'œuvre dans l'évolution au quotidien de l'univers culturel de l'enfance.

Ce ne sont pas toujours ces qualités qui inciteront les enfants à la lecture, mais bien plus la novation dans le thème et surtout, plus encore, la transgression d'expression des artistes contemporains qui savent montrer que parallèlement au code abstrait et conventionnel de l'écriture, l'IMAGE en étant infra verbale, infra langagière, comme le disent les sémiologues, permet une communication directe conduisant à une lecture plaisir et parfois ludique aussi bien qu'à une lecture connaissance – source de réflexion. Mais curieusement, revient à la critique, en fin de compte, la charge de le démontrer par des mots.

Influences des traditions nationales et courants stylistiques

Il est évident que l'influence des traditions éducatives et sociales nationales, est sensible dans l'œuvre d'un artiste travaillant en direction de l'enfance, que ce soit pour la Presse ou pour l'Édition. Sous la facture de présentation il y a la façon de considérer l'enfant et de communiquer avec lui, beaucoup d'illustrateurs le disent.

Une didactique de production n'est pas forcément morale mais dans le cas des livres pour enfants, forme et fond, contenu et contenant en symbiose, laissent effectivement apparaître le projet pédagogique en filigrane, autant que le projet artistique, tous deux étant inscrits dans le cadre d'une société donnée. La traduction française et l'illustration du *Ramayana* par Christine Lesueur, au-delà de ses qualités esthétiques reconnues, sera toujours quelque peu «exotique» à notre amie Manorama Jafa de New Delhi, secrétaire générale de l'Association des écrivains et illustrateurs indiens, alors que la version anglaise du même *Ramayana*⁷, parce qu'elle est traduite et publiée à Bombay par un écri-

⁷ *Le Ramayana*, adaptation française de Le Brun, Éd. Ipomée, Moulins, 1987 (*The Ramayana*, texte anglais de Lakshmi Lal, Éd. Orient Longman Ltd, Bombay, 1988).

vain indien anglophone, avec des illustrations d'un artiste indien, Badri Narayan, nous apparaîtra à nous, d'emblée, authentique.

Il arrive de lire sous la plume d'hommes politiques dans des rapports de l'U.N.E.S.C.O. ou de la Commission de la Culture de l'Union Européenne, des appels à la promotion de la lecture dans le monde, au soutien de la co-édition des livres d'enfants en Afrique, en Asie ou en Amérique latine, au soutien de l'organisation d'ateliers et de stages de formation pour des écrivains et des illustrateurs de livres d'enfants, à la création de cours de formation professionnelle d'édition, de cours de formation universitaire sur cette littérature dans ces continents.

Mais en même temps, en France par exemple, les gens qui détiennent le pouvoir de légitimer la création artistique dans l'Illustration s'intéressent si peu aux livres pour enfants, le matraquage médiatique se faisant plus en ce domaine, sur les sous-produits du cinéma, puisque le critère de diffusion de masse est le seul pris en considération. La critique «spécialisée» se retrouve encore en situation de marginalité parce que les livres et les artistes dont elle parle ne peuvent joindre leur public que dans le cadre limité des bibliothèques, de l'École, ou, dans les meilleurs des cas, à travers des expositions itinérantes sous l'égide d'associations culturelles, dans des «Salons du livre» régionaux ou des manifestations nationales.

Marginalité par rapport à quoi, d'ailleurs? On peut se le demander. Le snobisme intellectuel de certains critiques d'art pourrait bien n'être que manque de curiosité et paresse d'esprit. Lorsque l'information sur le thème passe par les journalistes qui font l'opinion à la T.V. ou dans la grande Presse, la référence étant spontanément Disney Channel, l'Illustration contemporaine pour la jeunesse demeure, presque toujours avec une belle constance, limitée à Mickey (1930) et à Babar (1931).

Et pourtant *le Petit ours brun* de Danièle Bour, *Yok-Yok* d'Etienne Delessert, *Lucas et Lucie* de Trnka, *les Shadocks* de Jacques Rouxel, *les Stroumpfs* de Peyo et la *Mimi Cracra* d'Agnès Rosensthiel, ont un impact aussi certain sur le public que tous les produits disneyens, à en juger par la constance de leurs rééditions en albums comme en CDroms.

Mais les couloirs de la communication à propos de l'édition et de la littérature manquent de passerelles, nous le savons, même si d'aucuns déclament sur l'âge d'or de la communication visuelle.

Quoi qu'il en soit, pour étonner et surprendre, pour provoquer la réflexion et l'imagination de la nouvelle génération de lecteurs déjà intoxiqués d'images mobiles, les éditeurs spécialisés doivent être en constante quête commerciale en même temps qu'ils se doivent d'essayer de bénéficier de toutes les recherches graphiques et artistiques proposées sur le marché de l'édition devenu désormais mondial.

Des courants stylistiques sont nés quelquefois autour d'un studio d'art graphique. À partir des USA Seymour Chwast, Milton Glaser et leurs coéquipiers

du Push Pin Studio, en Italie avec Quadrarono Stampa Arti Grafiche et Sarmède avec la Fondation Stephan Zavrel ont sans conteste marqué leur génération, partout dans le monde.

Des écoles d'art peuvent aussi lancer un genre, une mode graphique pour une période. On pourrait reconnaître ceux qui ont étudié à Berlin, à Cracovie, à Hambourg, à Prague, à Bratislava ou à Londres, ceux qui ont suivi les cours de Pierre Belvès, de Giannini ou d'Alain le Foll aux Arts Décoratifs à Paris, ceux qui ont fait *Penningen*.

L'édition «jeunesse»: une ouverture au monde

Dès les années soixante-dix, Claude Lapointe, responsable de l'Atelier d'illustration à l'École des Arts Décoratifs de Strasbourg, a accueilli de jeunes élèves de toute l'Europe. Théoricien et praticien, il apparaît dans ses propres travaux journalistiques ou livresques, un dessinateur caricaturiste au trait fortement maîtrisé mais aussi superbe coloriste. En 1972, il créait pour Ruy-Vidal et Harlin Quist un *Pierre l'ébouriffé* psychédélique qui remit à la mode le texte écrit par le docteur Hoffman et permit quelques polémiques sur l'éducation entre les traditionnalistes et les novateurs. Après avoir redonné du sens, toujours avec Ruy-Vidal à notre «Petit Poucet» national, et visualisé sur papier *La Guerre des boutons* de Louis Pergaud, il a été l'illustrateur vraiment complice des facéties du conteur Pierre Gripari dans *Le Marchand de fessées*, *Les Contes de la folie Méricourt* et bien d'autres histoires encore, jusqu'à la mort de l'écrivain en 1992.

S'entendant particulièrement à démonter les mécanismes de la communication visuelle, dans ses écrits de pédagogie de l'image, il apprend à construire une illustration informative efficace, une illustration décorative agréable à l'œil. Il accorde une place au divertissement mais prétend que si l'expression personnelle doit demeurer, l'instinctif doit être endigué.

On repère facilement dans la production de la décennie quatre-vingt-dix, les livres illustrés par les élèves de l'École de Strasbourg, et si l'on s'en tenait à leurs images on pourrait conclure qu'à «l'âge d'or» de la Communication Visuelle, provoquer l'émotion n'est plus «politically correct». Cependant, du côté de Lyon – aux Beaux-Arts et à l'École Emile Cohl – les professeurs s'appellent Jean Claverie, Jean-Michel Nicolle, Henri Galeron, Maurice Garnier, Georges Lemoine, Jacques Rozier. Et la fantaisie, la tendresse, l'humour des élèves pérennisent celles des maîtres dans la presse et dans l'édition, également. À Bratislava où enseigne Dusan Kallay comme dans l'École Internationale de Sarmède où les professeurs se nomment Joseph Wilkon, Jindra Capek, Maurizio Olivotto, Linda Wolfsgruber, on voit que dans l'enseignement s'affirme toujours la prédominance des techniques classiques (gravures pastels, encres). La

réalisation pour les créateurs passera bien par les techniques mixtes mais là on continue aussi à enseigner encore l'intemporalité d'atmosphère.

Alors affirmer qu'un courant d'École est plus représentatif qu'un autre, en France comme ailleurs, n'a pas de sens.

D'autant qu'en élargissant le champs de l'analyse à l'ensemble de la production, on peut repérer vite, également, les courants naissant autour d'un concepteur ou d'un éditeur. Nous avons évoqué les français, déjà. À Oslo il y a eu un courant Norske Samlaget avec Guri Vesaas, à Londres il y a un courant Andersen press généré par Klaus Flugge, Tony Ross et Mc Kee, en Suède, c'est autour d'une revue littéraire et artistique, «Opsis Kalopsis», que se sont retrouvés à Stockholm, les graphistes, poètes, écrivains et gens de théâtre pour enfants. En Catalogne, c'est dans le magazine «Cavall Fort» que la plupart des illustrateurs qui s'imposeront en Europe ont fait leurs débuts, soutenus sur place par des éditeurs comme ceux de La Galera et de Aura Comunicacio. Tout comme les artistes de Pologne, Tchéquie et Slovaquie, Bulgarie et Croatie en bénéficiant de l'attention des Sidjanski aux éditions Nord-Sud ou de celle de Stepan Zavrel et Otakar Bozejovski à Bohem Press, ils arrivent à une traduction dans une langue européenne.

En Belgique il y a eu aussi des «découvreurs» de talents: Christiane Lapp pour Pastel, Arnaud de la Croix pour Duculot et Didier Plateau chez Casterman également éditeur du magazine de bandes dessinées *À Suivre* où la modernité graphique et une constante remise en cause de la forme ont toujours été implicitement liées à la production.

C'est grâce à Marianne Carus et au «Cricket Magazine Group» que les lecteurs américains ont pu avoir régulièrement quelques aperçus de ce qui se lit dans le reste du monde. C'est grâce à des éditeurs comme les Peterson dans «The Creative Company», Margaret Ferguson chez Farrar, Strauss et Giroux, Danielle Bernadelle chez Doubleday books que quelques européens sont publiés aux USA⁸. C'est grâce aux éditeurs FukuiKan-Shoten, Kodansha et Shiko-Sha au Japon, et à Hao Kuang Tsai, à la fois poète, écrivain, conteur et manager de Grimm Press à Taïwan que la littérature en couleurs européenne peut être découverte en Extrême Orient et la littérature asiatique en Europe⁹.

La Fiera del Libro per Ragazzi de Bologne demeurant encore après quarante ans le meilleur terrain d'observation pour la critique comparative, nous le constaterons souvent, à l'époque de la coproduction reconnue et d'échanges culturels systématisés, l'orientalisme, le cubisme, le publicisme et le pop art, le surréalisme, l'hyper réalisme et le minimalisme, l'art naïf, le tachisme et le vérisme, le post modernisme et l'art conceptuel, tous les courants artistiques sont

⁸ Harlin Quist est mort le 13 mai 2000 à Minneapolis (Minnesota). Né le 14 juillet 1930, il allait avoir 70 ans.

⁹ Diffusion Épigones/Christian Gallimard. Diffusion Le Cerf. École des Loisirs, Grandir. Lire: Ide S. Himiko, *Invitation aux livres des jeunes Français*, Tokyo, 1997.

présents dans l'édition de la littérature en couleurs et parfois même dans l'œuvre d'un imagier illustrateur au fil du temps et des livres.

L'Histoire de l'Édition pour la jeunesse, et particulièrement en notre domaine de la littérature en couleurs, foisonne d'œuvres qui peuvent permettre aux enfants de se découvrir citoyens du monde par la découverte des richesses d'un patrimoine culturel commun.

Wolf Erlbruch tout en enseignant l'art graphique aux étudiants des Beaux-Arts de Dussendorf en Allemagne, s'intéresse aux écrivains européens: Werner Holzvarth pour *La Petite taupe qui*, Valérie Dayre pour *L'Ogresse en pleurs*, Bart Moeyart pour *Moi Dieu et la création* et d'autres encore qui peuvent d'une phrase entraîner un lecteur d'aujourd'hui à s'interroger sur l'évolution du monde et le devenir des hommes. D'un album à l'autre s'esquisse avec lui, une forme d'humour européen.

Une grande part de l'œuvre de l'artiste de Brooklyn, *Maurice Sendak*, est un va-et-vient entre l'Amérique vécue au quotidien par lui et l'Europe rêvée de ses ancêtres, toute imprégnée dans son imagination de la musicalité de Mozart, de Beethoven, de Malher et de Tchaïkovsky, du romantisme des paysagistes du dix-huitième siècle et de l'humour juif éternel et universel.

En américanisant le *Fantastique* de l'œuvre de Guy de Maupassant pour les clients de Hellmann Associates dans l'Iowa, *Gary Kelley* en a fait redécouvrir toutes les nuances d'écriture en France, où on ne le lisait plus qu'en morceaux choisis dans les manuels scolaires.

Gennadij Spirin, illustrateur russe émigré aux USA célèbre l'imaginaire de Shakespeare dans *la Tempête*, celui de George Sand dans *L'Histoire véritable de Gribouille* et celui de Nicolas Gogol dans *Le Nez*, comme un romantique moscovite explorant avec jubilation les trésors qu'offrent, aujourd'hui, à un artiste, les banques de données iconographiques.

Béatrice Tanaka évoque les antiques civilisations amérindiennes en illustrant le *Zaz* de la brésilienne Leny Werneck et *Pour la Terre*, la déclaration du chef Seattle des Diwamish à Franklin Pierce président des Etats-Unis, mais peut se transformer en avant-gardiste polémiste pour le très contemporain *Bouffe Bœuf et Bang* qu'elle signe en auteur-illustratrice.

Mitsumasa Anno dans ses «Albums de voyage»: *Ce jour là et le Jour suivant lui*, nous a renvoyé, captés par son regard japonais, mille et un reflets de ce qui fait notre patrimoine culturel plus spécifiquement européen.

Shaun Tan, auteur illustrateur sino australien, maîtrisant toutes les techniques contemporaines comme peu d'artistes de la nouvelle génération, s'intéresse à ce qu'apporte l'inter culturalité dans une vie d'enfant. *Red Tree (l'Arbre rouge)* et *Lost Thing*, sont plus qu'une réflexion intellectuelle à l'occidentale. Par l'esthétique de son approche, Shaun Tan la rendue immédiatement «sensible» à chacun d'entre nous, ici comme de l'autre côté du globe.

Can Goknil auteur-illustratrice d'Ankara, avec ses originaux présentés régulièrement à la Mostra di Sarmède, et avec ses albums bilingues publiés en Alle-

magne, en Hollande et en Suisse fait partie des «passeurs de légendes» de l'Asie vers l'Europe.

Kelek, lorsqu'un éditeur lui demande de créer l'atmosphère d'un recueil de contes classiques – *Mille et une Nuits*, *Contes des Frères Grimm*, *Contes de Maupassant*, *L'Arbre aux souhaits* de Faulkner ou le *Magicien d'Oz* de L.F. Baum – en aborde toujours l'illustration avec son regard d'amateur d'art habitué des musées, et imprègne ses images d'une infinité de points de référence aux écoles de peinture de l'époque du texte et aux grands maîtres d'où qu'ils soient. Alors que l'artiste slovène *Marlenka Stupica* qui a illustré les mêmes œuvres littéraires, nous fait découvrir, elle, par ses livres, tout l'humour distancié si caractéristique de la «Ljubljana illustrator's School».

Lorsqu'on regarde la bibliographie du lauréat de la médaille Andersen 1996, le berlinois *Klaus Ensikat*, on constate qu'il a consacré sa vie d'artiste à faire s'entrecroiser sans cesse des «mondes» et des «temps» parallèles. Passionné de littérature, il a illustré aussi bien Marcel Aymé, Alphonse Daudet, Charles Perrault, George Sand et Jules Verne que Edward Lear, Dickens, Melville, Stevenson, Twain et Tolkien, et parmi ses compatriotes autant les classiques comme Grimm et Henrich Heine, que les contemporains comme Hacks et Brecht. On constate aussi qu'alors même qu'il travaille – avec Dürer pour modèle de référence – dans le respect de la pure tradition graphique germanique, il nous conduit par chacune de ses illustrations à découvrir à quel point notre héritage culturel est commun.

L'approche première de *L'Alice au pays des merveilles* de *Genadij Kalinovski* se fait sur l'utilisation en perspective-reflet (comme dans les miroirs des palais des glaces) des Lettres composant le nom d'Alice dans l'alphabet cyrillique. Il faudrait donc être russophone pour en apprécier toute la subtilité des métaphores en évocation. Pourtant, parce que tout le monde, désormais, connaît le texte de Lewis Carroll, le surréalisme slave des décors devient un élément mystérieux, de plus, à déchiffrer. La beauté envoûtante des planches en camaïeu de gouache et d'encre de chine délavée fait classer souvent l'ouvrage dans les «livres d'artiste». Pourtant ce sont bien ces illustrations qui permettent aux enfants russes d'apprécier pleinement l'œuvre de l'anglais Lewis Carroll. Tout comme, sans doute, la version de Maj Mituric qui, lui a imaginé d'ouvrir chaque chapitre de *À travers le miroir* avec l'avancée sur l'échiquier de la mise en jeu de la partie d'échecs. Son approche est aussi typiquement russe puisque en Russie, les enfants jouent aux échecs dès le plus jeune âge, beaucoup plus qu'ailleurs. Pourtant avec ses traces de gouache de vives couleurs, jetées en virgule dans l'espace des pages, il est constaté que se dégage de ses images une fantaisie graphiquement plus compréhensible par tous, partout¹⁰.

L'illustrateur roumain *Done Stan* a fait connaître *le Pays des trente six mille*

¹⁰ Mituric et Kalinovski. Voir étude de Janine Despinette, in *Visages d'Alice*, Éditions Gallimard, Paris, 1983.

volontés d'André Maurois et *Le Portrait de l'oiseau qui n'existe pas* de Claude Aveline, aux enfants roumains, parce qu'il a illustré ces textes pour eux. Et, en retour, les français l'ont adopté puisque ses dessins figurent dans la collection du Musée d'Art Moderne National, au Centre Pompidou, à Paris.

Je ne sais si on enseigne dans les académies des Beaux-Arts à percevoir combien la connotation sociologique et topologique marque le style de l'illustrateur. Je ne sais si beaucoup de lecteurs prennent en compte cette connotation graphique lorsque l'œuvre est traduite d'un pays à un autre ou rééditée après un long temps. Mais du point de vue de la critique, il apparaît évident que si, à la création une œuvre icono-textuelle a trouvé place par l'osmose de connivence implicite avec l'entourage et dans un contexte linguistique précis, c'est lorsqu'elle entrera en affinité visuelle avec le regard de lecteurs d'ailleurs, qu'elle pourra échapper à la limite de sa temporalité.

Et les exemples sont des plus divers.

Ainsi, j'ai pendant longtemps considéré *Caroline* créé par Pierre Probst pour Hachette, et *Martine* créé par Gilbert Delahaye et Marcel Marlier pour Casterman, comme de l'imagerie distractive dont la présentation me semblait parfois à la limite du kitsch, même si je reconnaissais à Pierre Probst et à Marcel Marlier, un vrai talent de création et admirais leur capacité à en renouveler les attraits au fil du temps, les «Caroline» avec ses 20 titres et les «Martine» ses 40 titres¹¹. Or, lors d'un voyage en plein cœur de l'Anatolie turque, visitant la bibliothèque d'Urgup, en découvrant les deux séries complètes sur les rayons, j'ai eu la singulière surprise d'apprendre que toutes deux représentaient pour les petites filles et les jeunes femmes de là-bas, leur exotisme français, et, qu'au delà des péripéties des histoires, nos jeunes amies s'exerçaient à copier le charme désinvolte de *Caroline* ou la préciosité sucrée de *Martine*. Et notre conversation portait bien sur l'esthétique, mais féminine. Chaque détail des attitudes, de la coiffure, des vêtements portés, reconnus comme made in France, était discuté, apprécié ou non. Détour inattendu de la lecture.

Ces séries, outre en Turquie, sont en vente en Grèce, en Italie, en Espagne, dans les Pays de langue arabe et de langue hébraïque, dans les Pays africains mais aussi dans les Pays Scandinaves et dans les Pays du Commonwealth comme au Japon, bref, partout. Par conséquent ces deux petites filles sont donc notre image de marque, le reflet de la féminité française et de la vie à la française, telles qu'en elles-mêmes, les autres choisissent de nous voir.

N'y a t il pas de quoi faire réfléchir?

¹¹ Étude de Jacky Legge et Marc Secret sur l'art et la technique de Marcel Marlier, *40 ans de dessin*, Casterman, Paris, 1994.

La lecture de l'image et son apprentissage

L'effet de masse de la production de l'édition d'albums d'images, ces dernières années, conduit plus ou moins enseignants, éducateurs et parents, à s'interroger sur la banalisation de la lecture de l'*Image*.

L'omniprésence de l'image ne conduit pas nécessairement à l'éducation du regard d'autant que les neuro-physiologues affirmant que la cohérence visuelle est davantage reliée à notre perception nerveuse et psycho-physiologique qu'à notre intellect, il est difficile aux éducateurs comme aux parents de tester la réalité d'expérience du *regardé intentionnel*¹² d'un enfant.

Et pourtant les conduites pédagogiques prennent en compte le fait que, seule l'information découlant de l'expérience personnelle dès l'enfance est considérée comme valable pour les ressources d'expression d'un individu au cours de sa vie.

Alors, quelle doit être notre attitude de critique médiateur?

La qualité artistique de l'illustration n'est prise en compte par les bibliophiles, les experts et les musées, le plus souvent, qu'en considération de la notoriété marchandée du peintre et du tirage limité de l'ouvrage de l'auteur. La légitimation du statut artistique et esthétique de l'illustration des livres pour enfants passe par les experts et les musées, et, jusqu'à maintenant, seule la rareté sur le marché des anciens Abécédaires et livres de première lecture donne à ceux-ci du prix aux yeux des bibliophiles. Mais accorder aux imagiers de l'enfance contemporains la même attention ne fait guère partie des préoccupations de ce qu'on appelle «le monde de l'art», celui, comme le dit Yves Michaud: «qui distribue les tickets d'entrée ontologique dans le monde des œuvres»¹³. Et pourtant la cohérence de leur démarche vaut certainement celle des modernistes formalistes et des post-modernes.

Sans doute, les éditeurs participent-ils à la désorientation générale des perceptions visuelles du public autant que les autres médiateurs de communication, mais les imagiers, lorsqu'ils choisissent l'enfance pour public, savent qu'ils engagent plus qu'ailleurs leur responsabilité d'homme et de femme en témoignant de «leur» Temps aux yeux de la génération qui les lira.

Et la qualité de talent d'un Suekichi Akaba, d'un Éric Battut, d'un Etienne Delessert, d'un Olivier Douzou, d'un Philippe Dumas, d'une Jacqueline Duhème, d'un Jean Claverie, d'un Mohiédine El Labbad, d'un Frédéric Clément, d'un André François, d'un Alain Gauthier, d'une Can G?knil, Letizia Galli, d'une Firuezh Golmohammadi, d'un Roberto Innocenti, d'une Kelek, d'un Nacer Khémir, d'un Stasys Edrigevicus, d'un Dusan Kallay, d'une Kveta Pacovská, d'un Léo Lionni, d'un Emmanuele Luzzati, d'un Mattotti, d'une

¹² René Passeron, *L'Œuvre picturale et les fonctions de l'apparence*, Librairie Vrin édition, Paris, 1962.

¹³ Yves Michaud, *L'Artiste et les commissaires*, Éd. Jacqueline Chambon, Nîmes, 1989.

Venche Oyen, d'une Vasso Psaraki, d'un Palecek, d'un Maurizio Olivotto, d'une Béatrice Porcelet, d'un Nikolai Popov, d'une Carme Sole Vendrell, d'un Maurice Sendak, d'un Peter Sis, d'un Tomi Ungerer, d'un Zavrel, d'un Ziraldo, d'une Sybil Wetashinghe, d'un Wilkon et de quelques autres encore, moins célèbres mais aussi importants à mes yeux, tient à cette responsabilité qui les fait passer d'un domaine de création à l'autre avec la même rigueur professionnelle et le même respect du public que celui-ci soit composé d'enfants ou de riches amateurs d'art.

Le monde de l'édition de livres pour la jeunesse, est sans doute un microcosme, mais avec une population créative agissant dans tous les Pays du monde. Dans le *Who's who* de la Foire internationale du livre jeunesse de Bologne qui nous donne les adresses des *Firmes* s'intéressant à la coédition internationale, nous relevons environ 1500 noms pour une soixantaine de pays des cinq continents. Ce qui fait à peu près 2500 professionnels de l'Édition. En additionnant les noms des auteurs et des illustrateurs figurant dans les sélections internationales de l'I.J.B. de Munich qui reçoit les livres de partout, nous arrivons à peine à 10000 noms. Une poignée d'adultes pour des centaines de millions d'enfants.

Et, c'est par leurs livres que se développe ou non une *juste éducation* à la compréhension internationale, spécificité de ce type de littérature, plus que par ceux liés implicitement à l'enseignement scolaire.

C'est par leurs livres que se fait une *juste initiation* au maniement des mots, des concepts et des idées, leur scénographie littéraire et artistique pouvant donner à chacun les clés de survie pour que les uns et les autres, dans une société basée essentiellement sur la «communication», cessent de qualifier de barbare toute autre culture que la sienne.

Consciente de la part de responsabilité sociale et éthique qu'exige la pratique de la *critique «spécialisée»*, lorsque l'association Loisirs Jeunes va cesser ses activités, en 1987, j'ai saisi l'opportunité qui m'était offerte par Pierre Villière, alors président d'UNIMA Ardennes et Jacques Félix, président de l'Institut international des marionnettes, de créer à Charleville Mézières en Ardenne, en parallèle de l'*Institut international de la marionnette*, un *Centre international d'études en littérature de jeunesse* (le CEELJ) avec pour objectifs l'étude et le développement des inter-actions/inter-activités entre textes et images, entre livres et créations dérivées, entre spectacles et livres.

L'attention apportée par les spécialistes des arts du Théâtre de marionnettes à mes projets de recherches «*spécifiques*» mais débouchant sur des possibilités d'inter actions entre nos domaines, conduira à la mise en place, dès 1988, du Lieu «ressources-livres» avec une partie de mon «fonds» personnel (quelques 25.000 titres français et étrangers plus des documents de «littérature grise») considéré désormais comme corpus représentatif des cinquante dernières années de l'édition jeunesse. Puis, en 1989, à la création officielle de l'*Observatoire* des interactions créatrices, littéraires, artistiques et ludiques.

En fait, transformation par des statuts légaux en «société savante» d'un réseau amical de passionnés de recherches pluridisciplinaires poursuivant ensemble depuis longtemps des travaux théoriques en de multiples directions sur la lecture et sur la «littérature en couleurs et ses nouveaux supports». Avec en corollaire, la création de *L'Octogonal*, revue interne mais internationale, dont Rodolphe Lussiana assure la coordination. À partir d'un article proposé par l'un ou par l'autre, en binôme, en triade ou parfois en grand réseau, des études seront amorcées.

Ainsi des études sur toutes les interactions imprévues et imprévisibles parfois qui naissent des rapports texte-images propres à la création des albums d'images. Parfois, sous l'impulsion d'A.M. Bernardinis de l'université de Padoue, d'Olivier Maradan de l'université de Fribourg, de Gabriel Janer Manilla, directeur de l'Institut des sciences de l'éducation de l'université des Iles Baléares, les orientations seront en phases avec les développements de l'apprentissage de la lecture, parfois avec les travaux de littérature comparée de la traductrice-professeur de littérature française à l'université de Tokyo, Imiko Idé, ou ceux de l'historienne indonésienne Murti Bunanta, s'amorceront des réflexions sur le rôle des passeurs de cultures.

L'approche des dérives de la littérature vers le cinéma et l'étude des supports multiples des images scéniques mouvantes, par les amis de la BIBIANA de Bratislava, par Valérie Hammon-Rivoallon et pour Rodolphe Lussiana de la Cinémathèque française, aboutira au Prix Encres et Sels d'argent décerné par nous chaque année, au Salon du livre de cinéma à Paris, pour que s'entredécouvrent des univers professionnels de création qui s'ignorent trop, comme un complément aux «Prix Graphique» et «Création et Créativité», eux dans la continuité directe de promotion des novateurs des «Diplômes Loisirs Jeunes». Et parce qu'en 1992, j'ai pu – avec le concours de la prof. A. M. Bernardinis, du professeur Henri Hudrisier de l'Université Paris VIII et d'un ami artiste infographiste Damien Villière – engager le CIELJ dans la fabrication d'une maquette de Cdrom, consacrée à Pinocchio, vraie préfiguration d'une bibliothèque virtuelle et même d'un musée virtuel ouvert aux imagiers. Ricochet 1 n'a plus été un projet utopique. RICOCHET (Réseau International de Communication entre Chercheurs Travaillant en Littératures Jeunesse), au départ *serveur web* francophone, mis au point avec des amis du département des sciences de la Communication de l'université Paris VIII, le professeur Henri Hudrisier et Vania Alves de Almeida, comme «un outil devant faciliter notre travail et nos échanges par le moyen du réseau des réseaux». Le Ricochet LJ numéro 1 de 1992¹⁴, qui au fil des années deviendra le site www.ricochet-jeunes.org, un site de référence avec ses pages en espagnol et en anglais, considéré comme un «incontournable du web du vingt et unième siècle» pour qui s'intéresse encore à la littérature pour la jeunesse, et à son évolution.

¹⁴ Thèse de D.E.S.S. de Vania Alves de Almeida. Université Paris VIII, 1993.

Mon métier a fait de moi une lectrice privilégiée puisque les livres ont déferlé vers moi comme la mer vers le rivage. La chronique hebdomadaire dans la Presse m'a permis parfois de saisir dans son immédiate actualité l'initiateur d'un courant nouveau. La recherche comparative et le travail international de jurys pluridisciplinaires m'ont aidé à avoir une opinion plus nuancée sur les apports et les manques de la création éditoriale choisissant l'enfance pour cible commerciale.

Pour les réflexions de «Dame d'Œuvres» qui suivent, j'ai choisi d'aller au fil de la mémoire, non pour évoquer des souvenirs, mais pour essayer d'analyser ainsi, l'impact des créateurs d'images narratives «pour enfants» sur quelqu'un dont le travail a été de les critiquer et de les médiatiser non d'abord pour un public spécialisé de bibliothécaires ou de pédagogues mais pour le grand public familial.

Et, une lecture de «critique» est une lecture subjective, évidemment!

Janine Despinette
Centre International d'Etude en Littérature de Jeunesse
Boulogne (France)
webmaster@ricochet-jeunes.org

Escenas de lectura y libros de texto en la historia de la escuela argentina¹

Rubén Cucuzza
Pablo Pineau

Com se sabe, no es lo mismo leer solo que leer en grupo; no es lo mismo «leer» que «oir leer»; no es lo mismo leer para repetir, para analizar, o para escribir otra cosa; no es lo mismo leer en la cama que en la Biblioteca Nacional. Estas diferencias no son menores, ya que ponen en evidencia articulaciones sociales y culturales complejas, «efectos de poder» que generaron distintos sujetos lectores.

Tampoco es lo mismo aprender a leer en grupos homogéneos que heterogéneos, aprender a leer y escribir o sólo a leer, aprender en textos con imágenes o sin imágenes, aprender en una página o en una pantalla. Por eso, las reflexiones teóricas que se realizan en el marco del proyecto *HISTELEA. Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador*, que desarrolla el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, se dirigen a la constitución como campo de estudio interdisciplinario a una historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura que superen la miradas que naturalizan las prácticas escolares despojándolas de su condición de construcción histórica y social.

¹ Este escrito retoma algunas hipótesis presentadas en Cucuzza Rubén y Pineau Pablo (2000), *Escenas de lectura en la escuela argentina*, «El Monitor de la Educación» (Buenos Ayres, Ministerio de Educación de la Nación), año I, n. 1, y la clase virtual *El libro escolar ¿espejo de la sociedad que lo produce?* (2004), escrita por los autores para el Diploma de Posgrado en “Lectura, Escritura y Educación” FLACSO-Buenos Aires.

En esta exposición aplicaremos la categoría *escena de lectura* a cinco momentos de la educación argentina – y por extensión latinoamericana – de cómo y quiénes leyeron y leen en Argentina. Por escena de lectura definiremos a la situación donde se realiza/materializa la lectura como práctica social de comunicación, con un eje central en los textos utilizados.

Para describir los componentes de dichas escenas tendremos en cuenta los siguientes ítems:

- 1) Los actores,
- 2) Las finalidades,
- 3) Los espacios,
- 4) Los tiempos,
- 5) Los soportes materiales y la tecnología de la palabra.

1. *Oír leer al conquistador*

La Conquista del Nuevo Mundo por parte de los europeos implicó una serie de desafíos que influyeron fuertemente en el problema que estamos analizando, sobre todo en lo que se refiere a la sumisión y evangelización de los pueblos originarios.

El *Catecismo de la doctrina cristiana para la enseñanza de los indios* es un volumen de reducido tamaño elaborado por Pedro de Gante, emplea jeroglíficos y figuras conocidas por los indígenas de la Nueva España, ordenados por ambas caras de izquierda a derecha en franjas seriadas, introduce en los rudimentos de la doctrina cristiana comenzando con la fórmula para persignarse, continua con el Padre Nuestro, Ave María, Credo y los mandamientos, para acabar con los sacramentos y las obras de misericordia (RESINES, 1992). «Soplaban por entonces vientos renacentistas» señala Gregorio Weinberg (1998), y Pedro de Gante continúa el ademán traduciendo y escriturando en nathual una *Doctrina christiana en lengua mexicana*, publicada en México, con algunas variantes en 1547, 1533 y 1569.

Pero a medida que el fervor humanista inicial fue decayendo y los aires de la Contrarreforma desplazaban los renacentistas, la propagación del mensaje evangélico debía enfrentar la realidad de un mundo donde gravitaban cada vez más los intereses económicos, a los que muchas veces sirvió como arma necesaria.

Tomemos por caso la escena de lectura del *Requerimiento*, documento atribuido a J. de López Palacios Rubios escrito en 1516, que autorizaba el empleo de la fuerza contra los indígenas de América luego de realizarles una lectura colectiva y masiva en castellano de un mismo texto a todos los pueblo originarios. En él se les «notificaba» desde la creación del mundo, la delegación

divina del poder en la tierra al Papa, los justos títulos que éste a su vez delegara en los reyes de España, para terminar en la comunicación del poder que legitimaba al conquistador.

Señala en el cierre: «Por ende, como mejor puedo vos ruego y requiero que entendáis bien esto que os he dicho, y tomeis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al rey y a la reyna nuestros señores, en su lugar, como a superiores e señores y reyes destas islas y Tierra Firme, por virtud de la dicha donación, y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos vos declaren y prediquen lo susodicho».

Finalmente, en caso de incumplimiento o resistencia, el conquistador anunciaba que «con la ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros y vos haré guerra por todas las partes y manera que yo pudiere [...] y tomaré vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haré esclavos y como tales los venderé y dispondré de ellos como Su Alteza mandare». La escena de lectura se reforzaba en la escrituración del acto: «y de como os lo digo y requiero pido al presente escribano que me lo de por testimonio y sinado y a los presentes ruego que dello sean testigo» (*ibid*).

Se montaba una escena altamente ritualizada en la que «uno» lee para que «otros muchos» sólo escuchen. Y en este caso, se sometan a la palabra leída en forma brutal. En el choque entre oralidad y escritura que se expresó durante la Conquista, mientras los primeros casos – la escrituración del evangelio en jeroglíficos o la fonetización del nahuatl – implicaban un cierto reconocimiento del otro, la lectura del Requerimiento – la escena fundadora de la educación latinoamericana, al decir de Adriana Puiggrós (1996) – es una escena basada en su negación. Todos los oyentes son iguales y unidos en su carencia, que no pueden interactuar con el emisor sino mediante la sumisión. Quizás muchas escenas de lectura actual, sin saberlo, reeditan esta situación.

2. Leer y rezar en la gran aldea

Durante la época colonial y hasta avanzado el siglo XIX en el período independiente, los que leían eran muy pocos y los que escribían, aún menos. Por entonces, estas dos prácticas estaban diferenciadas, y fue necesario recorrer un largo camino para que se propusiera como actividad docente la fusión en la enseñanza y aprendizaje de la “lectoescritura”.

A aprender a leer se comenzaba memorizando el abecedario (como lo hacían los griegos) por medio de las *Cartillas* o *Silabarios*, cuadernillos que presentaban el abecedario y avanzaban luego hacia las combinaciones en sílabas, series que se debían memorizar, para recién luego enfrentarse a los primeros libros de lectura de corrido. Entre éstos últimos fueron muy difundidos y uti-

lizados el *Catón Cristiano* y *Catecismo de la Doctrina Christiana*, los catecismos de *Astete* o de *Ripalda*, *El Tratado de las Obligaciones del Hombre*, textos que venían de la época de la colonia y se mantuvieron por largo tiempo. Con fuerte contenido moral, estos libros caros y escasos estaban compuestos por máximas o por una serie de preguntas y respuestas fijas que debían leerse, generalmente en voz alta, hasta memorizarse.

Manteniendo la forma catequética difundían la propaganda revolucionaria y Mariano Moreno, un jacobino que llegó a Secretario de la Primera Junta del gobierno patrio en Buenos Aires, intentó introducir el *Contrato Social* de Rousseau como libro de lectura de corrido. Para Moreno la «gloriosa instalación del gobierno provisorio de Buenos Ayres ha producido tan feliz revolución de las ideas» que sólo se consolidaría haciendo «palpable a cada ciudadano las ventajas de la constitución, y lo interese en su defensa como en la de un bien propio y personal» (*ibid.*, 60).

Y agregaba que «siendo mis conocimientos muy inferiores a mi zelo, no he encontrado otro medio que reimprimir aquellos libros de política, que se han mirado siempre como el catecismo de los pueblos libres» (*ibid.*, cursivas nuestras). Aquí el término «catecismo» es utilizado como metáfora de «buen saber», de «conocimiento correcto», ya que al catecismo tradicional se lo recitaba y memorizaba colectivamente, «de viva voz». Su mecanismo dialogal reclamaba memorizar, no sólo la respuesta correcta, sino además, la pregunta correcta. Y el control de verificación del cumplimiento de la ortodoxia se ritualizaba en un contacto cara a cara entre el iniciador y el iniciado. La escritura obraba como mero soporte de la oralidad. El «Contrato Social» englobado dentro del género ensayístico, en cambio, inaugura una relación distante entre el autor y el lector. Las pocas preguntas aparecen como formulaciones retóricas, residuos de elocución apresados en la tipografía. La respuesta y el control de su ortodoxia fue en adelante establecida por los «contratos» de la ritualidad impresa. De otra manera, el *contrato social* exigía un nuevo *contrato de lectura*.

Mientras las «escuelas del Rey» – instituciones de primeras letras que funcionaban en los cabildos – recibían un nuevo nombre: «escuelas de la Patria», en su interior el *Catón* pretendía ser sustituido por el «catecismo» de Rousseau, y una nueva tecnología de la palabra encontraba su espacio en la misma imprenta de los jesuitas, trasladada de Córdoba a Buenos Aires luego de la expulsión, en los Expósitos de Buenos Aires. La ruptura hegemónica reclamaba una ruptura pedagógica: a la escena de lectura colectiva y coral se le opone la escena de lectura individual y silenciosa, como requisito para incorporarse al siglo «ad maiorem gloriam» de la razón.

Fracasada la experiencia política radicalizada con la renuncia de Moreno, se eliminó al *Contrato Social* como texto escolar. Las cartillas, silabarios y catecismos perduraron como textos escolares aún luego del cierre de las luchas por la Organización Nacional, cuando ya circulaba la *Anagnosia* de Marcos Sas-

tre en la Buenos Aires que comenzaba a separarse de la Gran Aldea por obra del ferrocarril, la luz eléctrica y los inmigrantes.

3. *La escena de lectura escolar*

El largo siglo XIX concluyó con el triunfo de la escuela como la forma educativa hegemónica en todo el globo, reinado que se extendió durante el siglo XX. La escuela fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la *producción masiva de lectores* al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del siglo XIX, y siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el discurso del método como integrante del discurso pedagógico naciente colocado al servicio del objetivo, y con ellos, la aparición y triunfo de una especial *escena de lectura escolar*.

En medio del aluvión inmigratorio que acompañaba la inserción de la Argentina como granero del mundo se constituye el sistema educativo argentino pivoteado por la Ley 1420 que define al nivel primario como gratuito, obligatorio, laico y común. El objetivo de nacionalizar al inmigrante se confiaba al Consejo Nacional de Educación al que se delega las funciones normativas sobre textos escolares. Éstos, como portadores de determinadas concepciones ideológicas y pedagógicas, tuvieron muchas veces un poder prescriptivo incluso mayor que el que tuvieron los programas de estudios y su circulación excedió el espacio territorial de jurisdicción de la ley 1420 y se extendió a nivel nacional.

Además de la escuela, diversos elementos terminaron de conformarse en ese entonces para dar lugar a esta escena específica. Por un lado, se consolidó la idea moderna de lecto-escritura. Procesos largos, que duraron siglos, dieron lugar a esa construcción que hoy nos suena natural. A nuestros ojos, leer y escribir se presentan como las dos caras de un mismo proceso, y su enseñanza conjunta también es comprendida como un resultado obvio. Por el contrario, diversos trabajos – entre los que destacamos Hebrard (1985) – han demostrado la historicidad de dicha construcción. De las tradiciones medievales del mercader del leer-contar y del monje de leer-escribir (en tanto copia), de la lectura monástica a la lectura escolástica, fue necesario recorrer un largo camino repleto de marchas y contramarchas hasta llegar a la construcción de la figura moderna de la lecto-escritura, y luego a su entronizamiento en la institución escolar mediante las tres R (lectura, escritura y aritmética, Reading, wRiting and (a)Ritmethics en inglés) en tanto “saberes elementales”. Esta construcción dio lugar a la creación de “métodos” más modernos – entre los que se destaca el llamado “palabra generadora”, “madre”, “normal” o “típica” – para guiar mediante su graduación la enseñanza que no podía realizarse con las cartillas,

abecedarios, catecismos y silabarios previos basados exclusivamente en la repetición memorística.

Por eso, a fines del siglo XIX terminó de constituirse un tipo de libro solidario con la escena. Apareció libro de lectura escolar moderno, que presenta una serie de características específicas: materialmente, son pequeños y de tapa dura – por lo que pueden sostenerse con una sola mano – sus páginas tienen un uso del espacio pautado, con soportes tipográficos, espacios libres e ilustraciones. Responden a los programas en vigencia y debían tener algún sistema de aprobación pública. Eran escritos mayoritariamente por docentes o funcionarios del sistema escolar y editados generalmente en el país en que se utilizaban. Sus precios eran baratos, y las cadenas de distribución no se limitaban a las librerías de textos “literarios”, sino que podían adquirirse en otros negocios.

Muchas veces se producían colecciones: un primer libro, de “lectura inicial” – donde se enseñaba a leer y escribir de acuerdo a alguna pauta metodológica, generalmente la palabra como unidad de sentido – a los que seguía los “libros de lectura corriente”, dos o tres ejemplares más que se usaban hasta tercer o cuarto grado. En estos las lecturas eran cada vez más extensas, y se incluían textos “consagrados” de otros autores. Luego, de acuerdo a las épocas, se seguía en los últimos años con las antologías o los manuales. Ejemplos paradigmáticos son la colección *El Libro del Escolar* de Pablo Pizzurno y *El Nene* de Andrés Ferreyra, cuya primera edición es de 1895, y que luego de ciento veinte reimpressiones, dejó de publicarse en 1959.

Sus contenidos están compuestos por un conjunto de lecturas breves sin orden aparente y con un mensaje disciplinador explícito. Los conflictos que en ellas se presentan son de corte moral y no social – por ejemplo, en diversas ocasiones se describen los dilemas de conducta de los “pobres honrados”, pero nunca se explicitan las causas que produjeron esa situación – y un tono melodramático – que recuerda al *Cuore* de De Amicis – típico de la época está presente en todos los libros.

Con este recurso como soporte principal, la escena de lectura escolar prescribía tanto una forma específica de tomar el libro – en el medio abajo con la mano izquierda, mientras la mano derecha se colocaba en la punta derecha superior preparada para voltear la hoja – como pautas muy claras de elocución – la lectura debía interrumpirse ante los signos de puntuación. Se debía contar «uno» interiormente al llegar a la coma, «dos» en el punto y coma, y «tres» en el punto. Se debía levantar la vista del texto al llegar al punto aparte y mirar al auditorio, lo que implicaba romper la secuencia visual-escritura introduciendo el silencio como poderoso recurso específico de la secuencia auditiva-oral de la narración. El logro mayor de la elocuencia se premiaba si el lector adelantaba la lectura visual del párrafo antes del punto para mirar al auditorio «oralizando» el cierre expresivamente «como si no estuviera leyendo». Y mantener el volumen de la voz hasta pronunciar la última sílaba de modo que fuera audible para el último alumno de la clase o del discurso en el

«acto escolar» de efemérides. Se sancionaba de esta forma el “bien leer” del buen gusto distinguido. Este “bien leer” en voz alta permitía disciplinar los dialectos, los acentos y pronunciaciones, y eliminar aquellas inflexiones del habla que escapaban a los proyectos políticos vigentes mediante la construcción de una cierta “habla nacional” impuesta por la escuela.

En las clases, para formar este “bien leer”, se creaba una disciplina colectiva de acción. El docente desde el frente de la clase realizaba en primer lugar la lectura «modelo», a la que seguía la lectura «coral», y después la lectura individual, acompañada en forma silenciosa por todo el grupo. Esto permitía que otro alumno fuera llamado a continuar la tarea.

Esta escena privilegiaba la elocuencia por sobre la comprensión. Leer en el frente del aula, ante compañeros y docentes, implicaba una exposición que demandaba tal esfuerzo que muchas veces el lector ignoraba lo que leía pues el esfuerzo en cumplir con el requisito del ritual ocupaba toda su atención.

Se suponía también una articulación con las prácticas de escritura. Se prescribieron y discutieron el tipo de letra, el monopolio de los distintos soportes de escritura (incluido el libro de texto), los destinatarios de la escritura, la gramática con la que se escribía, los formatos de los escritos (la correspondencia, la composición literaria, el texto argumentativo) y las temáticas que debían tratarse. La fundamentación de estas prescripciones y discusiones recurría a argumentos análogos a los que sostenían las prácticas de lectura como los preceptos de la higiene, las concepciones gramaticales, la función moralizante de la escuela, la construcción de la ciudadanía, y la relación con la oralidad.

Si bien hubo importantes variaciones a lo largo del siglo (Véase Cucuzza y Pineau, 2000), es posible sostener que el campo pedagógico fue constituyendo un discurso en torno al cual el modo de escribir y de leer configuraron prácticas específicas de lectura y de escritura. Gracias a ellas, en la primera mitad del siglo XX la escuela logró difundir masivamente la alfabetización, imponer sus pautas de lectura al conjunto de la sociedad y “naturalizar” la escena de lectura escolar producto de un largo proceso de construcción socio-histórico-cultural.

4. “*Evita*” también fue palabra generadora

La masificación de la escuela primaria se intensificó durante la época peronista (1946-1955), cuando se amplió el acceso de nuevos sectores populares a la lectoescritura. A su vez, el régimen vio las potencialidades de “inculcación ideológica” que permitían los textos, y decidió usarlo desembozadamente para su provecho sin los encubrimientos de los gobiernos anteriores. La ideología oficial se volvió el menos oculto de los currículos ocultos.

Aunque los libros de texto no sufrieron cambios materiales ni textuales

importantes, el impacto en los contenidos fue notorio. En especial después de 1951, cuando la Doctrina Justicialista fue sancionada legalmente como Doctrina Nacional) Junto a los temas previos, nuevos tópicos como los Derechos del Niño, del Trabajador y de la Ancianidad (que habían sido incluidos en la nueva Constitución de 1949 aparecían largamente tratados en los libros de lectura, así como las referencias a los Planes Quinquenales y a la Doctrina Nacional Justicialista. Nunca como en esa década los textos escolares hablaron del presente, en ejemplares como *Justicialismo*, *El Hada Buena*, *Niños Felices*, *Patria Justa*, y *La Argentina de Perón*. Estos libros incorporaron además a los huérfanos, a los obreros, a los peones rurales y a las profesiones de escaso brillo social como protagonistas de las lecturas escolares. Aun dentro de la matriz moralizadora, los modelos de familia que aparecen en ellos dejaron de ser sólo familias de clase media alta o profesional.

En las primeras páginas de los libros de lectura inicial, acompañando o desplazando a «Mi mamá me ama», apareció «Evita me ama», operación que además de su función de inculcación ideológica apostaba a la significatividad cultural de sectores hasta entonces relegados como los menores cuya patria potestad era ejercida por el Estado. La imagen de Perón y de sus obras irrumpieron en los textos escolares, y en 1952 *La Razón de Mi Vida*, la autobiografía de Eva Perón, fue convertido en texto de lectura obligatoria en las escuelas primarias y medias.

La imagen del poder que transmitía la administración peronista a través de los libros escolares no configuraba un poder anónimo como el de las burocracias administrativas, sino un poder personificado, encarnado en unos cuerpos determinados. El poder estatal no era un poder abstracto que se imponía silenciosamente a través de la reglamentación legal y de la burocracia, sino que, por el contrario, era la persona de Perón (o de Eva Perón) quienes, de un modo espectacular, ponían en marcha la maquinaria de la administración. El poder era activado por la personalidad del gobernante y cuanto más fuerte era esta personalidad tanto más imperioso se hacía el poder estatal.

Esas lecturas escolares resultan, en nuestra época, de una llamativa ingenuidad ya presente en las etapas anteriores. No son explicativas sino reiterativas, parecen querer persuadir por medio de la repetición y de la acumulación de ejemplos; no presentan desarrollo de procesos sino acontecimientos espectaculares; el pasado sólo se tiene en cuenta si puede ser aprovechado como prefiguración del presente; la realidad es presentada bajo la forma predominante de oposiciones binarias; los principios didácticos y las relaciones lógicas entre conceptos están en buena medida ausentes y son reemplazados por declamación de proposiciones partidarias.

Para cerrar el apartado, diremos que si bien durante el peronismo se produjo una disrupción en los contenidos en los textos, no se produjeron masivamente cambios en su tratamiento escolar. El Estado mantuvo su rol de contralor, el discurso moralizador explícito fue fortalecido, los libros mantuvieron la

forma de la etapa anterior, y las escenas de lectura también fueron las mismas. Es posible pensar entonces que el impacto de los cambios fue menor al que muchas veces se le adjudicó. La escuela previa parece haber resistido a las subversiones culturales que el peronismo intentó aplicarle.

5. Cambios y crisis en la segunda mitad del siglo XX

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad se produjeron una serie de hechos que pusieron en crisis a la “escena de lectura escolar” presentada en el apartado anterior. La renovación cultural y pedagógica iniciada en los años 60 y 70 puso en cuestión los modelos educativos provenientes del siglo XIX. Esos años vieron la aparición de nuevos fenómenos como la adscripción a las llamadas teorías “críticas” – que iban desde Iván Illich al reproductivismo – por parte de docentes y pedagogos, el avance de la psicología social, la dinámica de grupos y la pedagogía de la recreación, la expansión del psicoanálisis y la consolidación de nuevas concepciones de infancia. Al calor de estos cambios comenzó a constituirse una nueva escena de lectura que propiciaba la lectura comprensiva y solipsista que desplazó el modelo moralizador basado en la retórica.

Hubo ciertas modificaciones materiales importantes: aumentó el tamaño de los libros, la tapa blanda reemplazó a la dura. Y las páginas presentaban más imágenes, que además eran más grandes y coloridas. Esta nueva materialidad dificultó sostener la vieja escena. El libro se utilizaba fundamentalmente para la lectura silenciosa individual, para realizar trabajos grupales, o para proponer un nuevo abanico de actividades como observar, analizar, escribir, conversar, opinar o discutir los temas presentados.

También hubo importantes cambios en el debate teórico. En 1962, Berta Braslavsky publicó su ya clásico *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, y la lectura epistemológica de Piaget había hecho pie en la Universidad de Buenos Aires de la mano de Emilia Ferreiro en los 70, desde donde se desarrollaron importantes investigaciones que años más tarde renovarían los enfoques de su enseñanza (Véase Ferreiro y Tabarovsky, 1979). Comenzó a romperse la unidad de método, lo que se profundizó en las décadas siguientes.

Los nuevos libros de lectura contenían ilustraciones y formas más cercanas al mundo infantil – en algunos casos hasta se incluían historietas – y el discurso moralizador no fue tan explícito, cediendo su lugar a argumentaciones y explicaciones más complejas. El texto abandonó su condición de ser soporte de la oralidad – desapareció el hincapié puesto en la elocución y las lecturas expresivas – y la Escuela Nueva acercó el libro al cuaderno al llenarlo de actividades. Vayan como ejemplos: *Mi amigo Gregorio*, *Aire Libre*, *Dulce de Leche*, *Páginas para mí* y *Trampolín*.

Si bien no en forma directa, la alternancia entre gobiernos electos y gobiernos dictatoriales puede leerse en las modificaciones de los libros de lectura. Por ejemplo, la última dictadura militar de Argentina (1976-1983) desarrolló una propuesta de la enseñanza de la lectoescritura altamente limitadora, que, bajo el manto de un cierto discurso democratizador de “respeto al alumno” – a su tiempo, sus acciones, su nivel evolutivo, su ritmo de aprendizaje – tiraba por la borda las discusiones que sobre el tema se habían llevado a cabo en los últimos veinte años. El Curriculum de la Ciudad de Buenos Aires de 1981 restringía la enseñanza de la lectoescritura a sólo trece letras en primer grado. La vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa, y muchos libros de lectura fueron prohibidos, dejados de lado o modificados, y otros debieron esperar muchos años para ser aprobados por el Estado.

Con la recuperación definitiva de los gobiernos constitucionales, en los últimos veinte años, los nuevos textos buscaron rescatar dinamismo en contenidos y formas. Son escritos por equipos de autores y evidencian esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las propuestas metodológicas más recientes. Se evidencia un importante eclecticismo metodológico, sobre todo en los libros de lectura inicial. El Estado se corrió totalmente de sus funciones de contralor y se entregó a la libertad de mercado la toma de decisiones, dando lugar a situaciones que relegan las cuestiones políticas y pedagógicas a problemas de marketing.

Pero la eficacia de la página impresa ha sido puesta en cuestión por la irrupción de la pantalla. La revolución informática propone una nueva escena de lectura frente a la computadora: el hipertexto ya no sigue la linealidad de la escritura tipográfica, y quienes tienen los recursos materiales y culturales para hacerlo navegan por imágenes, sonidos y textos escritos enlazados por “links” y consultan enciclopedias digitalizadas, lo que plantea nuevos desafíos a la enseñanza de la lectura y escritura, y suma un nuevo contendiente – la pantalla – a la zona de fricción entre la voz y la página, soportes previos de textos y palabras.

A modo de cierre

Esta rápida visita a la historia de la lectura en Argentina fue realizada en función de comprender la propuesta de la modernidad de que a todos se debe enseñar a escribir y leer. Habiendo variado las *condiciones sociales de producción de lectores* pudieron darse las *condiciones escolares de su producción*.

La escuela fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la *producción masiva de lectores* al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del Siglo XIX, y siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual esco-

lar, el libro de lectura, el discurso del método como integrante del discurso pedagógico naciente colocado al servicio del objetivo, y con ellos, la aparición de la *escena de lectura escolar*.

Para cerrar, diremos que la preocupación por el campo de estudio no es azarosa ni arbitraria, sino política. Cuenta Ramos (1911) que

en uno de los Libros Capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir.

A lo largo de los años, muchos otros y otras sufrieron castigos por querer estampar sus palabras en las paredes o en la prensa. Y hoy, a comienzos del siglo XXI, en colores de denuncia, el mapa irregular y segmentado de la distribución de la riqueza se apoya en el mapa de ubicación de los actuales Ambrosios Millicays excluidos del acceso a la lectoescritura comprensiva, sea desde el papel o desde la palabra biteada de los ordenadores.

Quizá nuestro trabajo sirva para reclamar que, si la escuela surgió asociada con la escritura y se construyó construyendo la modernidad en sus tiempos de oro de alianza con la imprenta; debatida, cuestionada y en crisis en los electrónicos tiempos del fin del milenio, se ha convertido en uno de los refugios posibles de promoción y difusión de la lectoescritura hacia los sectores históricamente marginados del saber/leer/poder.

Bibliografía

- Bourdieu Pierre, *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1966.
- Braslavsky Berta P. De, *La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura*. Bs. As, Kapelusz, 1962.
- Cavallo Guglielmo y Chartier Roger (ed.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Ed. Taurus, 2000.
- Chartier Anne-Marie y Hebrard Jean, *Discursos sobre la lectura 1880\1980*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Cuczza Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila/UNLu, 2002.
- Ferreiro Emilia y Teberoski Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI Editores, México, 1979
- Ferreiro Emilia, *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*, «Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura» (Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura), n. 4, 1996.
- Hebrard Jean, *La escolarización de los saberes elementales en la época moderna*, «Revista de Educación» (Madrid, Ministerio de Educación), n. 288, 1989.

- Manguel Alberto, *Una historia de la lectura*, Bogotá, Editorial Norma, 1999.
- Ohg Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1987.
- Ossembach Gabriela y Somoza Miguel (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.
- Puigross Adriana, *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana*, en Cucuzza Héctor Rubén (comp.) *Historia de la Educación en debate*, Bs. As, Miño y Dávila, 1996.
- Ramos Juan P., *Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina (1810-1910)*, Bs. As, ed. Jacobo Peuser, 1911.
- Resines Luis, *Catecismos americanos del siglo XVI*, Junta de Castilla y León, Salamanca, 1992.
- Viñao Frago Antonio, *Lecturas intensivas y extensivas*, «Propuesta Educativa» (Miño y Dávila), n. 13, 1991.
- Weinberg Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Bs. As., AZ Editora, 1995.

Rubén Cucuzza
Universidad Nacional de Luján (Argentina)
errece@fibertel.com.ar

Pablo Pineau
Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina)
polpino@yahoo.com

Tra propaganda ed educazione: il fascismo, la censura e gli editori*

Giorgio Fabre

Qui di seguito analizzerò tre episodi piuttosto precoci di censura libraria fascista generalizzata. Dico ‘generalizzata’ per intendere il controllo dell’insieme dell’editoria, non la semplice eliminazione delle opere considerate antifasciste e di propaganda antifascista, che invece furono colpite molto per tempo: basti pensare all’assalto da parte degli uomini di Mussolini al giornale «Avanti!» nel 1919, durante il quale furono anche bruciati dei volumi. Le tre vicende ebbero luogo in una fase in cui nel regime non c’era ancora un’idea chiara di come operare in questo settore. Per questo, riferendoci ad esse, ritengo che si possa parlare proprio di vera ‘nascita’ della censura.

* Sigle usate: ACS, Archivio Centrale dello Stato, Roma; AFM, Archivio Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Milano; ASDMAE, Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Roma; A.S.Mi, Archivio di Stato, Milano; PCM, Presidenza del Consiglio dei Ministri; SPD, Segreteria particolare del duce; MI, Ministero dell’Interno; MAE, Ministero degli Affari Esteri; MCP, Ministero della Cultura Popolare; DGPS, Direzione Generale di Pubblica Sicurezza; CPC, Casellario politico centrale; DPP, Divisione Polizia Politica; TUC, Telegrammi ufficio cifra; DGSE, Direzione Generale della Stampa Estera; Gab., Gabinetto; Pref., Prefettura; CR, Carteggio Riservato; CO, Carteggio Ordinario; PDI, «Popolo d’Italia»; O.O., B. Mussolini, *Opera Omnia* (La Fenice, Firenze, Volpe, Roma 1951-80); DBI, *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1960; DDI, Ministero degli Affari esteri. Commissione per la pubblicazione dei documenti diplomatici, *I documenti diplomatici italiani*, La libreria dello Stato poi Istituto poligrafico e Zecca dello Stato, Libreria dello Stato, Roma, anni vari; RD, Regio decreto; GU, «Gazzetta ufficiale».

Devo ringraziare le seguenti persone per i cortesi suggerimenti e indicazioni che mi hanno dato in questa occasione: Vittore Armani, Annalisa Capristo, Michele Sarfatti, Giorgio Vecchio.

Il primo episodio è del 1927 e dimostra come, ancora in quel periodo, fosse difficile colpire le pubblicazioni non specificamente antifasciste; il secondo, del 1929-30 si riferisce alla censura di un recente ma già celebre libro straniero; il terzo riguardò un libro italianissimo e si svolse tra il dicembre 1929 e il febbraio 1930. Il secondo e il terzo costituiscono a mio parere i primi due autentici e complessi casi di censura fascista sui libri. Vi furono coinvolti due autori e libri famosi e probabilmente proprio per questo stabilirono un'importanza precedente e mutarono la situazione.

Tutte e tre le vicende videro protagonista, a differenza di quanto accaduto prima in diversi casi, direttamente Mussolini, e manifestano alcuni dei problemi che egli si trovò di fronte; le cautele che era costretto ad osservare nell'assumere il ruolo di censore; il suo enorme interesse per le manifestazioni dell'opinione pubblica e in particolare verso i giornali (mentre molto meno era interessato alla situazione degli editori); le soluzioni di compromesso che adottava; il privilegio dato ai rapporti con alcuni personaggi di spicco e alla politica in generale. In pratica, è possibile sostenere che solo in conseguenza dell'intervento diretto, esplicito e ampio di Mussolini nacque appunto la censura libraria fascista generalizzata. Fu un progressivo sistema di controllo legato di persona a lui (e ai suoi uffici e poi agli organismi che ne sortirono) e da lui di persona regolato e sviluppato.

Significativo di grande cautela – poi risoltasi in una piccola *débâcle* – è innanzi tutto un episodio dell'ottobre 1927 che riguardò il noto frate agostiniano e rettore dell'Università Cattolica, padre Agostino Gemelli e una sua pubblicazione, *Il "controllo delle nascite" secondo la dottrina cattolica*. L'intervento fu opera di Mussolini stesso, tramite il sottosegretario all'Interno (e in questo periodo anche sottosegretario alla Presidenza del Consiglio)¹ Giacomo Suardo. Mussolini 'deplorò' la pubblicazione di Gemelli, che considerato il peso dell'autore, avrebbe potuto «esercitare notevole influenza» e ne chiese il «sequestro» o il «ritiro»². Come fece sapere, quell'opera era contraria alla politica pronatalista del fascismo, che come è noto era stata illustrata dal duce stesso con molta enfasi appena cinque mesi prima, nel discorso dell'Ascensione³.

In realtà c'era stato un errore, perché non si trattava di un libro ma di un

¹ Mario Missori, *Governi, alte cariche dello Stato, alti magistrati e prefetti del regno d'Italia*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1989, pp. 152-154.

² A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Opuscolo di Padre Gemelli *Controllo sulle nascite*. Sequestro. Per il telegramma originale, ACS, MI, TUC, partenza, 38605/19 ottobre 1927.

³ Del 7 maggio 1927. O.O., vol. XXII, in particolare le pp. 360-367.

articolo di rivista⁴: forse Mussolini aveva avuto solo notizia indiretta, e forse dai giornali, dell'opera di Gemelli. In ogni caso, il prefetto Vincenzo Pericoli che si recò dal frate agostiniano per discutere della questione, fu trattato a muso duro. Gemelli si rifiutò di togliere dalla circolazione un testo che, disse, neanche poteva essere eliminato, perché ormai esaurito. Inoltre, come il prefetto riferì a Roma il 22 ottobre, esso non era altro che «un'illustrazione di quanto è insegnato in ogni manuale di teologia» e cioè che le coppie cattoliche potevano, se si trovavano nelle condizioni di farlo, pervenire ad alcune forme di controllo delle nascite.

A suo modo di vedere la continenza nel matrimonio deve servire ad assicurarne la fecondità nei limiti posti dalla natura e dalla ragione.

Risultato: non ci fu né sequestro né ritiro, ma un notevole smacco per il duce. E tutto sembrò finire a quel punto. Fatto sta che di lì a poco tempo Mussolini la fece pagare, e con gli interessi, a Gemelli: un vero sequestro di una rivista, a causa di un suo articolo, arrivò infatti il 31 luglio 1929 (a Concordato firmato) e più o meno a quell'epoca risale anche l'avvio del controllo di polizia su di lui⁵.

* * *

Il 13 febbraio 1930 il prefetto di Milano ricostruì per il ministero dell'Interno una vicenda di censura che lo aveva visto protagonista e risaliva all'agosto 1929⁶. Il prefetto Giuseppe Siragusa così scrisse alla Direzione Generale di Pubblica Sicurezza:

⁴ Agostino Gemelli, *Il «controllo delle nascite» secondo la dottrina cattolica*, «La scuola cattolica», dicembre 1926, pp. 401-432. Cfr. anche Edoarda Preto (a cura di), *Bibliografia di Padre Agostino Gemelli*, Milano, Vita e Pensiero, 1981, p. 138. In particolare (p. 414) Gemelli sostenne che «il controllo delle nascite diventa il primo dei doveri della paternità» nei casi di problemi di ordine 'biologico' (malattie ereditarie) e 'sociale' (mancanza di mezzi economici).

⁵ Maria Bocci, *Agostino Gemelli rettore e francescano. Chiesa, regime, democrazia*, Brescia, Morcelliana, 2003, pp. 181-182. Il decreto di sequestro era del 31 luglio 1929 e si riferiva alla «Rivista del Clero Italiano». Per l'articolo si veda poi la difesa della Segreteria di Stato in un successivo appunto dell'11 aprile 1930 e presentato al governo italiano. Cfr. DDI, S. 7, vol. VIII, p. 599.

⁶ ACS, MI, DGPS, F4, b. 41, f. (Im) *Westen nichts neues. Libro*. Erich Maria Remarque. edito in Germania. Ma si veda anche A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 425, f. Libro *Der weg zurück* di Erich Maria Remarque. Divieto traduzione in italiano e pubblicazione. Ivi la minuta della lettera del prefetto. Ancora il 29 agosto Mondadori aveva scritto alla Segreteria Particolare senza nessun riferimento al libro di Remarque (ACS, SPD CO, b. 1177, f. 509.568. Milano. Casa Editrice Mondadori, sf. 1. Questione relativa alla pubblicazione tedesca *Niente di nuovo sul fronte occidentale*). Nel fascicolo di prefettura è conservato il ritaglio del «Tevere» su cui, a margine, una mano appunto: «avvertire Mondadori che non faccia delle spese inutili». C'è inoltre la diffida a pubblicare il libro, controfirmata dal condirettore generale Luigi Rusca. Il ritaglio del «Tevere» riporta sottolineature che sembrano quelle tipiche di Mussolini. Una parte di questa vicenda è ricostruita in Enrico Decleva, *Arnoldo Mondadori*, Torino, Utet, 1993, pp. 157-160 e 539-540.

In una delle mie gite costà [cioè a Roma, al ministero dell'Interno] per affari di ufficio, nell'agosto del decorso anno, il Capo di Gabinetto di codesto On. Ministero mi consegnò lo stralcio di un giornale che, sotto il titolo «Specula», pubblicava la notizia della proibizione data dal Ministero della Guerra tedesco di inserire nelle biblioteche militari il libro di cui all'oggetto di Remarque, perché, descrivendo la parte brutta della guerra, poteva avere influenza demoralizzatrice sulle giovani truppe.

Soggiungeva il giornale che la Ditta Mondadori stava preparando la traduzione italiana del libro a prezzo popolare e chiedeva che cosa ne pensassero gli uomini responsabili.

Il predetto Capo di Gabinetto mi interessò verbalmente a diffidare la Ditta di astenersi dal fare detta pubblicazione; il che fu prontamente eseguito.

La rubrica «Specola» di cui parlava il prefetto effettivamente era comparsa sulla prima pagina del quotidiano di Telesio Interlandi, il «Tevere», il 24-25 agosto 1929:

Si fa un gran parlare in Europa e in America del libro di guerra d'un giovane tedesco: *Niente di nuovo sul fronte occidentale* di E. M. Remarque. Del libro si sono vendute, nelle varie traduzioni, circa un milione e mezzo di copie⁷. Una diffusione impressionante che ha il suo tremendo significato. Noi abbiamo letto il libro nella traduzione francese e lo troviamo artisticamente bello. Un editore italiano, il Mondadori, ne annuncia il prossimo settembre una traduzione italiana. Qui è opportuno inserire la seguente notizia.

«Vienna. Il ministro della guerra ha proibito in tutte le biblioteche militari il libro di Remarque *Niente di nuovo sul fronte occidentale* perché descrive soltanto la parte brutta della guerra e può avere un'influenza demolizzatrice sulle giovani truppe».

Non vogliamo aggiungere altro. Domandiamo soltanto se in Italia uomini responsabili hanno letto quel libro e che cosa ne pensano, con criterio non strettamente artistico, d'una traduzione in lingua italiana a prezzo quasi popolare.

Qualcuno a Roma aveva letto la rubrica del giornale di Interlandi e il capogabinetto dell'Interno Agostino Iraci aveva fatto chiedere all'editore Mondadori di fermare la traduzione del libro di Remarque. L'ordine, nel massimo della cautela, era stato dato 'verbalmente'.

Il prefetto, tornato a Milano, aveva subito avvertito la casa Mondadori, che a sua volta aveva accettato il diktat, controfirmando una diffida alla pubblicazione. 'Uomini responsabili' – come aveva chiesto Interlandi – avevano reagito e non avevano permesso che la traduzione arrivasse alla pubblicazione. Un libro importante, molto venduto e tradotto in venti lingue veniva bloccato. Era per di più in corso di traduzione presso un editore italiano rilevante e legato al duce.

Il suggerimento ambiguo, che era un ordine, di far vietare la traduzione, come s'è visto era stato dato al prefetto dal capogabinetto del ministero del-

⁷ Alla fine dell'anno sembra che ne siano state vendute due milioni di copie. Cfr. Pietro Albonetti (a cura di), *Introduzione. Trfile di romanzi*, in *Non c'è tutto nei romanzi. Leggere romanzi stranieri in una casa editrice negli anni '30*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 1994, p. 63.

l'Interno. Non sappiamo con precisione chi, a sua volta, avesse dato l'ordine al capogabinetto Iraci. Potrebbe essere stato il sottosegretario Michele Bianchi, che fino a qualche giorno prima⁸ era immerso in un'altra vicenda 'di censura' a proposito di libri russi e americani da ritenere sovversivi (Bianchi passò a dirigere il ministero dei Lavori Pubblici il 12 settembre e di lì a poco morì). Ma il promotore della decisione potrebbe invece essere stato proprio Mussolini, grande lettore e postillatore di giornali, oltre che ministro dell'Interno: un indizio potrebbe essere il genere di procedura usato in questo caso – così segreto e così 'morbido', tipico di un rapporto com'era quello con la Mondadori – che tra l'altro il duce aveva da poco aiutata ad ammortizzare in maniera indolore un fortissimo debito⁹; oppure dal fatto che il sempre loquace Arnoldo Mondadori si guardò bene dal criticare l'eliminazione e persino, a lungo, dal reagire.

Se non è certissimo che Mussolini sia intervenuto in un primo tempo (anche se a mio parere non ci sono molti dubbi in proposito), poco dopo (l'11 ottobre) in via riservata fece però confermare la decisione di persona e senza mezze misure¹⁰. Appena qualche mese prima, il 24 maggio in un discorso agli studenti universitari, Mussolini aveva inneggiato al 'libro e moschetto', alle 'radiose giornate' e all'epopea bellica¹¹. L'esaltazione della guerra era stata netta. *Niente di nuovo* non era solo un libro contro la guerra, ma anche un testo sofisticato e di grande successo internazionale: «artisticamente bello» lo aveva definito il «Tevere». Colpendolo si compiva una scelta ideologica di ampia portata.

Si possono fare qui tre osservazioni. La prima è che Mussolini rispondeva e/o manovrava sollecitazioni pubbliche, in questo caso di un giornale non proprio prediletto¹², ma che sarebbe poi stato sempre molto seguito da lui, il «Tevere». Il motivo dichiarato – anche se riservato – del sequestro era quello indicato dal giornale: se in Austria il libro pacifista era stato considerato disfattista, non si vedeva perché non potesse essere condannato anche in Italia.

⁸ Per una prima trattazione di questa vicenda vedi Giorgio Fabre, *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*, Torino, Zamorani, 1998, pp. 21-22.

⁹ Declava, *Arnoldo Mondadori*, cit., p. 129.

¹⁰ Per i documenti successivi, si veda ACS, SPD CO, b. 1177, f. 509.568. Milano. Casa Editrice Mondadori, sf. 1. Questione relativa alla pubblicazione tedesca *Niente di nuovo sul fronte occidentale*. Su una lettera del 9 ottobre 1929 di Arnoldo a proposito di una nuova richiesta di poter tradurre il libro, c'è un appunto di Lando Ferretti, capo ufficio stampa di Mussolini, che segnò: «Risposta negativa al rapporto dell'11 ottobre VII».

¹¹ O.O., vol. XXIV, pp. 97-98. A quanto risulta Mussolini espresse il famoso detto «Libro e moschetto fascista perfetto» nell'ultimo numero di «Bibliografia fascista» del 1926 (dicembre) e poi sulla prima pagina del primo numero del 1927.

¹² Nel maggio 1929 (tre mesi prima) punì il direttore Interlandi per quanto aveva pubblicato proprio nella rubrica «Specola». Il prefetto di Catania l'8 maggio comunicò a Roma l'irritazione di alcuni esponenti del fascismo catanese per uno 'stelloncino' comparso sul giornale catanese «Il giornale dell'Isola» (diretto sempre da Interlandi) e copiato da quello romano. Mussolini (9 maggio) diede ordine di 'sequestrare' e, eventualmente, 'sopprimere' il «Giornale dell'Isola». Cfr. ACS, SPD, CR, b. 53, f. «Il Giornale dell'Isola». Catania. Interlandi Telesio. L'episodio già in Giampiero Mughini, *A via della Mercedes c'era un razzista*, Milano, Rizzoli, 1991, pp. 76-77.

La seconda osservazione è che il «Tevere» aveva dato notizia di un'eliminazione del libro da alcune *biblioteche* militari austriache, mentre in Italia la traduzione veniva del tutto tolta dal *mercato*, una reazione che il giornale non aveva chiesto in maniera esplicita.

La terza è che il pezzo del «Tevere» aveva dato un'indicazione precisa dell'esistenza anche di una traduzione in francese del romanzo. Ma né contro di essa, né contro l'originale tedesco per allora – e per molto mesi – fu emesso alcun divieto¹³.

Tutto ciò ovviamente accadde con grande scorno di Arnoldo Mondadori, che vide vietata solo la sua traduzione italiana. Per questo l'editore nei mesi successivi mosse molta acqua intorno al suo libro. Ad esempio il 2 ottobre¹⁴ aveva cercato di rivalersi su un libro pacifista simile e concorrente, *La guerra* di Ludwig Renn tradotto da Paolo Monelli per Treves, denunciandolo al duce¹⁵. Ovvero scrisse, riscrisse, telegrafò a Mussolini, illustrando i danni che stava ricevendo, proprio a causa delle copie in francese che venivano vendute in Italia (secondo lui 25 mila e in seguito sostenne che erano state ancora di più)¹⁶. Ma, a quanto risulta, tutto fu inutile per il libro di Remarque, mentre quello di Renn fu lasciato passare, e da Mussolini, probabilmente perché da qualche tempo sul mercato¹⁷.

Quanto all'edizione tedesca del libro di Remarque venne invece inserita in una lista di pubblicazioni vietate del 22 aprile 1930, ben otto mesi dopo il divieto (informale) sull'edizione italiana¹⁸. Per la traduzione francese, secon-

¹³ Una copia dell'edizione in francese arrivò anche in carcere a Gramsci. La copia del libro, che si è conservata, ha il contrassegno carcerario e fu restituita da Gramsci al fratello l'11 novembre 1929 (avendola egli ricevuta probabilmente dopo il 9 giugno). Per il contrassegno, Giuseppe Carbone, *I libri del carcere di Antonio Gramsci*, «Movimento operaio», n.s., 4, luglio-agosto 1952, p. 675. Per la riconsegna al fratello, Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di Valentino Gerratana, vol. IV, Torino, Einaudi, 1975, p. 2371.

¹⁴ Telegramma di Arnoldo del 4 ottobre 1929. In ACS, SPD CO, b. 1177, f. 509.568. Milano. Casa Editrice Mondadori, sf. 1. Questione relativa alla pubblicazione tedesca *Niente di nuovo sul fronte occidentale*.

¹⁵ Il sequestro non risulta (ma potrebbe essersi trattato di un'altra misura). In ogni caso così scrive in una lettera il traduttore Paolo Monelli, del 6 novembre 1929, allegata in copia nel fascicolo Mondadori in ACS, SPD, CO, b. 1177, f. 509.568. Milano. Casa Editrice Mondadori. Secondo Monelli sarebbe stato vietato dal ministero dell'Interno «perché 'libro disfattista'».

¹⁶ Nel dopoguerra Mondadori pubblicò una parte di una lettera a Polverelli del 1932 in cui avrebbe sostenuto che erano state «ben ottantamila copie». Cfr. Arnoldo Mondadori, *Breve cronistoria della genesi della prima e della seconda edizione dei «Colloqui con Mussolini»* (1950), in Emil Ludwig, *Colloqui con Mussolini. Riproduzione delle bozze della prima edizione con le correzioni autografe del duce*, Milano, Mondadori, 1950, p. XXIII.

¹⁷ Si veda la risposta del capo ufficio stampa di Mussolini, Lando Ferretti, del 27 ottobre 1929 a Mondadori. «Confermò» il divieto per Remarque e il «permesso» per Renn, «che del resto è già in vendita». AFM, fondo Arnoldo Mondadori, f. Ferretti Lando. Ferretti ribadì il divieto il 4 aprile 1930.

¹⁸ I documenti successivi in ACS, MI, DGPS, F4, b. 41, f. (*Im*) *Westen nichts neues. Libro*. Erich Maria Remarque. edito in Germania. La seconda fase delle vicende sulla traduzione sono illustrate in una lettera del capogabinetto dell'Interno Iraci alla PS del 21 maggio 1931.

do Arnaldo così diffusa nella penisola, il divieto fu ancora più tardo, perché arrivò, insieme al divieto di edizioni in altre lingue, il 6 febbraio 1932. Le copie in lingua straniera furono dunque lasciate passare per molti mesi e sicuramente con il beneplacito di Mussolini. Probabilmente si trattava di evitare uno scandalo per un divieto totale contro un successo internazionale di quella portata. Anche se solo in parte ci si riuscì. Infatti la stampa straniera subito sottolineò la ‘censura’ avvenuta in Italia¹⁹. E ciò non piacque troppo ai responsabili italiani.

Chi venne davvero danneggiato fu dunque Mondadori. Eppure l'azione di Mussolini contro Remarque ebbe più il sapore di una scelta politica che di una punizione vera e propria. Ancora meglio, il duce cercò semplicemente di porre un freno a un genere, quello contrario alla guerra, che riteneva dannoso anche per la popolarità riscossa e sottolineata dal «Tevere», e che lui stesso riconosceva²⁰. Fu un genere letterario che in effetti in seguito conobbe grandi difficoltà e diversi sequestri. Due anni dopo sarebbe stato all'origine di un altro scatto in avanti della pratica censoria, quando il 10 marzo 1932 il nuovo sottosegretario all'Interno, Leandro Arpinati, diede ordine che²¹

tutti editori et stampatori prima di pubblicare et mettere in circolazione un libro di qualsiasi specie esso sia ne comunichino Prefettura titolo et autore,

titolo e autore che poi sarebbero stati comunicati al ministero. In quel caso l'ordine partì dopo il sequestro di un altro libro anti-militarista, *Caterina va alla guerra* di Adrienne Thomas e sempre edito da Mondadori, fatto seque-

¹⁹ La notizia fu data dal corrispondente da Parigi del «Morning Post». Si vedano i carteggi di Lando Ferretti con le ambasciate di Londra e Parigi alla fine dell'ottobre 1929, in ASDMAE, MCP, DGSE, b. 110, f. (*Im*) *Westen nichts neues* di Erich Maria Remarque. In seguito la notizia del divieto di traduzione in Italia si diffuse in Germania. Così riferisce una lettera dell'ambasciata di Berlino a Roma, del 15 dicembre 1930, a proposito del film che ne fu tratto. Vi si dice che il divieto di traduzione in Italia era stato accolto dal «plauso della parte sana del pubblico tedesco». ASDMAE, MAE, Affari Politici 1919-30, Germania, b. 1186, f. Pubblicazioni offensive. sf. Film *All'Ovest nulla di nuovo*.

²⁰ Oltre che dal «Tevere», Mussolini sapeva che in Italia circolavano le versioni straniere quanto meno a partire dalle denunce di Arnaldo dell'ottobre 1929; ma del resto un prefetto, quello di Fiume, dal 7 ottobre confermava alla PS che nel nostro paese entravano copie in tedesco del libro, che, per quanto ne sapeva lui, era stato vietato 'altrove' (s'è visto il «Tevere»). La pratica di sequestro avviata dal prefetto però venne arenata.

²¹ Il telegramma, firmato da Arpinati, è il n. 5293 del 10 marzo 1932. ACS, MI, DGPS, Massime, b. S4 (prov.), f. S4 A 1/1 «Disciplina delle pubblicazioni. Circolari». Cfr. Fabre, *L'elenco*, cit., p. 23. Per il sequestro del libro della Thomas, ACS, MI, TUC, partenze, 5165/8 marzo 1932 (teleg. firmato da Bocchini). Anche A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Libro *Caterina va alla guerra* di Adrienne Thomas. Il sequestro del libro della Thomas fu però disposto da Mussolini (si veda una lettera di chiarimento di Senise all'Ufficio stampa del ministero degli affari esteri del 26 novembre 1932). Cfr. ASDMAE, MCP, DGSE, b. 509, f. *Caterina va alla guerra* di Adrienne Thomas. Nel telegramma ai prefetti (n. 5165) si parlava di «divieto introduzione et circolazione Regno», pur essendo il libro edito in Italia (si specificava infatti che era «edizione Mondadori»).

strare l'8 marzo, due giorni prima, da Mussolini in persona (il libro in realtà era uscito già da un anno). Credo che sia anche una buona indicazione di studio. Anche in questo modo il fascismo faceva capire ai suoi editori a che cosa veniva preparato e dove veniva indirizzato il paese: e cioè verso una nuova possibile guerra. Quando si analizzano le collane delle case editrici (e ne nacque diverse proprio di tipo bellico), non si può non tener conto di queste formative 'spinte', riservate ma precise.

Eppure Mussolini capiva bene l'origine e il significato del genere letterario e culturale antimilitarista. Lo sappiamo da una sua lettera al generale Francesco Saverio Grazioli di poco tempo dopo (27 gennaio 1930). Grazioli aveva inviato a Mussolini il dattiloscritto di un proprio libro. Lo aveva steso, scrisse nella lettera d'accompagnamento, con l'intenzione di combattere proprio testi come quello di Remarque, che definì «mirabile come tocco storico, ma deplorabile come libro di propaganda contro la guerra».

A questa lettera Mussolini rispose in maniera abbastanza complessa e molto interessante²². Infatti spiegò di aver letto sia il libro di Remarque che quello di Renn («i più 'stampati' nel 1929»)²³ e che inevitabilmente il libro di Grazioli non avrebbe avuto

la popolarità degli altri citati. Remarque e Renn sono dei piccoli ufficiali o semplici soldati che descrivono la guerra com'essi l'hanno *vissuta*. Il pubblico pensa – forse a torto – che essi 'la guerra' l'abbiano descritta nella sua realtà.

È una bella risposta. E forse spiega le giravolte a proposito del libro di Remarque e il permesso per quello di Renn: Mussolini aveva qualche simpatia per quei «piccoli soldati», come in fondo era stato lui, e che, «forse a torto», ma forse invece a ragione, descrivevano la guerra in quella maniera terribile. E comunque erano molto popolari. Come capo del fascismo e ministro della Guerra, aveva scelto i generali e l'esaltazione bellica²⁴; ma sapeva che la «popolarità» poteva stare dall'altra parte.

²² Il carteggio con Grazioli (che aveva scritto il 21 gennaio) in ACS, SPD, CR, b. 5, f. Grazioli Francesco Saverio. La risposta di Mussolini, è riportata per intero da Renzo De Felice, *Mussolini il duce. I. Gli anni del consenso. 1929-1936*, Torino, Einaudi, 1974, p. 27 (anche O.O., vol. XLI, *Appendice V. Carteggio IV. 1928-31* (1979), pp. 351-352). Il generale desiderava un appoggio per pubblicare il libro presso la casa editrice Libreria del Littorio (cosa che alla fine avvenne). *In guerra con i fanti d'Italia*, uscì in effetti quell'anno stesso presso quella casa editrice. Gramsci, in carcere, diede questo giudizio sulla 'letteratura di guerra' (come il libro di Grazioli): era un fenomeno «prodottosi dopo il successo internazionale del libro del Remarque e col proposito prevalente di arginare la mentalità pacifista alla Remarque». Gramsci, *Quaderni*, cit., vol. III, p. 2213.

²³ Oggi risulta conservata solo una copia dell'edizione tedesca di *Der Weg Zurück* del 1931, arrivata alla segreteria di Mussolini (Biblioteca ACS, SPD CO, 2045), ma senza alcuna annotazione.

²⁴ Si veda anche lo scambio epistolare nello stesso fascicolo del CR a proposito di un successivo articolo di Grazioli. Si trattava di Francesco Saverio Grazioli, *Della guerra e della pace (meditazioni di un combattente)*, «Nuova Antologia», 1 luglio 1931. L'articolo giunse a Mussolini nei

Mussolini ovviamente sapeva qual era la linea politica (la faceva lui...). Ma manteneva una buona dose di realismo sia su quest'ultima che sulla effettiva formazione di una 'mentalità collettiva'. Evitava insomma di essere un guerrafondaio totale. Il fascismo traeva ispirazione dal bellicismo degli arditi (e il motto 'libro e moschetto' lo affermava), ma si era più volte dichiarato movimento pacifico e al vertice di un paese non aggressivo. La stessa forza vincente di Mussolini capo di governo era stata di aver 'pacificato' la nazione. Il pragmatismo mussoliniano e fascista poteva anche essere, in fin dei conti, d'ostacolo a una presa di posizione salda e univoca e perfino alla formazione di un netto pensiero collettivo bellicista. Indubbiamente molto più importante di una presa di posizione del genere era il buon rapporto con i generali, i giornali e i protagonisti dell'opinione pubblica.

E infatti, tornando al nostro argomento, una traduzione in italiano del romanzo di Remarque alla fine fu permessa ugualmente e alla solita Mondadori. Grazie alla caparbia di Arnoldo²⁵.

Una casa editrice di Basilea, la Birkhauser, qualche mese dopo aveva deciso di pubblicare comunque un'edizione italiana del romanzo e per questo propose alla Mondadori (che era titolare dei diritti di traduzione in italiano) di stamparla per suo conto. In alternativa, la Birkhauser prospettò la possibilità di accordarsi con la casa editrice del libro, la Ullstein, e di stamparla per conto proprio. O almeno, così Arnoldo presentò la questione a Mussolini, facendo presente che si sarebbe trattato di 20 mila copie e che il lavoro sarebbe stato assunto anche «allo scopo di non lasciare sfuggire il lavoro alle maestranze italiane»; e chiese quindi l'autorizzazione di

assumere la commissione, con l'osservanza di tutte le garanzie che le competenti Autorità italiane ritengano necessarie perché l'opera venga spedita tutta all'estero e ne sia evitata la diffusione in Italia.

Anche se non c'è nessuna prova in proposito, ha in realtà l'aspetto di una manovra concordata tra Mondadori e Ullstein stessa. Potrebbe essere stata pensata, in altre parole, per aggirare la decisione di Mussolini. Sia come sia, costui – che era spesso in fin dei conti assai benevolo con il testardo e invadente editore di Milano, a cui era legato in vari modi, accolse la proposta di Arnoldo esattamente alle sue condizioni. Pare in realtà che l'edizione del 1931,

primi giorni di luglio e scatenò reazioni tra gli alti comandi per alcune affermazioni che vi erano contenute, anche riguardo a Remarque. Grazioli forse riprendeva le precedenti suggestioni di Mussolini. Il 7 luglio questi scrisse al ministro Gazzera a proposito di Grazioli che «non gli si può inibire di esprimersi», essendo tra l'altro Grazioli anche senatore. ACS, SPD, CR, b. 5, f. Grazioli Francesco Saverio. A proposito dell'articolo si veda Luigi Emilio Longo, *Francesco Saverio Grazioli*, Roma, Stato maggiore dell'esercito. Ufficio storico, 1989, pp. 387, 509.

²⁵ Per questa parte della vicenda si veda ACS, SPD, CO, b. 1177, f. 509.568. Milano. Casa Editrice Mondadori, in particolare sf. 1. Questione relativa alla pubblicazione tedesca *Niente di nuovo sul fronte Occidentale*; ACS, MI, F4, b. 41, f. (Im) *Westen nichts neues. Libro*. Erich Maria Remarque. edito in Germania; Declava, *Arnoldo Mondadori*, cit., pp. 160-161.

con la stampigliatura in copertina «edizione per l'estero» non sia davvero stata distribuita in Italia (e nelle biblioteche italiane è un testo raro). Le copie tirate (agosto 1931) furono non 20 mila ma la metà, e nel giro di qualche anno ne furono vendute circa 8mila²⁶.

E passiamo alla censura dei *Promessi sposi* di Guido Da Verona, un terzo caso fondamentale che fece molto rumore, e in cui di nuovo Mussolini intervenne²⁷.

La vicenda. Il libro uscì per le edizioni Unitas, di cui fu direttore editoriale Valentino Bompiani e proprietari Carlo Grassi, editore ticinese che Mussolini conosceva²⁸ e il cognato Luigi Ghielmetti. Uscì nel dicembre del 1929 (il finito di stampare è del 10 dicembre di quell'anno). Si trattava di una disinvolta e non proprio sottile parodia del libro del cattolicissimo Manzoni. Qui Lucia Mondella si trasformava in una libera e fiorente ragazzona amante della vita, il cardinal Borromeo veniva persino pescato a infilare le dita nel seno di una signora e fra Cristoforo era un agente di cambio che parlava di galateo erotico. Dal punto di vista fascista invece Da Verona si era cautelato con battute come quella dell'introduzione, che definiva Romolo e Remo «fascisti della prima ora» (p. VI).

In realtà il libro usciva in un momento complicato (e non è neanche escluso che la coincidenza non fosse casuale)²⁹. Era infatti incominciato un conflitto via via sempre più violento tra Mussolini e il fascismo e la Chiesa cattolica, a cui dopo il Concordato (firmato l'11 febbraio) veniva limitata la precedente libertà d'azione. In proposito, era già stata emessa una nota diplo-

²⁶ I dati sono in un 'appunto al presidente' dell'11 agosto 1948. AFM, Segreteria editoriale. Estero (in riordino), f. Remarque 1946-47 (ringrazio Luisa Finocchi della cortesia di avermi permesso di consultare questo fascicolo). In realtà, mentre da questi dati risulta che ancora nel 1936 erano in magazzino ancora più di 2000 copie, il prefetto di Milano in un telegramma del 4 maggio 1932 assicurò che l'edizione «da diverso tempo» era esaurita e tutta era stata inviata all'estero. ACS, MI, DGPS, F4, b. 41, f. (*Im*) *Westen nichts neues. Libro*. Erich Maria Remarque. edito in Germania.

²⁷ Per la documentazione, si usa in particolare ACS, SPD, CO, b. 700, f. 209. 651. Da Verona Guido. Milano. sf. 2. *I Promessi Sposi*. Romanzo di Guido Da Verona. A pendant, A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Casa Editrice Unitas pubblicazione libro intitolato *I Promessi Sposi* di Guido Da Verona. 1930-1932. Del libro di Da Verona esistono ristampe più recenti, edite da La Vela (Milano, 1976), e da La Vita Felice (Milano, 1998), quest'ultima con la prefazione di Max Bruschi. Il libro si può scaricare da <www.geocities.com/Athens/Olympus/3656/promessi_sposi.pdf>.

²⁸ Si vedano gli interventi a suo favore già nel 1925 in ACS, SPD, CO, b. 1784, f. 525.501. Grassi Carlo editore. Bellinzona. Ma si veda anche ACS, MI, DGPS, DPP, fascicoli personali, b. 626, f. Grassi Carlo.

²⁹ Bruschi nella recente prefazione (p. 16) parla di Da Verona, che conobbe, come di un «anticlericale felice di vedersi messo all'Indice».

matica vaticana³⁰ che riguardava un articolo del capo ufficio stampa di Mussolini, Lando Ferretti, sul «Corriere della Sera», che aveva commentato favorevolmente un libro di Mario Missiroli, *Date a Cesare*, tutto di critica della libertà d'educazione della Chiesa. Mussolini in quell'occasione aveva risposto di persona con una lettera alla Santa Sede del primo dicembre 1929. Il duce aveva scisso le proprie responsabilità da quelle di Ferretti, sostenendo però anche che pubblicazioni come quella del «Corriere» non potevano

essere impedito in Italia, non solo perché dev'essere lecito discutere attorno agli avvenimenti che interessano il popolo italiano, ma perché non esiste alcuna forma di censura preventiva sui libri e giornali.

Il che in effetti era vero, anche se qui sembra che Mussolini alludesse non solo alla mancanza nell'Italia fascista di una censura preventiva, ma all'assenza di censura *tout court*. E comunque non può sfuggire la sottile ironia verso la Chiesa cattolica, che, com'era noto, metteva l'*imprimatur* nei casi richiesti, cioè dava il nulla osta preventivo sui libri. Anzi, del vecchio *Indice dei libri proibiti* era recentissima l'ultima edizione aggiornata, e che aveva destato qualche polemica: tra l'altro comprendeva Da Verona, che era stato proibito nel 1920 per tutta l'opera (dunque, anche quella futura come i *Promessi sposi*)³¹.

Ma l'attrito col Vaticano era andato avanti, sia in pubblico che nelle sedi diplomatiche, e ancora una volta sui temi della censura. Alla fine del dicembre 1929 il segretario di Stato Gasparri aveva presentato all'ambasciatore presso la Santa Sede una nota di protesta per i numerosi sequestri di giornali cattolici (69 dal giorno della firma del Concordato)³², lamentando anche le azioni repressive nei confronti di rappresentanti dell'Azione Cattolica.

Fu nel corso di questi contrasti che piombò la questione del libro di Da Verona, che così ferocemente irrideva uno scrittore cattolico. A parte il contenuto, un elemento poi poteva aggiungere irritazione, la copertina, che metteva uno accanto all'altro come autori del libro, e anche in foto, Alessandro Manzoni e lo stesso Guido. E, in effetti, il libro fu interpretato largamente come anticattolico, pur con sfumature molto diverse. E probabilmente, tra le varie cose, servì da piccolo catalizzatore dei conflitti che la firma del Concordato aveva aperto in Italia.

Nulla sappiamo con certezza di Valentino Bompiani, che – a quanto ha raccontato in seguito lui stesso, ma chissà se è vero – proprio a causa di questo

³⁰ ASDMAE, MAE, Affari Politici 1919-30, S. Sede, b. 7, f. Incidente con la S. Sede per un articolo dell'On. Lando Ferretti. La lettera di Mussolini dell'1 dicembre anche in DDI, S. 7, vol. VIII, pp. 219-220.

³¹ *Indice dei libri proibiti riveduto e pubblicato per ordine di Sua Santità Pio Papa XI*, Città del Vaticano, Tipografia Poliglotta, 1929 (la prefazione di Merry Del Val era del 7 giugno 1929); per il divieto delle opere di Da Verona, del 21 aprile 1920, cfr. p. 536. Sull'*Indice* si veda ad esempio il trafiletto del «Giornale della libreria» nel numero del 16 novembre 1929, 46, p. 687.

³² ASDMAE, MAE, Affari Politici 1919-30, S. Sede, b. 5, f. Rapporti con la S. Sede.

libro, che non avrebbe voluto e detestava³³, si sarebbe fatto licenziare dalla Unitas e sarebbe andato a fondare la propria casa editrice³⁴.

Sappiamo però che gli altri attacchi contro questo libro furono a largo spettro. Di tipo antisemita, ad esempio, il primo violento pezzo del 4 dicembre 1929 sul quotidiano di Ferrara «Corriere Padano», a libro neanche uscito (il finito di stampare è di sei giorni dopo), e da parte di un rubricista del giornale che usava lo pseudonimo³⁵. Il cuore dell'articolo era costituito da un paio di frasi di questo genere: «L'amico libraio è felicissimo (egli è semita come te) di presentare un padre Cristoforo sul quale si possa ridere»; «No, caro Guido, non è lecito irridere, sia pure per gioco, la profonda seria umanità che vibra nel romanzo di Alessandro Manzoni, neanche con lo scopo (che per un ebreo è quasi tutto) di far quattrini». Si trattava di un articolo pregiudizialmente ostile, essendo tra l'altro basato solo sulle notizie pubblicitarie della Unitas.

Più 'nazional-popolari' furono altri attacchi, come quello di Leo Longanesi, che insieme ad altre persone sfidò a duello lo stesso Da Verona³⁶. Questi in un primo tempo, in anticipo rispetto all'uscita del libro, a quanto sembra aveva ricevuto l'appoggio del fratello del duce e direttore del «Popolo d'Italia», Arnaldo, che gli aveva promesso una mezza colonna sul giornale; ma in un secondo tempo quell'appoggio era mancato³⁷. Così come glielo avevano dato – e poi, vista la mala parata, glielo tolsero – altri organi di stampa.

Poi ci furono le prese di posizione esplicitamente cattoliche. Per esempio, al prefetto scrisse inferocito il presidente della giunta diocesana di Milano³⁸.

E di nuovo, in mezzo ad altri attacchi ancora³⁹, si ripeterono quelli antisemiti. Considerevole fu quello di Cornelio Di Marzio, in contemporanea sulla

³³ Curiosamente nell'archivio personale di Bompiani è conservata una copia del libro dedicata alla sorella e al marito di costei Umberto Mauri. Cfr. Marco Bologna, *L'archivio personale di Valentino Bompiani*, in Ludovica Braida (a cura di), *Valentino Bompiani. Il percorso di un editore "artigiano". Atti della giornata di studio organizzata dal Dipartimento di Scienze della Storia e della Documentazione storica dell'Università degli Studi di Milano*, 5 marzo 2002, Milano, Bonnard, 2003, p. 22. Secondo un rapporto del prefetto di Milano, Bompiani avrebbe in realtà fondato la sua casa editrice il mese precedente l'uscita del libro. A.S. Mi, Pref., Gab., 2° vers., b. 153, f. 044. Bompiani Casa Editrice. Il rapporto era del 9 maggio 1932.

³⁴ Valentino Bompiani, *Vita privata*, Milano, Mondadori, 1992 (1° ed. 1973), pp. 50-53; quasi identico in Idem., *Il mestiere dell'editore*, Milano, Longanesi, 1988, pp. 108-110.

³⁵ Il Doni, *I marmi. Lettera a Guido*, «Corriere Padano», 4 dicembre 1929.

³⁶ I telegrammi, del 7 dicembre, e intercettati dalla polizia, sono in ACS, SPD, CO, b. 700, f. 209, 651. Da Verona Guido. Milano. sf. 2. *I Promessi Sposi*. Romanzo di Guido Da Verona.

³⁷ La promessa di una mezza colonna sul «Popolo» è riferita dal questore di Milano al prefetto in una lettera del 21 gennaio 1930. A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Casa Editrice Unitas pubblicazione libro intitolato *I promessi sposi* di Guido Da Verona. 1930-1932. L'«Italia letteraria» invece prima anticipò dell'introduzione del libro (il 15 dicembre 1929) e poi, con presentazione di Enrico Falqui, ristampò e accettò un attacco del «Resto del Carlino» (2 febbraio 1930).

³⁸ A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Casa Editrice Unitas pubblicazione libro intitolato *I promessi sposi* di Guido Da Verona. 1930-1932.

³⁹ Si veda il «Popolo di Roma», 7 gennaio 1930, l'«Ambrosiano» del 16. E poi la «Nazione» e la «Tribuna» cit. dopo.

rivista «Critica Fascista»⁴⁰ e di nuovo sul «Corriere Padano»⁴¹. Secondo Di Marzio, Da Verona, «di religione ebraica», si sarebbe divertito a «mettere stupidamente in ridicolo [...] la religione cristiana. Ossia la nostra religione». «Ci siamo ricordati allora ch'egli è di altra fede e glielo abbiamo dovuto dire». Come ebbe modo di scrivere qualche settimana dopo Da Verona in una sua autodifesa allo stesso «Corriere Padano»⁴², in quell'articolo erano state ingiuriate le sue «qualità semitiche (tra parentesi, più pretese che reali)»⁴³.

Quanto a Mussolini, non si sa neanche bene se abbia dato almeno un'occhiata al libro, mentre è probabile che l'abbia data a quel numero di «Critica Fascista» e forse a «Corriere Padano»⁴⁴. Nell'archivio della sua segreteria è conservata una copia dei *Promessi sposi*⁴⁵, ma non riporta annotazioni. Quel testo fu invece letto da uno dei suoi segretari, Giuseppe Gerbore, che in questo periodo aveva anche l'incarico di «recensioni volumi»⁴⁶. L'11 gennaio del 1930 il funzionario scrisse un appunto negativo: si trattava di «una truffa letteraria, goffa, puerile, irrispettosa, scurrile».

In ogni caso, le conseguenze più gravi dell'uscita del libro furono altre. Soprattutto, in due giorni consecutivi, l'8 e il 9 e poi il 15 gennaio, si svolsero tre agitate manifestazioni da parte di studenti del Guf nelle librerie del centro di Milano⁴⁷.

⁴⁰ «Critica Fascista» definì Da Verona addirittura «romanziera italo-francese».

⁴¹ Cfr. Cornelio Di Marzio, *Una buffonata letteraria. "I promessi sposi" rifatti da Guido da Verona*, «Critica Fascista», 1 gennaio 1930, pp. 15-17. L'articolo di Di Marzio fu ripreso in prima pagina dal «Corriere Padano» il 4 gennaio 1930. In una biografia (ma probabilmente autobiografia) dattiloscritta dello stesso Di Marzio è scritto invece che egli «combatté la polemica contro [...] Da Verona» su «Gerarchia» e «Corriere Padano» (ACS, Di Marzio, b 11, f. 56. Biografie). Ma nulla risulta su «Gerarchia». Gli articoli, insieme ad alcune lettere successive dello stesso Di Marzio e di Da Verona, e stampate dal «Corriere Padano», furono poi ripresentate identiche in Cornelio Di Marzio, *Incontri e scontri*, Bologna, Cappelli, 1932, pp. 181-195.

⁴² *Ricordi e confessioni. Guido da Verona ci scrive*, «Corriere Padano», 22 gennaio 1930.

⁴³ Di Marzio, segretario del Fasci all'estero, esistono alcune relazioni del maggio 1928 a Mussolini, da cui si deduce che era stato l'emissario del duce in Tunisia dove manovrò le dimissioni dai vertici di una banca locale di un ebreo italiano di cui Mussolini non si fidava, Salvatore Calò. Delle relazioni si può recuperare una copia in ACS, Di Marzio, b. 48, f.8. Fasci italiani all'estero. *Tunisia*; e un'altra in ASDMAE, MAE, Gab. 1921-43, b. GM 101, f. Lettere di provati 1923-29. Lettera D, sf. Di Marzio Dott. Cornelio. La lotta contro Salvatore Calò era iniziata da qualche tempo e anche il precedente segretario dei Fasci all'estero, Giuseppe Bastianini, nel settembre 1926 si era espresso in maniera ostile. Cfr. Michele Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2000, p. 70.

⁴⁴ La copia, con un segno a mano, è in Biblioteca ACS, SPD, CO, 4017.

⁴⁵ Ora in Biblioteca ACS, SPD, CO, 4016.

⁴⁶ Per Gerbore, si veda PCM, Gab., 1926, b. 1.1.5. 1413 Barone Avv. Giuseppe Gerbore. Giudice di Tribunale; Ma si veda anche ACS, SPD, CO, varie buste contenenti i fascicoli sulla cat. 500.027 con la documentazione sulla Segreteria Particolare, soprattutto le bb. 858, 860, 861, 862. Un accenno all'assunzione nella segreteria del duce nel suo dolente testo di memorie *Serenità nella tormenta*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1951, p. 118.

⁴⁷ ACS, SPD, CO, b. 700, f. 209. 651. Da Verona Guido. Milano. sf. 2. *I Promessi Sposi*. Romanzo di Guido Da Verona. Per i telegrammi, ACS, MI, TUC, arrivo, 1629/9 gennaio 1930 e 1734/10 gennaio 1930.

A quanto la polizia riferì, gli studenti erano una quindicina nella prima occasione, in numero imprecisato la seconda e tre la terza. Pochi, ma piuttosto agitati e violenti. Alcuni furono fermati per qualche ora e poi, per ordine del capo della polizia Bocchini, rilasciati. Non è ben chiaro se oltre agli studenti gufini ci fossero anche studenti dell'Università Cattolica⁴⁸. Però è assai probabile che le manifestazioni contro questo libro non siano state spontanee, ma organizzate e forse di varia origine⁴⁹. È probabile cioè che contro questo libro si siano concentrate ostilità di diverso tipo.

Tutti questi sommovimenti condussero Bocchini a dare un ordine ai prefetti il 15 gennaio 1930: «far comprendere ai librai opportunità che ritirino dalla vendita» il libro; l'«invito» era ai librai, non all'editore. L'ordine tra l'altro divenne pubblico, perché fu reso noto da almeno un giornale il 21 gennaio⁵⁰.

Fu a questo punto, invece, che per la prima volta intervenne proprio il duce. Il quale seguì logiche diverse e per certi versi opposte rispetto a quelle dell'ordine di Bocchini.

I documenti ci dicono che in apparenza fu una pressione politica a farlo decidere: quella di un pronipote del Manzoni, l'avvocato Enrico, che chiese la modifica dell'«ignobile» copertina, con l'eliminazione della foto di Manzoni e del nome dell'illustre avo. Soprattutto, Enrico Manzoni si rivolse, come tramite, al senatore Giuseppe De Capitani D'Arzago, da tempo in rapporti con Mussolini, presidente della Cariplo e fino a pochi giorni prima podestà di Milano⁵¹. Non era una novità, perché Mussolini già in precedenza aveva avuto un atteggiamento benevolo verso i discendenti di Manzoni. Li aveva perfino susseguiti⁵². E quanto richiesto da Enrico Manzoni, e soprattutto da De Capitani, Mussolini in effetti ordinò.

Ma ci fu una sfasatura rispetto all'ordine di Bocchini, probabilmente per alcuni ritardi di trasmissione. In questo modo l'ordine di Mussolini arrivò dopo

⁴⁸ Sui problemi creati dagli studenti gufini all'Università Cattolica in un periodo poco precedente (febbraio 1929) si veda Bocchi, *Agostino Gemelli*, cit., pp. 160-161. Peraltro circa 40 studenti fascisti della Cattolica furono ricevuti da Mussolini il 13 febbraio 1929. ACS, SPD, CO, b. 1106, f. 509.344 f. 1. Milano. Università del Sacro Cuore.

⁴⁹ Il questore di Milano in una missiva al prefetto del 21 gennaio 1930 sostenne che dietro l'attacco a Guido Da Verona poteva anche esserci una faida interna alla Federazione milanese del PNF, dove, dopo un famoso scandalo, il federale Franco Cottini aveva sostituito Mario Giampaoli (dicembre 1928). E Da Verona continuava a «professare la sua amicizia personale per Giampaoli». A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Casa Editrice Unitas pubblicazione libro intitolato *I promessi sposi di Guido Da Verona. 1930-1932*. Per il caso Giampaoli si veda anche De Felice, *Mussolini il fascista. II*, cit., p. 352. A quanto riferiva il questore, Da Verona era amico di Giampaoli.

⁵⁰ I «*Promessi Sposi*» di Guido Da Verona ritirati dalla circolazione, «Popolo di Roma», 21 gennaio 1930.

⁵¹ Cfr. la voce *ad nomen* di G. Sircana in DBI, vol. XXXIII, pp. 447-450.

⁵² Accadde nel marzo 1927 (decisione del Consiglio dei Ministri) e poi nel 1928. ACS, PCM, Gab. 1928-30, b. 1155, f. 2.3.5815. Concessione di sussidi assegni pensioni vitalizi ai congiunti di Alessandro Manzoni.

quello del capo della polizia e, in fin dei conti, sebbene elaborato prima, contraddisse il precedente⁵³. Così, se il 15 Bocchini aveva chiesto il ritiro surrettizio del libro, due giorni dopo, il 17 gennaio, questa volta sicuramente per ordine del duce, chiese alla Unitas di ritirarlo sì in quella veste, ma poi di rimmetterlo apertamente in vendita, con copertina e frontespizio modificati, cioè senza più foto e nome di Manzoni: ordine a cui la Unitas si assoggettò subito. Era proprio quanto chiesto dall'avvocato Manzoni; e misura più consona a quella situazione e a Mussolini stesso: infatti da una parte accoglieva la richiesta dei Manzoni; dall'altra salvava il libro, facendo una scelta 'laica' (e un dispettuccio al Vaticano) e dimostrando che era vero che in Italia non si applicava la censura.

Intanto però i giornali avevano dato la notizia del primo ordine, quello del ritiro. Fu un piccolo pasticcio, dovuto a mio parere, più che a estrema furbizia (che peraltro non è da escludere fino in fondo) all'intervento parallelo di Bocchini e di Mussolini: del resto, soprattutto in questa fase, i doppi interventi, talvolta contraddittori, non furono rari (per esempio nella vicenda intervenne anche il sottosegretario Arpinati)⁵⁴. È un aspetto della censura libraria fascista di questo primo periodo che non si considera qui, ma che è rilevante: il concorso di vari personaggi, che sembrarono a più riprese prenderne la guida, anche in maniera concorrenziale tra loro. Ma Mussolini ormai, dopo due casi clamorosi e noti, come quello per Remarque e ora per Da Verona, stava prendendo di persona le redini delle operazioni.

La cautela nei confronti degli editori rimaneva comunque alta. Lo si nota anche da un altro telegramma di Bocchini di pochi giorni dopo (24 gennaio). Bocchini chiese ai prefetti di vigilare perché i librai non distruggessero le copie dei *Promessi sposi* che erano state ritirate, ma le conservassero per rimandarle alla casa editrice. In questo modo potevano venire riutilizzate e la casa editrice ne aveva meno danno.

Il 21 gennaio (il giorno in cui i giornali pubblicarono la notizia del ritiro) successe ancora qualcosa: Guido Da Verona, subito dopo un clamoroso 'non ricevimento' da parte del segretario locale del Fascio, venne aggredito per strada con pugni e schiaffi. Fu inoltre sospeso per un mese dal partito, ufficialmente per «la sua insufficiente sensibilità politica del momento», ovvero per aver creato «noie al Governo»⁵⁵.

⁵³ In proposito, si veda l'appunto del 12 gennaio della segreteria particolare.

⁵⁴ Arpinati in seguito, due giorni prima del telegramma del sequestro definitivo intervenne a sua volta con un telegramma in cui anticipò le decisioni al prefetto di Milano. Copia è anche nelle carte di prefettura a Milano. A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Casa Editrice Unitas pubblicazione libro intitolato *I promessi sposi* di Guido Da Verona. 1930-1932. Sulle procedure al ministero dell'Interno a proposito delle decisioni che riguardavano la PS (Mussolini informava Bocchini che poi talvolta informava Arpinati), cfr. Agostino Iraci, *Arpinati l'oppositore di Mussolini*, Roma, Bulzoni, 1970, p. 121.

⁵⁵ A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Casa Editrice Unitas pubblicazione libro intitolato *I promessi sposi* di Guido Da Verona. 1930-1932.

E infine, due settimane dopo, Mussolini fece marcia indietro e prese la decisione più drastica: il ritiro definitivo del libro, imposto il 9 febbraio da Bocchini su ordine del duce, con un ultimo telegramma che chiese alla casa editrice di toglierlo «spontaneamente» dalla circolazione, pena il sequestro⁵⁶. E già questa era una sentenza insolita, come sappiamo, per un libro non antifascista e uscito già da qualche tempo. In fondo, quello di Renn era stato permesso proprio perché già sul mercato: come questo. Mussolini in persona, poi, aveva dato assicurazioni che in Italia si poteva discutere di tutto.

Resta da capire perché Mussolini, dopo una fase di semi-tolleranza, decise invece d'improvviso di chiudere la questione con questo libro e di toglierlo di mezzo.

Conosciamo in effetti altre pressioni intervenute nel frattempo. Il 29 gennaio ad esempio il presidente del Comitato nazionale italiano per la pubblica moralità aveva chiesto a Mussolini il «ritiro dal commercio» dell'opera, appellandosi anche a «supremi ideali» come «la grandezza e l'elevazione della stirpe» (e ci si permette di ricordare che Guido Da Verona era notoriamente ebreo). Mussolini vide quella lettera e sottolineò proprio la richiesta di «ritiro». Ma quasi sicuramente non poté essere l'unica spinta. E non quella determinante verso una soluzione drastica.

Meno che mai contribuì a una soluzione estrema il «Corriere Padano», che tornò sui propri passi probabilmente su ispirazione del suo patron, Italo Balbo in persona. Il giornale, infatti, davanti a una lettera di Da Verona personalmente indirizzata a Balbo⁵⁷, e contenente anche qualche accenno ricattatorio nei confronti del direttore Nello Quilici⁵⁸, era stato amichevole (e 'amico' era stato definito Guido). «Come regolarsi?», s'era chiesto anonimamente il giornale. La risposta era stata conciliante: «riprendere il lavoro con serenità ed allegria. La vita comincia domani». Parrebbe quasi un anticipo di quanto avvenne qualche anno dopo (1934), quando Balbo difese il proprio amico e

⁵⁶ ACS, MI, TUC, partenza, 4091/9 febbraio 1930.

⁵⁷ *Ricordi e confessioni*, cit. La lettera di Da Verona nella versione a stampa non è indirizzata a nessuno in particolare, ma si capisce dai riferimenti interni che doveva essere stata mandata non al direttore del giornale, Nello Quilici, ma a Balbo. Da Verona scrive anche: «Certo, si sta meglio nel cielo di Balbo, che su questa bassa terra. Vi sarei forse andato anch'io se non mi avesse preceduto, quando volare era un sogno, il mio povero fratello». Da Verona rivendicava di essere «una brava Camicia nera».

⁵⁸ La sfumatura ricattatoria fu segnalata dal giornale «La Libertà» di Parigi l'8 febbraio 1930 (*L'ultima avventura di Mimi fiore del loro giardino*). Da Verona, nella lettera, che forse non doveva essere pubblicata, fece un cenno di passaggio ai giorni del delitto Matteotti, ricordando che aveva avuto «una fermezza di spirito che troppi non avevano avuto». All'epoca Nello Quilici era redattore capo (e Da Verona collaboratore) del «Corriere Italiano» di Filippo Filippelli, personaggio pesantemente implicato nel delitto Matteotti. Quilici accolse nel garage di casa sua, su richiesta di Filippelli, la macchina con cui Matteotti era stato rapito. Poi, nel corso dell'inchiesta sul delitto, Quilici testimoniò pubblicamente molti dettagli su quanto era successo e in particolare sul coinvolgimento del capo della polizia dell'epoca De Bono. Si veda Mauro Canali, *Il delitto Matteotti. Affarismo e politica nel primo governo Mussolini*, Bologna, il Mulino, 1997, pp. 307, 306, 339-342 e soprattutto 395.

podestà ebreo, Renzo Ravenna, che Mussolini voleva eliminare dal suo posto proprio perché ebreo⁵⁹.

D'altra parte anche le posizioni della rivista di Bottai in questo periodo sembrano anticipare a loro volta quelle successive del gerarca, che fu un antisemita di ferro durante la campagna antiebraica del 1938. Anche in questo caso, la rivista di Bottai continuò imperterrita la propria piccola campagna antisemita⁶⁰. Con una rubrica anonima, ma probabilmente da attribuire a Gherardo Casini, ricordò che ci poteva essere un altro bersaglio agevole: Pitigrilli, 'al secolo Gino (*sic*) Segre'. Ugo D'Andrea invece si scagliò contro Emil Ludwig per i suoi due libri *Bismark* e *Luglio 1914*, con i quali aveva aperto «il grande emporio israelita della storia senza popoli, senza guerre e senza nazioni».

Altra richiesta di durezza venne poi dall'ufficialissima «Bibliografia fascista», diretta all'epoca da Giovanni Gentile⁶¹, che ebbe il tempo di criticare (siamo nella seconda metà di gennaio 1930) sia il ritardo con cui era stata presa la prima decisione sul libro di Guido Da Verona (il ritiro), sia il semplice cambio di copertina, ritenuta misura «troppo blanda», sia il «Corriere Padano», che sarebbe stato eccessivamente «tollerante». La rivista di Gentile quindi giustificò la chiusura. E si ricordi che il filosofo di lì a due-tre anni sarebbe diventato anche lui editore, come proprietario della Sansoni e di altre case editrici⁶².

C'erano poi le prese di posizione anticattoliche che sostenevano che colpire questo libro e questo scrittore avrebbe voluto dire lasciare troppo spazio al cattolicesimo e alla Chiesa, che avevano già avuto le loro soddisfazioni col Concordato. In questo senso ad esempio fu scritta un'informativa della Polizia Politica del 29 gennaio 1930, che si riferì a un articolo dell'«Osservatore Romano» che prendiamo in considerazione subito dopo. L'informatore⁶³ sostenne che si stavano preparando pericolose interrogazioni parlamentari da parte di deputati e senatori cattolici⁶⁴. Inoltre, come lo stesso Da Verona peraltro aveva fatto osservare nella sua lettera al «Corriere Padano», si trattava di un fascista notoriamente iscritto al PNF (novembre 1925) e per questo all'epoca aveva anche

⁵⁹ Sarfatti, *Gli ebrei*, cit., pp. 93-95; Giorgio Fabre, *Il contratto. Mussolini editore di Hitler*, Bari, Dedalo, 2004, p. 111.

⁶⁰ Si veda il Doganiere, *Dogana. Un altro fascista: Pitigrilli*, 15 gennaio 1930, p. 30; la recensione di U. D'Andrea nello stesso numero a p. 39. Lo stesso Bottai, in un corsivo anonimo ma sicuramente suo, intervenne di nuovo contro Da Verona: «Se si parla della sua tessera, diremo che è fascista, se si parla delle sue idealità morali, quali nei suoi libri ci appaiono, diremo che sono almeno non fasciste» (*Guido Da Verona in ritirata*, «Critica Fascista», 1 febbraio 1930, p. 49). Per l'attribuzione della rubrica *Il Doganiere* a Casini nel corso di una polemica con Evola (febbraio-marzo 1930), si veda Francesco Cassata, *A destra del fascismo. Profilo politico di Julius Evola*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 68-69.

⁶¹ L'osservatore, *Osservatorio. I promessi sposi*, «Bibliografia fascista», gennaio 1930.

⁶² Gabriele Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995, pp. 452-453.

⁶³ Era una spia del gruppo di Bice Papeschi (indicata dal n. 35) e che controllava il Vaticano. Cfr. Mauro Canali, *Le spie del regime*, Bologna, il mulino, 2004, pp. 194-196.

⁶⁴ ACS, MI, DGPS, DPP, fascicoli personali, b. 388, f. Da Verona Guido.

ricevuto un pubblico plauso dal duce⁶⁵. Non solo, ma già prima Da Verona aveva aderito (aprile 1925) al manifesto gentiliano degli intellettuali fascisti⁶⁶. Non era quindi facilissimo attaccarlo o soprattutto forse neanche utile.

Mussolini sembrava al centro di due fuochi. O almeno, ciò parve fino ad un certo punto. Infatti, quando la vicenda si avviava a soluzione con il cambiamento della copertina e del frontespizio del libro, subentrò una novità: l'iniziativa diretta, pesante e autorevole della Chiesa. Nel sistema di equilibri che si stava determinando dopo il Concordato, anche l'atteggiamento verso questo libro aveva il suo rilievo. Fu, come vedremo, un'iniziativa nata da un errore.

L'intervento prese avvio per la precisione con un articolo della «Nazione» di Firenze del 21 gennaio⁶⁷, che riferì lo «sdegno» espresso dal cardinal Pietro Maffi alla Giunta diocesana di Pisa per la pubblicazione del libro. Mussolini tra l'altro conosceva Maffi per averlo incontrato qualche giorno prima⁶⁸. La «Nazione» fece anche cenno al «rogo cartaceo» che era stato acceso a Milano e chiese l'eliminazione dalla circolazione di tutte le opere dello scrittore.

Subito dopo fu la volta di un articolo anonimo dell'«Osservatore Romano» del 24 gennaio. Come sappiamo, nel frattempo Mussolini era tornato sui passi precedenti e aveva deciso di far cambiare solo la copertina e il frontespizio⁶⁹. Il libro sarebbe quindi uscito di nuovo. Ma al giornale vaticano era giunta soltanto la notizia, pubblicata il 21, che il libro era stato ritirato dal prefetto di Milano. Il giornale vaticano riprese l'articolo della «Nazione» e a sua volta si schierò dalla parte degli studenti che avevano inscenato la gazzarra, approvando anche il rogo («lodevolissimo il rogo cartaceo che, si dice, abbiano acceso»)⁷⁰. Ma il rogo non bastava, e anche l'«Osservatore Romano» chiese, al di là dell'«ottimo provvedimento», l'eliminazione di tutti gli scandalosi libri di Guido Da Verona, già messi all'indice: «tutte le “patacche” si levino di circolazione», scrisse il giornale vaticano.

Detto questo, c'era però ben altro motivo, e più grave, per chiedere questo provvedimento. E il giornale vaticano lo scrisse: l'elogio di Manzoni

⁶⁵ ACS, SPD, CO, b. 700, f. 209. 651. Da Verona Guido. Milano. sf. 1. Il telegramma di Mussolini di plauso per l'iscrizione di Da Verona al Pnf era del 23 novembre 1925.

⁶⁶ Mussolini più tardi lo ricordò a De Begnac. Cfr. Yvon De Begnac, *Taccuini mussoliniani*, a cura di Francesco Perfetti, Bologna, il Mulino, 1990, p. 287. Per l'adesione di Da Verona al manifesto, cfr. Emilio Papa, *Storia di due manifesti. Il fascismo e la cultura italiana*, Milano, Feltrinelli, 1958, p. 46.

⁶⁷ *Il cardinal Maffi contro una profanazione letteraria*, «La Nazione», 21 gennaio 1930; ripreso da *L'invereconda parodia di Da Verona deplorata dal Cardinal Maffi*, «La Tribuna», 22 gennaio 1930.

⁶⁸ L'aveva incontrato l'8 gennaio. Si veda *Un colloquio tra il Duce e il card. Maffi*, «Popolo d'Italia», 22 gennaio 1930.

⁶⁹ *Dopo una protesta*, «Osservatore Romano», 24 gennaio 1930.

⁷⁰ La notizia arrivò fino al giornale «La Libertà» di Parigi (*L'ultima avventura di Mimi fiore del loro giardino*, 8 febbraio 1930), che però la trasformò, sostenendo che il giornale vaticano aveva chiesto di mettere al rogo il libro; in realtà l'interpretazione non era troppo lontana dal vero.

risuona di continuo sulle stesse labbra del Capo augusto della Chiesa, che non ha dubitato di citarlo (massimo onore) perfino in una enciclica, accanto agli scritti sacri.

L'enciclica era la recentissima *Divini illius Magistri*, sull'educazione cristiana della gioventù, datata 31 dicembre 1929 (cioè dopo i primi articoli sul libro di Da Verona) e di difesa rispetto all'espansionismo educativo fascista⁷¹. Quello dell'«Osservatore Romano» fu, come si vede, un autorevolissimo e impegnativo intervento, che richiamava lo stesso Pio XI, noto ex bibliotecario e grande lettore di libri⁷², oltre che appassionato manzoniano. Il Papa in persona veniva fatto scendere in campo, se non era stato lui stesso a farlo⁷³. È da immaginare dunque la costernazione quando si scoprì che non di ritiro totale si era trattato, ma di ritiro dell'edizione e che presto sarebbe uscita la ristampa⁷⁴. L'informatore che il 29 gennaio riferì le reazioni in Vaticano quando si seppe della nuova edizione, spiegò quale avrebbe potuto essere la prospettiva da parte cattolica: «si riaccenderanno i roghi per bruciarvi anche la seconda edizione».

In ogni caso esistono alcune precise coincidenze. La decisione finale di Mussolini venne immediatamente preceduta da un'udienza del pomeriggio del 7 febbraio del Papa al segretario del Pnf, Turati. È nota perché ne hanno parlato l'ambasciatore presso la Santa Sede De Vecchi⁷⁵, e, più volte, Ernesto Buonaiuti⁷⁶.

⁷¹ Cfr. Erminio Lora e Rita Simionati (a cura di), *Enchiridion delle Encicliche. 5. Pio XI (1922-1939)*, Bologna, Edb, 1995, pp. 454-455. Manzoni vi veniva definito «mirabile scrittore quanto profondo e coscienzioso pensatore». Ma si veda a proposito di Manzoni il lunghissimo elenco di citazioni nei discorsi di Pio XI in Domenico Berretto (a cura di) *Discorsi di Pio XI* (ed. it.), vol. III. 1934-1939, Città del Vaticano, Libreria editrice vaticana, 1961, p. 1067. Ancora il 19 gennaio Pio XI aveva parlato in un discorso (pubblicato sull'«Osservatore Romano» nel n. del 21-22 gennaio) di Manzoni «gloria d'Italia». Cfr. *Discorsi di Pio XI*, edizione italiana a cura di Domenico Bertetto, vol. II. 1929-1933, Torino, Sei, 1960, p. 250.

⁷² Interessanti in questo senso le memorie dell'ambasciatore francese F. Charles-Roux, *Huit ans au Vatican. 1932-1940*, Parigi, Flammarion, 1947, pp. 26-27.

⁷³ Per un articolo dell'«Osservatore Romano» (*Donne agli stadi*) un po' più tardo (25 luglio 1930) 'voluto e ispirato dal Santo Padre' si veda la comunicazione ufficiale di Grandi del 14 agosto in ACS, PCM, Gab., 1928-30, b. 1215, f. 3.2.6. 12124 Articolo dell'Osservatore Romano del 25 luglio 1930 n. 172.

⁷⁴ L'informativa del 29 gennaio faceva riferimento alla ristampa del libro «annunciata con cartolina circolare» dalla casa editrice. ACS, MI, DGPS, DPP, fascicoli personali, b. 388, f. Da Verona Guido.

⁷⁵ Cesare Maria De Vecchi Di Val Cismon, *Tra papa duce e re. Il Conflitto tra Chiesa Cattolica e stato fascista nel Diario 1930-1931 del primo ambasciatore del Regno d'Italia presso la Santa Sede*, a cura di Sandro Setta, Roma, Jouvence, 1998, pp. 78-79. L'incontro dovette incominciare intorno alle 17 e durò un'ora e venti minuti. Alle 19.45 Turati era uscito dal Vaticano e si recò subito da Mussolini. Una cronaca anche il giorno dopo sul «Popolo d'Italia».

⁷⁶ Cfr. Ernesto Buonaiuti, *Pellegrino di Roma. La generazione dell'esodo*, Bari, Laterza, 1960, p. 271; Lorenzo Bedeschi, *Buonaiuti, il Concordato e la Chiesa*, Milano, il Saggiatore II, 1970, p. 174 e Carlo Fantappiè (a cura di), *Lettere di Ernesto Buonaiuti ad Arturo Carlo Jemolo. 1921-1941*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, 1997, pp. 282-283.

Nell'occasione il Papa, in base a un articolo del Concordato, chiese (e ottenne) di non lasciar più indossare al professore la tonaca durante l'insegnamento, essendo egli ridotto allo stato laicale. Ma il Papa di sicuro disse anche altro⁷⁷. Il medesimo giorno alle 17,30 lo stesso Mussolini ricevette a sua volta il nunzio apostolico, Borgoncini Duca⁷⁸. E di questo incontro si sa ancora meno.

Era un periodo (durò poco) in cui regime e Santa Sede, dopo i recenti scontri, tentavano un avvicinamento. Un'ipotesi potrebbe essere che tra i vari temi trattati da Pio XI e Turati o dal nunzio e Mussolini ci siano stati anche i *Promessi Sposi*, che in effetti venne proibito definitivamente da Mussolini due giorni dopo, il 9 febbraio (e anche il primo telegramma di Arpinati partì dopo gli incontri, il 7 alle 22,30). Come dimostra una lettera di Mussolini dell'8 febbraio⁷⁹, in cui rispondeva punto per punto alle lamentele di Gasparri, il duce comunque non tornava indietro su nessun punto nel contenzioso col Vaticano. Che il tema del libro sia stato affrontato o meno nel corso dei colloqui, l'eliminazione definitiva fu senza dubbio un modesto e personale gesto distensivo e di cortesia verso il Papa. Tra l'altro, di lì a due giorni fu celebrato il primo anniversario della Conciliazione⁸⁰; di lì a tre ricorreva invece l'ottavo anniversario dell'incoronazione del Papa. Per di più era un gesto mimetizzato, perché il sequestro era stato già annunciato dai giornali.

Quanto all'aspetto eclatante della vicenda, il rogo, si diffuse la voce che qualche copia dei *Promessi sposi* fosse stata data alle fiamme a Milano. Così sostenne Da Verona nella sua lettera pubblicata sul quotidiano di Ferrara «Corriere Padano» (dove parlò di tre roghi)⁸¹; così pure sostenne la stampa antifascista all'estero (*Il medioevo fascista: libri di Guido Da Verona bruciati sulla pubblica piazza a Milano* fu il titolo ad esempio di un giornale di Buenos Aires)⁸² e poi «Critica Fascista», «La Nazione» e l'«Osservatore Romano». Insomma, pubblicamente fu un dato certo.

In realtà sussiste qualche dubbio che a Milano ci siano stati dei veri roghi, anche se gli animi dovettero essere molto accesi. Quanto meno, la polizia nei suoi documenti ufficiali interni descrisse l'atteggiamento violento tenuto dagli

⁷⁷ Su questo incontro molti anni dopo De Bagnac pubblicò un rapporto abbastanza generico e attribuito a Turati, di cui non si conosce bene l'attendibilità. Cfr. Yvon De Bagnac, *Palazzo Venezia. Storia di un regime*, Roma, La Rocca, 1950, pp. 701-702. Nel rapporto però non si parla di Buonaventuri né di un altro tema che, secondo un'altra fonte, sarebbe stato trattato nell'occasione, e cioè le disposizioni riguardanti l'Opera Balilla, che non avrebbe dovuto porre limiti alla partecipazione di ragazzi già iscritti all'Azione Cattolica (Giulio De' Rossi Dell'Arno, *Pio XI e Mussolini*, Roma, Corso, 1954, pp. 36-37).

⁷⁸ ACS, SPD, CO, b. 3102 (Udienze).

⁷⁹ ASDMAE, MAE, Affari Politici 1919-30, S. Sede, b. 7, f. Rapporti con la S. Sede. Il rapporto è pubblicato anche in DDI, S. 7, vol. VIII, pp. 402-405.

⁸⁰ Si veda l'articolo anonimo sul «Popolo d'Italia» del 9 febbraio, *Primo anniversario*.

⁸¹ *Ricordi e confessioni. Guido da Verona ci scrive*, cit. Anche Bruschi, nella prefazione alla riedizione del 1998 (p. 17) ha scritto di falò 'in piazza'.

⁸² «Italia del popolo» di Buenos Aires, 23 gennaio 1930 (1° p.).

studenti verso i librai, ma non accennò a roghi (potrebbe però aver taciuto per minimizzare gli incidenti)⁸³. Invece, di nuovo si parlò di roghi a Milano nelle relazioni degli informatori della Polizia Politica⁸⁴ e inoltre fu riferito di ‘edizioni rotte’ dai dimostranti. Che il rogo ci sia stato o no, resta in ogni caso più importante quanto scrisse in proposito «Critica Fascista», la rivista dell’‘intellettuale’ Bottai⁸⁵. Ecco il trafiletto:

Una chiassata studentesca che ci sembra in perfetto stile fascista – scrisse la rivista – è quella che gli studenti milanesi hanno inscenato giorni fa sotto la Galleria per protestare contro un libraio che aveva esposto un grande ritratto di Alessandro Manzoni in una vetrina tappezzata di copie dell’ultima buffonata letteraria di Guido da Verona. Gli studenti milanesi dopo aver fatto togliere dalle mostre dei librai la contraffazione del capolavoro manzoniano, ne hanno bruciato alcune copie. La forma decisamente fascista di questa protesta a base di fatti incontra tutte le nostre simpatie, e ci auguriamo sia seguita su larga scala in questo o in altri casi analoghi.

La rivista di Bottai, che di suo era stata già abbondantemente antisemita, istigava dunque a ripetere «su larga scala» i roghi di libri, sia di Da Verona che di altri (più modestamente, l’«Osservatore Romano» li approvava). Il Goebbels dei roghi a Berlino nel maggio 1933 non era molto distante da queste idee. Ma forse in quest’epoca non aveva neanche lontanamente immaginato roghi di libri.

Dopo di che, e come se non bastasse, esiste un altro sospetto rogo in questo periodo, ma dopo la fine della vicenda censoria (il 23 febbraio) e potrebbe essere avvenuto non a Milano bensì nella vicina Novara. Lo sappiamo da una cronaca anonima pubblicata il 25 – un paio di settimane dopo che il libro era stato tolto del tutto dalla circolazione – sul quotidiano cattolico milanese «L’Italia» e che si riferiva a un avvenimento del giorno prima accaduto nella cittadina piemontese⁸⁶.

Un folto gruppo di giovani dopo aver requisito in alcune edicole pacchi di libri di Guido da Verona e di Pitigrilli tra cui alcune copie della parodia dei *Promessi Sposi*, ha sfilato per le vie centrali emettendo grida ostili all’indirizzo dei due menzionati scrittori e delle loro opere.

Il corteo aveva attraversato tutta la città, dalla stazione a piazza Duomo. E qui «in mezzo alla piazza è stato eretto il rogo e presto una ardente fiammata ha ridotto in cenere i libri requisiti».

Che ci siano stati o no il rogo o i roghi milanesi, appare quindi molto più probabile, e con fuoco vero, un rogo novarese e a cui ancora fece riferimento

⁸³ ACS, MI, TUC, arrivo, 1629/ 9 gennaio 1929, 1734/10 gennaio 1930.

⁸⁴ ACS, MI, DGPS, DPP, fascicoli personali, b. 388, f. Da Verona Guido.

⁸⁵ *Aggiornamenti*, «Critica Fascista», 15 gennaio 1930, p. 35.

⁸⁶ *Un rogo di libri dopo una clamorosa dimostrazione*, «L’Italia», 25 febbraio 1930.

la stampa. A dir la verità ancora una volta le fonti di polizia, che parlano di studenti venuti da Milano, non alludono a roghi, Ma questa volta la cronaca giornalistica è diretta e circostanziata⁸⁷. In ogni caso, gli obiettivi indicati dai giornali non erano solo gli incriminati *Promessi Sposi* (di cui evidentemente girava qualche copia) ma anche altri libri di Da Verona e poi i libri di Pitigrilli, tutti attaccati da «Critica Fascista». Entrambi erano autori ebrei. Di roghi, come si vede, c'era comunque una notevole voglia e i quotidiani assicuravano che essi erano avvenuti.

In questa vicenda intricata, in parte pubblica e in parte segreta, Mussolini si trovò a gestire varie spinte e cercò di incanalare diversi tipi di richieste e situazioni, comprese le violente manifestazioni di piazza e quelle dell'opinione pubblica. Di sicuro il duce fu soprattutto sensibile alle pressioni di alcuni personaggi legati alla tradizione e di personaggi potenti, tra cui, indirettamente, il pontefice.

Mussolini forse aveva resistito: lo fa credere anche una frase detta anni dopo al biografo De Begnac, a cui parlò della «molta irriconoscenza» che «pose al bando del pubblico favore» Da Verona⁸⁸. La frase sembra alludere al fascismo nel suo insieme, ma alla fine chi aveva preso la vera decisione era stato lui. In fondo era stato facile disfarsi di un semplice libro che piaceva poco a molti fascisti (come piaceva poco l'autore ebreo). E Mussolini aveva ceduto e così aveva anche accontentato il Vaticano.

Ma si noti: ciò era avvenuto sul terreno stesso della Chiesa, quello della censura e dell'*Indice dei libri proibiti*, e proprio per un autore che vi era stato vietato. È un anello che finora mancava: il momento in cui censura ecclesiastica e censura fascista sono stati materialmente più vicini se non osmotici. In fondo, Mussolini su Da Verona cedette alla Chiesa proprio a proposito di un libro vietato dalla censura ecclesiastica e questo gesto fece fare un passo avanti anche alla censura fascista. Si può poi aggiungere un dettaglio ulteriore: il Sant'Uffizio fece inserire nell'*Indice* proprio in questo periodo (il 23 gennaio) il libro di Missiroli commentato favorevolmente dal capo ufficio stampa di Mussolini, Lando Ferretti e insieme un altro libro che esaltava l'educazione laica dello stato, *Stato fascista, Chiesa e scuola*; entrambi erano editi dalla casa editrice fatta sovvenzionare dal duce, la Libreria del Littorio e il decreto apparve sulla prima pagina dell'«Osservatore Romano» del 26 gennaio⁸⁹. Era uno schiaffo micidiale. Dieci giorni dopo sarebbe stato Mussolini a fare la stessa cosa, segretamente, coi *Promessi sposi*, ma come evidente atto d'omaggio verso il Papa.

Quanto a Da Verona, l'«ebreo» e «provocatore» Da Verona, si trattava dun-

⁸⁷ O almeno non ne parla il telegramma che fu inviato a Roma. ACS, MI, TUC, arrivo, 8337/23 febbraio 1930. Copia in ACS, SPD, CO, b. 700, f. 209. 651. Da Verona Guido. Milano. sf. 2. *I Promessi Sposi*. Romanzo di Guido Da Verona.

⁸⁸ De Begnac, *Taccuini*, cit., p. 287.

⁸⁹ Il decreto parlava di condanna per «gravissimis contra doctrinam catholicam erroribus».

que di una merce di scambio. A riprova, si può notare che di tale genere di atteggiamento si ebbe una conferma un anno dopo, nel maggio 1931, quando lo scontro con la Chiesa a proposito dell'Azione cattolica era all'apice (culminò il 29, con l'ordine di sciogliere tutti i circoli)⁹⁰. Allora, l'8, Mussolini ricevette in udienza proprio Da Verona, che andò a presentare una nuova opera. L'annuncio fu dato anche ai giornali, che parlarono dell'omaggio «della raccolta completa delle sue opere» (e quindi, in teoria, anche dei 'provocatori' *Promessi sposi*)⁹¹. Di nuovo, verosimilmente, l'«ebreo» Da Verona era usato in maniera strumentale, ma opposta rispetto all'anno prima: ora infatti veniva esibito e non tolto di mezzo⁹².

È quindi anche comprensibile come, in questo nuovo clima, per le case editrici fosse diventato più difficile muoversi. Da un lato la piazza bruciava i libri indesiderati e la stampa (fascista e non) giustificava i roghi: ed era già una bella intimidazione. Dall'altra, gli stessi giornali parlavano apertamente della censura attiva, ed era una censura vera, con scopi politici così vasti che andavano al di là del controllo di qualsiasi editore. Da questo momento in poi tutti avrebbero saputo che una censura, anche se non ben definita e non ancora preventiva, era in azione. E poteva colpire duramente. Gli stessi editori dell'Unitas furono salvaguardati fino a un certo punto, ma poi furono schiacciati da esigenze più grandi di loro⁹³ (uno di essi per di più era pure straniero e quindi assai debole). Con Mondadori fu un poco diverso, almeno fino a un certo punto. Forse perché era legato direttamente a Mussolini e partecipe delle sue scelte. Oppure si trattava di un vero osso duro, insomma, di un grande editore che riusciva a barcamenarsi.

⁹⁰ Sullo scontro con l'Azione cattolica nell'aprile-maggio 1931 la bibliografia è ingente. Ma si veda De Felice, *Mussolini il duce. I.*, cit., in part. pp. 254 e segg. E studi più ampi: Paolo Pecorari (a cura di), *Chiesa, Azione Cattolica e fascismo nell'Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939). Atti del quinto Convegno di Storia della Chiesa. Torreglia 25-27 marzo 1977*, Milano, Vita e Pensiero, 1979; *Azione cattolica e fascismo nel 1931. Atti dell'incontro di studio tenuto a Roma il 12-13 dicembre 1981*, Roma, A.V.E., 1983.

⁹¹ *I ricevimenti del Capo del Governo. Lo scrittore Guido Da Verona*, «Il messaggero», 10 maggio 1931. Un informatore sostenne che in quell'occasione «il Duce avrebbe dimostrato la sua simpatia per la produzione di Guido da Verona, compreso i Promessi Sposi» (informativa dello stesso 10 maggio). ACS, MI, DGPS, DPP, fascicoli personali, b. 388, f. Da Verona Guido.

⁹² Da Verona fu ricevuto alle 18,15 di venerdì 8 maggio; è singolare, ma alle 17,30 Mussolini aveva invece ricevuto il finanziere ebreo americano Otto H. Kahn, alle 17,45 Guido Jung. Il giorno 6 maggio aveva invece ricevuto Federico Jarach e una delegazione di sei persone in rappresentanza del *Comitato Comunità ebraiche* per un «omaggio di devozione». Si vedano gli orari in ACS, SPD, CO, b. 3106 (Udienze). Si trattava della consegna di una medaglia d'oro conia per celebrare la nuova legge sulle Comunità israelitiche. Cfr. Sarfatti, *Gli ebrei*, cit., p. 75.

⁹³ L'unica loro iniziativa registrata fu, molti giorni dopo, di richiedere al prefetto un ordine scritto, per poter rendere conto all'autore. Adirittura, in una lettera del 26 febbraio 1930 al prefetto, Grassi chiese come rescindere il contratto con Da Verona (42.500 lire) per un nuovo libro. A.S.Mi, Pref., Gab., 1° vers., b. 423, f. Casa Editrice Unitas pubblicazione libro intitolato *I Promessi Sposi* di Guido Da Verona. 1930-1932.

* * *

Uno dei principali problemi nella storia della censura è capire un dato in apparenza banale: perché i singoli libri o blocchi di opere vengono censurati; perché il potere politico o religioso o amministrativo decide che questo o quel tale libro, ma anche questo o quel tale film, quadro, spettacolo teatrale eccetera, o un blocco intero di opere, non possono più venir letti, visti, sentiti. Ora sappiamo che all'origine della censura organica fascista c'erano, se si può dir così, questioni serie, motivazioni generali e complesse. Ciò è fondamentale per capire questo settore. Mussolini usava la censura libraria per motivi politici e di vasta portata: qui s'è considerata la politica demografica, il pacifismo, i rapporti con la Chiesa; più tardi sappiamo che conterà la politica coloniale e il razzismo.

È possibile dunque affermare che la censura libraria generalizzata prese forma non per piccoli motivi e magari personali, ma per motivi più vasti. In seguito, quando nacquero addirittura dei veri e propri apparati censori, ci furono delle distorsioni, dovute all'ingrossarsi degli organismi o a vari personalismi. Ma questa grosso modo fu la linea di tendenza tracciata da Mussolini. E dunque la censura libraria divenne, nel momento di maggior sviluppo del fascismo, uno strumento pedagogico nei confronti degli editori, che dovevano capire attraverso di esso che cosa la dirigenza fascista voleva e soprattutto non voleva, sia sul piano nazionale che su quello internazionale.

Qui si sostiene in sostanza questa tesi: una vera e organica censura fascista sui libri nacque e si sviluppò, dopo la forte normalizzazione del paese avvenuta negli anni 1923-28, per indirizzare i rapporti con l'industria del libro e con gli autori e farne uno strumento di una politica generale, compresa quella estera. Non sembra invece che sia nata – a differenza di quanto si potrebbe pensare – per plasmare un pensiero o una 'coscienza' collettivi, che furono modellati soprattutto con altri mezzi (scuola, giornali). Proprio in relazione al libro di Remarque, furono anzi sollevati dubbi (ovviamente in una sede non pubblica) sugli orientamenti di quella 'coscienza collettiva', e proprio da Mussolini.

In altre parole, la censura libraria vera e propria fu uno dei sistemi di controllo pubblico messi in campo quando il fascismo e Mussolini – passato il primo periodo incerto e poi quello violento della completa presa del potere – ebbero consapevolezza piena di essere rispettivamente una dittatura e un dittatore. È un momento delicato e in fondo poco studiato del fascismo. Per quanto riguarda la censura, s'è visto come all'inizio non esistessero né un programma né forse intenzioni precise e definite. Essi furono creati e perfezionati via via, spesso con fatica, imbarazzi, bugie e ripensamenti. La censura comunque nacque in vista della creazione e dello sviluppo delle politiche più ampie del regime. Non è a mio avviso affatto un caso che i primi episodi veri, come s'è visto, siano successivi – o addirittura conseguenti – a quella Conciliazione con la Chiesa che delineò, per il fascismo e Mussolini, un nuovo orizzonte sia interno che internazionale e anche nuove certezze e direzioni politiche.

Per gli editori fu invece un duro tirocinio. Ma alla fine sapevano bene, e malgrado il riserbo che circondava questa pratica, come si sviluppava la censura. Alcuni di essi – i più vicini a Mussolini, come Bompiani e Mondadori – di lì a poco vennero anzi tanto coinvolti da conoscere (e gestire) con grande tempismo alcuni *arcana imperii* della politica fascista. Significativa, com'è ormai noto⁹⁴, fu la vicenda della traduzione del *Mein Kampf* di Hitler: svolta nel massimo segreto, e foriera di notevoli cambiamenti di posizioni politiche, fu portata a conoscenza con grande anticipo di almeno due importanti editori italiani, proprio Bompiani e Mondadori. Essi – forse vista la delicatezza della materia – mantennero a loro volta il segreto praticamente per sempre. Per la natura stessa del loro lavoro, e forse per la loro personale abilità e duttilità (e disponibilità), finirono per far parte davvero del ristretto gruppo dirigente del regime.

Gli editori nel loro complesso (ma lo stesso discorso vale anche per gli autori), costituivano un insieme molto diffuso, capillare e complicato. Si trattava, com'è evidente, di un settore più ramificato e frammentato e difficilmente controllabile rispetto ad esempio a quello cinematografico, che era molto più piccolo e con un numero di prodotti (le pellicole) ovviamente limitato: e tra l'altro il cinema⁹⁵, sotto il profilo dell'ordine pubblico, veniva vigilato dal Ministero dell'Interno (come del resto il teatro)⁹⁶ da parecchio tempo, fin dall'epoca liberale.

Il settore librario era delicato e importante, ma meno politicamente cruciale di quello – anche se limitrofo – dei giornali. Questi ultimi, oltre che servire alla lotta politica e alla propaganda – ed essere stati anch'essi già assoggettati al controllo statale, con qualche oscillazione, in epoca liberale – erano più omogenei alla classe dirigente fascista, dove, a partire dai due fratelli Mussolini, erano presenti molti giornalisti. Ha ragione Adolfo Scotto Di Luzio quando sostiene che «il fascismo mantenne un legame privilegiato con la forma e il linguaggio del giornale quotidiano e con l'uso conativo della parola scritta»⁹⁷.

I giornali furono quindi, in anticipo rispetto ai libri e in maniera ben più verticale e rigida, oltre che intimiditi e varie volte chiusi⁹⁸, e poi modificati nelle

⁹⁴ Fabre, *Il contratto*, cit.

⁹⁵ Si veda Mino Argentieri, *La censura nel cinema italiano*, Roma Editori Riuniti, 1974, pp. 9-22.

⁹⁶ Da ultimo si veda Patrizia Ferrara, *Introduzione*, in Archivio Centrale dello Stato, *Censura teatrale e fascismo (1931-1944). La storia, l'archivio, l'inventario*, Ministero per i Beni e le attività culturali. Direzione generale per gli archivi, Roma, 2004, pp. 7-19. Per i dischi, l'ordine di sequestrare «qualsiasi disco» con «carattere sovversivo» risale a una circolare di Bocchini del 20 ottobre 1926. Si veda ACS, MI, DGPS, Massime, b. 25, f. D5 f. 1, *Dischi di grammofono. Circolari*.

⁹⁷ Si veda la voce «Ministero della Cultura popolare» in *Dizionario del fascismo*, vol. II L-Z, Torino, Einaudi, 2005 (2° ed.), p. 134.

⁹⁸ Si rimanda ancora al classico e solo un po' invecchiato Adriano Dal Pont, Alfonso Leonetti, Massimo Massara, *Giornali fuori legge. La stampa clandestina antifascista 1922-1943*, Roma ANNPIA, 1964.

strutture proprietarie, anche rifinanziati, e ideologicamente irreggimentati. In pratica, nel settembre 1928 il processo di controllo dei quotidiani era pressoché definito anche nei dettagli⁹⁹; nell'agosto 1929 era completo quello sulle pubblicazioni periodiche¹⁰⁰; per i libri, invece, ancora nel 1934 vigevano solo alcune norme sparse e una serie di precedenti, ma non esisteva quell'inquadramento organico che sarebbe stato dato da Mussolini proprio a partire dall'aprile di quell'anno, quando fu imposta una sorta di prima censura preventiva¹⁰¹.

Ma credo che ci siano anche altri motivi per questo ritardo e per questa creazione *ex novo*. Intanto quello dell'editoria libraria era un settore che inizialmente – e in fondo anche dopo – in gran parte sfuggiva al regime. Il mondo degli editori e dei tipografi che stampavano libri rimase in sostanza solo in parte fascistizzato, cioè non vi furono introdotti in modo sistematico uomini del regime. In un primo tempo si preferì controllarlo come si faceva con altre industrie private, mettendo a capo della rappresentanza di categoria un fascista fedele come Franco Ciarlantini, e attraverso le sovvenzioni. Quando si affacciarono le grandi politiche di cui s'è detto, questo però non bastava più e allora partirono ordini specifici, cioè proprio quelli di censura. Si trattava sempre di un mondo (quello editoriale) ritenuto litigioso e chiuso nel suo *particolare*. E inoltre soggetto a frequenti dissesti economici. Era meglio lasciarlo gestire agli stessi protagonisti.

Ma, e i casi analizzati lo dimostrano, c'era anche un altro motivo per cui quella nuova 'invenzione' arrivò in ritardo. L'editoria aveva a che fare con gli autori, e cioè con gruppi dirigenti di vario genere, passati presenti e magari futuri. Chi infatti tra professori universitari, politici di rilievo maggiore e minore e intellettuali di vario prestigio non aveva scritto (o l'avrebbe fatto) almeno un libro? Ma avviare un sistema di censura voleva dire rischiare anche di met-

⁹⁹ Ecco alcune circolari censorie ai giornali: la 806 del 9/1/26 firmata da Mussolini, una richiesta ai prefetti di eliminare i pezzi sui suicidi (gli «stanchi della vita») e sulle «tragedie passionali»; «bisogna insomma smobilitare anche la cronaca nera» (pubblicata anche in Benito Mussolini, *Corrispondenza inedita*, a cura di Duilio Susmel, Milano, Ed. del Borghese, 1972, p. 68); la 9764 del 29/4/26 (giornali e periodici non devono dedicare eccessivo spazio alla famiglia); la 3428 del 27/1/27 (divieto di ripubblicare interviste di Mussolini a giornali stranieri); la 13500 del 14/4/27 (divieto notizie viaggi); 30647 del 20/8/27 (fondamentale, relativa al capo del governo); 37586 del 15/10/27 (non registrare a getto continuo lodi di Mussolini); la 9297 del 26/3/28 e la 1085 del 9/4/28 sulla cronaca nera; la 3779/20-4 del 7/8/28 (riferirsi solo a comunicati *Stefani*). E poi la riassuntiva e quadro, la 420/B-1 del 26/9/28 «Disciplina delle pubblicazioni periodiche» (ACS, MI, DGPS, Massime, S4, b. S4A (provv.), f. 3.12 Disciplina. Comunicati alla stampa da parte dei Ministeri e Uffici dipendenti. Riprodotta in Renzo De Felice, *Mussolini il fascista. II. L'organizzazione dello Stato fascista. 1925-1929*, Torino, Einaudi, 1968, pp. 554-558, ma si vedano anche le pp. 351-352). Per i primi anni si veda ancora Gerardo Padulo, *Appunti sulla fascistizzazione della stampa*, «Archivio storico italiano», 1982, pp. 83-115.

¹⁰⁰ Ci si riferisce all'ordine dato da Mussolini il 21 o 22 agosto 1929 di invitare i prefetti al controllo e a restringere le iscrizioni all'albo dei giornalisti di chi assumeva la direzione dei periodici. ACS, PCM, Gab., 1928-30, b. 1209, f. 3.2.6. 3125. Disciplina giuridica della stampa periodica. Riconoscimento del direttore responsabile.

¹⁰¹ G. Fabre, *L'elenco*, pp.22-28.

tersi contro qualcuno di costoro, con il rischio aggiuntivo che si risapesse anche all'estero. Libri od opuscoli che fossero, sempre carta stampata era, cioè una vera e propria arma e dunque potenzialmente pericolosa. E da trattare con un misto di sentimento manipolatorio, di rispetto e di timore.

Insomma il pericolo di mettersi contro questo o quel rilevante intellettuale era notevole, con il rischio aggiuntivo che si risapesse anche all'estero. La nota 'tolleranza' del fascismo fu in questo senso un'abile (o necessaria) forma di gestione di una situazione piuttosto inedita, in cui la nuova figura dell' 'intellettuale', come mai era successo prima, aveva assunto ruolo politico e di potere. S'è visto ad esempio l'iniziale 'tolleranza' verso l'autore ebreo ma di grande successo Da Verona, che non solo poteva risultare un anticlericale utile in quel ben determinato periodo, ma era stato anche un firmatario del documento fondamentale che era stato il 'manifesto' di Gentile. La censura è una buona cartina al tornasole di questi processi.

Ciò può spiegare anche perché la censura operò come controllo sulla *distribuzione e diffusione* del libro, mentre non fu quasi per nulla un controllo dell'*ideazione*, come invece succedeva in ambito ecclesiastico (sebbene nei primi tempi del fascismo sembra ci sia stato anche il controllo dell'ideazione, ma come riflesso di quello politico delle persone)¹⁰². Sarebbe stato davvero troppo rischioso intervenire dentro lo stesso lavoro intellettuale. Ed era qualcosa che evidentemente Mussolini non voleva.

Giorgio Fabre
Storico, giornalista culturale (Italy)
fabre@mondadori.it

¹⁰² Sembra sia stato il caso di un libro di Luigi Sturzo, *Pensiero antifascista*, da pubblicare presso Gobetti. Fu affidato a un sodale dell'autore per una revisione, ma questi fu sorvegliato in maniera così asfissiante da essere costretto a inviare «le cartelle della raccolta come si trovavano» all'editore. Il libro fu stampato il 12 marzo 1925, Cfr. Maria Adelaide Frabotta, *Gobetti l'editore giovane*, Bologna, il Mulino, 1998, pp. 146-147.

La nuova veglia di lettura, la fiaba «moderna» e l'Italia unita. Ferdinando Martini, Emma Perodi e Luigi Capuana tra oralità e scrittura

Alberto Carli

Nel 1881, sul primo numero del «Giornale per i Bambini» – da lui stesso diretto – Ferdinando Martini pubblicava un interessante editoriale. Fino al 1889, la testata, passata già nel 1883 alla direzione di Carlo Collodi, avrebbe ospitato con successo le firme dello stesso Lorenzini, di Luigi Capuana, Emilio De Marchi, Luigi Sailer, ma anche quelle ‘in rosa’, e non meno importanti, di Matilde Serao, Ida Baccini ed Emma Perodi. Il settimanale, dunque, fin dalla nascita si presentava forte di una scuderia letteraria di primo livello (per quanto riguarda i nomi meglio noti); ma anche ricco di un’anima ben conscia delle difficoltà oggettive e proprie della scrittura d’autore per l’infanzia, dal momento che, da sempre, – come ricordava la stessa Perodi, citando Martini – «per i ragazzi sono pochini pochini quelli che sanno scrivere adattamente»¹. Da subito, in *Come andò...* – così, infatti, si intitolava l’editoriale – Martini sottolineava in quale larga misura fosse fino ad allora mancato in Italia un giornale simile a quello da lui diretto, capace, nelle intenzioni della redazione, «d’insegnare e di educare senza [...] pretensione» e insieme «di aver per amici e», soprattutto, «per maestri», «coloro che in Italia han già nome di educare piacevolmente e di congiungere alla dottrina e all’amore dell’adolescenza i veri

¹ Piero Scapechi, *Una donna tra le fate. Ricerche sulla vita e sulle opere di Emma Perodi*, Poppi, Edizioni della Biblioteca Rilliana, 1993, p. 12; ora in Federica De Paolis, Walter Scancarèlo (a cura di), *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia 1850-2005*, Pontedera, Bibliografia e Informazione, 2005, p. 29.

requisiti dello scrittore»². Martini non dimenticava certo il valore educativo che, di fatto, la letteratura per l'infanzia cela o dimostra apertamente (secondo le diverse intenzioni degli autori); ma non poteva scordare nemmeno, proprio come non li scordava la giovane Perodi, «i veri requisiti dello scrittore», necessari e anzi fondamentali, nell'avviare i più giovani alla passione per la lettura. L'intento del direttore, quindi, appariva nobile, ma, a ben guardare, anche polemico, non solo nella proposta di una libertà letteraria talvolta prossima al disimpegno – più o meno capita da educatori di varia tendenza; la polemica si innescava soprattutto nel sostenere a chiare lettere che il settimanale fosse portatore di suggestioni alternative alla «boria pedagogica»³, definita tale in modo sbrigativo e senza mezze misure. Va pur detto che al «Giornale per i Bambini» è stata spesso attribuita una funzione fin troppo eversiva nel panorama della pubblicistica giovanile italiana, mentre, in realtà, tra le pagine del settimanale, la «pedagogia dell'esempio»⁴, inscritta in un buon numero di novelle, racconti e filastrocche, è ancora predominante e lo stesso editoriale del primo numero rivela intenzioni ben più profonde di quelle evidentemente legate al lancio di una nuova proposta di successo. In *Come andò...* si muovono infatti figure di bambini lettori, sereni nell'alternare alla «moscacieca» il «gioco» della lettura: «fossero stanchi di aver giuocato troppo a moscacieca o veramente avessero voglia di leggere» – scrive Martini – «fatto sta che quella sera i ragazzi presero ognuno un libro e se ne andarono in un angolo remoto del giardino»⁵. I bambini immaginati da Martini, quindi, dopo la conclusione dell'attività di gruppo che li ha visti tutti coinvolti in un'interazione omogenea (dettata dalla complessità comunicativa implicita nel gioco⁶), si ritirano, prendendo «ognuno un libro»; proprio quell'«ognuno» potrebbe forse suggerire l'idea di una lettura individualmente fruita dai bambini. Tuttavia nemmeno il momento della lettura scinde il gruppo: anzi, quello dell'interazione tra i piccoli protagonisti è un *climax* ascendente che, nelle intenzioni dell'autore, raggiunge l'intensità maggiore proprio nel momento in cui i bambini si trovano riuniti a discutere delle proprie preferenze letterarie, dando indirettamente a Martini la possibilità di esporre i motivi e i temi di cui si costituivano le pagine successive, nonché di fornire al lettore un quadro, per quanto approssimativo, dei generi letterari giovanili maggiormente in voga all'alba dell'ultimo ventennio del XIX secolo.

Si scopre presto che i piccoli leggono insieme, a voce alta, alternandosi nel ruolo del lettore e coinvolgendosi vicendevolmente in una corralità di cui ogni-

² In «Il Giornale per i Bambini», I, 15, 1881.

³ *Ibid.*

⁴ Marcella Bacigalupi, Piero Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 2000, pp. 36-43.

⁵ Ferdinando Martini, *Come andò...*, «Il Giornale per i Bambini», I, 1, 1881.

⁶ Jon Huizinga, *Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur*, Basel, Burt-Verlag, 1944; trad.it. Corinna von Schendel, *Homo ludens*, con un saggio introduttivo di U. Eco, Milano, Il Saggiatore, 1946.

no, a turno, diviene guida temporanea. Per questo, il gruppo di bambini non si scioglie: la lettura non è autonoma, silenziosa, individuale; qui si tratta ancora di un gioco condiviso, di un prolungamento della «moscacieca», in cui la «mosca» non è più «cieca», ma, anzi, è tutta tesa a leggere per imparare e raccontare e non sembra più interessata a rincorrere nessuno per liberarsi del proprio ruolo che, cambiato il gioco, è ora oblativo, più che «persecutorio», nei confronti degli altri partecipanti. L'atto del leggere ad alta voce rivolgendosi a un pubblico è, tra le altre cose, un'offerta di sé, oltre che del tema di cui si legge, e gli ascoltatori, attraverso la gratificazione del narrato, vengono coinvolti nella scoperta dei tanti tesori celati tra le pagine sempre più accessibili anche ai bambini di un'Italia unificata da poco più di un ventennio e in pieno processo di alfabetizzazione. I lettori bambini di Martini, in fondo, leggono per raccontarsi «storie» senza l'aiuto dei «grandi», sostituendo alla memoria o all'immaginazione dell'adulto normalmente deputato alla narrazione – e qui assente – l'alfabeto scritto, come regola necessaria, da conoscere, per poter partecipare al «gioco» stesso. Ogni gioco, del resto, ha le sue regole e in queste si trovano gli strumenti conoscitivi necessari allo svolgimento corretto dell'attività. L'apprendimento del mezzo – la lettura, in questo caso – e della regola – l'alfabeto (ma anche la grammatica e la sintassi) – è indispensabile al gioco del leggere corale, inteso come attività di gruppo, che non rappresenta, dunque, in questo caso, un'eccezione. Gli stessi bambini di Martini, infine, riservano alla lettura comune «un angolo remoto del giardino» dando vita a un'immagine che improvvisamente diventa, per così dire, onirica, sfumata e sfuocata, come se in quel «remoto» si potesse toccare il silenzio – necessario alla lettura – ma, altrettanto, come se lo stesso silenzio non potesse venire infranto nemmeno dall'appartenenza dell'«angolo» allo stesso giardino precedentemente teatro del gioco chiasmato della «moscacieca». Ciò che qui interessa maggiormente notare è però il fatto che il legame di incontro e scontro tra narrazione orale giocata sul filo della memoria e lettura a terzi ad alta voce si riscontra in buona parte della produzione letteraria editoriale e pubblicistica giovanile di secondo Ottocento.

In questo panorama, e alla luce di *Come andò...*, inteso come singolare apripista, si sono scelti alcuni testi, da rileggersi in un'ideale collocazione a chiasmo, di due autori in diverso modo rapportabili al «Giornale per i bambini». E precisamente: la fiaba di Luigi Capuana *Il Raccontafiabe* – edita una prima volta nel 1883, all'interno della raccolta *Nel regno delle fate*, successivamente inserita nella ristampa definitiva di *C'era una volta* (1889) e deputata, inoltre, a intitolare l'omonima raccolta capuaniana, edita nel 1892; la stessa raccolta *C'era una volta* (1882); la novella *In soffitta*, pubblicata da Emma Perodi tra le pagine del «Giornale per i Bambini» nel 1881; le celebri *Novelle della nonna* (1893), della stessa autrice. Come si avrà modo di vedere, per quanto riguarda il periodizzamento decennale qui considerato, in tutti gli esempi citati si distingue il tema evidente della narrazione e/o della lettura a voce

alta rivolta a un gruppo, spesso di bambini. Nei titoli indicati sembra più che evidente la costanza con cui gli autori individuano in termini letterari il valore della condivisione di ciò che viene narrato a memoria – come nelle veglie di stalla ritratte da Emma Perodi – o di ciò che viene letto – come accade nel teatrino casalingo di casa Capuana, che rievoca le più tradizionali figure del folklore siciliano (ma anche della fiaba letteraria francese), innestandole sul terreno moderno della scrittura letteraria per l'infanzia⁷.

Tuttavia, per introdurre meglio l'ipotesi, occorre tornare ancora in qualche misura all'origine della riflessione e al dialogo che si sviluppa tra i piccoli protagonisti di *Come andò...* a proposito del contenuto di un libro. Qui infatti si mettono bene in chiaro i *desiderata* del pubblico bambino immaginato da un adulto, Martini, intento a creare un proprio particolare ma significativo manifesto narrativo di letteratura giovanile. All'interno stesso del dialogo si vede come i bambini di età più elevata accettino meglio i racconti storici mentre i piccoli desiderino racconti e novelle:

No, smetti, questa non è divertente, osservò Topolino, non si capisce nulla – Tutte parolacce...

- Ma che parolacce: se non le capisci è colpa tua...

- Questo poi no - gridò la Mariuccia. Topolino ha ragione: se è un libro che lo dobbiamo leggere noi, bisognerebbe che ci mettessero delle parole che le intendiamo, o se no bisognerebbe ce le spiegassero⁸.

I protagonisti dell'editoriale stanno leggendo un libro di storia romana. Spurio Cassio è il soggetto del capitolo che accende tanto diverbio tra Carlo, Topolino, Mariuccia e Nina. Carlo, più grande e prepotente («aveva da poco preso l'esame» per la quarta elementare), non vuole condividere i gusti dei più piccoli che, incoraggiati, dall'uscita «che la Mariuccia aveva fatta», chiedono a gran voce:

Questa no! Questa no! Una novella!

Quella del gatto stivalato!

Quella dei quattro maghi e del pastore!

Ma che novella, s'alzò a dire Michele – Voi altri non sognate altro che novelle... C'era una volta un re...

Che aveva tre figliuole – continuò Carlo

– La più piccina si chiamava Rosetta, aggiunse la Mariuccia. Poi tutte e tre insieme strascicando le parole:

⁷ Cfr. Enzo Petrini, *Luigi Capuana*, Firenze, Le Monnier, 1966; Roberto Fedi, *Luigi Capuana scrittore di fiabe e la formazione di C'era una volta*, in Michelangelo Picone, Enrica Rossetti (a cura di), *L'illusione della realtà. Studi su Luigi Capuana*, Roma, Salerno, 1990, pp. 205-219; Giulio Cattaneo, *Stretta è la foglia*, in Luigi Capuana, *Tutte le fiabe*, Roma, Newton & Compton, 1992, pp. VII-XII; Donatella La Monaca, *La fiaba in Capuana tra intento mimetico e creazione letteraria*, Caltanissetta-Roma, Sciascia 2003, pp. 11-39; Alberto Carli, *Don Lisi tra burla scientifica e fiaba letteraria*, «Il Corsaro Nero», I, 2, 2006, pp. 19-23.

⁸ Ferdinando Martini, *Come andò...*, cit., p. 2.

– E era bella come un occhio di sole...

La Nina e Topolino capirono la canzonatura: e senza fiatare e cambiandosi in uno stesso pensiero s'alzarono, presero i loro libri e fecero per alzarsi⁹.

Si può osservare allora come l'autore faccia in modo che i più piccoli del gruppo richiedano espressamente la lettura di una «novella» e, cioè, – secondo una nomenclatura specialistica ancora estremamente labile e confusa, che trova riscontro anche tra le pagine dei molti e noti demopsicologi – di una fiaba, genere corale per eccellenza. Già di per sé ciò può testimoniare che il genere fiaba, in questo caso d'autore, viene annoverato tra quelli di una possibile letteratura per l'infanzia, pur con tutta l'aspra polemica ottocentesca e primo novecentesca sorta in merito al fiabesco e al fantastico orientati ai più piccoli. Altrettanto interessante è il fatto che la prima proposta cada sulla ben nota fiaba francese di Charles Perrault; un classico, di cui non sembra si conoscessero, in Italia, che la traduzione del 1867, di Cesare Davanzati e, più tardi, quella del 1875, di Carlo Collodi. Le traduzioni collodiane costituiscono il materiale del volume *I racconti delle fate*, lontano dall'opera di Davanzati soprattutto nello stile ricco di «peculiarità [...] a partire dagli scarti linguistici attraverso cui lo scrittore ci conduce dal mondo incantato delle fate a una quotidianità "toscana", da osteria pinocchiesca»¹⁰. Ed è proprio presso l'«osteria pinocchiesca» di Collodi, vera fucina di modernità sospesa tra giornalismo di marca umoristica e letteratura per l'infanzia, che prende avvio la rivoluzione moderna della fiaba. Infatti, nel dialogo inscenato dalla penna di Ferdinando Martini alle richieste di fiabe tradizionali da parte dei più piccoli fanno seguito le canzonature dei più grandicelli:

Ma che novella, s'alzò a dire Michele – Voi altri non sognate altro che novelle... C'era una volta un re...

Che aveva tre figliuole – continuò Carlo

– La più piccina si chiamava Rosetta, aggiunse la Mariuccia. Poi tutte e tre insieme strascicando le parole:

– E era bella come un occhio di sole...¹¹.

All'editoriale di Martini, in un richiamo forse involontario ma certamente interessante e molto suggestivo, seguiva a sua volta il famoso *incipit* della *Storia di un burattino* di Collodi, che apriva la propria narrazione irridendo, con intelligenza umoristica e rivoluzionaria, ai modi della fiaba tradizionale:

C'era una volta...

– Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori

– No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno¹².

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 27.

¹¹ Federico Martini, *Come andò...*, cit.

¹² Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Paggi, 1883, p. 5.

Nel romanzo di Collodi non si mette in dubbio il valore per certi versi estetico e, per altri, educativo della fiaba, ma se ne crea una nuova idea aggiornata, estremamente letteraria – nonostante il lessico e la sintassi apparentemente familiari – e ben in linea con le necessità editoriali di allora alle prese con un pubblico molto disomogeneo e complesso, anche per parte infantile. Scriveva, infatti, Giorgio Manganelli:

C'era una volta...

«Un re...».

No...

Quale catastrofico inizio [...]. Il “c'era una volta”, è, sappiamo, la strada maestra, il cartello segnaletico, la parola d'ordine del mondo della fiaba. E tuttavia, in questo caso la strada è ingannevole [...]. Infatti varcata la soglia di quel regno [...] non esiste il Re [...]. Con svelto gioco di prestigiatore, il favoleggiatore ha dato accesso sì al luogo della fiaba, ma di fiaba diversa¹³.

Nella seconda metà del XIX secolo, il tema della nuova veste assunta della fiaba si configura come uno dei perni principali della letteratura giovanile moderna. Il motivo della riflessione in merito al genere e alle sue modalità di fruizione infantile, del resto, si avverte anche tra le fiabe di Luigi Capuana. Nella fiaba *Il Raccontafiabe*, per esempio, l'operazione compiuta dallo scrittore siciliano è molto lontana dalla struttura mimetica del folklore regionale tanto evidente nelle altre composizioni della raccolta¹⁴. La fiaba forse più letteraria di don Lisi evidenzia sostanzialmente la tendenza da parte dello stesso autore a voler comporre un testo narrativo, ma anche critico sulla fiaba stessa, capace di legare al gusto per la trama un messaggio preciso, identificabile nella riflessione attenta sull'educazione al fantastico da riservarsi ai bambini. Non è certo casuale quindi che ad accompagnare il protagonista – un «povero diavolo» sotto le cui mentite spoglie appare riconoscibile lo stesso Capuana – nel proprio viaggio metaforico alla ricerca di Fata Fantasia, ormai relegata in una spelonca nascosta in epoca di materialismi veristi e scienze esatte, siano proprio gli eroi delle fiabe più celebri, da Cenerentola a Cappuccetto Rosso. Capuana compie dunque una difesa dell'immaginario fiabesco e dell'importanza di un'educazione ad esso per poter “evadere” dalle maglie della realtà quotidiana, ritornandovi poi, dopo l'ascolto o la lettura della fiaba, arricchiti e capaci di osservare la concretezza della vita con un doppio sguardo – quello realistico e quello metaforico del vero inscritto nella morale inespressa della narrazione. Il «povero diavolo» protagonista del *Raccontafiabe*, in principio, decide di girare il mondo per raccontare fiabe ai bambini che incontrerà sul suo percorso: il particolare non è cosa da poco, dal momento che, anche in questo caso, vengono messi in primo piano coloro che, nel periodo in cui l'autore di Mineo

¹³ Giorgio Manganelli, *Pinocchio: un libro parallelo*, Milano, Adelphi, 2002, p. 11.

¹⁴ Donatella La Monaca, *La fiaba in Capuana tra intento mimetico...*, cit., pp. 11-39.

scrive, sono designati come fruitori principali della fiaba: i bambini, appunto. Inoltre, anche qui si rivela fondamentale il tema della narrazione ad alta voce, dal momento che il protagonista intende intraprendere l'attività di cantastorie girovago. Il «povero diavolo» incontra però le fate e queste gli confessano che della fiaba ormai si è perso il «seme» ed è pertanto impossibile crearne di nuove. Il seme può essere inteso nella sua natura di seme generatore, sepolto eventualmente in una terra ormai sterile, perché moderna e lontana dai riti tradizionali sostituiti dalla fede nel Positivismo; ma, altrettanto, può considerarsi come «significato» e traslarsi facilmente in una serie di metafore che riguardano l'elemento germinale, l'origine stessa della fiaba, la discendenza di chi la ricorda e, conseguentemente, il luogo di origine primigenia e ancestrale del narrare, trasmettendolo e trasmettendosi in forme comuni e codificate. Nella perdita del «seme», Capuana allude molto probabilmente alla perdita della potenzialità e dell'interesse socio-culturale moderno insito nell'invenzione di fiabe originali al punto che la sua stessa intera raccolta trova la propria conclusione nelle riflessioni amare dell'autore. L'anatema sussurrato nei confronti della modernità, colpevole di aver lasciato che gli adulti scordassero di immaginare nuove storie per i più piccoli, risparmia chiaramente i bambini stessi e li vede, anzi, vittime inconsapevoli di un'infanzia più difficile e lontana dal meraviglioso popolare che lo stesso Capuana cerca di far rinascere nella sua natura arcaica, avvalendosi consapevolmente dei mezzi moderni della scrittura e dell'editoria popolare. Dalla passione che l'autore aveva nutrito nei confronti del sentire folklorico, come dalle burle scientifiche, di natura antropologica, inflitte al celebre critico Alessandro D'Ancona, si può dedurre con molta chiarezza che la conoscenza demopsicologica e la capacità di manipolazione letteraria del tessuto narrativo tradizionale siano gli ingredienti di cui si costituisce l'impasto di *C'era una volta...* Nell'introduzione al volume, già nel 1882, l'autore specificava alcuni punti di prima importanza nel far comprendere oggi la genesi e la natura del Capuana fiabista. Lo scrittore, innanzitutto, non sembra aver mai dimenticato le pretese esigenti del suo «pubblico piccino»:

Avevo anche la non meno seria preoccupazione del giudizio di quel pubblico piccino che irrompeva rumorosamente, due, tre volte al giorno, nel mio studio, per sapere quando la nuova fiaba sarebbe finita¹⁵.

In secondo luogo, tuttavia, Capuana sembra introdurre in *C'era una volta*, una trasformazione sostanziale che si lega, anche in questo caso, al tema del confronto tra oralità e scrittura. L'autore, infatti, evidenzia, involontariamente o meno, il percorso che dalla veglia folklorica – regno povero della narrazione orale – porta alla veglia cittadina o, come si vedrà meglio, alfabetizzata, fatta di carta stampata, e tuttavia sempre e comunque giocata sul tema del rac-

¹⁵ Luigi Capuana, *Tutte le fiabe...*, cit., p. 3.

contare ad alta voce, non più sul filo della memoria, ma su quello della lettura. È lo stesso Capuana a sottolineare la propria natura moderna di autore letterario che *scrive* fiabe d'autore rendendole, da narrazioni orali ancestrali, oggetti artistici formali:

Queste fiabe son nate così. Dopo averne *scritta* una per un caro bimbo che voleva da me, ad ogni costo, una bella fiaba, mi venne, un giorno, l'idea di *scriverne* qualche altra pei miei nipotini¹⁶.

Luigi Capuana prevedeva che le proprie fiabe venissero lette ad alta voce, rispettando così la forma di fruizione propria del genere; pertanto, egli descriveva il teatro non tanto dei suoi lettori, quanto dei suoi piccoli ascoltatori:

Quei cari diavoletti, che poi mi sedevano attorno impazienti, che diventavano muti e tutti occhi ed orecchi appena incominciavo: C'era una volta...¹⁷

Così l'autore, in veste di narratore popolare, fa la sua parte nell'introdurre la modernità della scrittura letteraria nell'universo delle strutture narrative tradizionali. Capuana in fondo, sembra rivedere nei «cari diavoletti» il proprio stupore infantile per le narrazioni della zia Angiola, ricordata nell'introduzione scritta per la fiaba *La Reginotta*, che rappresenta, nel ricco numero di fiabe per l'infanzia da lui firmate, l'unico esempio di trascrizione dal dettato tradizionale. Qui viene ricordata Angiola, proprio come Giuseppe Pitré non dimenticava, nelle proprie raccolte demopsicologiche, la celebre narratrice Agatuzza Messia. Rievocando la propria infanzia, Capuana scriveva al nipote Carluccio Ottino:

La Mamma mandava a chiamare in casa nostra la moglie d'un ciabattino famosa per raccontar fiabe. Son tornato addietro, a quegli anni, a quelle giornate d'inverno, quando ci stringevamo tutti, fratellini e sorelline, attorno il gran braciere di rame rosso che il babbo, buon anima! Si teneva fra le gambe; e, intanto che la zia Angiola, filando in piedi, raccontava, senza mai stancarsi, le sue storie meravigliose, stavamo cheti come l'olio, a bocca aperta, incantati per ore e ore¹⁸.

Lo scrittore dedicava la sua prima raccolta di fiabe ai propri «nipotini», ricordati nell'introduzione al volume, implicitamente rivolto a tutti i piccoli lettori dell'Italia unita. *C'era una volta*, nelle probabili intenzioni di Capuana, intendeva farsi mezzo per la rinascita della fiaba secondo la modalità, moderna e colta, della scrittura d'autore da recitarsi, successivamente alla stesura, al «pubblico piccino». Luigi Capuana, ormai adulto e scrittore di successo, prende il posto della zia Angiola, ma, da uomo moderno e da autore, non ricorre

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 116.

alla memoria, come faceva invece la moglie del ciabattino, orientandosi invece all'invenzione narrativa di natura letteraria. Non si perde comunque la dimensione dell'oralità, nel teatro di casa Capuana, ma lo stesso autore ammette di non essere fluente narratore come la fabulatrice della sua infanzia: «è una di quelle questa qui che io ti ripeto, ahimé non così bene come la zia Angiola la raccontava!»¹⁹.

Va detto, inoltre, che la fiaba, nel secondo Ottocento, non rappresenta solo un genere attivo e autonomo nella propria forma di struttura narrata o scritta, tradizionale o autoriale; in molti casi, tra le pagine del «Giornale per i Bambini», così come tra quelle di altre testate giovanili e di molti libri, la fiaba narrata oralmente e la narrazione a terzi in genere divengono “soggetti” o se si vuole “temi” da ritrarre. Lo stesso «povero diavolo» di Capuana compie l'azione del narrare all'interno del testo letterario di cui è protagonista e tale azione, al di là delle già notate qualità educative, si fa anche *topos* letterario comune. La fiaba diviene così, per certi versi, un meta-genere richiamato all'interno di novelle e racconti che con la fiaba stessa, intesa nella sua specificità, nella sua struttura, nel suo andamento, talvolta hanno ben poco a che vedere. Tra queste pagine, che possono anche avere carattere realistico o, addirittura, maturamente verista, compaiono in veste di personaggi nonne o anziani narratori intenti a intrattenere un pubblico, spesso infantile, con «novelle» fantastiche e leggende popolari. Il fatto che la narrazione orale di natura tradizionale divenga, nella modernità, un soggetto da ritrarsi artisticamente non può essere passato sotto silenzio. In tale logica può accadere, infatti, che l'atto narrativo rivolto a terzi e descritto al lettore trovi nell'autore la disponibilità allo scarto della narrazione descritta nel testo stesso. In tal caso ci si attende pure che la materia meta-narrativa diventi, nelle intenzioni dell'autore, la materia principale dell'opera – come accade nelle perodiane *Novelle della nonna*; oppure che il gesto narrativo ritratto non preveda la conoscenza da parte del lettore della materia del narrato stesso. Se tra le righe di *Come andò...*, i bambini protagonisti litigano per scegliere l'argomento di cui dare tra loro, autonomamente, pubblica lettura, tra le pagine del «Giornale per i Bambini», sono molti i bambini protagonisti di novelle e brevi poesie che, nella loro condizione infantile, chiedono espressamente agli adulti di raccontare loro fiabe, novelle fantastiche, imprese mirabolanti o commuoventi, esprimendo così il bisogno antico di una voce narrante: si capovolge, pertanto, la direzione abituale della pedagogia dell'esempio, indicandosi questa volta agli adulti stessi – per voce scritta dei bambini protagonisti delle pagine del giornale – bisogni necessari alla crescita dei più giovani, come l'ascolto partecipato. Questo, per i più piccoli, rappresenta, tra le tante altre cose, un apprendistato, una rampa di lancio alla successiva concezione autonoma della forma letteraria individualmente fruita che, a sua volta, prevede lo sviluppo di una sempre maggiore abitudine alla lettura;

¹⁹ *Ibid.*

proprio come accade nella novella di Emma Perodi *In soffitta*²⁰, in cui il tema della narrazione a voce alta prelude alla passione per la lettura da parte di una bambina fiorentina, Bice. Edito sulla testata diretta da Martini, il racconto si lega per certi versi al tema realistico di ambientazione urbana e, una volta di più, nella precisione con cui si descrivono le vie di Firenze fino allo squallido sottotetto del titolo, la scrittrice non dimentica il mito letterario del verismo in veste cittadina, concedendo però alla miseria degli interni in cui si consuma la vicenda, la consolazione degli sfondi rappresentati dall'elegante cornice della città toscana:

Si salivano otto branche di scale di un palazzone antico, posto in via dei Servi a Firenze e lassù in cima, proprio sotto il tetto, in due stanzucce basse dalle quali si vedeva la cupola del Brunellesco ci stava la sora Maria da più di cinquanta anni²¹.

A fare visita alla «sora Maria», male in arnese per salute e ristrettezze economiche, è la figlia dell'appena defunto padrone delle «due stanzucce», Bice appunto, venuta a riscuotere l'affitto per conto della madre. L'orfana, chiaro esempio di virtù per il bambino lettore, pur colpita dalla sciagura della perdita paterna, non esita a collaborare con l'anziana Maria, cucendo e ricamando con lei per aiutarla a guadagnare più rapidamente i soldi necessari all'affitto e a un mantenimento dignitoso. Mentre cuciono, la bambina, di classe più elevata rispetto alla crestaia, chiede a quest'ultima di raccontarle delle «novelle»²². Maria, che il lettore immagina curva e rugosa, riassume già – dodici anni prima rispetto alle *Novelle della nonna* – il *topos* della novellatrice che narra “a memoria” e che troverà la sua massima espressione perodiana proprio nel personaggio di nonna Regina Marcucci. Tuttavia, l'ambientazione in cui trova luogo la narrazione offerta della vecchia sarta di *In soffitta* non è quella bucolica del prossimo podere toscano, bensì un teatro di spazi angusti e cittadini, sintomo del fatto che le «novelle», narrate a voce alta, entrano anche tra gli interstizi della nuova condizione urbana. All'arrivo improvviso della mamma nella soffitta faranno seguito le promesse sincere di Bice che vuole destinare i soldi in precedenza spesi nell'acquisto di bambole alla sarta in miseria; buoni propositi ai quali la vedova accondiscenderà, lasciando nel lettore il modello di un dovere morale categorico – quanto paternalistico – assunto dalla borghesia nei confronti dei “meno fortunati”. Inoltre, almeno un altro elemento di non secondaria importanza lega all'intento e al fuoco principale dell'autrice questa novella, solo apparentemente persa nel mare della pubblicistica realistico-formativa di secondo Ottocento. Mancata la sora Maria e sciolta Bice dall'impegno contratto con quest'ultima, la piccola sarebbe a buon diritto libera di ricominciare a comperare bambole. Ma Bice, dopo l'esperienza vissuta,

²⁰ Emma Perodi, *In soffitta*, «Il Giornale per i Bambini», I, 16, 1881.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

destinerà d'ora in avanti i propri risparmi ad acquisti più avveduti, come i libri, indubbiamente costruttivi e assolutamente in linea con gli orientamenti educativi della piccola e media borghesia italiana di allora:

Non cerca più giocattoli, ma libri che legge colla stessa curiosità con cui ascoltava le meravigliose narrazioni di quella che è morta in soffitta benedicendola²³.

Anche al termine delle *Novelle della nonna*, quando Regina Marcucci avrà esaurito il proprio repertorio fiabesco – che, nella finzione letteraria di Emma Perodi, si vuole tradizionale – a sostituire la memoria della matriarca sarà, anche in questo caso, la lettura di libri, con un orientamento particolare alle *Mie prigioni*, di Silvio Pellico. Nel racconto *In soffitta* la Perodi non rivela i titoli acquistati da Bice, ma il passaggio dal racconto fantastico a quello storico si indovina in entrambe le opere e suggerisce la presenza fondante del medesimo spunto educativo. In realtà, la nuova cultura del leggere e dello scrivere si sarebbe inevitabilmente e ben presto rivelata come un patrimonio quasi esclusivo della borghesia²⁴. Può essere opportuno ricordare che nei programmi ministeriali del 1894, successivi di appena un anno all'opera maggiore di Emma Perodi, si raccomandava di «istruire il popolo quanto basta» e «di educarlo» invece «più che si può»²⁵; anche in quelli precedenti, del 1888, già si leggeva che l'intento principale doveva essere quello di formare «gente retta, tranquilla, solida, e seria», di insegnare agli allievi a «leggere, scrivere, far di conto [...] diventare un galantuomo operoso» capace di astenersi dalle «soperchierie». Si voleva programmaticamente un'educazione, cioè, volta anche a mantenere uno *status quo* sociale e «a scongiurare», nei confronti della classe borghese, «il pericolo di qualsiasi sommovimento, e specialmente del socialismo»²⁶. Nel 1893, quando vennero edite *Le novelle della nonna*, *Le mie prigioni* poteva ormai considerarsi un libro «sicuro» e, soprattutto, alto nell'inneggiare ai valori – già stantii – del Risorgimento; un libro adatto a non creare dei rivoltosi o, peggio, dei malati – nella terribile equazione tra *status* socio-culturale, sanità e criminalità sancita dalla lente impudica della scienza borghese. Lo sentenzia la stessa Regina Marcucci, personaggio che mette in luce una volta di più le complessità della scrittura, in questo caso, liberatoria nella fiaba e di fatto complice nella storia: «certi libri non son fatti per gli ignoran-

²³ *Ibid.*

²⁴ In *Cuoricino ben fatto*, l'autrice «si preoccupa di evidenziare con chiarezza che il più grande desiderio di Maria, bambina zoppa e povera, sarebbe stato quello di saper bene leggere e scrivere mentre il benestante Mario [...] vorrebbe “fare con i libri una bella fiammata”» (Annunziata Marciano, *La pedagogia civica di Emma Perodi, giornalista e scrittrice per l'infanzia*, in Federica De Paolis, Walter Scancarello, *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia 1850-2005*, cit., p. 53).

²⁵ Tina Tomasi, Giovanni Genovesi, Maria Pia Tancredi Torelli, Benito Incatasciato, Simonetta Olivieri, Enzo Catarsi, *L'istruzione di base in Italia: 1859-1977*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 142.

²⁶ Remo Fornaca, *Scuola e politica nell'Italia liberale*, in Guido Guazza (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità a oggi*, Torino, Stampatori, 1977, p. 54.

ti come noi. Se ci si comincia a riflettere, s'ammattisce, perché il nostro cervello non è avvezzo a certo cibo», tant'è che la «povera Rosa», che conosceva a memoria i canti dell'*Inferno* dantesco, «prima di scendere nella fossa aveva fatto una tappa al manicomio»²⁷. Non tutte le opere sono uguali, dunque, agli occhi di una borghesia intenta all'educazione popolare; ed ecco, allora, anche la nota tematica del “libro per il popolo”, attraverso cui impartire non solo un'alfabetizzazione nazionale, ma soprattutto un *modus vivendi* (e *cogitandi*) adatto alle esigenze della nuova nazione.

Nelle *Novelle della nonna*, ciò che traduce la narrazione orale in lettura e che dal narrare a memoria indirizza al leggere, si individua su un duplice livello: quello dell'alfabetizzazione del mondo rurale, che portò indiscutibili conseguenze in fatto di trasmissione culturale e che, nell'opera della Perodi, è rappresentata dall'entrata in scena del romanzo “sicuro” di Pellico; ma anche quello di una demopsicologia ritratta dalla scrittrice in termini fortemente letterari e tuttavia capace, anche nella finzione del romanzo, di assolvere al proprio compito scientifico e umanistico, fissando per sempre le parole volatili delle «fiabe fantastiche» di Regina per mezzo della scrittura. I diversi significati del doppio registro (realistico, per quanto riguarda la cornice dell'opera – che racconta la vita della famiglia Marcucci – e fiabesco, per quanto invece riguarda le novelle fantastiche incastonate nella cornice stessa) possono riassumersi in un doppio motivo “discendente” che porta l'autrice a curvare fino al popolo e, addirittura, ai bambini la forma scientifica della demopsicologia, facendone materia per un libro che ne sa tratteggiare e divulgare i caratteri e il fascino; e che, altrettanto, mette in scena il passaggio dalla forma-racconto alla forma-libro nel difficile percorso culturale che dovette affrontare l'Italia al suo ingresso nella modernità²⁸. Eppure questo secondo motivo in particolare, a sua volta, si biforca e non si esplica solo nel fatto che quando nonna Regina avrà terminato il proprio repertorio, la famiglia Marcucci passerà alla lettura corale delle *Mie prigioni*, che – fuor di metafora – sostituisce alla tradizione popolare la tradizione storica eppure mitizzata del Risorgimento; ma anche e soprattutto nel fatto che le stesse fiabe di Regina, all'interno della finzione letteraria, vengano ascoltate, apprezzate e, soprattutto, *trascritte* da Luigi Durini, perso-

²⁷ Emma Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, con un saggio introduttivo di A. Faeti, Torino, Einaudi, 1993, p. 204.

²⁸ Cfr. Viviana Agostini-Ouafi, *Il caso emblematico delle Novelle nella letteratura popolare italiana*, in Viviana Agostini-Ouafi (a cura di), *Casentino in fabula. Cento anni di Fiabe fantastiche (1893-1993). Le novelle della nonna di Emma Perodi*, Firenze, Polistampa, 2003, pp. 13-53; Viviana Agostini-Ouafi, *Il Casentino di Emma Perodi metafora della patria ideale*, in Federica De Paolis, Walter Scancarrello, *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia 1850-2005*, cit., pp. 69-85; Franco Cardini, *Le forme del magico nelle Novelle della nonna*, in *ibid.*, pp. 69-79; Mariella Colin, *Fiabe della nonna o novelle fantastiche? Emma Perodi tra tradizione e modernità*, in *ibid.*, pp. 81-93; Mariella Colin, *Fiabe fantastiche e pedagogia liberale ne Le novelle della nonna di Emma Perodi*, in Federica De Paolis, Walter Scancarrello, *Emma Perodi. Studi critici e bibliografia*, cit., pp. 61-69.

naggio fittizio, nato anch'esso dall'inventiva dell'autrice, demopsicologo dichiarato e maschera metonimica di una scienza allora molto in voga. Durini è il padre del nuovo ispettore forestale addetto al rimboschimento del circondario. L'anziano, con la moglie, «una vecchietta arzilla, tutto fuoco e penne», viene ospitato a pensione dai Marcucci, improvvisatisi albergatori dopo il raccolto mancato e quindi «pionieri in Italia del moderno agriturismo»²⁹:

La signora Adele [...] si alzava all'alba e stava tutto il giorno a far conversazione con la Regina, mentre le mani, che erano preste come la lingua, menavano avanti a vista d'occhio, una tenda di refe finissimo all'ago torto, destinata come dono di Natale alla figliuola, che non doveva mancare a giungere a Camaldoli. Il signor Luigi era un vecchio sano anche lui, ma di carattere taciturno e dedito alla lettura ed ai libri. Egli aveva una predilezione per il pergolato del giardino, dove passava l'intera giornata, in mezzo alla quiete della campagna, respirando l'aria pura dei monti³⁰.

Il progetto di Luigi Durini è quello di cristallizzare definitivamente in forma scritta il dettato orale della matriarca: ma Regina è creazione letteraria in origine e altrettanto il suo dettato popolare. La Perodi, dunque, nel descrivere l'attività demopsicologica del proprio personaggio e il suo oggetto di studio, instaura con il lettore più esperto un gioco sottile, sospeso tra la creazione artistica di un sostrato culturale folklorico *sui generis*, basato sulla fusione tra dato scientifico e suo rimpasto letterario, e l'individuazione, all'interno del testo artistico prodotto, di una prossima opera demopsicologica *scritta*, per quanto "d'invenzione" come il suo stesso curatore. Durini, in principio, mette soggezione alla famiglia di contadini, assorto com'è nella sua veste austera di studioso e la più intimorita di tutti è proprio Regina:

La domenica, la famiglia era al solito raccolta sull'aia, i forestieri erano a passeggiare, e i bimbi, che avevano fatto buona raccolta di fragole da spedir via, sapendo di essersi guadagnati la giornata, insistevano con la nonna perché raccontasse loro una novella.

– Io non vi posso contentare; - rispondeva ella, - da un momento all'altro potrebbero giungere i signori, e il professore specialmente, che è tanto istruito, mi mette soggezione³¹.

In questo caso è una ragazzina, Annina, prossima ad andare «a servizio» in città (in una rappresentazione realistica della progressiva urbanizzazione delle classi rurali), a rassicurare la nonna. Si tratta di un reciproco scambio tra la giovane nipote e l'anziana Regina che prevede come oggetto della discussione né più né meno che la fiaba "scientifica" della demopsicologia, spiegata dalla voce di una bambina alla nonna e, implicitamente, a tutti i lettori, con intento evidentemente divulgativo:

²⁹ Viviana Agostani-Ouafi, *Il Casentino di Emma Perodi...*, cit., p. 79.

³⁰ Emma Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, cit., p. 462.

³¹ *Ibid.*, p. 463.

– Figuratevi che il professore non soltanto vi sta a sentire a bocca aperta quando parlate, ma scrive sopra un taccuino le vostre espressioni [...].

Il professore stesso mi ha domandato il significato di certe parole che non capiva, ed ha voluto sapere da me come si usavano noi. Stamani, per esempio, ha sentito la nonna che parlava di ago torto e non sapeva quello che volesse dire. Io gli ho spiegato che era quell'ago a forma d'uncino che la sua signora adopera per far la tenda; ed egli se n'è mostrato meravigliato perché al suo paese si chiama uncinetto, e subito ha cavato di tasca il taccuino e ci ha scritto la parola e la spiegazione. Vedete, dunque, nonna che non potete aver soggezione di chi cerca di imparare da voi la lingua nostra.

Mentre l'Annina parlava, il professore e la moglie erano comparsi in fondo alla viottola e si avanzavano lentamente [...]

– Non è vero, signor professore, che la nonna parla molto bene?

– Benissimo; ed io che desidero tanto raccogliere dalla bocca del popolo la lingua parlata, sto a sentirla per incanto³².

Regina, imbarazzata, non manca di sottolineare che si tratta di «fiabe da ragazzi», ma il demopsicologo, pur nella sua gentilezza, è implacabile: «Trattatemi come un ragazzo e raccontate»³³. Il bisticcio scherzoso tra Regina e Durini è solo apparentemente semplice e chiarifica, invece, la notevole domestichezza che Emma Perodi dovette intrattenere con la demopsicologia, almeno a livello divulgativo. La nonna dei Marcucci, infatti, specifica che si tratta di «fiabe da ragazzi» non solo per timidezza, ma anche perché ha ben chiara «la distinzione tra i racconti per bambini e per adulti. Al tempo stesso però per necessità di narrazione» – e di editoria popolare – «si trova anche a raccontare storie che impauriscono i bambini che poi devono essere rassicurati. La cosa non sarebbe mai accaduta nella realtà [...] in Toscana le storie di paure venivano narrate nella seconda parte della veglia, quando i bambini erano già a letto»³⁴. Durini stesso, infine, non esita a sottolineare maggiormente la lezione antropologica che la Perodi, per voce di Annina, ha già indirizzato al lettore:

– E avevate soggezione di me? – esclamò il professor Luigi, quando la Regina ebbe cessato di narrare. – Se io avessi la vostra abilità, non me ne starei qui, ma andrei nelle principali città, e vi assicuro che la gente colta e intelligente correrebbe a sentirmi. Anzi, – aggiunse egli, – se mi permettete, la prossima volta che voi racconterete una novella, io la scriverò, e in seguito darò alle stampe la narrazione raccolta dalla vostra bocca, senza cambiarvi una parola³⁵.

Annina, subito preoccupata di tale esproprio, domanda tempestivamente: «E dirà il nome e il cognome della nonna?» Il professor Durini risponde, ovviamente, secondo una cura e una disponibilità gratuita che furono della maggior

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ Carlo Lapucci, *La Toscana nelle novelle di Emma Perodi*, in Federica De Paolis – Walter Scancarrello (a cura di), *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia 1850-2005*, cit., p. 99.

³⁵ Emma Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, cit., p. 472.

parte dei demopsicologi, dal momento che i più noti non dimenticarono mai di citare i loro “documenti umani”, annotando «in calce ad ogni testo trascritto i dati anagrafici della narratrice (o più raramente – si è detto – del narratore: è la donna più anziana la guardiana delle soglie della vita e della morte, la venerata depositaria di storie arcaiche e meravigliose risalenti a tempi immemoriali)»³⁶. «Altro! Lo stamperò a grossi caratteri sopra la novella. Non le spetta forse quest'onore?»³⁷, risponde, pertanto, Durini che continua e termina la propria presentazione della demopsicologia al pubblico popolare e giovanile delle *Novelle*:

E allora [...] disse alla famiglia Marcucci come molti altri prima di lui si fossero studiati di raccogliere dalla bocca del popolo le novelle, specialmente quelle narrate dagli abitanti delle montagne, dove la tradizione e la lingua si mantengono più pure. Così avevano raggiunto un doppio e utilissimo scopo: quello di ricercare in quelle novelle le credenze, le superstizioni e gli usi antichi di ciascun paese, e di ringiovanire ed arricchire la lingua con vocaboli andati in disuso nelle città, dove l'affluenza di gente di altre regioni la corrompe continuamente³⁸.

Risponde Regina:

Non credevo mai, signor professore, che noi ignoranti e zoticoni si potesse insegnar qualche cosa alla gente di città. Mi pare che abbiamo tutti da imparare, e non mi sognavo davvero che il nostro linguaggio potesse essere preso ad esempio³⁹.

Ed è proprio qui che Emma Perodi lascia cadere una nuova citazione che conferma ulteriormente la sua informazione demopsicologica. Durini, infatti, risponde a Regina ricordando la notissima raccolta di Gherardo Nerucci, *Le quaranta novelle montalesi*:

Voi potete insegnare molto, e se rimanessi qui vorrei prepararvi di raccontarmi tutte le novelle che sapete per pubblicarle in un bel volume, come è stato fatto per quelle montalesi⁴⁰.

Nella figura del raccoglitore, la scrittrice sembra allora sottolineare come i racconti della tradizione, una volta *scritti* dall'antropologo sul proprio taccuino, entrino a far parte della vita apparentemente immobile dell'opera letteraria grazie alla fissazione della memoria popolare operata dal mezzo della scrittura stessa. Le fiabe di Regina, cioè, “tradizionali” nella finzione autoriale, pur morendo nella loro ideale forma orale (perché muoiono le narratrici, come Regina, e, con queste, la memoria della cultura cui appartennero), continuano

³⁶ Enrico Ghidetti, *La nonna, le novelle e il Casentino*, in Federica De Paolis – Walter Scanca-
rello (a cura di), *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia 1850-2005*, cit., p. 13.

³⁷ Emma Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, cit., p. 473.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

a vivere sotto mutata natura: non più quella volatile delle parole pronunciate, ma quella più sicura delle parole stampate che *restano* – fossilizzate – bloccando anche, per buona parte, lo sviluppo spazio-temporale proprio di ogni narrazione orale di natura folklorica. In questa sua nuova forma moderna la fiaba esce di fatto dal circuito popolare orale per entrare in quello letterario di marca adulta, in quello della letteratura per l'infanzia, in quello delle opere scientifiche – dedicate agli specialisti – e, infine, in quello della divulgazione popolare che riporta al popolo stesso, e cioè alla sua origine, la fiaba tradizionale metabolizzata e rimodellata nella nuova forma letteraria assunta e prescritta alle classi sociali meno elevate. Tuttavia, nel caso delle *Novelle della nonna*, Durini è costretto a concludere che lui e la moglie dovranno presto tornare in città e mancherà il tempo per l'opera di trascrizione che, comunque, tutto sommato, il lettore tiene già tra le mani, dando un *imprimatur* implicito e interno al testo alle *Novelle della nonna* stesse.

Le fiabe fantastiche della Perodi vivono, allora, non solo di un doppio respiro, ma di un doppio respiro e di una doppia vita. Il doppio dualismo è rappresentato dello scontro tra la scrittura realistica e la scrittura fantastica, così come anche dall'opposizione, implicita, tra due mondi che si legano e si fronteggiano: quello del sapere contadino delle fiabe orali e quello della modernità post-risorgimentale che, sviluppandosi, lasciava presagire – anche attraverso la scolarizzazione e la conseguente diffusione letteraria – il tramonto del primo. Nel mondo della cultura contadina, infatti, «la trasmissione delle parole d'ordine dell'immaginario avveniva attraverso le pratiche [...] dei cantimbanchi, del teatro dei pupi, del racconto intorno al fuoco, delle fiere, piuttosto che attraverso l'acquisto, lo scambio e la lettura solitaria»⁴¹ di un libro. Per giungere alla «lettura solitaria» dalle «pratiche» della diffusione orale, tuttavia, c'è da passare il gradino intermedio della lettura corale, proprio come accade con l'opera di Pellico tra le mani della famiglia Marcucci. Emma Perodi ottiene quindi un duplice risultato: se da una parte descrive in forma di romanzo il graduale passaggio dalla narrazione alla lettura, dall'altra afferma con decisione la necessità educativa della continuità della narrazione a voce alta, dal momento che l'opera di Pellico, scelta per sostituire le fiabe di Regina, è offerta, coralmemente, alla comunità dei Marcucci tutta. Inoltre, come già detto, *Le mie prigioni*, agli occhi della Perodi, si adatta perfettamente a incarnare il libro per il popolo attraverso il quale avviare l'educazione ai valori socio-politici dell'Italia unita e mitizzata agli occhi di una classe contadina e proletaria da equilibrare e gestire. Nella sostituzione operata dalla scrittrice tra la memoria folklorica di Regina e il libro di Pellico si situa il ritratto letterario della necessità educativa – secondo la pedagogia del Positivismo – di sottrarre le classi meno agiate alle leggende della tradizione, così come alle paure ancestrali, cui

⁴¹ Michele Rak, *La società letteraria. Scrittori e librai, stampatori e pubblico nell'Italia dell'industrialismo*, Venezia, Marsilio, 1990, p. 27.

pure facevano cenno celebri antropologi-pedagogisti come il noto Angelo Mosso⁴². La mitopoiesi del Risorgimento è intesa, del resto, come uno strumento necessario alla formazione della «plebe» che diventa «popolo» e la sostituzione del mito tradizionale di nonna Regina con il nuovo mito civile è attentamente gestito dalla scrittrice di Cerreto che affida a Cecco, e alla stessa Regina, la perorazione della causa di continuità tra lo spirito educativo delle fiabe narrate a memoria e l'ammaestramento insito nelle nuove letture moderne. In entrambi i casi, «il solo divertimento non basta»:

Ella, in mezzo a narrazioni fantastiche, vi ha insegnato tante cose; ogni novella racchiudeva esempi di fermezza di carattere, di virtù e di rassegnazione nelle sventure, e con tatto squisito ella sceglieva quelle più adatte al presente stato dell'animo nostro⁴³.

Il solo divertimento non basta - replicò Regina - Fin d'ora dovete assuefarvi a cercare nelle cose più il lato utile che quello divertente; dovete pensare che la missione dell'uomo è molto seria, e bisogna prepararsi fino da piccoli per la riflessione. Chi cerca nella vita solo il divertimento va avanti poco bene, ve lo assicuro io⁴⁴.

La Perodi, per converso, inaugura anche e contemporaneamente una sorta di educazione alla cultura della considerazione storico-letteraria del dato folklorico – in quel periodo scientificamente indagato da alcuni e manipolato, artisticamente, ma con finalità educative, da altri – che le permette di sostituire al «disprezzo per il volgo e alla negazione del suo sapere», la fruizione di questo come strumento «per incivilire ed educare il popolo» stesso⁴⁵. Tuttavia, non si può non riconoscere che «la conoscenza che la Perodi ha del mondo della campagna è una conoscenza esterna, da cittadina e da intellettuale che si sofferma meravigliata alle porte della vita contadina, si esalta di entusiasmo e di ammirazione e, non entrando nella vera realtà, mitizza tutto il rimanente che non conosce, servendosi di parametri intellettuali e letterari. Di conseguenza nasce un posticcio popolare, un falso, come l'imitazione d'uno stile ormai tramontato che si avverte subito dal passo della narrazione, tutto letterario»⁴⁶. Pertanto, «si può senza dubbio affermare che la scrittrice sceglie di narrare alle plebi, e ai borghesi che ad esse cominciano ad interessarsi, novelle verosimilmente popolari ma ideologicamente rimotivate. Il suo tentativo di riscrittura del sapere popolare parte da questo medesimo; ecco perché la sua opera costituisce uno dei rari esempi di comunicazione riuscita tra alta e bassa cultura dell'Ottocento italiano»⁴⁷.

⁴² Angelo Mosso, *La paura*, Milano, Treves, 1884.

⁴³ Emma Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, cit., p. 590.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Viviana Agostani-Ouafi, *Il caso emblematico delle novelle...*, cit., p. 20.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 93.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 20. Cfr. anche *ibid.*, p. 21: «Malgrado gli apprezzabili tentativi di scrittori come Capuana o la Perodi [...] la sfasatura inconciliabile tra sapere colto e popolare impedì qualsiasi circolazione, mediazione o scambio culturale dall'uno all'altro e che l'élite liberale restò chiusa nel suo classicismo formale e tematico, respingendo come barbare le leggende e le credenze popolari».

Al termine dell'opera perodiana, Vezzosa, giovane sposa di Cecco Marcucci, figlio prediletto di Regina, imparerà sì le fiabe di famiglia così come le ha sentite raccontare dalla suocera, ma in ritardo rispetto ai modelli culturali dell'epoca moderna in cui la prossima narratrice di casa vivrà la dimensione familiare. Il tempo della veglia tradizionale – così come quello della famiglia estesa – subisce evidenti battute d'arresto all'alba della modernità e le stesse fiabe vengono progressivamente destinate ai soli bambini e non più alla famiglia intera, alla comunità, invitata semmai con crescente insistenza alla pagina stampata, anche se letta da terzi, ad alta voce. E sempre alla pagina stampata si affiderà progressivamente con sempre maggior insistenza il ruolo di svelatrice dell'indiscutibilmente vero e inamovibile che era stato, appena poco prima, dei racconti di veglia. Ma c'è di più, nel caso della Perodi, suggestivamente, si ha l'impressione che la fiaba, patrimonio di Vezzosa ereditato dalla matriarca Regina, resti simbolicamente “donna”. Cecco viene infatti consacrato dalla madre nuovo capo della trasmissione culturale familiare, sebbene «le competenze narrative» del focolare, la comunicazione casalinga nel senso più intimo, continuino a passare «per linea femminile»⁴⁸. A Vezzosa spetta anche il compito di “maestrina” di casa: è lei stessa a insegnare ai più piccoli i rudimenti dell'alfabeto e l'abbicci della grammatica italiana grazie ai quali potranno avvicinarsi all'avvento del nuovo mondo culturale rappresentato dal mistero svelato dei caratteri stampati⁴⁹. Nell'investitura di Cecco a nuovo narratore-lettore della famiglia Marcucci si coglierebbe allora anche il passaggio dal matriarcato ideale della cultura orale al patriarcato della cultura moderna; inoltre, il ruolo di nuova guida culturale della famiglia, a rigor di logica, non dovrebbe spettare a Cecco, ma a Maso, il maggiore dei fratelli Marcucci. Eppure Cecco, a differenza di Maso, sa leggere e scrivere e lo sopravanza proprio nei ranghi di una trasmissione non più basata solo sugli assunti del folklore che, per quanto ricco, si dimostra spesso concluso nel proprio perimetro. Anzi, a ben guardare, «l'investitura» di Cecco «è decretata» dallo stesso Maso «e la Vezzosa funge [...] da intermediaria e complice: tra i “buoni libri” da leggere auspicate da Maso, la sposina propone proprio quello che ha sigillato il suo amore per Cecco»⁵⁰ – *Le mie prigioni*, appunto – richiamando anche l'antichissima tradizione letteraria del libro amorosamente «galeotto» che, in questo caso, rivendica, ancora una volta, la tradizione risorgimentale. Cecco Marcucci, appena tornato dal reggimento, rappresenta, del resto, il *medium* tra cultura cittadina e cultura rurale. A Vezzosa, attenta agli insegnamenti popolari, all'oralità tramandata di fiabe e leggende, ma anche, sicuramente, ai lunari, alle cronache agiografiche e ai rimedi medicinali omeopatici, vera custode delle memorie

⁴⁸ Paolo Ricci, *Regina, Befana e la vagina sdentata*, in Federica De Paolis, Walter Scancarrello, *Emma Perodi. Saggi critici e bibliografia 1850-2005*, cit., p. 87.

⁴⁹ Viviana Agostini-Ouafi, *Il caso emblematico...*, cit., pp. 30-31.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 31-32.

ttradizionali di Regina, spetta il compito di ricordare al prossimo marito la distanza dal mondo alfabetizzato del reggimento e quello illetterato, ma profondo, delle veglie:

Al reggimento disimparate tutte le usanze del paese, e invece di sentir raccontare volentieri i fatti veri o immaginari che riguardano il Casentino, leggete i fattacci che stampano i giornali⁵¹.

Eco lontana di Lucia Mondella, Vezzosa innamora Cecco perché «bella davvero, bella come dev'essere una contadina che non ha ghiribizzi per la testa, e sa che la sua missione consiste nel lavorare e nel farsi amare dai suoi, più per la sua bontà che per altro». Si narra, cioè, la nascita di un amore tra una contadina, «vestita semplicemente di bordatino, col giacchetto di flanella rossa e nera a quadri, la pezzuola incrociata sul petto, pettinata liscia liscia» e un figlio dell'Italia unita che, pur alfabetizzato e assolti i suoi obblighi militari, non dimentica le tradizioni che lo determinano. Si tratta, naturalmente, ancora una volta, della maschera borghese del contadino o dell'operaio conscio della propria condizione, ma felice, onesto e, soprattutto, idealizzato in veste di stereotipo:

Erano goffi a vederli ballare quelle danze esotiche, e tale apparivano a Cecco, il quale fatto un cenno ai suonatori, attaccò un trescone. Allora, smessa la scimmiettatura cittadina, quei bravi contadini presero a ballare con garbo e con grazia quel ballo paesano⁵².

E ancora:

Che volete, io son fatto così, e mi pare che ognuno debba fare il proprio mestiere, e che i contadini, anche nei balli, debbano far da contadini⁵³.

E per finire:

Forse sbaglierò, ma anche negli abiti bisogna mantenere le antiche usanze, e le donne nostre mi paion più belle vestite di bordatino, con un bel grembiule davanti e lo sciallino incrociato sul petto, che con tanti fronzoli da cittadine, che non sanno portare⁵⁴.

Se Vezzosa può a tratti ricordare, nelle debite proporzioni, Lucia Mondella, la famiglia Marcucci, «tutta riunita sotto l'ampia cappa del camino basso, che sporgeva fin quasi a metà della stanza»⁵⁵, richiama un numero altrettanto manzoniano. La famiglia Marcucci, infatti, è composta da Regina, vedova del «vecchio capoccia», da cinque «figliuoli maschi, i quali avevano tutti moglie,

⁵¹ Emma Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, cit., p. 95.

⁵² *Ibid.*, pp. 108-109.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*, p. 5.

meno l'ultimo, Cecco, che era tornato da poco dal reggimento e aveva sempre addosso la tunica d'artiglieria. I quattro fratelli maggiori si trovavano di già la bella caterva di quindici figliuoli, fra grandi e piccini, così che fra la vecchia Regina, le nuore, i figliuoli e quei quindici nipoti, facevano venticinque persone»⁵⁶. Queste venticinque persone, dedite precedentemente all'ascolto corale delle fiabe narrate dalla matriarca, passando alla lettura partecipata delle *Mie prigioni*, "cantato" dalla voce del lettore Cecco, anche solo in virtù del fatto che l'oggetto libro sostituisce la forza della memoria, non diventeranno subito i «venticinque lettori» di manzoniana memoria, ma saranno forse capaci, attraverso la loro guida, di ricordare Regina, addirittura ritrovandola tra i versi di un Giosue Carducci che, non molti anni prima, nella figura di «nonna Lucia», aveva già cristallizzato il luogo letterario e tiepidamente domestico di cui vive la stessa narratrice delle *Novelle* perodiane.

Il passatempo educativo della fiaba narrata, dunque, nella seconda metà del XIX secolo si modifica nella scrittura, ma non si perde; cambia i propri connotati, facendosi da tradizionale autoriale; sostituisce la carta scritta e i libri alla memoria da tramandare; ma non cambia nella propria sostanza profonda, lasciando inalterate, anche nella forma più letteraria possibile, le proprie qualità naturali di immediatezza, stupore, emotività e insegnamento di valori e pericoli insiti nell'uomo e nel suo mondo, dei quali la fiaba, tradizionale o letteraria che sia, è un continuo riassunto simbolico in evoluzione.

Alberto Carli
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
alberto.carli@unicatt.it

⁵⁶ *Ibid.*

Editoria religiosa ed educazione cristiana in Italia durante la crisi modernista

Rocco Cerrato

Dal punto di vista della struttura e dell'apparato di produzione, l'editoria cattolica di inizio Novecento ha avuto poco in comune con il configurarsi della casa editrice di tipo moderno. Quest'ultima è caratterizzata dalla presenza di una impresa che si struttura per la produzione di testi e volumi e intende offrire questi suoi prodotti al mondo culturale e politico. In tal modo libri e periodici entrano nel mercato che diventa il luogo rilevante dello scambio, ma anche della loro mercificazione¹. Alla base dell'editoria che risulta espressione del mondo religioso e cattolico troviamo invece forme varie di tipografie o a conduzione privata o gestite da organizzazioni cooperativistiche la cui principale preoccupazione non è tanto quella di invadere e conquistare mercato, ma quella di farne fundamentalmente strumento di diffusione ideologica. Crescono prevalentemente in concomitanza di scuole professionali gestite in prevalenza da ordini religiosi fra i quali ha particolare rilievo la presenza dei salesiani.

A Roma, per esempio, troviamo la Scuola Tipografica Salesiana, con sede in via di Porta S. Lorenzo, anche a Parma la Scuola tipografica salesiana che si fa promotrice di testi relativi alla politica agricola e alla sua articolata diffusione e pubblica volumi sul diritto alla terra. Nella problematica sociale si impegna precocemente, prima a Treviso poi a Parma, l'editore Gianbattista Buffetti che

¹ Valerio Castronovo, *La stampa italiana dall'Unità al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1972; Valerio Castronovo e Nicola Tranfaglia (a cura di), *Storia della stampa italiana*, vol. III, *La stampa italiana nell'età liberale*, Roma-Bari, Laterza, 1976.

dal 1901 in poi traduce gli opuscoli francesi dell'*Action Populaire*. A Perugia opera l'Unione cooperativa che nel 1902 pubblica il volume di Paul Sabatier su S. Francesco e il movimento religioso nel XIII secolo. A Milano la Libreria ecclesiastica di G.B. Peregalli traduce *Saper soffrire* di François Coppée e la Tipografia di Francesco Cogliati si impone come l'editore di Geremia Bonomelli, di Pietro Stoppani e di Piero Giocosa.

Inizialmente il tipo di prodotto culturale è pressoché unico. Vale esclusivamente il criterio dell'ortodossia dottrinale, della difesa della morale cattolica, dell'apologia della Chiesa e segnatamente della Gerarchia e del Papato. In questo quadro *La Civiltà Cattolica* merita subito una particolare sottolineatura. La rivista è fondata a Napoli il 6 aprile 1850 da padre Carlo Maria Curci e, dopo pochi mesi, si trasferisce a Roma. Il periodico è presto affiancato da una Casa editrice che porta lo stesso nome della rivista ed è di proprietà dei padri gesuiti scrittori. Da quel momento escono con regolarità volumi che affrontano i problemi più vivi del dibattito ecclesiastico del momento e risultano l'opera degli articolisti che raccolgono in tal modo testi già comparsi sul periodico². Sarà l'espressione più agguerrita dell'antimodernismo ed avrà un ruolo centrale nell'azione di svelamento, di critica e di denuncia del movimento innovatore³. La rivista dei gesuiti costituisce un esempio esplicito del ruolo trainante che la rivista generalmente ha nell'editoria. Il periodico diventa il supporto e il punto di partenza attorno al quale si coagula il lavoro di edizione.

Un altro tentativo di carattere sociale e politico è costituito dalla *Rivista internazionale di scienze sociali e discipline ausiliarie* che nasce a Roma nel gennaio 1893 sotto la direzione di Giuseppe Toniolo e Salvatore Talamo. Viene pubblicata con il fine di «illustrare il valore dell'ordine sociale-cristiano e seguire il movimento meraviglioso delle idee e delle opere che in tutto il mondo sotto la guida del pontificato romano si volge al restauro di quell'ordine in un santo e generoso combattimento per la salute della civiltà universale e per la vera grandezza dell'Italia»⁴. Il periodico nel 1900 diviene organo dell'Associazione internazionale per il progresso delle scienze fra i cattolici e nel 1918, alla morte di Toniolo, la direzione venne assunta dal solo Talamo. Nel 1927 la rivista verrà assorbita dall'Università cattolica di Milano, questo nuovo e determinante protagonista nella vicenda culturale ed editoriale del mondo cattolico italiano.

Complessivamente questa prima fase dell'editoria religiosa è legata al dibattito suscitato anzitutto dalla preoccupazione intransigente che vuole ripropor-

² Francesco Malgeri, *La stampa cattolica a Roma dal 1870 al 1914*, Brescia, Morcelliana, 1965; Gabriele De Rosa (a cura di), *La Civiltà Cattolica. 1850-1945*, S. Giovanni Valdarno, Luciano Landi editore, 1969; Ambrogio Maria Fiocchi, *P. Enrico Rosa, s.j., scrittore de «La Civiltà Cattolica» 1870-1938. Il suo pensiero nelle controversie religiose e politiche del suo tempo*, Roma, Edizioni La Civiltà Cattolica, 1957.

³ Giovanni Sale, *«La Civiltà Cattolica» nella crisi modernista (1900-1907)*, Roma, La Civiltà Cattolica/Jaca Book, 2001.

⁴ «Rivista internazionale di scienze sociali e discipline ausiliarie», gennaio 1893, 1, p. 2.

re il ruolo politico e temporale del Vaticano. A poco a poco ben presto emerge il tema più in generale del confronto fra il mondo cattolico e processo di modernizzazione. Lo studio dell'editoria religiosa del Novecento in Italia è inevitabilmente collegato alle stagioni politico culturali che caratterizzano questo secolo. Col suo inizio si entra nella crisi modernista ed acquista rilievo il tentativo di dare consistenza sociale e politica al movimento cattolico che trova in Romolo Murri il suo più lucido artefice. La polemica del tempo e la successiva storiografia qualifica la sua esperienza come *modernismo sociale*. Il sacerdote marchigiano affronta in maniera moderna ed innovativa i temi della dottrina sociale cattolica ed esprime l'impegno per il costituirsi di una organizzazione capace di assolvere al ruolo di supporto istituzionale al movimento. Scrive:

Datemi una Casa editrice che incoraggi sapientemente e potentemente le pubblicazioni buone, datemi quattro o cinque riviste di diverso genere, ben scritte e larghissimamente diffuse, datemi infine un grande giornale, un giornale vero di cultura e di propaganda, di avanguardia ed io vi creo in dieci anni un grande partito cattolico nazionale⁵.

L'impegno per realizzare queste prospettive è conseguente. A Roma dal 1894 al 1897 comincia ad aggregarsi un gruppo di giovani cattolici romani che cerca di porre le premesse ideologiche ed organizzative per una loro presenza nell'università e nella società italiana. Murri è il protagonista in questa esperienza soprattutto quando comincia la pubblicazione di un quindicinale *La Vita Nova* in cui scrive i suoi primi interventi e delinea la piattaforma del dibattito che animerà il mondo cattolico fra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento. «Nell'inverno del 1895, trascurando gli studi, fondai il circolo universitario cattolico di Roma e *La Vita Nova*, rivista universitaria, che fu centro di un vivace movimento dal quale l'anno seguente, sorse la *Fuci*»⁶. Col 1 gennaio 1898 esce la *Cultura sociale*, stampato a Fermo, infelicissima dal punto di vista tipografico. È la prima rivista murriana che comincia a delineare i temi e i suoi progetti di una presenza del movimento cattolico. In un articolo comparso sul numero del febbraio 1902 viene fatto un primo bilancio dell'esperienza:

In quel primo anno la *Cultura* riuscì a pena a raccogliere tutt'insieme, trecento abbonati, e le spese di pubblicazione furono così quasi per intero sostenute dal Murri che, fra un numero e l'altro, guadagnava denaro per vivere e per la *Cultura* con ripetizioni di teologia, procurategli dai padri gesuiti, suoi insegnanti all'Università Gregoriana, i quali lo stimavano molto e gli volevano bene. Il secondo anno le lotte durarono e gli abbonati crebbero; in occasione del congresso di Ferrara, Romolo Murri contro il quale, presente, parve diret-

⁵ Romolo Murri, *Propositi di parte cattolica*, «Cultura sociale», 16 maggio 1899.

⁶ Romolo Murri, *Alla ricerca di te stesso Saggio di una dottrina della personalità*, Milano, Bompiani, 1939, pp. X-XI; Romolo Murri, *La Democrazia Cristiana Italiana Lineamenti storici*, Milano, Cosmopolita, s.d., p. 38; Maria Cristina Giuntella, *La Fuci tra Modernismo Partito Popolare e Fascismo*, Roma, Edizioni Studium, 2000.

ta una metà dei discorsi di quel congresso, pubblicò nella *Cultura* i suoi propositi di parte cattolica che furono poi subito ripubblicati in volumetto ed offrirono materia ad amplissime discussioni; intanto la famiglia dei collaboratori veniva lentamente crescendo e la rivista, seguita con grande interesse da tutti gli studiosi cattolici, si guadagnava anche simpatie nelle file degli avversari più colti e più schietti del cattolicesimo. Nel secondo anno la *Cultura* toccò i seicento abbonati ed ebbe anche un piccolo ufficio, con un impiegato che aiutava il Murri nel lavoro materiale per un paio d'ore il giorno, con trenta lire di stipendio mensile. In quell'anno fu pure lanciata, con molta fede ma con pochissimo risultato, l'idea d'una società editrice; le azioni firmate e pagate divennero in pochi mesi [...] una dozzina. Ma il movimento di idee suscitato dalla Rivista era vivo e vitale e minacciava a spandersi più rapidamente; l'ufficio divenne uffici a un quarto piano, in piazza Torretta, 20; fu avviato un primo modesto deposito di libri; si cominciò la pubblicazione della Piccola biblioteca, e più tardi uscì e si fuse poco appresso col Popolo italiano di Genova, la *Cultura del popolo* o *Culturetta*, come la si chiamava in ufficio. Aiutavano allora Murri nel suo lavoro quelli che oggi compongono la redazione del *Domani* e dell'*Ateneo*; la *Cultura sociale* andava innanzi per conto suo e gli abbonati salivano costantemente, toccando alla fine del quarto anno i mille e cinquecento, con circa duemila copie di tiratura. Negli anni successivi la tiratura aumentò progressivamente fino a quattromila abbonati. Anche come supporto della rivista nasce la Società Italiana Cattolica di Cultura. Ha sede a Roma in via Montecatini, 5⁷.

Nel 1902 la Società di cultura assume una nuova forma giuridica col nome definitivo Società Italiana Cattolica di Cultura Editrice. Una informazione pubblicitaria scrive: «Fondata e diretta da don Romolo Murri pubblica cinque periodici: «*Cultura sociale*», «*Ateneo letterario*», «*Domani d'Italia*», «*Pagine religiose*», «*Vita Nova, rivista universitaria*», un «*Bollettino trimestrale*» delle proprie pubblicazioni e la «*Piccola Biblioteca di Scienze politiche e sociali*» che propone una serie di opuscoli popolari di propaganda».

Dal 1901 al 1904, con un vero e proprio salto di qualità, pubblica i primi quattro volumi scritti da Murri⁸. Sono i testi basilari per definire i contenuti e le prospettive del suo modernismo. I temi che questa corrente affronta sono quelli della relazione fra scienza e fede e della costituzione di un movimento politico cattolico che nella prospettiva murriana assumerà la denominazione di democrazia cristiana. Il tentativo ha come centro della riflessione la valutazione della situazione sociale e politica dell'Italia, ma comincia ad affrontare come tema centrale quello della dottrina sociale cattolica e dei suoi contenuti essenziali. La riflessione si articola discutendo i problemi del lavoro, dello Stato, del

⁷ Memor, *La Cultura sociale*, «*Cultura sociale*» 16 febbraio 1902, p. 52; Murri, *La Democrazia Cristiana*, cit., p. 39; Maurilio Guasco, *Romolo Murri Tra la «Cultura sociale» e «Il Domani d'Italia» (1898-1906)*, Roma, Edizioni Studium, 1988.

⁸ Romolo Murri, *Battaglie d'oggi I. Il programma politico della Democrazia Cristiana (Nuova politica guelfa)*, Roma, Società Italiana Cattolica di Cultura Editrice, 1901, p. 202; Id., *Battaglie d'oggi II. La cultura del clero (Lettere a G. S.)*, Roma, Società I. C. di Cultura Editrice, 1901, p. 157; Id., *Battaglie d'oggi III. La vita cristiana sulla fine del secolo XIX*, Roma, Società I.C. di Cultura Editrice, 1901, p. 191; Id., *Battaglie d'oggi IV. Democrazia Cristiana Italiana*, Roma, Società I.C. di Cultura, 1904, p. 244.

ruolo del Sindacato e di un futuro indispensabile partito di ispirazione cristiana. Su questi argomenti è naturale e conseguente il confronto col movimento socialista e di conseguenza la riflessione di fondo si appunta nel definire i rapporti fra fede e politica. È questa l'endiadi che induce al passaggio da una riflessione rigidamente politica al confronto coi temi religiosi e teologici veri e propri. Il modernismo si alimenta di una problematica ampia che investe i temi della esegesi biblica, del confronto fra religione e politica, fra critica e storia dei dogmi e fra antropologia e vissuto di fede. L'ipotesi del partito dei cattolici all'inizio non è gradita alla gerarchia cattolica che la osteggia in vari modi e la elezione di Murri a parlamentare offrirà l'occasione di scomunicarlo e diffidarne l'opera. La riflessione murriana si sposta allora sul significato dell'esperienza religiosa nella modernità, sul problema della riforma del Cristianesimo e sulla prospettiva della democratizzazione della Chiesa stessa.

L'azione della Società Cattolica di Cultura si articola secondo una serie di interessi e di collaborazioni. Con la direzione di Brizio Casciola pubblica alcuni volumi di *Pagine religiose* dove antologizza testi di grandi mistici e scrittori di esperienze religiose. Vengono inoltre pubblicati volumi a firma di Alessandro Cantono, Igino Petrone, Luigi Sturzo, Giuseppe Toniolo, Boggiano Pico Antonio, Tommaso Gallarati Scotti, Filippo Meda, Vincenzo Mangano, Tommaso Nediani, Giovanni Semeria e Ignazio Torregrossa. Murri fonda anche «la Casa di Studio che avrà lo scopo di promuovere la cultura religiosa, filosofica, storica, sociale degli italiani e più specialmente del clero cattolico. Il luogo sarà stabile dimora di un piccolo numero di persone dedicate intieramente allo studio e alla propaganda intellettuale, ospitando, in certi periodi dell'anno, gruppi di giovani studiosi per discutere di argomenti scientifici e impostare progetti di ricerca. Raccoglierà, ordinerà catalogherà il più ampio materiale di studio e sarà quindi, nelle forme nuove richieste dall'enorme sviluppo degli studii, l'organizzazione di un'ampia e feconda solidarietà e collaborazione intellettuale per il rifiorire della cultura cristiana».

Il modo che ha Murri di articolare il rapporto fra editoria e azione politica e sociale rimanda, in un certo senso, alla progettualità di Gobetti. È noto che, secondo lo scrittore torinese, la cultura nasce da un bisogno di conoscenza, ma è anche organizzazione. Nel suo farsi è concretata mediante l'attività di un individuo, ma accanto al farsi e al divenire c'è la divulgazione che fa parte del divenire stesso. È qui che entra in gioco l'editore. Egli deve rappresentare un movimento di idee. Deve esserne convinto, conoscerlo profondamente. Tanto meglio se vi ha portato il suo contributo, tanto meglio se è lui addirittura l'iniziatore. Per questo egli può avere un amore per la sua funzione nella vita sociale, può lavorare per una idealità. Gobetti teorizza anche il ruolo delle riviste. Molte case editrici nascono e si sviluppano intorno ad una rivista per completarla e rappresentare con essa un gruppo d'idee. Da riviste vive sono nate sempre editrici vive e movimenti culturali storicamente rilevanti. È il caso appunto della *Cultura sociale* di Romolo Murri, seguono nel 1901 gli *Studi*

Religiosi di Minocchi mentre nel 1903 Benedetto Croce fonda la *La Critica* e nel 1907 De Lollis ripropone *La Cultura*, fondata da Ruggero Bonghi nel 1882⁹. Il 15 gennaio 1891 Filippo Turati aveva dato vita alla *Critica sociale*, scaturita dalla trasformazione di *Cuore e critica*, il periodico di Arcangelo Ghisleri. Storicamente e politicamente il bisogno di cultura in Italia è legato all'unità, alla necessità di prospettive che unificassero gli italiani, contribuendo a farli sentire tali. Per i cattolici poi si inseriva l'urgenza a superare la contrapposizione o il separatismo avviando positivamente un processo di ricomposizione del quadro nazionale¹⁰. Per questo legame profondo e strutturante fra storia, cultura e politica le riviste nascondono sempre qualcosa di importante; sono la grande opera aperta del Novecento, anche quando risultano dissimili e contrapposte.

Murri qualifica la sua esperienza culturale come fondatore e direttore di riviste. Nel 1906 fiancheggia la *Cultura* con *Athena Rassegna mensile* e nello stesso anno dà vita alla *Rivista di Cultura* che durerà al giugno 1908. Dal gennaio 1910 al marzo 1911 dirige *Il Commento Rivista bimensile di cultura*. Anche dopo la prima guerra mondiale continuerà questo suo indefesso lavoro di promotore culturale fondando e dirigendo *Rinascimento*.

Alla sua esperienza è legata in un certo senso anche l'attività di Giovanni Battaini.

La Società Italiana cattolica di cultura gli pubblica *Il metodo negli studi storici*, un opuscolo che raccoglieva una serie di suoi articoli comparsi nella *Cultura sociale* nei quali cercava di introdurre nel mondo cattolico italiani la metodologia e la riflessione che sulla ricerca storica stavano compiendo ambienti culturali europei, soprattutto francesi e belgi coi quali confrontava l'opera di Giovan Battista de Rossi. Battaini nel suo lavoro culturale persegue l'obiettivo di far interagire, mediante opportune traduzioni, la cultura cattolica italiana con le opere storiche europee di maggior respiro. Cercando di utilizzare la riflessione di Newman, del quale sarà in Italia il primo traduttore con *Lo sviluppo del dogma cristiano* pubblicato a Roma nel 1908, pone la questione centrale dello sviluppo dogmatico, come problema cardine del confronto fra Cristianesimo e storia. Nello stesso anno dà alle stampe da Bocca un volume sui

⁹ Il titolo completo della rivista di Murri è: «Cultura Sociale-Politica-Letteraria-Rivista cattolica bimestrale», a partire dal 1 novembre 1899 diventa «Rivista bimensile del movimento cattolico popolare» col 1 gennaio 1903 muta in «Cultura Sociale. Rivista bimensile». Divenuta trimensile il 1 gennaio 1906 cessa le pubblicazioni il 1 giugno 1906. Francesco Malgeri, *La stampa cattolica a Roma dal 1870 al 1925*, Brescia, Morcelliana, 1965; Gennaro Sasso, *Variazioni sulla storia di una rivista italiana: «La Cultura» (1882-1935)*, Bologna, Il Mulino, 1992.

¹⁰ Piero Gobetti, *La cultura e gli editori*, in *Scritti storici, letterari e filosofici*, Torino, Einaudi, 1969, pp. 458-466. Gobetti e Murri si conosceranno negli anni venti. Progettando *Energie Nove* Gobetti sollecita la collaborazione di Murri sul tema Chiesa e Stato, e dimostra l'intenzione di recensirne *Socializzazione* ed altri volumi. Bartolo Gariglio (a cura di), *Con animo liberale Piero Gobetti e i popolari Carteggi 1918-1926*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 207-209; Piero Gobetti, *Carteggio 1918-1922*, Torino, Einaudi, 2003, pp. 92-94.

rapporti fra Chiesa e Stato. Con la propria Società Editrice Pontremolese pubblica a Piacenza *Il Monachesimo* di Harnack e alcuni testi di John Henry Newman. Passa poi in Svizzera dove incrocia l'esperienza di *Coenobium* e della *Revue Moderniste Internationale*, stampata a Ginevra da Antonino De Stefano. A Mendrisio fonda la Casa Editrice Cultura Moderna che nella Biblioteca di Scienze Religiose Moderne offre al pubblico italiano le opere di Henry Charles Lea, Döllinger, Weizsäcker, Ugo Janni e Ottolenghi. Il suo maggior merito è costituito senz'altro dall'aver tradotta e diffusa in Italia l'opera di Harnack¹¹. Fonda ovviamente anche una rivista. Nel primo numero del 1910 annuncia che nata nel luglio 1905, morta nel luglio 1906 risorge a vita completamente nuova la vecchia e cara amica *Cultura Moderna*. Nel periodico riprende uno dei suoi temi più cari, quello del conflitto fra chiesa e civiltà moderna, l'argomento ampiamente trattato nel volume stampato dai Fratelli Bocca e ripreso successivamente in una conferenza tenuta a Parma il 18 marzo 1911¹².

Roma è ovviamente il maggior centro dell'editoria cattolica nel nostro paese. La presenza del Vaticano è la naturale giustificazione di questo dato storico espresso soprattutto da alcune case editrici che si qualificano come pontificie. Vi operano in particolare due case editrici: la Desclée, Lefevre e C. fondata nel 1886 a Tournai in Belgio, nel 1891 ha aperto una filiale a Roma. La dirige Augusto Zucconi che nel 1898 organizza una Libreria cattolica internazionale e comincia a pubblicare la collana Scienze e religioni per i tempi moderni. Nel 1902 stampa il volume di Tommaso Aureli, *La Vita e la morte* (libro giudicato severamente da Murri) e presenta opere attente ai problemi dell'antropologia religiosa come gli studi di p. Vincent Raymond, di Antoine Eymieu e i vari trattati di educazione di p. Albert Gillet.

Col titolo *La dottrina dei modernisti confutata* stampa una esposizione del decreto *Lamentabili sane exitu* scritta nel 1907 da Francesco Heiner. Ma è soprattutto sua la pubblicazione della monumentale *Storia dei Papi* di Ludovico von Pastor.

Federico Pustet è l'altra Libreria Pontificia di Roma che traduce una serie di autori di sicura levatura scientifica. Un volume filosofico di Mercier, uno di

¹¹ Adolfo Harnack (1851-1930) a 19 anni partecipa ad un concorso per un'opera su Marcione e nel 1873 si laurea a Leipzig con una tesi sullo Gnosticismo. Insegna a Giessen, a Marbourg e a Berlino. Nel 1890 diviene membro dell'Accademia di Berlino e nel 1905 Direttore generale della Biblioteca reale. Pubblica opere di storia del Cristianesimo primitivo fra le quali *Il Cristianesimo e la Società* e il *Manuale di Storia del Dogma*, un'opera monumentale in sette volumi, tradotte entrambe a Mendrisio negli anni 1912-1914. Un altro suo testo, fondamentale per il dibattito modernista, è *L'Essenza del Cristianesimo* presentato in Italia nel 1903 dai Fratelli Bocca Editori di Torino che nel 1906 tradussero anche, *Missione e Propagazione del Cristianesimo nei primi tre secoli* (P. Cremonini, *Adolfo Harnack*, «Cultura Moderna», III, 1910, 2, pp. 21-23).

¹² Giovanni Battaini, *Lo Stato contro la Chiesa*, Torino, Fratelli Bocca Editori, 1908; Idem, *Il conflitto fra la Chiesa e la Civiltà*, «Cultura Moderna» IV, 1911, 16, pp. 49-61. Sul tema aveva tradotto anche: Adolfo Harnack, *Il Cristianesimo e la Società*, Mendrisio, Casa Editrice Cultura Moderna, 1911.

Wasmann sulla biologia, le opere di Falcone sulla riforma dei seminari e di Hogan sugli studi ecclesiastici, lo studio fondamentale di Delehaye sulle leggende agiografiche e, tradotto dalla Teresa Pioli, la sorella di Giovanni, uno dei modernisti romani, le meditazioni di Tyrrell, *Nova et Vetera*. È l'editore, fra l'altro, di alcune delle opere principali di Giovanni Semeria: nel 1901 *Il primo sangue cristiano*, nel 1902 il volume sul cardinal Newman, nel 1903 *Dogma, gerarchia e culto nella Chiesa primitiva*.

Nella capitale, come si sa, è però presente anche la corrente del modernismo qualificata generalmente come radicale. Essa assume il metodo critico-storico nella interpretazione dei documenti propri della tradizione religiosa ed intende allacciare la concezione modernista alle grandi correnti del pensiero contemporaneo, determinando una trasformazione fondamentale, una revisione completa dei valori della vita ed una riforma radicale della vita ecclesiale. Vuole svilupparsi in armonia con la tendenza scientifica e lo slancio democratico del tempo. Il suo rappresentante più significativo a Roma è certamente Ernesto Buonaiuti e sono suoi i due volumi che, in questo periodo esprimono più compiutamente e più radicalmente la posizione modernista.

Come primo, *Il Programma dei modernisti. Risposta all'enciclica di Pio X Pascendi dominici gregis* e delle *Lettere di un prete modernista*. Viene stampato a Roma nel 1908 dalla Società Internazionale Scientifico-Religiosa Editrice. Nella terza di copertina del libro è scritto:

Con la presente «Risposta all'Enciclica di Pio X sulle dottrine dei modernisti» inizia le sue pubblicazioni la «Società internazionale scientifico-religiosa» costituitasi recentemente col programma di diffondere fra il pubblico una più severa cultura religiosa e di fare propaganda tenace dei propositi e delle idee che animano il modernismo cattolico. La scissione profonda ormai evidente fra le vecchie concezioni del cattolicesimo scolastico e le nuove aspirazioni del neo-cattolicesimo costituisce senza dubbio uno degli avvenimenti storici più importanti al principio del secolo ventesimo. Il pubblico italiano è bene che conosca con esattezza i termini e gli episodi del dibattito. La società farà seguire alla pubblicazione di questo volume, quella di una raccolta di lettere scritte da un prete modernista ad uno studioso liberale: e quella di alcuni saggi di critica religiosa.

Dopo la pubblicazione del programma dei modernisti la casa editrice cambia nome assumendo quello di Libreria Editrice Romana e per molti anni è presente, in modo qualificato, nel mercato librario e nel dibattito religioso.

Il primo libro pubblicato con la nuova dicitura esce il 10 aprile 1908 e sono le *Lettere di un prete modernista. Appendice. Dalla sospensione di R. Murri alla scomunica di A. Loisy*. Come è noto, sono scritte sempre da Ernesto Buonaiuti, ad eccezione forse delle prime due, elaborate da lui utilizzando un testo fornito da altri. Nella prefazione, datata 11 febbraio 1908, è scritto che le *Lettere* furono:

concepite e scritte agli inizi dell'anno scorso. L'autore si trovava in una fredda, ma serena mattina del gennaio, con una delle più severe ed insigni personalità del riformismo cat-

tolico francese, a passeggio per i viali di Villa Corsini a Roma. Il sole diffondeva una luce fantasticamente abbagliante su la città distesa ai piedi del Gianicolo. L'atmosfera tremula sembrava avvolgere con una tenerezza consapevole questa culla magnifica della civiltà mondiale, a cui la permanenza di una nobile coscienza storica chiama da tutto il mondo le anime avidi di memorie e di evocazioni, oggi, che i pellegrinaggi strettamente religiosi son finiti e le città ieratiche scompaiono sotto il turbine della nuova civiltà industriale. Alla sinistra, il colosso Vaticano vigilava, solennemente. Si parlava del neo-cattolicesimo. L'amico ascoltava dall'autore la esposizione delle sue idee. Ad un tratto mormorò: "Eppure, finché non sarà guadagnato al movimento riformista il clero italiano; finché questo movimento non avrà gettato anche qui, in questa città madre del mondo, le sue invisibili radici, il neocattolicesimo avrà lavorato invano [...] Il papato del medioevo avrà sempre la sua guardia pretoriana". L'autore promise di mostrare in una serie di lettere che anche fra il clero italiano le radici del riformismo erano gettate da un pezzo. Le lettere furono scritte rapidamente: e raggiunsero il loro scopo. I recenti avvenimenti rendono opportuna la loro pubblicazione come di una rassegna del cattolicesimo italico in quest'ora decisiva di transizione¹³.

Oltre alle *Lettere* la Libreria Editrice Romana pubblica, sempre nel 1908, *Le religioni del mondo* di Nathan Söderblom, tradotte dal Dr. Aschenbrödel (pseudonimo di Giovanni Pioli), il *Compendio dei Vangeli Sinottici e delle Semplici riflessioni sul decreto del SS. Ufficio Lamentabili sane exitu e sull'enciclica Pascendi dominici gregis* di Alfred Loisy, *Le vie della Fede* di Angelo Crespi e *Razionalismo e intuizionismo* di Michele Losacco. Il 1909 vede la pubblicazione de *Il fondamento della metafisica dei costumi* di Kant, il *Giorgio Sorel* di Agostino Lanzillo, l'*Antonio Fogazzaro* di Pio Molajoni e il *Perché siamo cristiani e socialisti*, a cura dei socialisti cristiani di Roma. Nello stesso anno Giulio Vitali stampa il suo saggio su *Leone Tolstoj* e Buonaiuti con lo pseudonimo di Paolo Vinci traduce e pubblica il testo di George Tyrrell, *Medioevalismo. Risposta al Cardinal Mercier*¹⁴.

La Casa editrice si arricchisce di una collana che porta come titolo: «Uomini e Tempi» e presenta volumi di carattere filosofico e religioso. Nel 1910 pubblica il romanzo di Molteni *Gli Atei*, i volumi di Giovanni Amendola sulla *Volontà e il Bene*, di Nicola Cervigni sul marxismo, di Del Vecchio su Rousseau, di Labanca sul celibato chiesastico, il saggio di Murri sull'anticlericalismo e il *Sic et Non* di Rensi. Continua anche la traduzione dei testi di Tyrrell coi due volumi: *Da Dio o dagli Uomini* e la celebre *Lettera confidenziale ad un professore di antropologia*.

Nelle *Lettere di un prete modernista* Buonaiuti scrive programmaticamente:

Noi vogliamo sotto le vecchie forme del cattolicesimo inoculare e diffondere tutto il patrimonio ideale della modernità, affinché il progresso si compia più agevolmente e senza scosse. La nostra opera è rivoluzionaria quanto quella di ogni partito che, sognando un avven-

¹³ Ernesto Buonaiuti, *Lettere di un prete modernista*, a cura di Mario Niccoli, Roma, Universale di Roma, 1948, pp. 9-10.

¹⁴ George Tyrrell, *Medioevalismo Risposta al card. Mercier*, Roma, Libreria Editrice Romana, 1908.

nire migliore per gli umili, cerca di distruggere e rinnovare le istituzioni sociali vigenti. Perché se si riflette che le metafisiche ascetiche e le gerarchie religiose sono strumenti di oppressione e di dominio psicologico non meno gravose del privilegio economico o del governo oligarchico, si comprende facilmente come la nostra opera diretta contro le metafisiche e contro quelle gerarchie, sta degnamente a fianco all'opera dei partiti operai, diretta contro ogni forma di sfruttamento politico o sociale. Ormai tutto ciò incomincia ad essere intuitivo; e i partiti operai abbandonano le pose dell'antireligiosità per limitarsi ad un'opera anticlericale, nella quale noi siamo perfettamente solidali con loro. Il nostro programma è lo spontaneo e necessario complemento del loro¹⁵.

Si fa inoltre promotrice di due riviste culturali: la prima è *Nova et Vetera*, un periodico ispirato e in gran parte scritto da Ernesto Buonaiuti, pubblicato a Roma durante tutto il 1908. Ne escono 15 numeri dei quali 4 doppi. Con Buonaiuti (pseudonimo: Paolo Vinci) collaborano Giovanni Pioli (pseudonimo: Dr. Aschenbrödel) e Mario Rossi (pseudonimo Biagio Nelli) Felice Perroni e Guglielmo Quadrotta. Fa spazio alla problematica propriamente modernista dedicando un numero doppio a Loisy, trattando con insistenza i temi del rinnovamento religioso e affrontando apertamente la questione della relazione fra Socialismo e Cristianesimo. La Libreria pubblica nel 1911 il volume *Socialismo e Religione*, nel quale sono raccolti saggi di Gennaro Avolio, Ivano Bonomi, Francesco Ciccotti, Antonio Fogazzaro Salvatore Minocchi, Francesco Paoloni, Felice Perroni, Camillo Prampolini, Giuseppe Rensi, Filippo Turati e Giovanni Zibordi.

La seconda rivista ha come titolo *La cultura contemporanea*. Prima mensile poi quindicinale e di nuovo mensile esce dal 1909 al giugno 1913¹⁶. Del comitato di redazione fanno parte Giovanni Amendola, Ivano Bonomi, Emidio Carpani, Giovanni Costa, Giulio Farina Silvio D'Amico, Felice Perroni, Bernardino Varisco. Il segretario responsabile di redazione è Guglielmo Quadrotta che, frequentando il Circolo cattolico S. Eusebio aveva conosciuto Murri ed era entrato giovanissimo nella redazione delle sue riviste. Venuto successivamente in contatto con Buonaiuti era stato coinvolto nella redazione di *Nova et Vetera*. Ora intraprende l'esperienza di una nuova testata che, pur affrontando sempre i temi del dibattito religioso e modernista, intende allargare il proprio orizzonte ad una cultura più laica e meno ecclesiastica¹⁷.

La rivista vuole essere «una rassegna oggettiva e larga delle correnti di pensiero che abbiano un valore rappresentativo ed intensificherà, pur non trascurando le altre discipline, la trattazione dei problemi filosofici e religiosi come quelli che sono la vocazione specifica delle manifestazioni dello spirito con-

¹⁵ Buonaiuti, *Lettere di un prete*, cit., p. 182.

¹⁶ Guglielmo Quadrotta (a cura di), *Democrazia Cristiana Italiana*, Roma, Libreria Editrice Romana, 1959; Id., *Il colloquio di un secolo fra cattolici e socialisti 1864-1963*, Roma, Libreria Editrice Romana, 1964.

¹⁷ Lorenzo Bedeschi, *Quadrotta Guglielmo*, in *Dizionario storico del Movimento cattolico in Italia*, Casale Monferrato, Marietti, 1982, vol. II, pp. 523-525.

temporaneo». Vi collaborano Giuseppe Prezzolini, Giovanni Papini, Angelo Crespi, Umberto Brauzzi, Alessandro Ghignoni, Arnaldo Cervesato, Salvatore Minocchi, Iginio Petrone e Gaetano Salvemini. Dopo un anno di lavoro, in sede di bilancio e di progettazione si afferma:

È nostra convinzione che una tale impresa sia per il nostro paese necessità urgente e sentita più o meno chiaramente da quanti si interessano al nostro sviluppo spirituale. Gli studi religiosi hanno preso in tutte le altre nazioni civili un posto importantissimo nel mondo della cultura ed in Francia, in Germania, in Inghilterra, negli Stati Uniti esistono periodici ampi e diffusi, quali abbracciati tutto l'ambito di quegli studi, quali coltivanti in particolare la scienza e la storia delle religioni, le discipline bibliche, la storia del cristianesimo e della Chiesa. Nulla di tutto questo da noi, dopo la breve vita del Rinnovamento, che voleva essere del resto piuttosto un agitatore di idee che un periodico organicamente scientifico, e la fine, non di morte naturale, degli Studi Religiosi e della Rivista storico-critica di scienze teologiche, periodici altamente benemeriti ambedue della cultura religiosa in Italia, ma viziati dal peccato originale della dipendenza da un'autorità extra-scientifica. Noi vorremmo pertanto che la nostra rivista riempisse i vuoti nuovi e i vecchi, informando criticamente gli studiosi italiani di quanto si fa nel campo delle scienze religiose, e al tempo stesso offrendo ad essi la possibilità di lavorare personalmente in quel campo. Diffondendo così la notizia e l'amore di tali studi troppo a lungo trascurati, essa lavorerebbe a integrare e sviluppare la nostra cultura nazionale¹⁸.

In una prospettiva di informazione europea ed internazionale la rivista segnala con regolarità le pubblicazioni della Libreria Nourry di Parigi dove compaiono i nuovi volumi di Loisy, Campbell, Saintyves, Gout e Fonsegrive. Attraverso recensioni critiche e segnalazioni discute i principali scritti degli autori anglosassoni diventando in tal modo uno strumento indispensabile di informazione e aggiornamento. Ancora una volta è Tyrrell l'autore religioso inglese più spesso citato. Come si è visto in questo lavoro culturale di studioso e di suggeritore di piste di ricerca e segnalatore di autori da tradurre a Roma si distingue particolarmente Ernesto Buonaiuti.

Scriverà nella sua autobiografia:

Io ero tornato dal mio viaggio in Francia con la sensazione confusa di dover svolgere un'attività ben definita nello sviluppo ulteriore della nuova filosofia religiosa e della nuova apologetica cristiana. Se il Loisy mi aveva dato spunti fecondi e prospettive sollecitanti, io dovevo ad un certo punto distaccarmi nettamente da lui per utilizzare meglio i risultati delle sue indagini e per trarre a più organiche e sane conseguenze i suoi postulati. Io avrei improntato sempre più il mio compito di direttore di una rivista di studi religiosi come la Rivista storico-critica delle scienze teologiche ad una utilizzazione globale così del metodo critico come dell'apologetica dell'immanenza per la disseminazione di una nuova orientazione religiosa che offrisse il più congruo ed omogeneo appagamento alle nuove esigenze della spiritualità collettiva in Italia¹⁹.

¹⁸ «*La Cultura Contemporanea*» nel 1911, «*La Cultura Contemporanea*», II, 1910, p. 313.

¹⁹ Ernesto Buonaiuti, *Pellegrino di Roma La generazione dell'esodo*, Roma-Bari, Laterza, 1964, pp. 63-64.

Ha compiuto il viaggio in Francia nel 1906 conoscendo Alfred Loisy e nell'estate successivo si recherà in Inghilterra per incontrare a Brighton George Tyrrell. Con l'esegeta francese verificò una diversità di temperamento e di orientamento, col gesuita inglese invece stabilì una felice sintonia, consolidando la volontà di dedicarsi ad un lavoro di disseminazione culturale e religiosa. In questa prospettiva di impegno la rivista appariva come uno strumento più rapido del libro, che permetteva di approfondire aspetti particolari della ricerca, di comunicare all'ambiente culturale le acquisizioni e le fasi di sviluppo dello studio, di socializzare i dati e lo stile della riflessione, allargando il ruolo, la funzione dei teologi e degli storici all'interno della comunità credente e più in generale rispetto al mondo secolare della ricerca storica.

Per questo motivo, Buonaiuti, esonerato dall'insegnamento, vorrà dedicarsi completamente al periodico ritenuto lo strumento primario della sua azione culturale. *La Rivista storico-critica delle Scienze Teologiche* esce a Roma fin dal 1905, stampata dalla Libreria Editrice Bellaco e Ferrari e diretta dal padre Giuseppe Bonaccorsi. Buonaiuti fa parte del gruppo redazionale. Il periodico si propone un triplice scopo: contribuire al progresso delle discipline teologiche, diffondere la cognizione dei risultati ottenuti, offrire agli studiosi un utile strumento di lavoro²⁰. È composto di varie sezioni. La prima, la principale, pubblica articoli vari che affrontano tutti i temi della ricerca teologica contemporanea. Come puntuale e preciso strumento di informazione sulla produzione storica e teologica si preoccupa anzitutto di analizzare la pubblicistica internazionale e lo fa dando vita alla pubblicazione regolare di bollettini affidati a specialisti del settore, che recensiscono gli studi apparsi in vari settori della ricerca. È questa una delle novità più significative del periodico. A queste rassegne si affiancano poi rapide recensioni di volumi usciti alle stampe nei giorni stessi di compilazione della rivista. Ogni fascicolo è inoltre completato da una amplissima bibliografia che praticamente segnala tutte le più recenti pubblicazioni italiane e straniere. La sua opportunità ed utilità è oggetto di prese di posizioni di vari lettori. Chi la magnifica, chi la ritiene inutile. Una nota del terzo numero informa che per massimizzare l'informazione verranno pubblicati testi inediti e studi originali, note critiche e saggi esegetici. Dopo appena sei mesi Bonaccorsi lascia la direzione che col numero doppio di luglio-agosto viene assunta da Buonaiuti stesso²¹. L'impegno del direttore si traduce anche in un lavoro di compilazione e controllo di ogni rubrica allargando a dismisura la sua competenza e informazione. Compie in tal modo una grande esperienza culturale che lo porterà ad essere l'artefice e il protagonista di quella che è senz'altro la migliore rivista di studi religiosi comparsa in Italia in quegli

²⁰ Giuseppe Bonaccorsi, *Due parole di programma*, in «Rivista storico-critica delle Scienze Teologiche», terza di copertina.

²¹ «Col presente fascicolo la direzione del periodico, in seguito al ritiro del p. G. Bonaccorsi, è stata assunta dal sac. Ernesto Buonaiuti, professore di Storia ecclesiastica, nelle Scuole del Pontificio Seminario Romano». Seconda pagina di copertina, 1905, fasc. 7-8.

anni ed una delle più ragguardevoli in Europa. In questa partecipazione supera la settorialità con la quale negli anni precedenti aveva colto la rilevanza di alcuni aspetti necessari, ma non sufficienti al fine di qualificare una concezione radicalmente riformista della esperienza religiosa. Cresce soprattutto nella conoscenza e nell'approfondimento della ricerca scientifica. La sua attenzione vigile e competente traspare in ogni sezione del periodico. Riconoscendo una relazione fra la nuova rivista pubblicata a Roma e gli *Studi Religiosi* pubblicati a Firenze da Minocchi appare immediatamente, anche da un confronto superficiale, che l'impostazione di fondo è la stessa. Quel carattere storico e critico rivendicato da Minocchi vi ricompare consolidato unito a quell'attenzione al dibattito europeo che era stata una delle peculiarità della rivista fiorentina. Il programma riceve l'approvazione anche del papa. Anche per questo i fascicoli furono sottoposti, volta per volta, alla revisione del maestro dei Sacri Palazzi, il domenicano Alberto Lepidi. Buonaiuti chiama a collaborare il fior fiore degli studiosi italiani e apre la rivista anche alla collaborazione straniera, facendone punto di riferimento di tutto il dibattito teologico di quegli anni. Un impegno che lo accomuna al lavoro che altri intellettuali intraprendono nello stesso periodo in Italia e in Europa. Fa da raccordo fra le varie iniziative e con la sua molteplice informazione garantisce l'elevatezza di tutti gli interventi. Buonaiuti persegue con rigosità questo obiettivo ed evita cautamente di coinvolgerla negli aspetti più controversi del dibattito modernista. Ciò non toglie che, all'apparire della *Pascendi*, si diffuse fra gli amici il timore di una rapida soppressione. Buonaiuti sperò di farla sopravvivere togliendo il proprio nome dalla direzione, ma il sacrificio fu inutile e la condanna del Sant'Ufficio decretò di fatto, col numero di luglio-agosto 1910, la fine della rivista.

Come si è visto, il periodico era stampato a Roma dalla Libreria Editrice Francesco Ferrari, che aveva sede al numero 102 di Piazza Caprinica. Nel 1907 lo stesso editore stampa il volume di Buonaiuti: *Lo Gnosticismo. Storia di antiche lotte religiose*. Un volume di 288 pagine. Dalla stessa editrice usciranno i Manuali di Scienze religiose, nei quali vengono accolti i primi saggi di indirizzo correttamente storico-critico apparsi in Italia. La collezione, ideata e concepita sul tipo della collezione dei manuali Hoepli, avrebbe dovuto svolgere un'azione parallela, per la divulgazione in Italia delle scienze critico-religiose. Purtroppo anche su di loro e sulla intraprendente iniziativa si abbatté il verdetto pesante e mortifero della sentenza inquisitoriale²². Alfonso Manaresi aveva scritto il primo volume su *L'Impero romano e il cristianesimo nei primi tre secoli. Da Nerone a Commodo*. Il secondo testo portava la firma di Buonaiuti, ed era costituito da alcuni *Saggi di Filologia e Storia del Nuovo Testamento*. Il terzo era opera di Francesco Mari che proponeva un saggio molto acuto e documentato su *Il quarto Vangelo*. Tutti e tre i volumi uscirono nel 1910 e

²² Buonaiuti, *Pellegrino di Roma*, cit., pp. 115-16.

con un decreto del Sant'Ufficio del 7 settembre dello stesso anno furono tutti inseriti nell'Indice dei libri proibiti²³. Un quarto volume, S. Colombo, *La poesia cristiana antica*, stampato sempre nel 1910, non comparve nell'elenco inquisitorio. Battaini commenta con rammarico tutta l'esperienza:

Alla bufera devastatrice che infieriva dal Vaticano era miracolosamente scampata la Rivista storico-critica delle scienze teologiche, periodico redatto a Roma con seri intendimenti scientifici, ma la sua condanna era segnata dal giorno che venne attaccata dalla Civiltà Cattolica. Il Buonaiuti ha avuto l'ingenuità di invocare un giury di teologi sulla sua perfetta ortodossia, ma qui non si trattava di dottrine sane, che venivano garantite dal revisore ecclesiastico, si trattava di sopprimere un temibile concorrente alla rivista dei gesuiti che viene perdendo terreno in ragione diretta della diffusione della serietà e della cultura fra i cattolici e dopo una polemica da cui trasudavano insinuazioni, odio personale, malafede secondo la massima il fine giustifica i mezzi, la rivista è stata condannata dal Sant'Ufficio e con essa tre buoni manuali di scienza religiosa. Da qui in avanti i cattolici restano avvisati che essi non potranno nutrire il loro intelletto che leggendo Scotton della Riscossa e l'Unità cattolica-giornali che più stanno a cuore al Santo Padre²⁴.

Nella capitale esisteva anche la Tipografia del Senato il cui proprietario era Giovanni Bardi, 'caro e buon amico' di Buonaiuti. Nel 1914 assume la pubblicazione del *Bollettino di letteratura critico-religiosa* diretto sempre da Buonaiuti che presso la stessa tipografia aveva pubblicato, l'anno prima *Il Cristianesimo primitivo e la politica imperiale romana*, il *Tramonto del millenarismo nella Chiesa d'Oriente*, *La Genesi della dottrina agostiniana intorno al peccato originale*²⁵.

Dopo la guerra, nel 1917 Buonaiuti inizierà la sua collaborazione ai *Profili* di Formiggini. Un altro editore col quale Buonaiuti realizzerà una collaborazione ricca e feconda. Nella collana sopraindicata pubblicherà i volumi su Agostino, Girolamo, San Paolo e San Francesco, nelle Apologie scriverà quelle del Cattolicesimo e quella dello Spiritualismo, mentre nelle Medaglie tratterà una biografia di Loisy. Diventerà infine un collaboratore stabile dell'*Italia che scrive*²⁶.

Sempre a Roma opera l'Editore Voghera che negli anni 1910 e 1912 pubblica due opere di George Tyrrell²⁷.

²³ *Acta Apostolicae Sedis*, II, 1910, 728.

²⁴ *La condanna del sacerdote Buonaiuti*, «Cultura Moderna», III, 1910, 11, p. 177.

²⁵ Ernesto Buonaiuti, *Il Cristianesimo primitivo e la politica imperiale romana*, Tipografia del Senato, Roma 1913; Id., *Il Tramonto del millenarismo nella Chiesa d'Oriente*, Tipografia del Senato, Roma 1913. Quest'ultima era una memoria presentata al Congresso di storia delle Religioni di Leida del 9-13 settembre 1912.

²⁶ Gianfranco Tortorelli, «L'Italia che scrive» 1918-1938 *L'editoria nell'esperienza di A. F. Formiggini*, Milano, Franco Angeli, 1996.

²⁷ George Tyrrell, *Il Cristianesimo al bivio*, versione di Primo Balducci e con prefazione di Arnaldo Cervesato e introduzione di Miss Maude Petre, Roma, Enrico Voghera Editore, 1910; *Il Papa e il Modernismo*, con prefazione di Arnaldo Cervesato, Roma, Enrico Voghera Editore, 1912.

A Milano la situazione è pressoché analoga. Sono molte le Tipografie cattoliche che occupano il mercato librario. Giuseppe Volonteri in una lettera, spedita da Milano l'11 novembre 1912 a padre Semeria scrive di essere a

capo della Libreria Editrice Milanese, che sorta da umilissimi origini per opera anche del compianto sacerdote Carlo Giugni, ora ha saputo conquistarsi un posto rispettato fra le Case editrici della nostra città non solo ma di tutta Italia, io mi pongo completamente a sua disposizione per pubblicare anche sotto le vesti dell'anonimo qualche sua parola che dica a tutti in questi tristi momenti una parola necessaria. L'amico don Brizio m'ha detto che qualche cosa di pronto ha già e che anzi al primo volumetto ne dovrebbero seguire altri. Non potrebbe anche di tanto in tanto mandarci qualche cosetta per *Voci amiche*? Le ho mandato i numeri delle *Cronache Letterarie* di Genova che col primo gennaio saranno edite da noi per conservando il carattere un po' sbarazzino e non certamente clericale, ma che in ogni modo potrebbe all'occasione servire per l'idea²⁸.

È la casa editrice che pubblica i volumi di Arcari, di Molteni, Vercesi, Petrone e, più tardi col nome del proprio fondatore, alcuni volumi di Filippo Meda²⁹. Anche la Libreria Editrice Milanese stampa due riviste e la lettera di Volonteri testimonia l'uso dell'anonimato nella pubblicistica modernista.

Nella sua autobiografia Buonaiuti racconta che negli ultimi giorni del 1906 ricevette a casa sua, in Corso Vittorio Emanuele a Roma, una visita di Antonio Aiace Alfieri.

Di professione ingegnere, temporaneamente dislocato però come gerente di un comitato che si era andato costituendo a Milano fra alcuni rappresentanti dell'aristocrazia lombarda di migliore lega, per la pubblicazione di un periodico di studi religiosi e per l'organizzazione di una casa editrice, che avrebbe dovuto por mano alla divulgazione fra noi delle migliori opere di critica biblica e di discipline religiose, che fossero comparse all'estero negli ultimi anni. Con una loquacità inesauribile, con un'aria di sussiego che non mancava di accorto virtuosismo, l'Alfieri mi tessé per lungo e per largo un panegirico ancor troppo campato in aria per non essere gratuito, di quelle che sarebbero state le capacità e le benemerienze di questo manipolo di aristocratici lombardi che si proponevano di dare all'Italia la nuova coscienza religiosa. Mi fece il nome dei principali rappresentanti di esso: Alessandro Casati, Tommaso Gallarati Scotti, Antonio di Soragna, Stefano Jacini. Li avrei conosciuti poi uno ad uno e gli eventi avrebbero mostrato come i pomposi propositi di questo gruppo altolocato non avrebbe fatto altro che dare un nuovo segno nella serie innumerevole di quei conati infecondi per cui tanti italiani han dato prova negli ultimi decenni della loro incostanza di carattere e della loro incapacità di perseverare nei programmi intrapresi.

Il giudizio è eccessivo. La rivista, di forte ispirazione modernista, inizia le

²⁸ Ferdinando Aronica (a cura di), *Una tenace amicizia modernista*, «Fonti e Documenti», Urbino, 1976-1977, 5-6, p. 512.

²⁹ Igino Petrone, *Il diritto nel mondo dello spirito. Saggio filosofico*, Milano, Libreria Editrice Milanese, 1910; Filippo Meda, *Uomini e tempi*, Milano, Volonteri, 1921; *Pensiero e azione*, Milano, Volonteri, 1921.

sue pubblicazioni nel gennaio 1907 e ha per titolo *Il Rinnovamento*. Sarà stampata dalla officina tipografica Luigi Marinoni di Lodi ed avrà sede nel palazzo di uno dei suoi direttori in via Bigli, 15. Nelle prime pagine sono presenti alcune precisazioni illuminanti:

Ogni concezione religiosa che pretendesse in nome della fede di legare l'intelletto a determinate dottrine filosofiche o sociali e credesse possibili una scienza, un'arte, o una politica specificatamente ortodosse, sarebbe falsa nella sua radice. E se noi crediamo possibile una nuova civiltà cristiana, è a un patto solo: che lo spirito di Cristo significhi spirito di liberazione, senza che nessuno lo pieghi a teorie, ipotesi o sistemi suoi, ma sentendolo ciascuno nel cuore come un immanente comando di elevazione della vita in tutte le sue attività. Per un analogo concetto ci ripugnerebbe tentare armonie artificiali fra teologia e scienza positiva e apologie spicciole della religione. Noi crediamo che l'unica possibile apologia sia oggi la ricerca stessa. Non la verità ha bisogno di noi, ma noi della verità cercata senza limiti, senza preoccupazioni teologiche, senza paura di dualismi che non possono esistere che come stadi intermedi verso una unità definitiva della coscienza umana³⁰.

Il sommario è composto da una parte iniziale fatta con articoli di ricerca, scritti dagli autori italiani ed europei che più direttamente partecipano al dibattito religioso del momento. Vengono pubblicati saggi di Antonio Fogazzaro, Romolo Murri, Tommaso Gallarati Scotti, Angelo Crespi, Mario Calderoni, Giovanni Amendola, Iginò Petrone, Giovanni Boine, Piero Martinetti, Giovanni Papini, George Tyrrell, Rudolf Eucken, Paul Sabatier, Edward Caird e Miguel De Unamuno. Buonaiuti stesso, con lo pseudonimo Paolo Baldini, vi scrive alcuni saggi rilevanti per la definizione del suo modo di correlare teologia e ricerca. L'apertura della rivista è poi testimoniata dalle ampie cronache di vita sociale e dalle molte recensioni di studi europei relativi al pensiero religioso. La pubblicazione, per imprescindibili necessità pratiche, cessa al terzo anno, nel 1909. La direzione confessa di sentire «più che un rammarico un vero e proprio dolore, come di chi si stacca a forza da qualcosa che gli è supremamente caro e che rappresenta ai suoi occhi la parte migliore della propria attività»³¹.

Firenze negli anni di inizio secolo è grande città di cultura. È naturale che vi si esprimesse anche la presenza religiosa e cristiana. Nel 1901 vi compare, edita dalla Biblioteca Scientifico-Religiosa la *Rivista di Studi Religiosi* di Salvatore Minocchi che negli anni di fine ottocento (1896-1899) aveva diretto la *Rivista bibliografica italiana*. La pubblicazione degli *Studi*, a giudizio di Buonaiuti, segna l'inizio dell'esperienza modernista in Italia. Al termine del secondo anno un articolo programmatico riconosce che l'accoglienza, non mai sperata, che la rivista ha ottenuto in Italia ha reso testimonianza, che esiste un moto di scienza cristiana, pieno di fede e di speranza per l'avvenire del Cattolicesimo.

³⁰ *Parole di introduzione*, «Il Rinnovamento» I, 1907, n. 1, pp. 4-5.

³¹ *La Direzione*, «Il Rinnovamento», III, 1909, nn. V-VI, p. 1.

I due primi volumi ondeggiavano tra due programmi che appariscono diversi, benché siano uno in realtà nello scopo finale; e, cioè, tra il programma analitico di ricerche tecniche, per gli studiosi, e il programma sintetico di divulgazione scientifica, per le persone colte. Perché, a dir vero, noi cominciammo il lavoro con la speranza di formare poco a poco in Italia un periodico di critica erudita, come ve n'è tra i cattolici in Francia, in Germania, nel Belgio, e con la fiducia che gli altri periodici italiani di scienze ecclesiastiche fossero sufficienti a divulgare fra noi la scienza religiosa moderna. Ma dovemmo persuaderci, alla prova dei fatti, che per ora in Italia, se anche c'è un gruppo di scrittori competenti, nelle ardue ricerche dell'analisi scientifico-religiosa, tuttavia l'opera loro è destinata a scarsi lettori; ed anche ci persuademmo che gli associati nostri, promotori assidui e fedeli della cultura religiosa in Italia, desideravano soprattutto negli Studi religiosi il carattere di sintesi divulgativa³².

Dopo sette anni è il titolo dell'articolo che Minocchi pone a conclusione delle varie annate degli *Studi Religiosi*. Quando inizia la pubblicazione della rivista è quasi un solitario, alla fine, nel 1907 deve constatare con soddisfazione che la pubblicistica religiosa in Italia è cresciuta di peso e di consistenza scientifica³³.

Sempre a Firenze, sulla spinta della *Graves de communi*, dal 1902 si sviluppa la Libreria Editrice Fiorentina che fin dal primo anno pubblica *Precursore e precursori* di Alessandro Ghignoni.

Nel 1906 stampa il libro di Enrico Wasmann, *La biologia moderna e la teoria dell'evoluzione*, con una introduzione di Gemelli. Un libro che con la *Lettera confidenziale ad un professore di antropologia* di Tyrrell è alla base della discussione vivace avvenuta in Italia in quegli anni sul rapporto scienza fede, evolucionismo e creazionismo³⁴. La stessa casa editrice nel 1909 inizia le pubblicazioni della *Rivista di filosofia neoscolastica*, fondata da padre Agostino Gemelli che intende seguire, in campo filosofico, le indicazioni dell'*Aeterni Patris*³⁵. Nel 1914 ancora padre Gemelli comincia a pubblicare *Vita e Pensiero* e nel 1918 nasce a Milano la Società Editrice Vita e Pensiero anticipando di poco la nascita dell'Università Cattolica. Sempre nel 1918, al primo anno, come primo volume della nuova Biblioteca di Cultura Religiosa, esce il *Carlo Marx* di Francesco Olgiati³⁶. A Firenze esce pure *La Voce* e i due protagonisti di quella stagione culturale si interessano ai problemi della cultura religiosa che stiamo cercando di trattare: Prezzolini e Papini. Prezzolini scrive alcuni saggi di rilievo, ma non li pubblica a Firenze. Nel 1908 stampa da Ricciardi a Napoli *Il Cattolicesimo rosso, studio sul presente movimento di rifor-*

³² *Il Programma degli Studi Religiosi*, «Rivista di Studi religiosi», II, 1902, p. 577; Salvatore Minocchi, *Memorie di un modernista*, Firenze, Vallecchi, 1974; Attilio Agnoletto, *Salvatore Minocchi vita e opera (1869-1943)*, Brescia, Morcelliana.

³³ Salvatore Minocchi, *Dopo sette anni*, «Studi Religiosi» VII, 107, pp. 710-745.

³⁴ Rocco Cerrato (a cura di), *Un biologo evolucionista nel riformismo religioso piemontese*, «Fonti e Documenti», Urbino, 1980, pp. 141-184.

³⁵ Maurizio Mangiagalli, *La "Rivista di Filosofia neo-scolastica" (1909-1959)*, 2 voll., Milano, Vita e Pensiero, 1991.

³⁶ Domenico Coccopalmerio, *Francesco Olgiati: Metafisica e diritto*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1983.

ma nel Cattolicesimo e, nello stesso anno, da Treves a Milano *Cos'è il modernismo?*³⁷

Il *Cattolicesimo rosso* costituisce certamente il punto più alto della sua produzione sull'argomento e negli altri interventi in materia, a partire dal sopracitato opuscolo e da una serie di articoli apparsi su vari giornali, non farà altro che esplicitare e riproporre l'impostazione e il giudizio del saggio principale. Nel primo numero del *Leonardo* Prezzolini si definirà ateo ed iconoclasta, ma la rivista dimostra la sua attenzione per la mistica tedesca. Il suo amico Giovanni Papini è l'altro scrittore fiorentino coinvolto nel dibattito religioso di quegli anni. È all'origine dell'attenzione che l'editore Carabba ha per questa problematica. Nel 1908 Gino, il figlio di Carabba, conosce Papini ed entra in contatto con Vailati e la Biblioteca filosofica di Firenze. Ne nasce una intensa collaborazione che si esprime nella collana meritatamente famosa che porta il titolo *Cultura dell'anima*, collezione di libri filosofici. L'intenzione non è quella di contrapporsi ad altre simili che prosperavano allora in Italia, ma completarle. Non sfugge però, data l'ispirazione di Papini, un certo impatto polemico con la prestigiosa collana di Laterza i *Classici della filosofia*, diretta da Croce. La collana di libri filosofici, di piccola mole, non ha scopi dogmatici, ma intende solo offrire agli studiosi e ai lettori intelligenti opere importanti, ma di rara traduzione sia per la difficoltà della lingua, sia per la scarsità delle edizioni. Per ogni volume si prevede: una breve introduzione, la biografia dell'autore, abbondanti indicazioni bibliografiche. Gli autori tradotti e che esprimono una specifica attenzione alla problematica religiosa sono per l'ottocento Kierkegaard col suo *In vino veritas* e per gli inizi del novecento Boutroux col volume *La Natura e lo Spirito*, Bergson con *La filosofia dell'intuizione*, James coi *Saggi pragmatisti*, Sorel con *La religione d'oggi*, Spir con *Religione*, Le Roy con *Scienza e Filosofia* e vari testi delle religioni orientali. Papini pubblica nel 1917 le *Polemiche religiose* e nel 1921, ma da Vallecchi, la sua *Storia di Cristo*. Due testi che provocano entrambi ampia discussione. Sempre da Vallecchi Giovanni Gentile pubblica i suoi *Discorsi di religione, Educazione e scuola laica, Giordano bruno e il pensiero del Rinascimento*.

Nella città toscana, come è noto, opera anche Le Monnier che pubblica qualche libro di cultura religiosa come quello di Alessandro Chiappelli, *Nuove pagine sul cristianesimo antico*, edito nel 1902. In questi anni vi opera anche la Claudiana, la casa editrice valdese. Dopo un primo periodo torinese è qui che l'editrice si consolida ed assume come obiettivo primario quello di pubblicare la Bibbia partendo da traduzioni parziali e perseguendo l'obiettivo di diffondere anche l'edizione integrale. Era il tempo nel quale i parroci si opponevano alla diffusione del testo sacro tradotto ed invitavano a bruciare le copie

³⁷ Giuseppe Prezzolini, *Il Cattolicesimo rosso. Studio sul presente movimento di riforma nel Cattolicesimo*, Napoli, Ricciardi, 1908; Id., *Cos'è il modernismo?*, Milano, Treves, 1908.

conservate incautamente da qualche fedele³⁸. La costituzione della Pia Società di S. Girolamo e il movimento modernista posero anche al mondo cattolico il problema della lettura e diffusione del testo biblico³⁹. In questi stessi anni l'editrice valdese pubblica la *Rivista cristiana* e segue con vivo interesse e partecipazione il modernismo, segnalandolo come «un movimento generale verso la libertà e la purezza della dottrina evangelica tra il clero cattolico e le classi elevate della società italiana»⁴⁰. Le vicende storiche del mondo evangelico e le biografie dei personaggi significativi del protestantesimo mondiale avranno negli anni successivi un posto di rilievo nel catalogo della casa editrice.

Dopo questa rapida rassegna delle principali librerie editrici del campo cattolico impegnate nel dibattito modernista occorre fare riferimento anche ad alcune case editrici italiane che pur non essendo impegnate nella pubblicistica religiosa vera e propria intervengono nel dibattito con alcuni volumi molto significativi. Anzitutto la casa editrice dei Fratelli Bocca che è attiva a Torino dal 1775 con succursali a Parigi e a Milano. Nel 1851 ha pubblicato il *Rinnovamento civile degli italiani* di Gioberti. Il figlio di Giuseppe Bocca, Casimiro, dà il via alla Biblioteca storica italiana e dopo la sua morte la casa editrice continua sulla strada della produzione storica iniziando la pubblicazione della *Rivista storica italiana*. I collegamenti con l'università di Torino permettono l'integrazione con il lavoro di Lombroso, Sighele, Ferri. Si arricchisce dell'attenzione alle scienze sociali costituendo la Biblioteca di scienze sociali e pubblicando la *Rivista italiana di sociologia* con gli studi di Gaetano Mosca, Pasquale Villari, Luigi Albertini. In questa varietà di interessi si inserisce anche l'attenzione al mondo religioso. Il volume di più ampia risonanza è senz'altro: *L'Essenza del Cristianesimo* di Harnack tradotto da A. Bongioanni e pubblicato nel 1903. Era il 59 della Piccola Biblioteca di scienze moderne. Se ne fecero due ristampe, una nel 1908 e l'altra nel 1923. Sulla scia di questo testo centrale nel dibattito modernista dà alle stampe anche *Il Programma dei modernisti*, scritto, come già si è visto, da Buonaiuti, se si escludono i due capitoli sull'esegesi biblica scritti, con tutta probabilità, da Umberto Fracassini. Sempre Bocca pubblicherà nel 1914 *L'Isola di smeraldo*, un volume di impressioni e note di un viaggio di Buonaiuti in Irlanda.

Nella Piccola Biblioteca di Scienze Moderne verranno pubblicati successivamente *Il misticismo moderno* di Erminio Troilo, *Gli ideali della vita* di Wil-

³⁸ Giovanni Papini, Giorgio Tourn, *Claudiana 1855-2005. 150 anni di presenza evangelica nella cultura italiana*, Torino, Claudiana, 2005, pp. 69-73.

³⁹ Francesco Turvasi, *Padre Genocchi, il Sant' Uffizio e la Bibbia*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1971; Rocco Cerrato, *Critica storica ed esegesi biblica nel modernismo italiano*, in Alfonso Botti, Rocco Cerrato (a cura di), *Il Modernismo tra cristianità e secolarizzazione*, Urbino, QuattroVenti, 2000, pp. 575-622.

⁴⁰ Francesco Turvasi, *Padre Genocchi, il Sant' Uffizio e la Bibbia*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1971, p. 86; Livia Giorgi, *Il modernismo cattolico e gli evangelici, ovvero il protestantesimo italiano di fronte alla crisi modernista*, in Franco Chiarini, Livia Giorgi (a cura di), *Momenti evangelici in Italia dall'unità ad oggi. Studi e ricerche*, Torino, Claudiana, 1990.

liam James, il *Gesù Cristo* di Baldassare Labanca, *Il Cristo storico* di Lacey, *Fede e Ragione* di John Henry Newman, la *Storia delle Religioni* di Nicola Turchi e quello già citato di Battaini sullo Stato e la Chiesa. Ad alcune traduzioni di testi stranieri di grandi scrittori affianca dunque le opere di alcuni valenti studiosi italiani che affrontano il problema religioso da un punto di vista prevalentemente storico.

A Bologna nel 1866 Zanichelli compra nel palazzo dell'Archiginnasio, sede dell'Università, una libreria che diviene presto luogo di incontro dei più prestigiosi intellettuali e professori bolognesi: Enrico Panzacchi, Olindo Guerrini, Ernesto Masi e Carducci che ha un ruolo ben preciso nell'impostazione della casa editrice, fondata poco tempo dopo. Fra i volumi di maggior rilievo dà alle stampe i *Partiti Politici* di Minghetti, *Governo e Governati* di Turiello e molte opere di Oriani.

Nel 1896 Federico Enriques diventa professore di geometria proiettiva e descrittiva ed ha un ruolo primario nel crescente primato che la Zanichelli dedica alla scienza nella produzione dei suoi libri. Sempre Enriques nel 1905 è tra i fondatori a Bologna della Società Filosofica Italiana e nel 1906 con Rignano dà vita alla *Rivista di scienza* che nel 1910 diviene *Scienza* con diffusione internazionale. Nel 1910 vi compare un saggio di Alfred Loisy, *La critique des Evangiles* che riprende alcuni dei temi trattati nei saggi comparsi nella rivista *Coenobium*.

Anche Buonaiuti sarà un autore della Zanichelli pubblicando a Bologna nel tardo 1926 il suo volume polemico su *Lutero e la Riforma in Germania*.

La Casa Editrice Laterza nel 1902 pubblica *L'Italia d'oggi* di T. Okey dove alcuni cenni significativi anticipano quel clima che, come si è visto, contraddistinguere il periodo modernista. Nel 1924, nonostante il parere contrario di Croce, viene impostata la collana di Studi religiosi iniziatici ed esoterici che nel 1930 proporrà *Totem e Tabù*, scritto da Freud nel 1912 e tradotto da Enrico Weiss già nel 1923⁴¹. Buonaiuti comincerà a collaborare con Laterza nel 1919 stampando poi nel 1928 *Il Cristianesimo nell'Africa Romana*. Anche la sua autobiografia, *Il Pellegrino di Roma*, curata dall'amico e discepolo Mario Niccoli con la prefazione di Arturo Carlo Jemolo sarà stampata a Bari. In questa rapida rassegna sull'editoria religiosa di inizio novecento in Italia è inevitabile citare infine il saggio di Giovanni Gentile, *Il modernismo e i rapporti tra religione e filosofia. Saggi*, che Laterza pubblica nel 1909. Nel testo l'incipiente egemonia neoidealista e gentiliana sottopone il modernismo ad un'analisi nella quale vengono dibattuti i temi centrali della nuova ricerca religiosa, dalla relazione immanenza e trascendenza al rapporto fra Cattolicesimo e storia, dal significato della neoscolastica alla conflittualità fra etica e politica nella defi-

⁴¹ Michel David, *La Psicoanalisi nella cultura italiana*, Torino, Boringhieri, 1966, *Letteratura e Psicanalisi*, Milano, Mursia, 1967.

nizione del ruolo e della funzione dello Stato. Anche i presupposti filosofici del modernismo vengono ponderati con una discussione sulla funzione di pensatori quali James, Eucken, Boutroux e Blondel e Reinach. Tutto questo a conferma che l'inizio del Novecento si qualifica in tutta Europa come un momento centrale del dibattito fra modernità ed esperienza religiosa.

Rocco Cerrato
Università degli Studi di Urbino (Italy)
roccocerrato@libero.it

La fortuna della letteratura francese per l'infanzia nell'Italia della seconda metà del Settecento*

Stefania Valeri

1. Il panorama italiano delle letture per bambini

Gli studi sul libro per l'infanzia, genere di interesse interdisciplinare per il suo *status* letterario e pedagogico al contempo, fino ad ora si sono concentrati maggiormente sulla grande fioritura ottocentesca di tale produzione, e meno sul successo che questo genere di opere riscosse presso i lettori nel secolo precedente, il secolo che cominciò a riflettere sull'infanzia come età della vita autonoma, con caratteristiche e bisogni specifici da rispettare, e non come semplice preparazione all'età adulta¹. I primi a porre il problema dei rapporti fra l'e-

* Il presente articolo riprende una parte della tesi di dottorato di ricerca in "Lingue e letterature comparate" dal titolo: "*Libri nuovi scendon l'Alpi*". *Venti anni di relazioni franco-italiane negli archivi della Société typographique de Neuchâtel (1769-1789)*, Università degli Studi di Macerata, a.a. 2003-2004 (tutor: prof.ssa Patrizia Oppici).

Sigle utilizzate: BCMC = Biblioteca Comunale di Macerata; BCPD = Biblioteca Comunale di Padova; BDFUPD = Biblioteca di Filosofia dell'Università di Padova; BIS = Bibliothèque Interuniversitaire de la Sorbonne; BNCR = Biblioteca Nazionale Centrale di Roma; BNF = Bibliothèque Nationale de France; BPUN = Bibliothèque Publique et Universitaire de Neuchâtel; MAE = Ministère des Affaires Etrangères (Parigi); STN = Société typographique de Neuchâtel; SVEC = Studies on Voltaire and the Eighteenth Century

¹ Nel secondo libro dell'*Émile*, Rousseau scrive: «l'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres» (J. J. Rousseau, *Oeuvres complètes*, IV, *Émile*, livre II, édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Gallimard, 1969, p. 319). Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien*

ducazione e una letteratura adatta ai bambini sono Locke, Perrault e Fénelon, che adattano le favole e le fiabe della tradizione aristocratica, insieme alla narrativa popolare di derivazione orale, ai gusti dei piccoli lettori; ma solo intorno agli anni Cinquanta del diciottesimo secolo si assiste allo sviluppo di una produzione editoriale laica coerente, destinata in modo specifico all'infanzia e alla gioventù. Per la prima volta fanno il loro ingresso nel mercato europeo libri per l'educazione dei bambini che si svincolano dalla predicazione religiosa – sebbene continuino ad essere concepiti come mezzi piacevoli per attirare l'attenzione del fanciullo su verità morali e religiose². In questo senso si è potuto affermare che la letteratura per l'infanzia rientra nel movimento generale di laicizzazione dell'edizione che segna il Settecento³. Bisogna osservare però che la fortuna settecentesca di questo genere è legata a un numero ancora limitato di opere; sono pochi, rispetto ai livelli ottocenteschi, i racconti pensati «intenzionalmente» come letture per i fanciulli e molti di più, invece, quelli che si possono prestare, sebbene non in via esclusiva, a una lettura infantile.

Negli anni in cui prese avvio il rinnovamento del settore dell'istruzione, in seguito all'espulsione dei gesuiti da parte dei governi borbonici e alla successiva abolizione della loro Compagnia, decretata da papa Clemente XIV (1773)⁴, dovette risultare particolarmente difficile per gli educatori orientarsi nel *mare magnum* rappresentato dalla tendenza generale al rifiuto dei tradizionali meto-

régime, Paris, Plon, 1960, ritiene che la particolarizzazione dell'infanzia sia legata allo sviluppo del sentimento familiare, un fenomeno che avrebbe avvio proprio nel corso del Settecento a partire dalle classi superiori.

² Sull'argomento segnalò lo studio di G. Ottevaere-van Praag, *La littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925). Histoire sociale et courants d'idées (Angleterre, France, Pays-Bas, Allemagne, Italie)*, Leiden, Thèse Lettres (Prof. S. Dresden), 1978.

³ È la tesi sostenuta da A. Lhéréty, *L'enfant, son livre, son éducation à la fin du dix-huitième siècle*, «Stanford French Review», 1979, III, 2, pp. 243-260.

⁴ Questi due eventi furono carichi di conseguenze nel settore educativo, poiché i rappresentanti dell'Ordine ignaziano, che avevano dato vita a una efficientissima organizzazione didattica imperniata sul modello, per altro criticato, dei collegi, erano riusciti progressivamente a ottenere un controllo quasi assoluto sull'istruzione. Gli anni che seguono le espulsioni e la soppressione della Compagnia rappresentano dunque un momento cruciale nella storia e nella evoluzione del pensiero pedagogico e delle istituzioni formative europee. Si porrà allora, per i governi europei, il problema di provvedere, in tempi brevi, alla riorganizzazione del settore dell'istruzione, sostituendo ai collegi gesuitici altri istituti di formazione basati su modelli didattici alternativi alla *Ratio studiorum*, vero e proprio piano di studi contenente le norme comuni a tutti gli istituti gesuitici del mondo. Questa raccolta di metodi pedagogici era concepita come aiuto ai professori e ai dirigenti degli istituti nella conduzione della vita scolastica. La prima edizione completa della *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* fu pubblicata nel 1599 (cfr. *Le caratteristiche della attività educativa della Compagnia di Gesù*, Roma, Tip. Poliglotta della Pontificia Università Gregoriana, 1986, pp. 67-68). La *Ratio*, da una parte era stata bersaglio di critiche in quanto portatrice di una cultura umanistica e retorica antimoderna e come causa di corruzione giovanile, di fatto però si era dimostrata l'unico sistema educativo e scolastico veramente organico. Cfr. R. Sani, *Strategie educative e istituzioni scolastiche delle congregazioni e degli ordini religiosi (secc. XVI-XVIII)*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (a cura di), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2002, pp. 41-83.

di e manuali formativi e dal fiorire di una miriade entusiastica di nuove dottrine, alle quali però non corrispondevano ancora, o corrispondevano solo in parte, pratiche didattiche altrettanto innovative. Ecco allora che i pochi titoli nuovi disponibili, dovendo rispondere alla domanda crescente dei lettori, conquistati dai dibattiti contemporanei sull'infanzia – il mito pedagogico è uno dei prodotti della cultura settecentesca – diventavano veri e propri successi editoriali. A quali autori e a quali testi si rivolgevano i genitori come valide guide per l'educazione dei figli? Quali erano i libri di lettura, moderni o tradizionali, che venivano offerti ai bambini – e ai loro educatori – in quegli anni?

Indizi utili sulla diffusione della letteratura per l'infanzia nel mercato italiano possono essere forniti dall'esplorazione dei cataloghi di stampatori della penisola ma ancor più dall'esame di cataloghi di stamperie d'oltralpe, che risultano di gran lunga più aggiornate sulle novità editoriali rispetto ai colleghi italiani. In questa sede si prenderà come esempio quello di una *imprimerie* dell'area franco-elvetica, la Société typographique de Neuchâtel, STN, che operò con discreto successo tra il 1769 e il 1789, stampando e diffondendo in tutta Europa libri originali o contraffatti della cultura *philosophique*⁵. La scelta di questa stamperia non è casuale; essa infatti rappresenta un *unicum* nella storia dell'editoria poiché è l'unica della quale si conservi quasi integralmente l'archivio, dunque non solo i registri delle vendite e i cataloghi ma anche il prezioso epistolario che consente di ricostruire la storia delle relazioni commerciali che la Société, operante in un'area geografica relativamente libera dalla censura, ebbe con personaggi illustri e con le più importanti *maisons d'édition* europee e italiane.

Tuttavia, per avere una visione più ampia dei prodotti relativi a questo settore specifico – il libro per l'infanzia appunto – nel lasso di tempo che va dall'epoca dei grandi progetti italiani di riforma dell'istruzione⁶ alla rivoluzione dell'89, occorre confrontare le ordinazioni che i librai della penisola inviarono a Neuchâtel con l'offerta editoriale nazionale.

Se osserviamo con attenzione i lunghi elenchi di opere inseriti nelle missive che dall'Italia furono inviate alla STN, noteremo la presenza, numerosa e costante nel tempo, di esemplari di libri francesi riconducibili al genere della

⁵ Tra i risultati più aggiornati sulla storia di questa stamperia si segnalano in particolare R. Darnton, *Le livre prohibé aux frontières: Neuchâtel*, in R. Chartier e H. J. Martin, a cura di, *Histoire de l'édition française*, II, Paris, Promodis, 1984, 342-359; *Aspects du livre neuchâtelois*, Neuchâtel, BPUN, 1986; *L'édition neuchâteloise au siècle des Lumières: La Société Typographique de Neuchâtel (1769-1789)*, Neuchâtel, BPUN, 2002; e *Le rayonnement d'une maison d'édition dans l'Europe des Lumières: la Société typographique de Neuchâtel, 1769-1789*, a cura di R. Darnton e M. Schlup, Neuchâtel, BPUN, Editions Gilles Attinger, 2005.

⁶ Sui quali si possono consultare A. Bianchi, *Scuola e lumi in Italia nell'età delle riforme (1750-1780). La modernizzazione dei piani degli studi nei collegi degli ordini religiosi*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996; e R. Sani (a cura di), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna, secoli XV-XIX*, Milano, ISU-Edizioni dell'Università Cattolica, 1999.

letteratura educativa, che comprende sia le letture per i fanciulli che la multiforme categoria dei testi di consigli a genitori e precettori; una produzione di nicchia, forse, che però suscitò vivo interesse presso il pubblico italiano, affascinato sicuramente dal mito della *Helvetia paedagogica* e dalla fama di alcuni pensatori francofoni, Rousseau *in primis*. Credo però che questi due fattori, che possono avere influito in maniera determinante sulla «qualità» delle scelte dei clienti italiani, non bastino, da soli, a spiegare le proporzioni del fenomeno. C'è da chiedersi soprattutto perché quei libri di lettura per bambini, scritti in un idioma straniero, il francese, ancorché universalmente conosciuto nel Settecento, riscuotessero tanto successo negli stati italiani.

Proviamo a rispondere a questo interrogativo volgendo di nuovo lo sguardo alla realtà della nostra penisola ed esaminando cosa offrisse l'editoria nazionale ai lettori più giovani. Il confronto tra i cataloghi di alcune stamperie operanti negli ultimi decenni del Settecento⁷ e le recensioni o gli annunci di nuove edizioni e di ristampe che compaiono sui giornali e sulle riviste contemporanei dimostra che, di fronte alla ricchezza e alla varietà delle riflessioni pedagogiche nazionali elaborate in quegli anni, la produzione letteraria autoctona destinata all'infanzia risulta particolarmente arida, soprattutto sul versante delle letture moderne. Abbondano da una parte le operette agiografiche e devozionali, i catechismi, che erano utilizzati comunemente come strumenti di alfabetizzazione, dall'altra le onnipresenti favole classiche in versione originale o in tra-

⁷ I cataloghi consultati sono i seguenti: *Raccolta dei libri latini, greco-latini, italiani e francesi che si ritrovano vendibili nelle librerie di Domenico Terres negoziante di libri*, in Napoli, 1780 (esemplare BNF, cote: DELTA 3739); altro catalogo di Terres con lo stesso titolo, in Napoli, 1782 (esemplare BNF, cote: DELTA 1789); *Catalogo de' libri che si ritrovano vendibili nelle librerie di Giuseppe Maria Porcelli, con li loro ristretti prezzi moneta di Napoli*, in Napoli, 1785 (esemplare BNF, cote: DELTA 3259); *Catalogue des livres imprimés aux dépens de Venance Monaldini*, Libraire Rue du Cours à Rome, 1785 (Esemplare BNF, cote: 8° Q-10 T 4 -N 8); *Catalogo poligrafico dei libri Italiani, Spagnuoli, Portoghesi, Inglesi e Tedeschi che si trovano presso li fratelli Reyceuds Librai in Torino ed in Milano disposto per ordine alfabetico a comodo de' Letterati, e Negozianti*, 1786 (esemplare BNF, cote: DELTA 3371); *Catalogue des livres que les frères Reyceuds peuvent fournir* (esemplare BNF, cote: 4° Q-10 A 265, s.d., ma allegato a una lettera di pugno di Jacques Reyceuds, Paris 24 7bre 1786, Hôtel impérial, rue des Mathurins près celle de la Harpe); *Catalogo di libri italiani che si vendono in Venezia da Sebastiano Coleti*, 1792 (esemplare BNF, cote: Q-8640-3); *Libri italiani che si trovano vendibili presso Giuseppe Molini, mercante di libri dagli Archibusieri*, in Firenze, 1800 (esemplare della BNF, cote: 8° Q 10 A 366); Mariano De Romanis, in via di S. Pantaleo n° 56, Filippo Barbiellini sulla Piazza di Pasquino n° 35 e 75, *Catalogo di una scelta libreria teologica, scientifica, ed erudita con i suoi rispettivi prezzi in moneta Romana*, Roma, 1805 (esemplare BNF, cote: 8° Q 10 A 159); *Catalogo di una scelta collezione di Libri che si vende in Firenze da Giovacchino Pagani, mercante di Libri*, novembre 1809 (esemplare BNF, cote: 8° Q 10 A 389), in cui si legge che, oltre ai dizionari italiano-francese e francese-italiano ormai indispensabili per ogni cetto di persone, la libreria ha anche un vasto assortimento di testi poetici e di libri sacri in francese «necessari ai collegi e conservatori dei Fanciulli dei due sessi» (*Avviso*, p. 56); *Catalogus librorum latinorum et italarum quorum vel unicum vel pauca tantum exemplaria venalia extant Venetiis apud Petrum Zerletti Bibliopolam et Typographum*, Contrada S. Felice, n° 3854, s. d. (esemplare BNF, cote: 8° Q 10 A 567-571).

duzione, che servivano anche a far esercitare i discenti nelle lingue morte – «le solite favole di Fedro», scriveva Alfieri nella *Vita*, ricordando i primi anni di studio⁸ – ma, a parte questi, il mercato italiano non offre novità di rilievo. Le favole scritte o tradotte in quegli anni dai vari Pignotti, Passeroni, Bertola, Roberti sono concepite come un mezzo per trattare temi galanti, o critici, come prove poetiche eleganti e pure, per stile e linguaggio, destinate ai lettori più raffinati, e come strumenti utili a contrastare il regime di monopolio di «certe viete favolette» di origine francese, ma non sono letture adatte a un pubblico infantile⁹. Dalle colonne del «Giornale enciclopedico», Domenico Caminer coglieva l'occasione dell'uscita delle *Novelle piacevoli, ed istruttive tratte da' migliori e più celebri Oltramontani del secolo presente* (Venezia, 1781, presso Giuseppe Zorzi, in 8°) per lanciare con toni enfatici la sua accusa contro il fanatismo dilagante nei confronti delle «Opere di estera produzione» che condannavano all'oblio gli scrittori italiani:

E fino a quando seguiranno gl'Italiani a non essere sennon ciechi copisti degli Oltramontani, traducendo continuamente, e spesso senza molto discernimento, Opere di ogni genere? E fino a quando gl'Italiani Libraj ricusando un giusto premio agli uomini di Lettere, e maltrattandoli per ogni verso, ricorreranno a traduzioni, come a quelle, che loro apportano un dispendio tenue, reso talora tenuissimo da traduttori o vili, o ignoranti, o meschini? L'Italia, che in ogni genere, se pur s'eccepi in qualche parte il teatrale, ha sicuri maestri, ottimi modelli di qualsivoglia Opera o sia di scienza, o sia di erudizione, o sia di dottrina, o infine di eloquenza, di trattenimento ecc, dovrebbe ormai scuotere questo giogo¹⁰.

La tradizione favolistica italiana rappresentata dal *Ricciardetto*, dall'*Orlando furioso*, dal *Morgante* del Pulci viene rispolverata puntualmente dai giornali come testimonianza del valore imperituro della poesia patria¹¹ di fronte

⁸ V. Alfieri, *Vita scritta da esso*, a cura di Luigi Fassò, Asti, Casa d'Alfieri, 1951, «Epoca prima», «Puerizia», p. 13.

⁹ Cfr. la recensione a *Favole e novelle* del dottore Lorenzo Pignotti, prima edizione veneta, Basano, 1787, apparsa sulle «Effemeridi letterarie di Roma per l'anno 1787», n° XXIX, luglio, p. 228.

¹⁰ «Giornale enciclopedico» di Vicenza, tomo settimo, luglio 1781, pp. 82-83.

¹¹ Si veda l'articolo relativo al *Saggio sopra la Favola* dell'Ab. Bertola, Pavia, 1788, in 12°, nella sezione «Novelle letterarie» del «Giornale de' letterati» di Pisa, tomo LXXII, 1788, p. 294. Neanche la grande poesia italiana era immune da censure quando veniva usata a scopi pedagogici, come dimostra un episodio della vita di Accademia narrato da Alfieri nella *Vita scritta da esso*, Epoca II, «Adolescenza», capitolo III, in V. Alfieri, *Vita rime e satire*, cit., pp. 72-73). All'età di circa dieci anni gli «capitò» tra le mani l'*Orlando furioso*: «lo andava leggendo qua e là senza metodo, e non intendeva neppur per metà quel ch'io leggeva [...] questa furtiva lettura e commento su l'Ariosto, finì, che l'assistente essendosi avvisto che andava per le mani nostre un libruccio il quale veniva immediatamente occultato al di lui apparire, lo scoprì, lo confiscò [...] e noi poetini restammo orbatì d'ogni poetica guida». Anche Mme de Genlis, nella *Préface* al suo *Adèle et Théodore* si sentirà in dovere di giustificare la sua scelta del pericoloso *Orlando furioso* inserito tra le letture proposte alla piccola Adèle. L'Ariosto è «très-libre dans plusieurs endroits», scrive la Genlis, che però si affretta a precisare: «Madame d'Almane [madre di Adèle] en faisant connoître à sa fille [...] des ouvrages trop célèbres pour n'être pas lus, passeroit les endroits qui peuvent blesser la

alle creazioni di «alcuni ingegni bizzarri» d'oltralpe. Così veniva definita la raccolta di *contes féeriques* pubblicata nel 1786 ad Amsterdam col titolo *Cabinet des Fées*. Gli unici «racconti di fate» francesi ancora degni di essere letti, secondo i redattori della «Biblioteca oltremontana ad uso d'Italia» che aveva recensito il *Cabinet des Fées*, sarebbero quelli di Dorat e di Marmontel¹² che infatti riscuotevano grandi successi in quegli anni negli stati italiani: ma se i *Contes moraux* di quest'ultimo, come indicano chiaramente anche le lettere dei corrispondenti italiani della STN, erano ampiamente utilizzati per l'educazione dei bambini, le favole in versi di Dorat, di chiaro indirizzo filosofico, non potevano certo prestarsi a una fruizione infantile¹³.

Questi commenti giornalistici rispecchiano non solo l'ostilità crescente nei confronti di una cultura francese tanto alla moda da riuscire a dominare incontrastata il mercato letterario della nostra penisola, pure con produzioni di dubbio valore, ma anche una concezione della favola intesa principalmente come lettura d'intrattenimento per un pubblico adulto ed elitario. Sono pochi gli autori che si cimentano nella composizione di favole e fiabe adattandole alle capacità dei bambini, e molti di più quelli che se ne servono per rivolgersi a un'audience colta e raffinata, prolungando così una tradizione che risaliva al secolo precedente¹⁴. Le favole del mondo classico vengono aggiornate come strumento educativo e continuano a comparire, nei titoli di libri editi nella seconda metà del Settecento, con la dicitura «ad uso dei fanciulli»: esse uniscono alla semplicità narrativa esempi di vita morale chiaramente formulati e rappresentano inoltre uno strumento insostituibile per le esercitazioni nelle lingue classiche¹⁵. Quelle moderne invece sono più spesso ideate come *loisir* per

décence [...] sans cette précaution, il ne seroit pas possible de faire lire tous les auteurs classiques» (cito da un esemplare della sesta edizione di *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation* par Mme de Genlis, tome premier, à Paris, Leconte et Durey Libraires, 1822, pp. XII-XIV, conservato alla BNF, cote: MFICHE 8-Z LE SENNE-3918-1).

¹² Si veda l'articolo della «Biblioteca oltremontana» di Torino, vol I, 1787, p. 80, relativo a *Le cabinet des fées ecc. il gabinetto delle Fate ovvero collezione compita dei racconti di Fate, ed altri racconti meravigliosi con rami*, in Amsterdam, 1786, in 8°.

¹³ *Le Fables, ou allégories philosophiques* di Dorat furono pubblicate a La Haye nel 1772. Nel recensire l'opera il «Journal helvétique», settembre 1772, p. 33, invitava i lettori a «distinguer avec soin M. Dorat de ce grand nombre de fabulistes modernes, qui tous n'ont cherché qu'à imiter un auteur inimitable [La Fontaine]. [...] M. Dorat a travaillé selon la manière qui lui est propre et il est original à cet égard». Sull'opera di Dorat si veda F. Moureau (a cura di), *Dictionnaire des lettres françaises. Le XVIII^e siècle*, Paris, Fayard et Librairie Générale Française, 1995, pp. 416-417, ad vocem.

¹⁴ Sulle origini del *conte de fées* nella cultura francese e italiana si veda N. L. Canepa (editor), *Out of the woods. The Origins of the Literary Fairy Tale in Italy and France*, Detroit (Michigan), Wayne State University Press, 1997, che cita come prima collezione europea di fiabe letterarie *Lo cunto de li cunti* di Basile (1634-1636), modello per i favolisti francesi come Mme d'Aulnoy. Sull'evoluzione del genere in Francia si veda lo studio di J. Barchilon, *Le conte merveilleux français de 1690 à 1790*, Paris, Champion, 1975.

¹⁵ Un esempio è offerto dalle *Favole di Fedro in volgar prosa* tradotte con annotazioni dal Sacerdote Antonio Millio, Vercelli, dalla Tipografia patria, 1777, in 8°. Il recensore dell'opera scri-

gli adulti, che come letture per la formazione dei fanciulli, e per questa ragione le recensioni giornalistiche si soffermano a valutarne le qualità letterarie e non quelle squisitamente pedagogiche. Le rare eccezioni aiutano a mettere in luce la contraddizione insita nella concezione settecentesca del racconto fantastico a scopi pedagogici. Una di queste è la raccolta intitolata *Favole cento ad uso della studiosa gioventù*, pubblicata nel 1789 a Venezia da Antonio Zatta, e recensita dalle «Effemeridi letterarie di Roma per l'anno 1789». L'articlista del giornale, nel presentare le caratteristiche di queste favole, metteva in evidenza proprio la diversa destinazione d'uso della raccolta veneziana rispetto a quella delle poesie più blasonate di Pignotti, Roberti e Bertola, confermando implicitamente che queste ultime erano pensate per lettori adulti e raffinati:

Se non potranno servire ad uso della studiosa gioventù, siccome porta il titolo, potranno certamente queste cento favole procurare un onesto ed utile trattenimento al popolo e ai fanciulli, della di cui cultura ed istruzione si deve aver pure grandissimo pensiero, e cura. Se in esse non si ammirano quella filosofia, quell'attica urbanità, e quelle grazie e vezzi di lingua, che in particolar modo distinguono i pregiatissimi lavori in questo genere coi quali hanno recentemente arricchita l'italiana favella i Pignotti, i Roberti e i Bertola, vi regna in compenso una maggior naturalezza e semplicità, tanto nello stile, che ne' sentimenti e nelle idee, e con questi pregi appunto possono esse rendersi più giovevoli alla più tenera età, e al comune de' lettori¹⁶.

Si assiste quindi da un lato alla negazione della validità pedagogica dei racconti fantastici e delle storie popolari, ritenuti menzogneri, volgari o addirittura immorali, dall'altra però si utilizzano, anche se in misura limitata, elementi tratti da questo tipo di produzione letteraria, lineare nei contenuti e nello stile, per i bambini e per gli strati inferiori della popolazione, perché della loro istruzione «si deve avere pure grandissimo pensiero». Ancora una volta il pubblico infantile e quello popolare finiscono per confondersi. Bisogna attendere gli anni Ottanta per vedere la pubblicazione dei primi racconti italiani destinati dichiaratamente «alla più tenera età»: racconti che lasceranno per lo più poco spazio all'evasione, ritenendola un disvalore, e che saranno organizzati, piuttosto, intorno a situazioni reali, a studi d'ambiente che mireranno a dilettere e istruire i fanciulli allo stesso tempo, secondo la ben nota formula che prescrive appunto di unire *utile dulci*. Si prediligeranno storie «vere», tangibili, verificabili, secondo lo spirito razionalistico e utilitario dell'epoca.

Nel 1776 il conte bresciano Carlo Bettoni istituirà un premio di 100 zec-

veva sulle «Effemeridi letterarie di Roma per l'anno 1778» (num° VII, 14 febbraio, p 53): «egli [Millio] ha avuto principalmente in vista di giovare ai fanciulli, e non si è ingannato, mentr'essi lo cercheranno avidamente per iscanso di fatica; come da loro ansiosamente si cercano tutte le versioni di que' libri latini, che debbono spiegare nelle scuole, e che fanno la loro disperazione per il volgere de' Dizionari, a cui gli obbligano l'imperizia delle voci latine [...] impareranno essi sibbene quella sana morale, che presentata sotto il facil velo di giocosi apologhi, e condita colla piacevolezza de' motti non annoia».

¹⁶ «Effemeridi letterarie di Roma per l'anno 1789», num. XL, 3 ottobre, p. 318.

chini d'oro da assegnare a una raccolta di novelle «atte a disporre all'umanità, alla generosità, insomma alle virtù sociali i fanciulli fra gli 8 e i 14 anni»¹⁷. Nella prima edizione il premio non verrà assegnato, ma si segnaleranno due raccolte, le *Novelle morali* del Padre Soave e *La novella delle Novelle* del conte Padovani. Alla prima di queste raccolte si fa risalire tradizionalmente l'origine della letteratura intenzionale italiana per l'infanzia e l'adolescenza¹⁸. Soave stesso, nella *Prefazione* alla sua opera, rivendicava l'assoluta novità di quelle «novellette» nel panorama editoriale italiano di fine Settecento, ed elogiava l'azione meritoria del mecenate Conte Bettoni che per primo aveva compreso l'urgente necessità di provvedere «l'Italia, e dirò pur anche le altre nazioni di sì fatte Novelle»¹⁹, ovvero di racconti morali che presentassero ai fanciulli una serie di esempi virtuosi da imitare contrapposti a modelli negativi che essi dovevano avere in odio. Per chiarire l'obiettivo delle sue *Novelle*, Soave ricorreva a una immagine familiare ai lettori contemporanei: il paragone fra «l'infanzia delle nazioni» e «l'infanzia dell'uomo», un parallelismo di facile lettura per il pubblico dell'epoca, avvezzo ai dibattiti sulle origini e sulla natura delle facoltà umane. «I popoli selvaggi in tanto rassembrano a' fanciulli, in quanto troppo lentamente, e troppo poco in loro sviluppandosi la ragione rimangono sempre fanciulli»²⁰. Per favorire lo sviluppo delle facoltà intellettive necessarie a dominare le passioni cieche e sfrenate, non basta presentare ai bambini, così come ai selvaggi, semplici precetti:

I popoli selvaggi non escono di questa barbarie, se non a misura che una lunghissima esperienza fa lor vedere nella molteplicità di diversi casi il danno che risulta a ciascuno dall'uso sfrenato e sregolato delle sue forze [...] Di questa medesima esperienza hanno pur d'uopo i fanciulli per uscire dalla loro barbarie, dirò così naturale²¹.

Partendo dall'assunto che l'educazione deve liberare il fanciullo dal giogo delle passioni e condurlo alla conquista della ragione, e nella convinzione che più ricco è il campionario degli esempi che si presentano al bambino, maggiori sono le sue possibilità di redenzione dalla «barbarie naturale», Soave concepisce le sue novelle come moltiplicatori di quelle esperienze di vita positive e negative che possono colpire l'immaginazione dei fanciulli, e spingerli a operare in modo virtuoso. Esse non si limiteranno quindi a dipingere la «bellezza» delle

¹⁷ La somma fu depositata presso i Presidenti delle Pubbliche Scuole di Brescia, come precisava l'articolo apparso sul «Giornale enciclopedico» di Vicenza (novembre 1781, tomo undecimo, p. 81) che annunciava l'istituzione del premio. Sulle edizioni successive del premio Bettoni si veda l'articolo pubblicato dalle «Novelle letterarie» di Firenze, 1787, tomo decimottavo, p. 318, num 20, 18 maggio 1787.

¹⁸ Cfr. quanto scrive A. Cibaldi, *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Brescia, Editrice La Scuola, 1985, p. 141.

¹⁹ La citazione è tratta dalla *Prefazione* all'edizione delle *Novelle morali* di Francesco Soave C.R.S. ad uso de' fanciulli, divise in tre parti, in Padova, 1798, a spese di Pietro Brandolese, p. VI.

²⁰ *Ibid.*, p. V.

²¹ *Ibid.*

azioni nobili e la «deformità» di quelle vili, ma saranno organizzate secondo uno schema strutturale rigido che prevede che le prime siano ricompensate con sicuri vantaggi e le seconde con una punizione certa per il malfattore di turno. Protagonisti di queste novelle saranno le persone di tutte le età e di tutte le condizioni perché gli esempi che si offrono ai lettori-fanciulli li accompagnino per tutta la vita e li guidino sempre ad operare virtuosamente.

Soave, riformatore delle scuole lombarde, quale suddito della corte di Vienna, non può fare a meno di dare inizio alla sua raccolta proprio con una novella che celebra le grandi virtù morali dell'Imperatore Giuseppe II: ne *La vedova ammalata*, infatti, un povero orfanello appare «con occhi bassi e lagrimosi e con voce timida e smarrita» a un «altissimo Personaggio», in un sobborgo di Vienna – quale personaggio migliore di un orfano per suscitare il nobile sentimento della compassione, il «principio di tutte le sociali virtù» che Soave vuole celebrare sopra tutti gli altri nelle sue novelle?²² L'orfanello intenerisce il cuore del nobile signore con il racconto delle disavventure della sua famiglia: un padre, ricco negoziante, abbandonato dalla fortuna e morto di crepacuore per i debiti accumulati, una madre malata e in pericolo di vita. Al personaggio misterioso non resta che recarsi di persona al capezzale della vedova ed alleviare i suoi mali con un bel biglietto che assicura una ricca sovvenzione alla famiglia. Si scoprirà che il benefattore è l'Augusto Sovrano Giuseppe II in persona – chi crederebbe che un imperatore si aggiri tutto solo per i sobborghi della capitale del suo regno? La morale della novella è presto tratta. Il sovrano, re e taumaturgo, rende «la sanità e la vita» alla vedova e forma la felicità di una famiglia perseguitata dalla fortuna.

Sebbene i temi delle sue novelle siano attinti a diverse tradizioni – «in parte dalle Storie e da' Romanzi con quel cambiamento di circostanze che ho creduto più conducente al fine da me proposto, in parte raccolti da' privati racconti, e da tradizioni inedite, e in parte fabbricati sul verisimile»²³ – i racconti che Soave propone alla lettura dei fanciulli sono piuttosto monotoni e tutti ugualmente carichi di serie lezioni morali. Anche quando egli ricorre all'uso di elementi magici o meravigliosi, come nella novella araba *Alimek o la felicità*²⁴, questi sono attentamente dosati e assolvono la funzione di illustrare una verità utile alla formazione del bambino, e non solo quella di divertirlo. Neppure in questi casi le novelle del Soave riescono ad affrancarsi completamente dalla gravità e dal rigore connaturati nel modello del racconto morale contemporaneo che prescrive la massima aderenza alle situazioni reali e che concede pochissimo alla fantasia. Cibaldi ha scritto opportunamente che il magi-

²² *Ibid.*, p. VIII.

²³ *Ibid.*, p. IX.

²⁴ Il racconto orientale introduceva nella letteratura per i bambini metamorfosi, oggetti e luoghi magici che mancavano ai racconti occidentali. Sull'argomento si veda I. Jan, *Essai sur la littérature enfantine*, Paris, Editions ouvrières, 1969.

co e il meraviglioso nelle novelle del Soave «sono subito sommersi in uno snodo contorto e tirato per le lunghe, tra situazioni più ragionate che rappresentate, i suoi quadretti sono un arredo esteriore della sensibilità, certe coloriture e situazioni escono dalla stretta pertinenza infantile»²⁵. Eppure quelle timide incursioni nel mondo della magia attirarono al Soave non poche critiche da parte dei contemporanei, conquistati dall'idea della natura menzognera e corruttrice degli elementi meravigliosi che Rousseau e i suoi epigoni avevano contribuito a diffondere. In una recensione apparsa sulle «Memorie enciclopediche dell'anno 1782», l'articolista Osti dichiarava di apprezzare lo stile delle sue novelle, che reputava felice e delicato ma evidenziava la mancanza di varietà di tono dei racconti a seconda del soggetto trattato. Il suo giudizio era particolarmente critico sull'uso di «idee favolose e romanzesche». «Non si è mai cauti abbastanza – egli scriveva – per impedire che in animi teneri non facciano impressione le idee tolte in prestito dalla menzogna, e dalla follia. Tutti i fatti che loro si offrono, dovrebbero essere appoggiati al vero o al verosimile, sieno questi singolari o domestici»²⁶.

E proprio il vero o il verosimile erano gli ingredienti di base di quei racconti per l'infanzia che Paul Hazard ha definito l'unico tipo di «*médecines, avec tout juste un peu de miel*» che gli scrittori europei siano riusciti a offrire ai bambini nell'età dei Lumi²⁷. I principali responsabili della progettazione e della diffusione di quella «medicina» con retrogusto dolciastro che avvelenò l'infanzia, sarebbero stati, a suo avviso, Mme Leprince de Beaumont²⁸ ma soprattutto Mme de Genlis e l'abbé Berquin, perché con questi ultimi si arriva alla definizione di una letteratura per l'infanzia che si vuole esclusivamente istruttiva, e che non ha velleità di piacere. Sebbene criticati duramente da Hazard, quegli autori riscosero una straordinaria fortuna nel mercato librario europeo degli ultimi decenni del secolo decimottavo e in Italia condivisero il grande successo di pubblico con il Soave, iniziatore del genere nel nostro paese. Per quanto *a posteriori* si possano giudicare negativamente le prove di questi maestri della letteratura per l'infanzia ai suoi esordi, che propugnano una pedagogia ossessivamente realistica e soffocante, nel contesto socio-culturale delle loro prime edizioni, quei racconti rappresentarono un'assoluta novità e destarono un comprensibile interesse nei lettori. Questo fattore, non disgiunto dalla limitata offerta italiana di libri per i fanciulli e per i giovani, si rivelò determinante nell'orientare le richieste che i librai della nostra penisola inoltrarono ai loro fornitori stranieri – e la Société Typographique de Neuchâtel era appunto tra questi.

²⁵ A. Cibaldi, *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., p. 146.

²⁶ «Memorie enciclopediche dell'anno 1782», XXXI, ottobre, pp. 255-256, recensione a *Novelle morali* di Francesco Soave C.R.S. ad uso dei fanciulli, Venezia, nella stamperia Graziosi, 1782.

²⁷ P. Hazard, *Les livres les enfants et les hommes*, Paris, Hatier, 1967, p. 21.

²⁸ Nelle edizioni settecentesche delle sue opere la grafia del suo cognome è alternativamente «Leprince de Beaumont» o «Le Prince de Beaumont».

2. I best-sellers francesi negli Stati della penisola

Le ordinazioni di provenienza italiana che si possono rintracciare nelle carte degli archivi della Société typographique de Neuchâtel confortano la tesi che negli anni Settanta e Ottanta del Settecento si venne costituendo un vasto e lucroso mercato editoriale di libri a scopi educativi, che comprendeva, oltre ai nomi classici di La Fontaine, Perrault e dell'inossidabile Fénelon, altri meno noti al pubblico odierno, quali Mme Leprince de Beaumont, Mme de Genlis, l'abbé Berquin, Marmontel, e le molteplici edizioni di buoni consigli delle madri e dei padri ai figli e alle figlie, o alle signorine in età da marito²⁹.

Se esistono studi relativi alla fortuna italiana del pensiero e dell'opera pedagogica di Fénelon, fondata sul principio dell'educazione indiretta e della centralità del gioco e delle «storie» nel processo formativo³⁰, e se alcune ricerche hanno portato alla luce le dimensioni di questo successo, favorito anche dalle innumerevoli traduzioni e dagli adattamenti delle sue opere, al contrario non si è prestata sufficiente attenzione al fenomeno più complesso della diffusione italiana delle letture pedagogiche e alla fama raggiunta da altri scrittori. Costoro, oggi meno noti, divennero figure familiari dell'infanzia per uomini e donne

²⁹ In quest'ultimo settore si distinguono, per il numero di ordinazioni pervenute alla STN da parte italiana, Mr John Grégory e Mr Abraham Trembley, autori rispettivamente dei *Legs d'un père à ses filles* (tradotti dall'inglese dall'abbé Morellet, Londres, Pissot, 1774), e delle *Instructions d'un père à ses enfants sur la nature et sur la religion* (Neuchâtel, de l'Imprimerie de S. Fauche, 1779). L'alto numero di richieste, almeno della seconda opera, si deve probabilmente al fatto che essa era stata stampata proprio a Neuchâtel, da Samuel Fauche, nel 1779. Entrambi i testi sono organizzati in discorsi che un padre saggio rivolge ai suoi figli. Grégory illustra alle figlie una serie di attività utili per estendere le conoscenze e perfezionare il gusto del bel sesso; un posto importante è riservato perciò alla lettura: «Je ne sais guère quels conseils vous donner relativement à vos lectures. Vous pouvez cultiver sans inconvénient l'Histoire, et, parmi les autres connoissances, celles pour lesquelles la Nature, ou le hasard vous ont donné quelque goût: le grand livre du monde est ouvert à vos yeux» (*Legs d'un père à ses filles*, cit., chap. «Des amusements», p. 65). Il ginevrino Trembley invece, da naturalista, sceglie un approccio scientifico per spiegare ai suoi quattro figli le leggi che regolano il mondo della natura, ma allo stesso tempo vuol dimostrare che questo studio è inseparabile dall'insegnamento religioso. Scienza e fede non sono in contrasto, entrambe illustrano l'opera di Dio. È singolare però il fatto che l'autore inserisca, in un manuale di storia naturale per bambini, sia il suo complesso *Mémoire sur le polype d'eau douce*, che era servito a presentare al mondo scientifico questa interessante scoperta, sia una lezione, altrettanto impegnativa, sulla riproduzione dei germi. Forse con le sue *Instructions* il discepolo di Réaumur e amico di Bonnet intendeva rivolgersi anche a un pubblico adulto e conquistare gli scettici alla nuova scienza?

³⁰ Sulla proposta pedagogica di Fénelon si possono consultare M. Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975; R. Grandroute, *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève, Slatkine, 1985; e H. Hillenaar, *Fénelon ancien et moderne*, SVEC, 265, 1989, pp. 1232-1238, il quale osserva anche (ne *Le projet didactique de Fénelon auteur de «Télémaque»: enjeux et perspectives*, in *Les aventures de Télémaque. Trois siècles d'enseignement du français. Actes du Colloque organisé à Bologne du 12 au 14 juin 2003*, première partie, in «Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde», numéro dirigé par Nadia Minerva, Juin 2003, n° 30, pp. 11-23, in particolare p. 15) che l'originalità dell'opera e la ragione del suo successo risiedono nella capacità di unire al discorso letterario (la «fable antique»), il discorso spirituale (la «fable mystique»).

del Settecento, autori che furono letti «furiosamente» proprio come le *Aventures de Télémaque* (1717) di Fénelon. La «storia avventurosa», che quest'ultimo aveva ambientato ai tempi eroici della Grecia – il protagonista si imbarca per andare alla ricerca del padre, assistito da un mentore che prende le sembianze di Minerva e che lo guida tra le difficoltà della vita – era stata concepita come strumento specifico per la formazione morale e politica di un principe, il duca di Borgogna, dunque rientrava pienamente nel ben noto filone del «*Miroir des princes*», ma venne ben presto adattata da precettori, maestri e governanti, in cerca di nuovi mezzi per l'educazione morale dei bambini, anche alle menti di fanciulli non regali, sebbene da più parti venissero avanzati dubbi sulla opportunità di presentare alcune pagine di quel libro ai fanciulli, perché ritenute non facilmente accessibili alla comprensione infantile. Eppure Fénelon, con la narrazione delle peripezie di Telemaco, era riuscito a convincere della validità del suo metodo molti educatori tradizionalisti, gli stessi che contestavano duramente l'uso delle favole nell'educazione del bambino. È Fénelon l'unico «romanziero» che un giudice severo come il gesuita Roberti ammetta tra le letture dei giovani nel suo *Del leggere libri di metafisica e di divertimento*. Mentre tutti gli altri «romanzi» sono considerati eticamente riprovevoli in quanto opere frivole, le sue *Aventures* vengono risparmiati dall'onta perché Fénelon è ritenuto un «mentore cristiano, che insegna anteporre la Religione e alla buona e alla cattiva fortuna, ad amare il padre la patria gli uomini, ad esser cittadino amico re, schiavo»³¹. Fénelon è anche l'autore per l'infanzia più tradotto nell'Europa del Settecento³²; solo in Italia si contano per il diciottesimo secolo ben 50 edizioni fra traduzioni e adattamenti³³. La sua opera era

³¹ G. Roberti, *Del leggere libri di metafisica e di divertimento*, Milano, nella Stamperia Marelhiana, 1770, p. 266. Tucci osserva però che all'epoca i lettori non sapevano se classificare questo trattato di educazione come epos o come romanzo pedagogico. Da parte sua, Fénelon propendeva per la forma epica, poiché come romanzo le sue *Aventures* sarebbero state considerate opera frivola. Tuttavia esse si collocano probabilmente a cavallo fra i due generi, perché non sono più epos eroico e non sono ancora un romanzo, cfr. P. Tucci, *Le avventure di Telemaco*, in F. Moretti (a cura di), *Il romanzo*, vol I, *La cultura del romanzo*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 633-642.

³² J. de Trigon (*Histoire de la littérature enfantine de ma mère l'Oye au roi Babar*, Paris, Hachette, 1950, p. 29) scrive che dal 1717, data della prima edizione, uscita postuma a cura del nipote dello scrittore, al 1830 vi furono 150 edizioni delle *Aventures* e ben 80 traduzioni in varie lingue europee.

³³ Le cifre sono fornite da G. Maugain, *Documenti bibliografici e critici per la storia della fortuna del Fénelon in Italia*, Paris, Champion, 1910. Vergnioux scrive però che le traduzioni in lingua italiana fra il 1704 e il 1841 furono 31 (cfr. A. Vergnioux, *L'impensé pédagogique du «Télémaque» de Fénelon*, in *Les aventures de Télémaque. Trois siècles d'enseignement du français*, cit., pp. 33-45, in particolare p. 33). Alla questione si è interessata anche M. R. Zambon, *Bibliographie du roman français en Italie au XVIIIe siècle: traductions*, Firenze-Paris, Sansoni-Didier, 1962 e Id., *Les romans français dans les journaux littéraires italiens du XVIIIe siècle*, Firenze-Paris, Sansoni-Didier, 1971, pp. 42-46. Nel solo catalogo dei libri disponibili presso i fratelli Reycends di Torino (*Catalogo poligrafico dei libri Italiani, Spagnuoli, Portoghesi, Inglesi e Tedeschi che si trovano presso li fratelli Reycends Libraii in Torino ed in Milano disposto per ordine alfabetico a comodo de' Letterati, e Negozianti*, 1786, cit.), si trovano cinque diverse edizioni italiane dell'opera: una di Venezia, 1729 in 8° in pergamena, una edizione romana dal titolo *Il Telemaco figliuol d'Ulisse* in

ampiamente diffusa nelle scuole europee e veniva tradotta direttamente dai bambini; nel suo *Discours sur Shakespeare et sur Monsieur de Voltaire* (1777) Giuseppe Baretti ricordava che «il n'y a guère de demoiselle de dix ans dans les écoles de filles en Angleterre, qui ne sache ainsi traduire son *Télémaque* et les *Entretiens de Madame Le Prince*»³⁴, e testimonianze analoghe sono state portate anche per le scuole dell'area emiliana e veneta³⁵. Sebbene il «romanzo» di Fénelon fosse stato concepito come strumento di educazione dilettevole, la lettura e la traduzione di quelle avventure per molti bambini non furono affatto esperienze piacevoli; anche la *Leprince de Beaumont*, citata da Baretti come una delle autrici lette dalle bambine inglesi, pur condividendo il parere di Fénelon circa l'utilità delle favole nel processo pedagogico, nell'*Avertissement* posto in testa a uno dei suoi libri di maggior successo, il *Magasin des enfants*, scriveva che il disgusto per la lettura di gran parte dei fanciulli era causato dalla natura dei libri che si mettevano tra le loro mani e che essi non comprendevano. Tra questi non esitava ad annoverare proprio il *Télémaque*:

qu'on juge par là de l'ennui que doivent donner aux pauvres enfants la lecture de la traduction de *Télémaque* et de *Gil Blas*, auxquels on borne d'ordinaire toutes leurs lectures dans les Ecoles: ces Livres, qui sont des chefs-d'oeuvre en leur genre, sont pour eux à peu près comme du Grec [...] j'avoue que j'ai trouvé les Contes de la *Mère l'Oye*, quelques puériles qu'ils soient, plus utiles aux enfants que ceux qu'on a écrits dans un style plus relevé³⁶.

8a rima tratto dal francese da Scarselli del 1747, in 2 tomi in 4°, altre tre di Venezia, rispettivamente del 1749 in versi sciolti, in 12°, del 1768 e del 1777, entrambe in 2 tomi in 12°. Segnalo infine uno studio di F. Vitale, relativo ad alcune traduzioni italiane del romanzo pedagogico di Fénelon, dal titolo *Pour une comparaison traductologique. Le IIIe livre du «Télémaque»*, in *Les aventures de Télémaque. Trois siècles d'enseignement du français*, cit., seconde partie, in «Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde», décembre 2003, n° 31, pp. 178-186.

³⁴ G. Baretti, *Discours sur Shakespeare et sur Monsieur de Voltaire* (1777), in *Opere scelte di Giuseppe Baretti*, a cura di Bruno Maier, vol 2°, Torino, Unione tipografico Editrice torinese, 1972, p. 526.

³⁵ C. Pellandra, *L'enseignement de la langue française en Emilie au dix-huitième siècle*, SVEC, 264, 1989, pp 757-761; da una lettera inviata alla STN dallo stampatore e libraio Storti di Venezia si apprende che il *Télémaque* era usato per apprendere la lingua francese. Si veda a tal proposito la nota 103 del presente articolo.

³⁶ Nel suo *Magasin des enfants ou dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves de la première distinction dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes gens suivant le génie, le tempérament et les inclinations de chacun. On y représente les défauts de leur âge, l'on y montre de quelle manière on peut les en corriger; on s'applique autant à leur former le coeur, qu'à leur éclairer l'esprit. On y donne un abrégé de l'Histoire Sacrée, de la Fable, de la Géographie, ecc. le tout rempli de réflexions utiles et de Contes moraux pour les amuser agréablement, et écrit d'un style simple et proportionné à la tendresse de leurs années* par Mme Le Prince de Beaumont, tome I, Première partie, cinquième édition, A Lyon, Jacquenod père et Rusand, 1768, 2 vol in 12°, *Avertissement*, pp. VII-VIII, l'autrice parla della «lecture de la traduction de *Télémaque*» e non dell'originale del libro perché fa riferimento alle letture dei bambini inglesi. La prima edizione del *Magasin* fu stampata a Lyon, J. Reguilliat, 1758, 4 parties en 2 vol in 12°. Diverso il parere espresso da Alfieri circa le sue letture d'infanzia e adolescenza. Egli cita fra queste il *Gil Blas* «che mi rapì veramente e fu questo il primo libro ch'io leggessi tutto di seguito dopo l'*Eneide* dal Caro; e mi divertì assai più». Cfr. V. Alfieri, *Vita scritta da esso*, in V. Alfieri, *Vita rime e satire*, cit., Epoca II, «Adolescenza», capitolo VI, p. 89.

Da queste premesse che ponevano l'accento sulla precedenza da accordare all'efficacia educativa del racconto rispetto al suo valore artistico-letterario³⁷, l'autrice aveva tratto spunto per la redazione delle sue opere, che furono le prime in area francese, come osserva Jean de Trigon, ad essere ideate specificamente per un pubblico infantile differenziato per fasce di età, se si eccettua il caso del *Télémaque* féneloniano che però era stato composto per un solo allievo³⁸. Esse rappresentano il prototipo delle *fictions à intentions morales* per l'infanzia; si pensi ad esempio alle numerose imitazioni del suo *Magasin des enfants* (1758) che fece epoca nel campo dell'educazione: Mme d'Épinay, Mme de Genlis, Berquin trassero tutti ispirazione dalla formula vincente dei suoi dialoghi istruttivi e piacevoli fra una saggia governante e le sue allieve³⁹. A sua volta, come accennato sopra, la Leprince de Beaumont aveva preso a modello e tentò di mettere in pratica le lezioni sull'insegnamento e in particolare sull'istruzione delle donne di Fénelon⁴⁰, al quale riconosceva il merito di aver aperto la strada a una nuova concezione dell'infanzia e della sua educazione, senza riuscire però a trarre le dovute conseguenze da quelle teorie rivoluzionarie, perché col suo *Télémaque* si era limitato a rispondere esclusivamente alle esigenze formative di un fanciullo regale, che veniva di fatto assimilato a un adulto.

I numerosi volumi dei suoi *Magasins* e ancor più il *Mentor moderne*⁴¹ riprendono l'impianto narrativo delle *Aventures de Télémaque*, da cui traggono sia la figura della guida pedagogica che aiuta il bambino a prendere coscienza degli errori commessi e a porvi riparo, orientandolo allo stesso tempo verso gli esempi di vita che egli dovrebbe seguire, sia l'estrema lentezza e ripetitività con le quali progrediscono le azioni, motivate dal bisogno di seguire il «passo» del bambino. Esse però vanno oltre il *Télémaque* perché sono pensate per rispondere ai bisogni reali di tutti i fanciulli e alle esigenze dei loro genitori o

³⁷ Questo non esclude del tutto l'ipotesi di una educazione del fanciullo ai valori artistici e letterari, la quale però deve essere subordinata, secondo l'autrice, ad altre esigenze quali appunto la formazione morale. Sul tema dell'estetica infantile si può consultare lo studio di A. Faeti (*Letteratura per l'infanzia*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 22-23) relativo all'opera di G. M. Bertin, *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Roma, Armando Editore, 1971.

³⁸ J. de Trigon, *Histoire de la littérature enfantine*, cit., pp. 20-21.

³⁹ Si vedano di Mme d'Épinay, *Les conversations d'Émilie* (Leipzig, 1774), di Mme de Genlis, *Théâtre à l'usage des jeunes personnes* (Paris, 1779-1780), di Berquin, *L'ami des enfants* (Paris, 1782-1783). Sui rapporti fra l'opera della Leprince de Beaumont, le sue fonti e i suoi imitatori cfr. P. A. Clancy, *A French writer and educator in England: Mme Le Prince de Beaumont*, «SVEC», 201, 1982, pp. 195-208.

⁴⁰ Queste lezioni furono raccolte nel trattato *Education des filles* (1687), in cui l'autore consigliava il ricorso a favole brevi, e alla portata dei fanciulli, come quelle che hanno come protagonisti gli animali, quali gli apologhi di Fedro e di Esopo che contengono esempi morali chiaramente espressi.

⁴¹ Queste due opere figurano ai primi posti nella classifica delle letture infantili richieste alla STN da parte italiana. Della stessa autrice vennero ordinate anche alcune copie de *Les Américaines* (Annecy, Durand, 1769), delle *Oeuvres mêlées*, pubblicate a Maestricht nel 1775, in 6 vol, che riassumevano il contenuto dei suoi *Magasins*, e copie dei *Contes moraux* o *Contes nouveaux* (Lyon, Bruyset, 1774).

maestri. L'originalità del suo approccio sta proprio nell'aver spostato il fuoco dell'interesse dalla teoria alla pratica pedagogica⁴² e nell'aver calibrato e poi sperimentato il suo metodo sui fanciulli, e prima ancora sulle fanciulle, che aveva di fronte quotidianamente, prima di decidere di renderlo pubblico: «j'ai voulu travailler pour les enfants» dichiarava nell'*Avertissement* al suo *Magasin des enfants*⁴³. I suoi esordi come scrittrice si collocano significativamente a conclusione di una lunghissima esperienza professionale che l'aveva vista dapprima istitutrice presso le scuole gratuite per poveri in Francia – di qui l'idea del suo *Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne* (Lyon, Bruyset-Ponthus, 1768) – e poi governante dei figli di famiglie aristocratiche in Inghilterra⁴⁴. In tutti i suoi libri, la scrittrice ribadisce che i racconti da lei inventati sono frutto della sua esperienza diretta accanto all'infanzia, della osservazione attenta dei suoi processi cognitivi, dei suoi bisogni, delle sue debolezze, degli errori insiti nelle pratiche educative contemporanee. Così il suo *Mentor moderne* era concepito come una figura dolce e paziente chiamata ad affrontare i problemi derivanti da metodi educativi autoritari e coercitivi: il piccolo Pompée, uno dei fanciulli immaginari affidati alla sua custodia, esprimeva il timore che il nuovo maestro lo avrebbe fatto studiare da mattina a sera e che avrebbe frustato «les petits garçons qui ne savaient pas bien leur leçon», come accadeva a un suo amico abituato a prendere «de grands coups dans la main avec un morceau de bois quand il manque un mot»⁴⁵. Un altro perso-

⁴² Fénelon per primo, col *Télémaque*, aveva promosso un modello educativo che teneva conto della specificità del suo unico allievo, piuttosto che procedere per teorizzazioni, ma quel modello era ancora troppo elitario.

⁴³ La citazione è tratta dall'esemplare della BNF (côte: R-22179), *Magasin des enfants ou dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves de la première distinction*, par Mme Le Prince de Beaumont, tome I, Première partie, A Lyon, Jacquenod père et Rusand, 1768, 5° ed, 2 vol in 12, p. VI. La prima edizione è del 1758, A Lyon, J.-Reguilliat, 4 parties en 2 vol in 12.

⁴⁴ Per i dati biografici della scrittrice cfr. M.-A. Reynaud, *Madame Le Prince de Beaumont, vie et oeuvre d'une éducatrice*, Lyon, chez l'auteur, 1971; J. M. Robain, *Madame Le Prince de Beaumont intime*, Paris, La Page et la plume, 1996; e G. Artigas-Menant, *Les lumières de Marie Le Prince de Beaumont: nouvelles données biographiques*, «Dix-huitième siècle», n° 36, 2004, pp. 291-301.

⁴⁵ *Le mentor moderne, ou instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, par Madame Le Prince de Beaumont, Lausanne, chez Jean Pierre Heubach, MDCCLXXIII, 2 vol, citazioni dal vol I, pp. 1-2. L'esemplare rarissimo da cui sono tratte le citazioni è conservato alla BNCR (sala D «Manoscritti e rari», collocazione 12.21.D.1 e 12.21 D 2). Nessuna biblioteca francese conserva copie di questa o di altre edizioni del libro. Alla National Library di Londra si possono trovare la prima edizione (Paris, 1772, 6 vol in 12), e l'edizione di Lausanne, 1773, 6 vol in 12. Con la sua condanna delle punizioni corporali, l'autrice si allineava al pensiero progressista di Locke e di Fénelon che per primi avevano sostenuto un modello di istruzione senza lacrime, che sostituisse ai castighi altri tipi di sanzioni, persuasi che attraverso il ragionamento e gli esempi, e senza i rimproveri, si sarebbe potuto correggere agevolmente il fanciullo. Di qui l'importanza didattica attribuita ai racconti morali. Sulle posizioni di Fénelon e di Locke rispetto alle punizioni cfr. lo studio di F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, pp. 240-241 e p. 257. Si veda inoltre E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, in particolare pp. 69-78.

naggio, Damon, chiedeva al maestro la grazia di non imparare a leggere: «je hais de lire comme la mort, cela est trop difficile», ma poi confessava che l'unica lettura messa a sua disposizione fino a quel momento erano stati i Salmi scritti in latino che il povero fanciullo non era riuscito a comprendere. Il dialogo si concludeva con la promessa del maestro di leggere alla classe un libro di racconti in francese contenente solo «jolies histoires»⁴⁶.

Attraverso quegli esempi l'autrice riusciva a creare un gioco di specchi che consentiva a genitori, maestri o precettori di identificarsi col personaggio del «mentore», e ai lettori più piccoli di rivedersi nelle avventure degli allievi affidati alle cure di quella guida saggia e rassicurante; contemporaneamente la scrittrice poteva illustrare ai suoi lettori adulti i risultati traumatici dei sistemi educativi tradizionali: i bambini di sua invenzione infatti erano creature tristi, annoiate o spaventate che andavano riconquistate gradualmente al piacere dello studio e della lettura, proprio come i fanciulli reali che essi cercavano di imitare, anche se nei dialoghi della Beaumont la caratterizzazione psicologica dei personaggi è solo abbozzata e gli interlocutori sembrano incarnare soprattutto modelli di vizi e di virtù, come suggeriscono i loro stessi nomi⁴⁷. Nell'annunciare la pubblicazione del *Mentor moderne*, l'editore puntava proprio sulla novità di quel metodo educativo pratico, semplice e piacevole che avrebbe consentito ai genitori e soprattutto alle madri di supplire, senza sforzi, all'azione di maestri e precettori che non tutte le famiglie potevano permettersi⁴⁸. Usando una formula che era già stata sperimentata felicemente nei suoi *Magasins*, la scrittrice alternava i dialoghi fra maestro e allievi con raccontini dai toni moralizzanti, e con una serie di lezioni che andavano dalla storia alla geografia, alle scienze fisiche e naturali, agli episodi della Bibbia, procedendo sempre per tappe e secondo la tecnica, per altro discutibile, della domanda e della

⁴⁶ *Le mentor moderne*, cit., p. 3.

⁴⁷ Nei volumi dei *Magasins des enfants*, che vedono come protagoniste «Lady Spirituelle», «Lady Babiole», «Lady Sensée» «Mlle Bonne» ecc., il legame fra nome del personaggio e funzione etica che esso assolve all'interno dei dialoghi è ancor più evidente che nel *Mentor moderne*.

⁴⁸ *L'Annonce d'un ouvrage intitulé «Le mentor moderne», ou instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, par Madame Le Prince de Beaumont. *Considérations propres à prouver l'utilité de cet ouvrage* è un foglio volante rilegato insieme alle pagine de *Le mentor moderne, ou instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, par Madame Le Prince de Beaumont, tome premier, contenant des *Leçons de l'Histoire*, Lausanne, chez Jean Pierre Heubach, MDC-CLXXIII (BNCR, collocazione: 12.21.D.3). Tuttavia l'*Annonce*, s.d., si riferisce probabilmente alla prima edizione parigina del libro perché vi si invitano i sottoscrittori dell'opera a rivolgersi direttamente allo stampatore che è Mr Durand Imprimeur du Roi, di Ancey, e non Heubach di Losanna. L'edizione svizzera è una nuova versione dell'opera o una contraffazione della stessa. Il progetto dell'autrice, come si legge nell'*Annonce*, prevedeva di unire ai dialoghi contenuti nei primi tre volumi, relativi all'educazione dei bambini fino ai sette anni, altri tre volumi che avrebbero accompagnato gli allievi al dodicesimo anno di età. L'opera sarebbe stata completata dal racconto di un viaggio verso varie città che il mentore avrebbe affrontato con i suoi sette allievi. A conclusione di ogni giornata si sarebbe svolta una conversazione storica o di morale relativa ai luoghi o ai monumenti visitati.

risposta. Contemporaneamente, grazie agli apparati paratestuali, l'autrice poteva uscire dalla finzione dialogica e dismettere i panni della «sage gouvernante» per rivolgersi direttamente, in veste di educatrice, ad altri educatori, ai quali elargiva «instructions», come recitava il titolo del libro, per la lettura dei dialoghi, e consigli, che si dicevano fondati sull'esperienza, sui metodi migliori da adottare per ogni singolo insegnamento; questi ultimi si riassumevano sostanzialmente nell'invito tradizionale a favorire lo sviluppo della memoria del bambino attraverso l'esercizio continuo della ripetizione.

Il suo trattato di educazione ottenne critiche entusiastiche in Francia; sia nei «Mémoires de Trévoux»⁴⁹ che nella «Correspondance Littéraire secrete» si possono leggere articoli che elogiano la scrittrice per il coraggio dimostrato nell'affrontare una materia difficile da trattare dopo l'esempio dell'*Émile*, e per la capacità di adattarla ai lettori comuni:

Mad. de *Beaumont* en se rapprochant un peu plus de nos moeurs, de nos usages, peut-être de nos préjugés, a tracé une route plus facile que le citoyen de *Genève*, et a donné des preceptes plus analogues à toutes les conditions; elle a eu le secret de glaner encore abondamment dans un champ où les différents essais de ceux qui ont traité la même matière depuis *Rousseau* avoient donné à penser, qu'il n'y avoit plus de palmes à cueillir⁵⁰.

A garanzia della validità di quest'ultima fatica dell'autrice, il recensore citava le eccellenti prove che la stessa aveva date al pubblico con «un livre classique d'éducation»: i *Magasin des enfants et des adolescentes*, che l'avevano resa giustamente famosa in Europa già alla fine degli anni Cinquanta, quando il suo metodo di insegnamento e di lettura era giunto provvidenzialmente a coprire un vuoto nelle letture dei fanciulli e a colmare le lacune croniche presenti nei sistemi educativi, in particolare nei metodi di istruzione per le donne. E proprio all'universo femminile la scrittrice aveva dedicato il suo primo *Magasin*. Le energie profuse dalla Leprince de Beaumont a favore dell'istruzione femminile fecero di lei la campionessa dei diritti educativi delle donne contro teorie pedagogiche che dimostravano profonda misoginia e disinteresse nei confronti del problema dell'educazione femminile: di solito bastavano poche righe, scritte a conclusione di lunghi trattati sull'istruzione maschile, per esaurire il discorso sulle conoscenze che si addicevano alle «menti deboli» delle bambine⁵¹. La proposta educativa avanzata da Marie Leprince de Beaumont si

⁴⁹ «Mémoires de Trévoux», février 1773, p. 366.

⁵⁰ «Correspondance Littéraire secrete», n° 21, de Paris, le 18 mai 1776 (recensione a Madame Le Prince de Beaumont, *Le mentor moderne ou instructions pour les garçons et ceux qui les gouvernent et pour ceux qui les élèvent*, Paris, 1773, 4 vol) in «Correspondance Littéraire secrete» 1er janvier-22 juin 1776, publiée et annotée par B. Berglund-Nilsson, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1987, I partie, *Texte*, p. 142.

⁵¹ Esemplare a tal proposito è il progetto di Gaetano Filangieri, uno dei pensatori italiani più impegnati, nella seconda metà del Settecento, nella teorizzazione di nuovi sistemi formativi e nel riordinamento del settore dell'istruzione. Ebbene il IV libro della sua *Scienza della Legislazione* è

contrapponeva, in modo radicale, al modello contemporaneo dell'*Émile* (1762) che, come noto, relegava la donna al ruolo esclusivo e servile di figlia, sposa e madre, privandola di fatto del diritto a un'educazione e a un'esistenza che avessero valore in quanto tali e non solo in relazione all'altra metà del genere umano. A chi la accusava di aver voluto parlare alle fanciulle di argomenti che, secondo i pregiudizi dell'epoca, esse dovevano ignorare, e di aver voluto fare di queste tenere creature delle «Logiciennes» e delle «Philosophes», la scrittrice rispondeva: «Oui, Messieurs les tyrans, j'ai dessein de les tirer de cette ignorance crasse, à la quelle vous les avez condamnées. Certainement, j'ai dessein d'en faire des Logiciennes, des Géomètres et même des Philosophes. Je veux leur apprendre à penser»⁵². La sua raccolta voleva essere una utile e piacevole enciclopedia dei saperi ad uso delle fanciulle, corredata da un apparato di norme per la buona condotta che venivano insegnate attraverso le «storie» che il personaggio della «gouvernante» raccontava alle sue allieve, e attraverso i dialoghi che avevano luogo quotidianamente nella finzione del libro tra queste ultime e la loro istitutrice⁵³. Il lungo sottotitolo del primo *Magasin* chiariva ai lettori la natura di quei dialoghi:

dans [ces dialogues] on fait penser, parler, agir les jeunes gens suivant le génie, le tempérament et les inclinations de chacun. On y représente les défauts de leur âge, l'on y montre de quelle manière on peut les en corriger; on s'applique autant à leur former le coeur, qu'à leur éclairer l'esprit. On y donne un abrégé de l'Histoire Sacrée, de la Fable, de la Géographie, ecc le tout rempli de réflexions utiles et de Contes moraux pour les amuser agréablement, et écrit d'un style simple et proportionné à la tendresse de leurs années⁵⁴.

dedicato interamente all'idea di istruzione pubblica maschile. A conclusione di quel lungo discorso, a mo' di «Appendice», egli colloca sei misere paginette relative all'istruzione femminile, perché «la società non è composta di soli uomini». E poiché le donne generano i cittadini, li nutrono e li educano nei primi anni di vita, ci si deve pur chiedere se «questa porzione della società dovrà, o no, partecipare all'educazione». La conclusione cui giunge l'autore alla fine del capo XXXIV *Dell'educazione delle donne* è una vera perla: «Formiamo dunque gli uomini, e noi formeremo anche le donne»! Cfr. *La scienza della legislazione del cavaliere Gaetano Filangieri*, prima edizione milanese, tomo IV, parte II, Milano, presso Giuseppe Galeazzi Regio stampatore, 1786, pp. 181-187, le citazioni sono da p. 181 e da p. 186.

⁵² *Magasin des enfants ou dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves de la première distinction*, cit., p. XVIII.

⁵³ Per maggiori dettagli sulla struttura e sul genere del *Magasin des enfants* si consultino: A. Deguise, *Madame le Prince de Beaumont conteuse ou moraliste?*, in *Femmes savantes et femmes d'esprit*, edited by Roland Bonnel, Catherine Rubonger, New York, Bern, Paris, P. Langcop, 1994, pp. 155-182; e I. Havelange, *Le magasin des enfants: la littérature pour la jeunesse (1750-1830)*, Montreuil, Bibliothèque Robert-Desnos, Association Bicentenaire, 1988.

⁵⁴ *Magasin des enfants ou dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves de la première distinction*, cit. La serie comprendeva anche un libro per le ragazze più grandi, il *Magasin des adolescentes* (Lyon, chez Pierre Bruyset Ponthus, 1760), le *Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde et qui se marient* (Lyon, J. B. Reguilliat: P. Bruyset-Ponthus, 1764) poi divenuto *Magasin des jeunes dames*, e il *Magasin des pauvres*, cit.

Partendo proprio dall'analisi di questo titolo corposo, Paul Hazard mostra come la pedagogia illuministica abbia privato progressivamente la *sensibilité* e l'*imagination* del loro valore intrinseco e come queste siano state trasformate in strumenti finalizzati unicamente alla trasmissione del sapere, delle «réflexions utiles» appunto. Tuttavia egli riconosce alla Leprince de Beaumont il merito di aver preservato con i suoi *contes* alcune oasi della fantasia che concessero ai bambini brevi ma piacevoli momenti di svago, senza rinunciare per questo a istruirli⁵⁵. Si pensi ad esempio alla più famosa fra le sue favole, *La Belle et la Bête* – riscrittura di un racconto pubblicato originariamente da Mme de Villeneuve in una collezione intitolata *La Jeune Américaine et les contes marins* (1740)⁵⁶ – nella quale si insegna alle fanciulle a non confondere la *laideur physique* con la *laideur morale*, a non dare peso alla bellezza esteriore ma ai valori veri, quali la bontà, l'amore filiale, la fedeltà⁵⁷; o alla novella morale del *Prince Chéri* che presenta molti punti di contatto con la novella già citata del Soave, *Alimek e la fortuna*: comune infatti è l'uso dell'anello magico, affidato al protagonista, apparentemente come un normale porta fortuna, mentre invece rappresenta uno strumento della coscienza: nella versione della Beaumont l'anello che il principe riceve da una fata, punge il suo dito ogniqualvolta egli compia azioni malvagie; nella versione di Soave invece esso funge da «lampada di Aladino», perché consente al possessore, un pastore di Arabia, di andare alla ricerca della felicità che egli, stoltamente, identificherà con le ricchezze e con la celebrità. Alimek imparerà a sue spese che l'uomo felice è colui che sa godere di tre beni: «tranquillità, occupazione, e contentezza». L'anello, che egli aveva trovato in una grotta, al termine della novella viene nuovamente nascosto affinché nessun uomo possa più trovarlo ed essere sedotto dal «funesto pensiero di rendersi infelice col ricercare la felicità ove meno può ritrovarsi»⁵⁸.

Questi esempi dimostrano ancora una volta che la specificità dei racconti fantastici ideati dalla Beaumont, come di quelli creati dal Soave, è di promuovere la formazione morale e comportamentale del fanciullo attraverso messaggi educativi piacevoli, sebbene i risultati siano talvolta deludenti, come si è osservato nel caso del Soave. Comunque le loro divagazioni nel mondo della magia e degli

⁵⁵ P. Hazard, *Les livres les enfants et les hommes*, cit., pp. 22-35. Quelle «isole felici» della fantasia sarebbero scomparse definitivamente di lì a poco nelle opere dei successori di Marie Leprince de Beaumont: Mme de Genlis e l'abbé Berquin, che le avrebbero sostituite con quadretti familiari così sdolcinati, che oggi risultano illeggibili, come si dirà più avanti.

⁵⁶ Per una presentazione del racconto della Villeneuve cfr. J. H. Stewart, *Les vieilles fées ou un «bizarre assortiment»*, «Dix-huitième siècle», n. 36, 2004, pp. 197-209.

⁵⁷ Sulla riscrittura del mito di Cupido e Psiche da parte della Villeneuve e della Beaumont si veda lo studio di J. Barchilon, *Le conte merveilleux français de 1690 à 1790*, cit., in particolare le pp. 1-9. La favola *La Belle et la Bête* è inserita nella *3me journée, V dialogue* del *Magasin des enfants*, cit., pp. 57-82.

⁵⁸ Il racconto del *Prince Chéri* è il primo narrato dalla «gouvernante», Mlle Bonne, alle sue allieve, nella *1ère journée* del *Magasin des enfants*, cit., mentre la favola di *Alimek e la fortuna* è la novella VII della *Prima parte* delle *Novelle morali*, cit., pp. 42-60, in particolare p. 60.

esseri soprannaturali, seppur finalizzate a scopi puramente didascalici, rappresentano le ultime apparizioni di elementi meravigliosi nella narrativa per l'infanzia di fine Settecento. Casi isolati in quel panorama culturale razionalista e scientifico, Beaumont e Soave credono ancora che le novelle, «cose inventate per divertire la gioventù», non ingannino sempre i lettori, e che possano contribuire al contrario a correggere gli errori dei fanciulli, tanto quanto le Istorie, «racconti fedeli di cose vere», sulle quali quei *contes* sono modellati⁵⁹.

Come era già accaduto in Francia e in Inghilterra, i paesi in cui la Beaumont aveva operato assiduamente, anche in Italia la sua narrativa didattica incontrò grande fortuna. Valgano a provarlo, oltre alle numerose copie dei suoi libri in lingua originale richieste alla stamperia di Neuchâtel e agli esemplari delle sue opere ancora reperibili in molte biblioteche della nostra penisola, anche le molteplici traduzioni italiane dei suoi fortunatissimi *Magasins*, pubblicate in rapida successione, e talvolta simultaneamente, in più città, negli ultimi decenni del Settecento, per rispondere alle aspettative dei lettori. La prima versione in lingua italiana, segnalata da Piero Lucchi, risalirebbe al 1766: *Il libro de' fanciulli ovvero idee generali e definizioni delle quali debbono essere ammaestrati*, Torino, dalla Stamperia Reale, per conto di Michelangelo Morano. In questa edizione non comparirebbe il nome dell'autrice⁶⁰. Al contrario la Zambon scrive che la prima traduzione italiana del *Magasin des enfants* vide la luce a Firenze nel 1770, come indicherebbe un annuncio pubblicato sulle «Notizie letterarie» della stessa città (17 novembre 1770). La rivista l'avrebbe consigliata ai genitori per la buona educazione dei figli⁶¹. Né della prima traduzione segnalata da Lucchi, né di quella indicata dalla Zambon sono riuscite a reperire esemplari. Tuttavia un

⁵⁹ Sono queste le parole pronunciate da Mlle Bonne, il personaggio della «gouvernante», in una delle traduzioni italiane del *Magasin des enfants*, intitolata *Scuola delle fanciulle nella loro puerizia. Dialoghi tradotti dal Francese da una dama romana*, Genova, Stamperia delle Piane, Strada Giulia n. 522, s.d., 3 voll. in-16; citazione dal vol I, p. 188 (esemplare conservato alla BNF, cote: R-22183). Ugualmente, nella versione originale del *Magasin des adolescentes* l'autrice scriveva che i *contes* di sua invenzione «valent une histoire» perché dipingono ritratti ancor più veritieri di una «histoire véritable» (*Magasin des adolescentes*, Lyon, Pierre Bruyset Ponthus, 1782, t. I, p. 104).

⁶⁰ P. Lucchi, *Nascita del libro di lettura*, in M. Infelise-P. Marini, *L'editoria del 700 e i Remondini, Atti del convegno, Bassano 28-29 settembre 1990*, Bassano del Grappa, Ghedini e Tassotti Editore, 1992, pp. 123-158. Su questa edizione si consulti pure P. Bianchini, *Libri e pratiche didattiche nel Piemonte del Settecento*, in G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, Editrice La Scuola, 2000, pp. 11-60, che per primo segnala l'impossibilità di reperire la traduzione indicata da Lucchi.

⁶¹ La traduzione segnalata dalla Zambon, in *Les romans français*, cit., pp. 64-65, avrebbe come titolo *Biblioteca dei Fanciulli, o sia raccolta d'opuscoli istruttivi, adattati alla capacità de' medesimi*, Firenze, 1770. La Zambon aggiunge che dopo questa traduzione uscì a Napoli l'edizione delle *Novelle Morali*, traduzione dei *Contes moraux*, Lyon, 1774, e che un'altra edizione vide la luce a Venezia nel 1793 e nello stesso anno fu inserita nella *Nuova biblioteca piacevole* (Venezia, Zatta). In realtà, oltre alla traduzione fiorentina dei *Magasins* citata dalla Zambon ne furono pubblicate molte altre; almeno tre a Firenze, la *Biblioteca dei fanciulli nella loro puerizia, Dialoghi tradotti dal Francese*, 4 vol. 12° (Bonducci, 1772, Edizione seconda; Antonio Brazzini, 1797, Sesta edizione; Guglielmo Piatti, 1798, Sesta Edizione), e altre a Napoli, Roma, Vicenza, Genova come si dirà nel seguito di questo articolo.

commento alle qualità dell'edizione fiorentina compare nella recensione di Domenico Caminer a una nuova traduzione del *Magasin des enfants*, intitolata *Il Magazzino delle fanciulle ovvero Dialoghi tra una savia direttrice e parecchie sue allieve di grado illustre*. Opera di Madama di Beaumont. *Prima traduzione italiana*, in Vicenza, 1774, per Francesco Vendramini Mosca⁶².



Fig. 1: *Magazzino delle fanciulle ovvero Dialoghi tra una savia direttrice e parecchie sue allieve di grado illustre*. Opera di Madama di Beaumont. *Prima traduzione italiana*, in Vicenza, per Francesco Vendramini Mosca, 1774.

(Biblioteca Civica Padova; foto a cura dell'A.)

Caminer sostiene che non si debba rimproverare all'Editore vicentino il fatto di aver indicato la sua traduzione come «prima italiana» perché le precedenti, una romana e una fiorentina – quest'ultima porta il titolo *La Biblioteca de' fanciulli o sia raccolta d'opuscoli istruttivi e dilettevoli adattati alla capacità dei medesimi contenente Dialoghi tra una Maestra ed alcuni Fanciulli suoi Scolari di Madama Le Prince de Beaumont* – non sono traduzioni fedeli del testo francese e sono per giunta più costose di quella vicentina. In particolare, della versione stampata a Firenze si dice che «una o vera, o pretesa Signora tradut-

⁶² La traduzione stampata da Vendramini Mosca era dedicata al «Nobile Signor Conte Enea Arnaldi Giuniore»; cfr. *Magazzino delle fanciulle ovvero Dialoghi tra una savia direttrice e parecchie sue allieve di grado illustre*. Opera di Madama di Beaumont. *Prima traduzione italiana*, in Vicenza, 1774, Tomo I, per Francesco Vendramini Mosca, pp. V-X (l'esemplare da cui cito è conservato alla BCPD, collocazione: CRF 250, cfr. fig. 1. Il timbro apposto sul frontespizio, «Conv. Rev. Femm.», indica che l'esemplare proviene dalla biblioteca di un istituto religioso per fanciulle, così come le copie delle *Istruzioni per le giovani dame* e de *Il Magazzino delle adulte*, sulle quali si veda la nota 73 del presente articolo).

trice pensò meglio sostituire una sua lettera all'importante Avviso, o sia Prefazione, premesso dalla Autrice a' suoi Dialoghi, quali inoltre nella edizione di Firenze dirsi possono in parte analizzati, in parte parafrasati»⁶³. Caminer non fa menzione però di una traduzione dello stesso primo libro della serie dei *Magasins*, stampata a Napoli col titolo *La Biblioteca de' fanciulli o sia raccolta d'opuscoli istruttivi e dilettevoli adattati alla capacità dei medesimi contenente Dialoghi tra una Maestra ed alcuni Fanciulli suoi Scolari di Madama Le Prince de Beaumont*, tradotti dal Francese, 1772, nella stamperia di Giovanni Gravier, I edizione⁶⁴. I punti di convergenza fra questa e l'edizione fiorentina commentata da Caminer sono numerosi. Si può notare infatti che il titolo è lo stesso per l'una e per l'altra edizione; in quella napoletana, come nella fiorentina, la traduttrice è una presunta dama romana. In entrambe le versioni compare una lettera della dama a una sua amica, in sostituzione del discorso introduttivo della Leprince de Beaumont.

Si può supporre dunque che l'edizione napoletana sia in realtà una ristampa o contraffazione di quella fiorentina, possibilità non remota se si considera che la famiglia Gravier, originaria di Besançon, era attiva anche in area toscana, oltre che a Genova e a Roma⁶⁵. Per l'identificazione dell'edizione romana,

⁶³ «Giornale enciclopedico», tomo nono, settembre 1774, in Venezia, nella stamperia Fenziana a spese del Giornalista, pp. 70-71, recensione di Domenico Caminer a *Il Magazzino delle fanciulle ovvero Dialoghi tra una savia direttrice e parecchie sue allieve di grado illustre*. Opera di Mad. di Beaumont. *Prima traduzione italiana*, Tomo I, in Vicenza, 1774, per Francesco Vendramini Mosca, in 8° di pag. 148, oltre a 36 di dedica del Stampatore [sic] al Nob. Sig. Conte Guido Arnaldi; di altra Dedica dell'Autrice al Gran Duca delle Russie, e di due Avvisi, con un rame di Antiporta.

⁶⁴ Un esemplare di questa edizione, in 5 vol, pubblicata fra il 1772 e il 1776, è conservato alla BNCR (sala D, manoscritti e rari, collocazione: 37.40.A.26-30). L'opera era dedicata a D. Antonio Ponce de Leon, in occasione del suo arrivo a Napoli. Segno di un interesse non episodico per questo tipo di narrativa, il nome di Gravier è legato anche a un'altra iniziativa editoriale; dai suoi torchi infatti uscì anche un'edizione delle *Aventures de Télémaque* in lingua italiana, che lo stampatore aveva deciso di pubblicare perché la prima traduzione dell'opera, stampata a Venezia nel 1710, e più volte ristampata, risultava piena di errori e «abbondante di franzesismi», come egli scriveva nell'*Avviso al lettore* premesso alla sua edizione. Sulla sua iniziativa si veda A. De Falco, *Giovanni e Francesco Gravier*, in A. M. Rao (a cura di), *Editoria e cultura a Napoli nel XVIII secolo. Atti del Convegno organizzato dall'Istituto Universitario Orientale, dalla Società Italiana di Studi sul Secolo XVIII e dall'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici. Napoli 5-7 dicembre 1996*, Napoli, Liguori, 1998, pp. 567-577, in particolare p. 572.

⁶⁵ Su questa famiglia briançonese si veda R. Pasta, *Editoria e cultura nel Settecento*, Firenze, Olschki, 1997, p. 90, nota 6. Per i Gravier di Roma cfr. F. Tarzia, *Libri e rivoluzioni*, Milano, Angeli, 2000. Comunque si voglia considerare l'opera stampata da Gravier, edizione, ristampa o contraffazione dell'edizione fiorentina del 1770, va comunque escluso, almeno per ragioni cronologiche, che essa sia la prima versione italiana del *Magasin des enfants*, come afferma invece Costa, il quale scrive: «negli anni 1772-1776, la narrativa didattica di Marie Leprince de Beaumont, il cui nome è legato alla fortuna del racconto *La Belle et la Bête* di Madame de Villeneuve, veniva presentata per la prima volta in veste italiana con la pubblicazione de *La biblioteca de' fanciulli* per iniziativa del noto libraio Giovanni Gravier» (G. Costa, *Modelli narrativi illuministici*, in *Cultura meridionale e letteratura italiana. I modelli narrativi dell'età moderna*, Atti dell'XI Congresso dell' AISLLI, Napoli-Castel dell'Ovo, 14-15-17-18 apr. 1982, Salerno, Lancusi, 16 apr 1982, a cura di P. Giannantonio, Napoli, Loffredo, 1985, pp. 287-318, citazione da p. 301).

anch'essa menzionata da Caminer, un contributo fondamentale è stato fornito dall'*Avviso a chi legge* dello Stampatore Casaletti, inserito nella seconda edizione della *Scuola delle fanciulle nella loro puerizia. Dialoghi tradotti dal Francese da una dama romana*, Roma, 1786, 3 tomi, in cui si spiega che la prima edizione della stessa ha avuto grande successo in Italia, sebbene i compratori reclamassero una versione più completa, e per questo Casaletti avrebbe deciso di rifonderla in una nuova edizione. Tuttavia della prima traduzione, uscita dalla sua stamperia, egli scrive che «la Santa Memoria di Clemente XIV tanto si compiacque della medesima che [...] si degnò di accordarmene la Privativa perpetua per tutto lo Stato Ecclesiastico»⁶⁶. Il *Rescritto* del Pontefice è del 12 aprile 1771, ma è possibile retrodatare l'edizione romana al 1769 o agli ultimi mesi del 1768, perché nella II edizione dell'opera già citata (Roma, Casaletti, 1786), compaiono, oltre al *Rescritto* pontificio, anche un *Reimprimatur* a firma di Carlo Benvenuti, Roma 29 agosto 1769, il quale ritiene che questa raccolta di novelle sia utilissima al Pubblico e in particolare ai fanciulli nei quali fa germogliare i «primi semi di Religione, e di Virtù», e soprattutto un'approvazione di Tommaso Gabrini (Trevi, 29 agosto 1768), per il quale nella traduzione della dama romana «si contengono delle Novelle Morali, che divertono, ed istruiscono». Essa è «tanto più degna di uscire alla luce colle stampe quantoché non ha l'Italia un libro, che tratti *ex professo* di quest'importante argomento, che possa più di questi Dialoghi contribuire a coltivare lo Spirito, e formare il cuore delle Nobili, e Civili Fanciulle»⁶⁷. La prima traduzione di questa dama romana sarebbe dunque quella stampata da Casaletti e non quella fiorentina. Al di là del primato spettante a uno stampatore piuttosto che all'altro, occorre osservare che anche l'edizione romana presenta numerose analogie con quella di Gravier, che assumo quale ristampa della traduzione fiorentina. Nella versione di Casaletti, infatti, come in queste ultime, si è scelto di non riprodurre la *Préface* della Beaumont, senza chiarire i motivi di tale decisione⁶⁸, e si è optato per l'inserimento della Lettera della dama traduttrice, la misteriosa I.R.V., che spiega ragioni e scopi della sua impresa ad un'altra dama

⁶⁶ *Scuola delle fanciulle nella loro puerizia. Dialoghi tradotti dal Francese da una dama romana*, Roma, Arcangelo Casaletti, 1786, tomo I, p. XX. L'esemplare da cui cito è conservato presso la BDFUPD (collocazione Z-ANT-16-12, che contiene i primi due tomi). Insieme alla *Scuola delle fanciulle nella loro puerizia* lo stampatore romano aveva pubblicato anche la *Scuola delle fanciulle nella loro adolescenza. Dialoghi tradotti dal francese da una dama romana*, 3 tomi, 1786, (BDFUPD: collocazione Z-ANT-16-13, che contiene solo il primo tomo) e la *Scuola delle fanciulle nella loro gioventù* (BDFUPD: collocazione Z-ANT-16-14, contenente due dei quattro tomi dell'edizione).

⁶⁷ *Ibid.*, citazioni dalle pp. XXII e XXIV.

⁶⁸ Nell'edizione romana leggiamo: «Non dirò neppure i motivi per cui mi sono dispensata dal trasportare nella nostra lingua la Prefazione» (*Scuola delle fanciulle*, cit., tomo I), mentre in quella napoletana si scrive più semplicemente: «Ho tralasciato di trasportare nella nostra lingua la Prefazione, che sta in fronte all'Opera originale» (*La Biblioteca de' fanciulli*, cit., tomo I, p. XIII).

sua amica⁶⁹. Le differenze fra le due edizioni si limiterebbero ai titoli: nel primo caso *Scuola delle fanciulle*, dunque un'opera che sembrerebbe rivolta in modo specifico alle bambine; nel caso napoletano, come nell'edizione di Firenze, un più generico *La Biblioteca de' fanciulli*; la stessa scelta si ripete nella lettera introduttiva che nella versione napoletana tende a prediligere l'uso dei termini fanciullo/figlio in luogo dei fanciulle/figlie di quella romana. Se queste sono le differenze più evidenti fra le due versioni, al contrario, per quanto riguarda le traduzioni dei dialoghi e dei racconti, inseriti all'interno delle varie «Giornate», i due testi possono dirsi equivalenti, al punto da far sorgere il sospetto che gli stampatori si siano serviti della stessa traduzione, modificando semmai parti accessorie⁷⁰. Salvo alcune sfumature, infatti, le battute dei dialoghi sono identiche nelle due versioni e identici anche i riferimenti culturali che, assenti nella versione originale, sono stati introdotti appositamente nelle due «belle infedeli»⁷¹, le traduzioni romana e napoletana, per adattare al pubblico nazionale alcune allusioni contenute nel testo francese che sarebbero risultate altrimenti incomprensibili ai lettori; oppure sono stati omessi, in entrambe le versioni, gli stessi elementi, nel passaggio dalla lingua d'origine all'italiana. Tra gli esempi più eloquenti vi sono l'invito che «Donna Giustina» rivolge alla «Contessina Spiritosi» e alla «Marchesina Giocarelli» a bere il «caffè» (I dialogo), laddove nel testo della Beaumont «Lady Sensée» invitava «Lady Babiole» e «Lady Spirituelle» ad andare dalla «gouvernante» a prendere il tè; se la Beaumont descriveva «Lady Spirituelle» intenta a leggere la storia di *Pierre le*

⁶⁹ In entrambe le edizioni la «dama» afferma che la sua traduzione intende attirare l'attenzione dei genitori sulla necessità di provvedere in prima persona all'educazione delle fanciulle, abbandonate troppo spesso alle cure esclusive di Serve o Cameriere prive di istruzione. Il Piano di educazione da lei tradotto, diviso in tre parti, miranti rispettivamente a «formare i costumi», «coltivare lo spirito», «regolare l'esteriore» delle Fanciulle («Fanciulli» nell'edizione napoletana), non prevede insegnamenti specifici nel campo dei dogmi della religione cristiana poiché questi vengono dispensati già dai ministri del Signore, da buoni libri di devozione, e da catechismi, forniti ai bambini fin dalla tenera età. Questo metodo offre però letture utili e non perniciose ai costumi, diverse da quelle proposte dalla maggior parte «de' Novellieri, e de' Romanzi Italiani che tendono unicamente a guastare lo spirito, ed a corrompere il cuore» («core» nella traduzione stampata da Gravier). La lettera della dama è contenuta nelle pp. I-XVIII della *Scuola delle fanciulle*, cit. e nelle pp. XI-XXIV de *La Biblioteca de' Fanciulli*, cit.

⁷⁰ Per completezza d'informazione preciso che l'edizione della *Scuola delle fanciulle nella loro puerizia. Dialoghi tradotti dal Francese da una dama romana*, Genova, Stamperia delle Piane, s.d., ma risalente senza dubbio all'età napoleonica, come indicano i riferimenti alle «Cittadine francesi», al «defunto Regno di Francia» e alla Repubblica francese comprendente anche il Piemonte, è con tutta probabilità una ristampa dell'edizione romana, della quale porta il titolo e riproduce fedelmente il testo. Lo stesso vale per gli altri due volumi della serie stampati dall'editore genovese: la *Scuola delle fanciulle nella loro adolescenza*, e la *Scuola delle fanciulle nella loro gioventù*, entrambi s.d.

⁷¹ È questo il termine utilizzato da Mounin per indicare un modello di traduzione che si distanzia molto dall'originale, fin quasi a confondersi con «l'adattamento». Questa tecnica traduttiva avrebbe avuto la sua massima fortuna proprio nel Settecento (G. Mounin, *Les belles infidèles*, Paris, Presses Universitaires de Lille, 1994).

Grand nei «magasins français» (VII^e Dialogue) o il «Quinte Curce» (VIII^e Dialogue), la traduttrice romana metteva in mano alla «Contessina Spiritosi» la vita di *Pietro il Grande*, Imperatore di Moscovia, tralasciando il dettaglio dei «magasins» che non sarebbe stato compreso, mentre il Quinto Curzio compariva ora nella traduzione italiana del Porcacchi; e ancora, laddove il testo francese faceva riferimento in modo generico a terremoti ed eruzioni vulcaniche, in entrambe le versioni

italiane, per comodità del lettore, si citavano direttamente esempi tratti dalla geografia nazionale, quali il Vesuvio e il vicino «Regno di Napoli». L'inserimento di tutti questi dettagli e la scelta di nuove ambientazioni, finivano per rendere la narrazione meno agile rispetto all'originale *Magasin des enfants*; un inconveniente che venne risolto nella versione de *Il Magazzino delle fanciulle*, stampata dal Vendramini Mosca. In questa nuova edizione infatti, il «traduttore» – sappiamo con certezza che si tratta di un uomo grazie all'Avviso de *Lo Stampatore al lettore* contenuto nel primo volume del libro⁷² – sceglieva di

restare il più possibile vicino all'opera della Beaumont, operando solo piccoli cambiamenti rispetto all'originale. Lo stesso criterio veniva adottato nel volume successivo de *Il Magazzino delle adulte*, concepito come continuazione del



Fig. 2: *Il magazzino delle adulte ovvero Dialoghi tra una savia direttrice e parecchie sue allieve di grado illustre che serve di continuazione al Magazzino delle fanciulle per Mad. le Prence [sic] de Beaumont, traduzione dal francese*, in Vicenza, per Francesco Vendramini Mosca, 1781.

(Biblioteca Civica Padova; foto a cura dell'A.)

⁷² *Il magazzino delle fanciulle*, cit., pp. XV-XVI. Vendramini Mosca rivela infatti che un suo «Padrone ed Amico, che per suo divertimento ed esercizio l'aveva già intrapresa e in questi giorni condotta a felice fine, ragionando meco appunto dell'utilità grande dell'Opera, mi consigliò a stamparla, e me ne fece ancora grazioso dono».

Magazzino delle fanciulle, e stampato dallo stesso Vendramini Mosca nel 1781, in 4 tomi. L'editore dedicava questa «elegante traduzione» «alle nobili giovani donzelle italiane» con la speranza che, seguendo gli esempi positivi illustrati dalla Beaumont, esse potessero contribuire, insieme alle giovani a loro inferiori per grado e condizione, alla «Felicità dell'Italia tutta»⁷³.

Nel progetto dell'autrice, quei nuovi dialoghi, che avevano come protagoniste delle adolescenti, non erano finalizzati, come i precedenti, all'acquisizione di conoscenze specifiche in diverse discipline, ma a preparare le lettrici a diventare o «mogli cristiane», «spose degne di amore» e «madri tenere», oppure a determinarle al nubilato. Per far sì che esse raggiungessero nel modo migliore quei traguardi, era importante aprire loro gli occhi sui vizi più comuni alla loro età e sui pericoli che esse avrebbero dovuto affrontare nella fase critica dell'adolescenza: fra questi il peggiore era ritenuto il «naturale» desiderio femminile di piacere e di mettersi in mostra, un vizio turpe dal quale soprattutto le fanciulle di rango dovevano essere preservate⁷⁴. Gli esempi mostrati nei suoi dialoghi e soprattutto le letture consigliate in quel secondo manuale, dopo averle sperimentate sulle sue allieve inglesi, avrebbero aiutato le fanciulle a correggere i loro difetti. Come si legge nella traduzione italiana del *Magazzino delle adulte*, in un'epoca in cui «hanno le Donne il prurito di tutto leggere... convien dunque porle in istato di dar un sicuro giudizio rapporto a ciò che leggono e loro insegnare a discernere il vero dal falso»⁷⁵.

E poiché non si disponeva ancora di una produzione pedagogica specifica per tali scopi, il consiglio che veniva dato ai genitori e ai precettori da queste

⁷³ *Il magazzino delle adulte ovvero dialoghi tra una savia direttrice e parecchie sue allieve di grado illustre che serve di continuazione al magazzino delle fanciulle per Mad. le Prence [sic] de Beaumont*, traduzione dal francese, in Vicenza, per Francesco Vendramini Mosca, 1781. Cito dalle pp. I e VI del tomo I (un esemplare di questa edizione è conservato presso la BCPD, collocazione: CRF 883, cfr. fig. 2). L'opera traduce il *Magasin des adolescentes*, pubblicato in prima edizione nel 1760, Lyon, chez Pierre Bruyset Ponthus. A differenza del primo *Magasin* in questo non compaiono racconti fantastici ma solo storie tratte dalla vita quotidiana, seguite da episodi della Bibbia e della storia romana e da lezioni di geografia, inseriti sempre nella cornice dei dialoghi fra alcune adolescenti e la loro istitutrice. La serie terminava con il *Magasin des jeunes dames ou instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde et se marient: leurs devoirs dans cet état, et envers leurs Enfants*, che nella traduzione stampata da Vendramini Mosca diventa *Istruzioni per le giovani dame ch'entrano nel mondo e si maritano*, Vicenza, 4 volumi, 1782 (BCPD, collocazione: CRF 249).

⁷⁴ Mme de Genlis, sulla scia di una ben consolidata tradizione normativa che prescriveva precise regole comportamentali a cui le donne, dall'infanzia all'età adulta, dovevano attenersi nelle diverse situazioni, porrà come obiettivo prioritario dell'educazione del bel sesso la correzione della naturale *coquetterie* femminile, «défaut commun presque à toutes les femmes... passion factice produite par le dessèchement du coeur et le dérèglement de l'imagination»; da posizioni molto più conservatrici rispetto a quelle della Beaumont, e vicine alle tesi dell'*Émile* (sebbene l'autrice contesti in più punti la pedagogia di Rousseau), la Genlis sosterrà che poiché le donne sono nate per dipendere dagli uomini, bisogna evitare di esaltare le loro menti, perché per esse il genio è un dono inutile e pericoloso, e il gusto delle scienze potrebbe sottrarle alla semplicità dei loro doveri domestici (cfr. *Adèle et Théodore*, cit., *Lettre IX*, «Réponse de la Baronne», pp. 79-81).

⁷⁵ *Il magazzino delle adulte*, cit., p. XXIII.

pioniere della letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, era di adattare alle capacità dei fanciulli quelle opere che, pur concepite per gli adulti, erano ritenute utili anche alla formazione morale e culturale dei primi, provvedendo però a modificarle e censurarle qua e là nelle parti ritenute scabrose o troppo complesse per la loro età.

Su questo aspetto Mme de Genlis si sarebbe soffermata ancor più della Beaumont: nel suo *Adèle et Théodore* (1782), avrebbe dichiarato che ai bambini si potevano proporre anche libri «classici» purché questi fossero letti alla presenza e sotto la supervisione dei genitori, che avrebbero provveduto a espungere «les endroits qui peuvent blesser la décence». Nel romanzo della Genlis sarebbe stata la madre della «piccola» Adèle, la Baronne d'Almane, a guidare la figlia nella conoscenza di autori «trop célèbres pour n'être pas lus»⁷⁶, mentre le letture da assegnare al fratello di Adèle, Théodore, sarebbero state accuratamente selezionate dal Baron d'Almane⁷⁷. Siamo ben lontani dall'idea di letture «libere» e «arbitrarie» proposte, negli stessi anni, da riformatori del calibro di Filangieri!⁷⁸ Ma l'autrice, così come aveva fatto la Beaumont, teneva a sottolineare proprio la distanza che passava tra le teorie pedagogiche elaborate dai pensatori contemporanei e la pratica educativa quotidiana, una distanza che impediva a quei filosofi di conoscere sia i reali bisogni che le abitudini malsane dei fanciulli. Questi ultimi, affermava la Genlis, non leggono affatto e per tale ragione è fondamentale che essi siano guidati costantemente nella lettura, addirittura fino ai diciotto anni, e non si deve temere che «cette méthode éteigne l'imagination d'un enfant»!⁷⁹ Grazie alla sua decennale espe-

⁷⁶ *Adèle et Théodore*, cit., citazioni da p. XIII.

⁷⁷ Il modello teorizzato dalla Genlis nel suo romanzo, prevedeva una rigida divisione dei compiti pedagogici fra i due coniugi, che non si limitava alle sole letture ma abbracciava tutti gli aspetti del processo formativo. Nelle sue missive alla Vicomtesse de Limours, sua amica, Mme d'Almane scriveva, orgogliosa, che Adèle trascorreva gran parte del suo tempo con lei («Adèle ne me quitte jamais», *Adèle et Théodore*, cit., *Lettre VII*, «Réponse de la Baronne», p. 68), e che dormiva nella stanza accanto alla sua. Un rapporto morboso che soffocava ogni manifestazione di spontaneità della bambina, e che invece era celebrato dall'autrice come prova di perfetta educazione e come esempio di encomiabile devozione materna («Je m'endors en pensant à mes enfans, je ne vois qu'eux dans mes songes, et je me réveille avec le désir de leur consacrer encore des soins si doux», scriveva Mme d'Almane, pienamente appagata dal suo ruolo di madre; *ibid.*, p. 69). Ugualmente Théodore era descritto sempre in compagnia del padre, e spettava a quest'ultimo informare il suo corrispondente, il Vicomte de Limours, dei progressi compiuti dal figlio giorno dopo giorno, in quella villa di campagna, «au fond du Languedoc», in cui i baroni D'Almane si erano ritirati per potersi dedicare esclusivamente all'educazione dei figli.

⁷⁸ Ne *La Scienza della legislazione* (tomo IV, I parte, p. 94), Filangieri sosteneva infatti che le «letture potrebbero essere le più efficaci, purché fossero libere, ed arbitrarie [...] Niun fanciullo dovrebbe esser obbligato a leggere l'un libro, piuttosto che l'altro».

⁷⁹ *Adèle et Théodore*, cit., p. XVIII. Fino a sette anni Adèle avrebbe letto solo i «petits contes détachés» inventati dalla madre, storie rigorosamente vere, poi le sarebbe stata concessa la lettura delle *Conversations d'Emilie*, ma non quella delle favole di La Fontaine o del *Télémaque* o delle *Lettres* di Madame de Sévigné o del teatro di Corneille e di Racine, che sarebbero subentrati solo dopo il compimento del dodicesimo anno di età della bambina.

rienza nel settore educativo⁸⁰, le era stato possibile elaborare alcune lezioni morali che ora venivano raccolte nel romanzo epistolare *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation*⁸¹, dopo essere state esposte, in altra forma, nel suo celebratissimo *Théâtre à l'usage des jeunes personnes* (1779). In quell'occasione, usando un cliché comune in sede di presentazione, la Genlis informava il lettore che le sue pièces erano state concepite per un uso domestico – così accadrà anche per i racconti contenuti in *Adèle et Théodore* – e che non sarebbero mai state pubblicate se la scrittrice non fosse stata incoraggiata a compiere una simile impresa da amici e parenti, e dal successo riscosso da alcuni suoi racconti⁸². La Beaumont si era espressa negli stessi termini al momento della prima edizione del *Magasin des enfants*; ma se gli obiettivi che le due educatrici si prefiggevano erano simili, ben diversi al contrario erano i metodi adottati nei loro manuali. I *Magasins*, lo si è visto, non rinnegavano l'uso delle favole, almeno nella prima fase della formazione infantile, ma preferivano puntare sull'interazione fra più formule espressive e generi letterari che potessero rendere attraenti i messaggi educativi; al contrario nella produzione della Genlis, risultava molto più marcata la volontà di istruire i fanciulli correggendo la loro indole, e meno evidente, nonostante i reiterati proclami dell'autrice, il desiderio di unire a questi scopi anche finalità ricreative. Infatti se nella sua raccolta di *contes* si ritrovava la formula del *delectando pariterque monendo*, questa volta il rapporto fra i due momenti educativi appariva decisamente sbilanciato a favore del secondo. La Genlis optava per la scelta quasi esclusiva delle storie veritiere a danno dei racconti meravigliosi, per i quali non mostrava alcuna simpatia e stima. In *Adèle et Théodore* avrebbe sostenuto che perfino le innocenti fiabe di Mme d'Aulnoy, create appositamente per i bambini, non «convenivano» alla loro età, e che «les enfans seulement frappés du merveilleux, ils ne garderoient le souvenir que des jardins enchantés et des palais de diamans, toutes ces imaginations fantastiques ne peuvent donner à des enfans que des idées fausses, retarder les progrès de leur raison»⁸³. Nei suoi drammi e nei suoi racconti, le fate

⁸⁰ Dopo aver provveduto personalmente all'istruzione delle sue figlie, la Genlis fu anche istitutrice dei figli del duca e della duchessa di Chartres, cfr. A.M. Laborde, *L'oeuvre de Mme de Genlis*, Paris, G.-A. Nizet, 1966; e M.-E. Plagnol-Diéval, *Madame de Genlis*, in *Bibliographie des écrivains français*, Paris, Lelong, Roma, Memini, 1996. Ugualmente Mme d'Épinay, nelle sua opera di riflessione educativa *Conversations d'Émilie* (1781), legittima la sua condotta autoriale attraverso il riferimento all'esperienza di vita personale che le permette di proporre un modello pedagogico di facile applicazione. Sul tema si può consultare: I. Brouard-Arends, *Trajectoires de femmes: éthique et projet auctorial, Mme de Lambert, Mme d'Épinay, Mme de Genlis*, «Dix-huitième siècle», n. 36, 2004, pp. 189-196.

⁸¹ Nella *Préface ad Adèle et Théodore* si legge: «Je propose une méthode dont l'expérience m'a démontré les avantages, mais je n'ai pas l'orgueil insensé de croire que ce foible traité d'Education renferme tout ce qu'on peut dire d'utile sur cet important sujet» (*Adèle et Théodore*, cit., p. VII).

⁸² Mme Caroline-Stéphanie-Félicité de Genlis, *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, par Mme Caroline-Stéphanie-Félicité de Genlis, Paris, chez Lambert et Baudouin, 1785 (1^{ère} éd, Paris, Panckoucke, 1779), tome premier, pp. 5-6, *Épître dédicatoire*. L'esemplare qui citato è conservato alla BNF, côte: YF-5969.

⁸³ *Adèle et Théodore*, cit., *Lettre XIV*, «Réponse de la Baronne», pp. 138-139.

sarebbero state sostituite da personaggi verosimili, oppure da nuovi fenomeni meravigliosi, le avventure umane o i fenomeni naturali, questi sì di grande interesse e utilità, anche per l'educazione delle fanciulle⁸⁴.

Così, sotto la sua penna, anche una storia magica come *La Belle et la Bête*, poteva trasformarsi in una pièce realistica, dalla quale erano banditi tutti gli artifici narrativi variamente riconducibili al genere fantastico, che avevano reso possibile lo sviluppo coerente della storia nell'originale⁸⁵. I personaggi inventati dalla Genlis – «La Belle Zirfée», «Le monstre Fanor», l'amica di Zirfée, «Fédima» – non hanno più nulla in comune con le figure ideate dalla Ville-neuve o con quelle «riscritte» dalla Beaumont, ma somigliano piuttosto a esseri schizofrenici, in preda a cambiamenti d'umore e di pensieri repentini e inspiegabili, al punto che lo spettatore/lettore, nel passaggio da una scena all'altra, ha difficoltà a riconoscerli, e soprattutto a comprendere il nesso esistente fra la loro vicenda – la Belle, ragazzina capricciosa e vanesia che dapprima prova orrore per il mostro, poi, improvvisamente e senza ragioni, lo ama alla follia – e la morale che la drammaturga vorrebbe trarne: la pièce pretenderebbe di insegnare alle fanciulle che per essere corrisposte devono mostrarsi benefiche e di buon cuore, una conclusione che però non ha alcun legame logico con la storia messa in scena⁸⁶.

In alternativa a simili storie i lettori avrebbero potuto deliziarsi con quei racconti lacrimevoli e smancerosi che l'autrice aveva raccolti in *Adèle et Théodore*, come quello della duchessa di Cerifleo, rinchiusa per nove anni nel sotterraneo del suo palazzo dal marito crudele, e liberata grazie all'intervento di un fedele valletto che faceva pervenire al padre della duchessa un bigliettino, scritto a fatica dalla figlia, il quale attestava che questa era ancora in vita: una storia rigorosamente documentata, che la Genlis avrebbe ascoltato, durante il suo *Tour d'Italie*, dalla bocca del Principe di Palestrina, padre della duchessa, che le avrebbe mostrato quel «petit morceau de papier» nel quale «l'écriture, les paroles les mots aux quels il manquait presque toutes les dernières syllabes, tout en était précieux à mes yeux»⁸⁷.

⁸⁴ Se da una parte la Genlis, come del resto la Beaumont, sostiene che le ragazze non debbano far sfoggio delle loro conoscenze in pubblico, dall'altra però ritiene indispensabile che esse sappiano interloquire, con modestia, su qualsiasi argomento. Più netta e rigorosa è la posizione di Mr Grégory, che nei citati *Legs d'un père à ses filles*, consigliava alle donne di osservare il silenzio: «si vous avez quelques connaissances, gardez-en le secret, surtout aux hommes, qui, généralement parlant, voient, avec une sorte de jalousie et de malignité, les femmes qui ont de grands talents et un esprit cultivé» (p. 40).

⁸⁵ *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, cit., vol I, la pièce è in due atti, in prosa.

⁸⁶ Questo accade perché l'autrice tende ad adattare l'intreccio a una morale preconfezionata piuttosto che far scaturire quest'ultima dal racconto, in modo naturale. Nelle *Veillées du château* dichiarerà orgogliosa che «au lieu de chercher et d'ajouter un résultat moral à un joli sujet, j'ai arrangé et composé chaque sujet d'après une vérité morale» (*Veillées du château ou Cours de morale à l'usage des enfants*, Paris, Lambert et Baudouin, 1784, vol I, p. XIII; esemplare della BNF, côte: R-53301).

⁸⁷ È quanto rivela l'autrice nel suo *Mémoires de Mme de Genlis avec avant-propos et notes par Mr J.-F. Barrière*, Paris, Firmin-Didot et Cie, 1878, p. 172 (esemplare della BIS, côte: HFC 6 = 10-15).

Può sfuggire forse alla sensibilità del lettore moderno la ragione per la quale il pubblico del Settecento apprezzava così tanto simili storie. L'incolmabile distanza che ci separa dal retroterra culturale e intellettuale di quei lettori ci induce a chiederci quale piacere si potesse provare nel leggere, in *Adèle et Théodore*, che i genitori dei due fanciulli avevano trasformato le sale del loro castello in aule scolastiche per favorire l'educazione dei loro figli. Pareti affrescate con scene tratte dalla storia antica e moderna, o tappezzate da grandi carte geografiche, camere decorate con dipinti o busti di personaggi celebri. Tutti gli oggetti presenti in quelle stanze erano lì a ricordare ai due bambini che il loro dovere esclusivo era imparare e correggersi; per questo anche il momento del gioco poteva diventare occasione utile per arricchire e verificare le conoscenze acquisite – Adèle ripeteva alla sua bambola le lezioni apprese dalla madre. Anche le future *Veillées du Château*, altro grande successo dell'autrice, presentavano lo stesso intreccio romanzesco e lo stesso ambiente ideale, un castello lontano dalla corruzione del mondo cittadino⁸⁸. Questa volta la figura del padre restava in ombra, mentre la madre, insegnante e guida morale decideva di ritirarsi con i suoi tre figli in Borgogna e di votarsi esclusivamente alla loro educazione. Ella si riproponeva come personaggio chiave, rispetto alle figure sbiadite dei figli, che il lettore conosceva solo dall'esterno, attraverso la voce di Mme la Marquise de Clémire che raccontava loro storie istruttive, morali, e anche divertenti secondo la Genlis. Allo stesso modo in *Adèle et Théodore* erano i pensieri di Mme d'Almane l'unica via di accesso alla conoscenza delle reazioni e dei sentimenti della figlia, un personaggio defilato che appariva più come un pretesto per descrivere gli esperimenti pedagogici della madre-Mme de Genlis, di cui la bambina era «vittima», che come soggetto dell'educazione. In effetti dietro Mme d'Almane non è difficile riconoscere la romanziera: le due si sovrappongono in più occasioni nelle corrispondenze che la madre premurosa intrattiene con le sue amiche; e si arriva a una perfetta identificazione fra autrice e personaggio nel momento in cui Mme d'Almane consiglia alla Baronne de Limours un buon libro di lettura per la figlia Flore, di cui lei stessa è l'autrice: le *Veillées du château*, che in realtà furono composte dalla Genlis come seguito di *Adèle et Théodore*. Ogni occasione era buona, insomma, per promuovere i testi di sua produzione, tutti ugualmente finalizzati a correggere gli errori del bambino, a istruirlo in varie discipline⁸⁹, e soprattutto a dargli utili insegna-

⁸⁸ P. Brown, «*La femme enseignante*»: *Mme de Genlis and the moral and didactic tale in France*, «Bulletin of the John Rylands University Library of Manchester», vol. 76, n. 3 (aut. 1994), *Children's literature*, pp. 23-42.

⁸⁹ La Genlis scrisse, fra gli altri, un manuale di storia, le *Annales de la vertu ou cours d'histoire à l'usage des jeunes personnes*, Paris, Lambert et Baudouin, 1781, 2 vol. I fratelli Reycends, librai di Torino, furono i primi a prenotare alla Société typographique de Neuchâtel copie dell'opera, ben dodici, raccomandando alla stamperia di spedirle non appena fossero uscite dai torchi, cfr. BPUN, STN, Ms 1205, cc. 397-398, 24-3-1781. Fra i numerosi trattati di storia ad uso delle scuole che furono richiesti alla STN da parte italiana, vanno citati in particolare, per l'alto numero di ordinazioni, i volumi dell'*Histoire ancienne et moderne* di Rollin, e i relativi *Abrégés* realiz-

menti morali, perché questo, secondo l'autrice, era l'obiettivo che una brava educatrice avrebbe dovuto perseguire prima di tutti gli altri. Infatti nella *Préface* del suo *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, lo stampatore riconosceva alla Genlis «le mérite d'avoir créé un genre de pièces dont personne n'avait encore conçu l'idée [...] ces pièces ne sont que des Traités de morale mis en action»⁹⁰. Questi piccoli drammi davvero innovativi, ideati dall'autrice per essere messi in scena direttamente dalle sue figlie, Caroline e Pulchérie, riscosero un successo eclatante in Europa e, fra le sue opere, furono senza dubbio le più tradotte⁹¹. Per quanto riguarda l'Italia, le «Memorie enciclopediche» di Bologna del 1782 annunciavano l'uscita di un *Teatro di educazione o sia Raccolta di commedie morali per uso della gioventù. Ricavate dal francese*, comprendente diciassette pièces, tradotto da tale B. Renard, e stampato a Firenze, presso Giuseppe Tofani. Nel presentare l'opera al pubblico, il recensore Crapac spiegava che «se queste commedie si destinano ad uso dei fanciulli [...] l'autore, e il traduttore ànno tutta la ragione di raccomandarle al pubblico», ma questo non gli impediva di esprimere un giudizio sferzante sulla qualità di quelle pièces: «il traduttore esalta queste commedie per la loro semplicità. Noi esalteremo sempre la semplicità di quelle persone, che ànno la bontà di leggerle»⁹². Tuttavia, già nel 1780, subito dopo la prima edizione del *Théâtre* (1779), era stata stampata, da Jacopo De' Rossi di Finale, una raccolta intitolata *Teatro ad uso delle fanciulle*, che

zati da Tailhé, e soprattutto gli *Elemens de l'histoire générale* di Millot, che erano stati composti dall'ex gesuita negli anni in cui egli aveva vissuto a Parma, dove era stato professore di storia presso il Collegio dei Nobili. Millot si era servito proprio delle sue lezioni per la redazione degli *Elemens*, pubblicati fra il 1772 e il 1773 (sul suo soggiorno parmense e sulla redazione dell'opera si può consultare L. Guerci, *La composizione e le vicende editoriali del «Cours d'études» di Condillac*, in *Miscellanea Walter Maturi*, Torino, Giappichelli, 1966, pp. 187-220). Gli *Elemens* ritornano costantemente fra i libri richiesti alla STN. A tal proposito il libraio Gasparo Storti di Venezia scriveva alla Société typographique: «dans votre catalogue je ne trouve point d'articles pour mon commerce. Je suis étonné qu'on ne prend soin de réimprimer des livres fort sûrs pour l'Italie. *Télémaque, Contes moraux*, Montesquieu, Thomas, Bomare, Millot sont des articles qui ne devraient manquer jamais» (BPUN, STN, Ms 1218, Dossier II, cc. 96-97, 4-12-79).

⁹⁰ *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, cit., pp. VII-IX.

⁹¹ Havelange scrive che il *Théâtre des jeunes personnes* riscosse un tale successo al momento della prima edizione che le copie furono esaurite in soli cinque giorni. Tutti i giornali pubblicarono grandi elogi dell'opera e la fama dell'autrice si diffuse al punto che l'Imperatrice di Russia in persona ordinò subito una traduzione del *Théâtre* nella sua lingua (cfr. I. Havelange, *Le magasin des enfants*, cit., pp. 15-17).

⁹² «Memorie enciclopediche» di Bologna del 1782, num. XIII, aprile, p. 104. Il giudizio di Crapac era dissonante rispetto al coro di elogi che la scrittrice stava ricevendo negli stessi anni in Italia. Un commento positivo alla sua produzione sarebbe apparso sulle «Novelle Letterarie» di Firenze il 3 dicembre 1784: «Non solo il bel romanzo *Adèle et Théodore*, ma anche il *Teatro d'Educazione*, il *Teatro di società* e le *Veglie del Castello* [...] hanno per oggetto l'istruzione e l'educazione [...] ella [l'autrice] ha avuto [...] in tutte [le opere] lo stesso oggetto d'ispirare ai fanciulli gusti semplici e virtuosi». Questa recensione è segnalata dalla Zambon nel suo *Romans français*, cit., p. 52. Tuttavia è erroneo affermare, come fa la Zambon, che le opere della Genlis, pur essendo apprezzate per la morale che contenevano, non ebbero traduzioni italiane nel Settecento.

però non sembra aver attirato l'attenzione della stampa nazionale. Il traduttore dedicava questa sua fatica all'autrice stessa dei drammi, la «Nobilissima Signora Contessa di Genlis», ingegno singolarissimo che «ha osato aprire una nuova utile strada per condurre l'incerta mente di tenere fanciulle a quel grado di perfetta educazione, alla quale non si arriva col solo mezzo degli insegnamenti per lo più dettati dall'austera bocca di un mercenario, od indotto precettore»; e concludeva con questa considerazione: «oh come, e quanto persuade, ed ammaestra la vista del proprio ritratto sulle scene! L'uomo conosce allora se stesso naturalmente, si squarcia quel metafisico velo, che sempre avvolge i precetti, e la mente non fatica a figurarsi un oggetto, se lo ha presente. Forse non furono immaginate per questo le commedie?»⁹³. Quelle pièces, spiegava il traduttore, si erano viste recitare da nobili fanciulle e avevano riportato l'applauso che meritano le opere ingegnose ed eleganti. Nulla più aggiunge però sulle circostanze di quelle rappresentazioni, che avvenivano generalmente in ambito domestico o nei teatri di cui erano dotati gli istituti di educazione⁹⁴.

Il ricorso alla scena teatrale per insegnare buone abitudini morali ai fanciulli non era nuovo; era stato sperimentato, tra gli altri, anche dalla Beaumont nei suoi dialoghi in situazione, che riproducevano sulla carta – nei *Magasins* – le discussioni avvenute fra l'autrice-educatrice e le sue allieve inglesi sui temi più diversi emersi dalle loro letture o dagli insegnamenti impartiti di volta in volta alle fanciulle dalla Beaumont stessa. La Genlis provvede a perfezionare questo strumento pedagogico mettendo in scena situazioni riconducibili alle esperienze di vita familiare dei fanciulli, che potessero agevolare l'identificazione dei giovani spettatori o lettori con i personaggi e con le loro avventure quotidiane, che ruotavano sempre intorno a problemi morali di difficile soluzione. Il contesto sociale nel quale erano ambientate le sue pièces, così come i suoi *contes moraux*, era generalmente quello dell'aristocrazia, perché la Genlis intendeva rivolgersi ai fanciulli appartenenti a questa classe sociale. Baroni, conti, marchesi sono i protagonisti indiscussi delle sue storie⁹⁵. Faeti osserva a

⁹³ *Teatro ad uso delle fanciulle*, Finale, nella stamperia di Jacopo De' Rossi, 1780, tomo primo, pp. 5-7. Cito dall'esemplare della BNF, cote: YF-99.

⁹⁴ Lo conferma, per analogia, anche la prefazione a un'edizione italiana dell'*Amico dei fanciulli* di Berquin (Milano, A. F. Stella, 1812-1813, p. VII) in cui si legge che questo tipo di drammi e commedie veniva messo in scena «sì nei licei, nei collegi ed in altri luoghi di educazione, come ancora nelle abitazioni private» (esemplare conservato alla BCMC, collocazione: 13-3-H-18). Alcune indicazioni sull'uso del teatro nella pedagogia gesuitica del Settecento sono fornite da P. Peyronnet, *Le théâtre d'éducation des Jésuites*, «Dix-huitième siècle», n. 8, 1976, pp. 107-120; A. Cascetta, *La tragedia nel secondo Settecento*, in F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana*, 3, *Dalla metà del Settecento all'Unità d'Italia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, pp. 829-857, in particolare pp. 830-834, Il «genere perfettissimo» nella pedagogia dei Gesuiti. Brevi cenni al teatro per bambini nel Settecento si possono trovare infine in E. Becchi e D. Julia, *Storia dell'infanzia*, cit., p. 159.

⁹⁵ L'unica eccezione è rappresentata dal IV volume del suo *Théâtre à l'usage des jeunes personnes* che si rivolge invece ai figli del popolo. In una recensione a questo volume apparsa sul «Journal helvétique», août 1780, pp. 23-25, si legge: «Ce quatrième volume est destiné à l'instruction des classes inférieures de la société, et ce but respectable me le rend en quelque sorte sacré. Les marchands,

tal proposito che la produzione pedagogica della Genlis tende a rafforzare la coscienza dei ruoli sociali, e a perpetuare identità rigide, attraverso un approccio didattico severo e uno stile estremamente formale che la rendono improprio al lettore moderno⁹⁶. Eppure all'epoca il vigore e la drammaticità dei suoi intrecci, la *sensibilité* strisciante che era la cifra distintiva delle sue commedie statiche, dei suoi dialoghi, delle sue lettere, come del resto di tanta parte della produzione letteraria allora alla moda – dai *contes moraux*, ai romanzi, al teatro – esercitarono un fascino irresistibile sul pubblico.

Il termine col quale sarebbe passata alla storia questa produzione per l'infanzia moralizzatrice e paternalistica, dai toni languidi, è «berquinade», dal nome dell'autore di una delle opere periodiche per bambini che ebbe maggior fortuna alla fine del Settecento: l'abbé Arnaud Berquin. Come si è osservato sopra, le sue opere furono, insieme a quelle della Beaumont e della Genlis, le protagoniste assolute della letteratura per l'infanzia e uno dei modelli di riferimento più importanti per i genitori nella seconda metà del secolo. Probabilmente esse non furono tradotte in italiano prima del 1788⁹⁷, ma la loro circolazione nel nostro paese è ben attestata, come confermano, tra l'altro, le numerose richieste del suo *Ami des enfants*⁹⁸ pervenute dall'Italia alla Société typographique de Neuchâtel. In questa serie di dialoghi, racconti e drammi di società, l'ambiente della famiglia – della piccola aristocrazia provinciale o della borghesia – è ancora una volta il luogo e il tema di elezione per illustrare *exemples frappants* di vizi e di virtù e per sviluppare riflessioni morali, in verità assai piatte, ritenute fondamentali per formare il carattere dei piccoli lettori. Ma i numeri del suo periodico – la seria-

les artisans, les lingères, les femmes-de-chambre, les filles de boutique, lisent quelquefois les jours de fête, et il est bon que le vuïd de leur tems soit ainsi rempli. Leurs lectures, par-là même qu'elles sont en petit nombre, laissent des traces profondes dans leur esprit: il importe donc qu'il y en ait à leur usage. Il faut que ces lectures soient amusantes: des gens qui ne peuvent donner à la lecture qu'un tems pris sur celui qui leur reste pour se divertir, ne doivent pas naturellement se soucier de livres d'un genre sérieux: ce n'est pas un traité de morale qu'ils aimeront à lire, mais des contes, des comédies, des romans. Pour qu'ils soient bon pour eux, il faut y parler leur langage qui n'est pas le nôtre, s'y conformer à leurs idées, y dire des choses un peu triviales: c'est une chose absolument nécessaire. En ce genre, ce qui ne sera point du tout fade ne vaudra rien. Ce n'est donc pas dans le cabinet du littérateur, mais sur le comptoir d'une boutique, ou dans l'atelier d'un artiste, qu'est la place de semblables ouvrages, s'ils sont bien faits; et Madame de Genlis paraît l'avoir senti».

⁹⁶ A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 38.

⁹⁷ Mi riferisco all'edizione de *L'amico de' fanciulli, o sia, il morale istruttore della gioventù, accresciuto dal Francese da Gio. Battista Buccarelli, Maestro di Lingua Italiana. Opera in otto tomi intrapresa e pubblicata a spese del Sig.r Giorgio Ernst*, Londra, S. Hooper, 1788-1789. Questa traduzione, dedicata «To the Queen», non era destinata al pubblico italiano ma ai lettori inglesi che desideravano apprendere la nostra lingua. Infatti lo stampatore scriveva che: «A competent knowledge of the Italian language being now considered an elegant accomplishment, more especially for young ladies, it is to be regretted that we have scarcely any books in that language proper to be put into their hands». Cito dall'esemplare conservato alla BNF, cote: R-22769, p. IV.

⁹⁸ L'opera fu pubblicata fra il 1782 e il 1785, in 24 tomi in-18. I primi 12 volumi apparsi fra gennaio 1782 e settembre 1784 portano come titolo *L'Ami des enfants*, i successivi invece *L'Ami de l'adolescence*. Cfr. D. Escarpit, *Arnaud Berquin, sa vie et son oeuvre*, in *Arnaud Berquin 1747-1791. Bicentenaire de l'Ami des Enfants*, numéro spécial de la Revue «Nous voulons lire!», Pessac, 1983.

lità è l'innovazione principale dell'*Ami des enfants* – non si rivolgono solo ai fanciulli ma anche ai loro genitori, e in particolare alle madri, che vengono rappresentate come co-protagoniste, generalmente brave e pazienti, di queste storie prolisse, il cui contenuto risponde forse più al gusto e agli interessi degli adulti del tempo che a quelli dei bambini. Del resto, come osserva Cragg, erano i genitori ad acquistare i fascicoli mensili dell'*Ami des enfants*, che poi avrebbero letto insieme ai figli; «le petit format, idéal pour les petites mains, ne relève que du marketing, ce que prouve aussi l'absence de toute illustration»⁹⁹. Il *Prospectus* che annunciava le condizioni di vendita di quest'opera periodica si rivolgeva ai genitori spiegando loro che, nelle intenzioni dell'autore, essi avrebbero potuto fare di quei fascicoli «un objet de punition ou de récompense pour leurs Enfants»¹⁰⁰. Il sistema dei premi veniva riproposto da Berquin quale strategia vincente di una produzione per l'infanzia che sembra ancora percepire l'adulto come vero protagonista del processo educativo e che vede invece il bambino come un sorta di peccatore involontario, che però può essere riscattato dall'educatore, il quale provvederà a correggerlo e a traghettarlo verso la terra della conoscenza. Berquin aveva seguito evidentemente le orme tracciate dalla Genlis, e non ne faceva mistero, ma si era ispirato anche alla struttura dialogica dei *Magasins des enfants* della Beaumont, e soprattutto alla tradizione pedagogica tedesca, in particolare a *Der Kinderfreund* di Weisse di cui il suo *Ami des enfants* riprendeva anche il titolo¹⁰¹. I suoi intrecci infine, erano tributari di quel modello di *conte moral* che era stato portato al successo alcuni anni prima da Marmontel, il maestro indiscusso del genere in Francia¹⁰². Questi aveva rappresentato numerosi esempi di madri amorevoli o malvagie, di padri affettuosi o distaccati nei suoi *Contes moraux*, i quali però non possono essere ascritti alla categoria della «letteratura per l'infanzia», poiché non erano stati ideati per educare o intrattenere un pubblico infantile, ma per illustrare a lettori adulti questioni morali e/o per dipingere costumi sociali. Le opere di Marmontel, insieme alla produzione di Berquin, della Genlis e della Beaumont, compaiono costantemente nelle ordinazioni dei librai italiani alla STN. E se, come rivela una lettera del libraio veneziano Storti alla Société, quei *Contes* si vendevano soprattutto «a studenti della lingua francese, che non amano far grossa spesa, perciò anche il *Tele-maco* si vende in grosso numero quando non oltrepassa l. [livres] 3 di Francia, di buona stampa, e con annotazioni»¹⁰³, molte altre richieste della stessa opera

⁹⁹ O.B. Cragg, *Sexualité, mariage et famille au XVIIIe siècle*, Presses de l'Université de Laval, Canada, 1998, citazione da p. 349.

¹⁰⁰ La citazione è tratta da A. Martin, *Notes sur l'Ami des enfants de Berquin et la littérature enfantine en France aux alentours de 1780*, «Dix-huitième siècle», n. 6, 1974, pp. 299-308.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 300-302; e I. Havelange, *Le magasin des enfants*, cit., pp. 18-22.

¹⁰² La prima edizione dei suoi *Contes moraux* è del 1763, Paris, Merlin, 3 voll.

¹⁰³ BPUN, STN, Ms 1218, Dossier II, cc. 117-119, Storti alla STN, 19-8-1780. L'uso del «romanzo» come mezzo per l'apprendimento delle lingue è testimoniato anche da una lettera inviata alla STN dai fratelli Reycends di Torino, nella quale vengono menzionate le *Lettres d'une péruvienne*: «à l'égard de la traduction des *Lettres péruviennes* si elle est meilleure que celle de Diodati imprimée à

erano motivate senz'altro dalla crescente simpatia, o da una vera e propria passione del pubblico italiano per quei quadretti familiari affettuosi e patetici – spesso incentrati su figure infantili – che celebravano le virtù domestiche e sociali, scenette che avevano assicurato la fama a Marmontel e anche al connazionale Baculard d'Arnaud¹⁰⁴. Berquin tentò insomma di piegare quei racconti che stavano riscuotendo tanto successo presso il pubblico adulto, e che tentavano faticosamente di affermare la loro dignità come opere autentiche e dal contenuto edificante, al gusto dei bambini, senza perdere di vista però l'orizzonte di attesa degli educatori, genitori o istitutori. Ed ebbe ragione. Il successo della sua abile impresa commerciale andò ben oltre il suo secolo tanto che, ancora nel 1945, come ricorda Faeti, veniva stampata, presso Rizzoli, una edizione dell'*Amico dei fanciulli*, a cura di Milly Dandolo¹⁰⁵.

Si può concludere dunque che, di fronte alla condizione di grave ritardo accumulato dalla letteratura italiana per l'infanzia, che nella seconda metà del Settecento muoveva i suoi primi passi, le opere di scrittori ed educatori francesi rappresentarono un utile e insostituibile ausilio per l'educazione e l'istruzione dei fanciulli e che quelle letture contribuirono in modo determinante ad alimentare il dibattito sull'istruzione e a diffondere i principi della pedagogia illuministica nel nostro Paese.

Stefania Valeri

Dipartimento di Lingue e Letterature moderne

Università degli Studi di Macerata (Italy)

stefaniavaleri@yahoo.it

Paris en français et italien chez Duchesne c'est bien mais il faut avoir la même attention qu'on a eût dans l'Édition de Paris de mettre les accents à l'italien ce qui est d'une grande utilité pour ceux qui veulent apprendre l'italien» (BPUN, STN, Ms 1205, Dossier I, cc 361-362, 17-2-1773). Per gli stessi scopi si poteva ricorrere anche alle pièces teatrali. Una iniziativa di questo tipo fu presa dall'ambasciatore francese a Napoli, Mr de Breteuil, il quale, in una interessantissima lettera al Primo ministro del Re di Francia, Duc d'Aiguillon, riferiva che «ce pays [Regno di Napoli] est de tous ceux de l'Europe où j'ai été celui où la langue françoise est le moins en usage. J'ai pensé pour la rendre plus familière à y attirer une comédie françoise qui parcourroit l'Italie. Le Roi a bien voulu accorder à nos comédiens la permission de représenter depuis quinze jours. Monsieur, pour la première fois de mémoire d'homme on joue la comédie françoise dans cette capitale, elle a un succès prodigieux, et fera certainement époque en faveur de notre langue. Le Roi a fait jouer nos comédiens sur son théâtre, et y a pris goût. J'espère que Sa Majesté en prendra aussi pour notre langue qu'il scait parfaitement et ne parle jamais». La lettera datata «Naples, 23 janvier 1773» è conservata presso il MAE, Série: *Correspondance politique*, sous-série: *Naples*, vol. 95, cc. 195-196.

¹⁰⁴ Sul tema si veda lo studio di P. Oppici, *Bambini d'inchostro. Personaggi infantili e «sensibilità» nella letteratura francese dell'ultimo Settecento*, Pisa, Editrice Libreria Goliardica, 1986.

¹⁰⁵ A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 39.

Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre

Fabio Targhetta

La riorganizzazione editoriale dei primi anni '20

La riforma Gentile, determinò, tra gli altri effetti, anche un irreversibile processo di rinnovamento del panorama editoriale scolastico italiano. Venne ridimensionato l'esorbitante numero degli editori scolastici medio-piccoli, attivi prevalentemente in ambito locale, mentre le ditte di maggior tradizione furono sottoposte ad un alacre lavoro di riorganizzazione e di potenziamento del catalogo secondo le linee culturali tracciate dal filosofo neoidealista e dal quel gruppo di allievi e sostenitori impegnati, con le loro pubblicazioni scolastiche, a sostenere la riforma¹.

Naturalmente, il delinarsi di una nuova geografia editoriale non fu causato soltanto dalle conseguenze della riforma del '23 – che pure costituì l'apice del processo – ma fu l'esito di una serie di cause più complesse riconducibili, da una parte agli effetti di quella crisi del libro² che si trascinava sostanzialmente dal termine della Grande Guerra, e, dall'altra, alla lenta, ma improcrastinabile, evoluzione in senso industriale della realtà editoriale italiana.

¹ G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», 3, 2004, pp. 411-434.

² Qualche dato: se nel 1914 venivano pubblicati in Italia, stando alla Bibliografia Italiana compilata dalla Biblioteca Nazionale di Firenze, 11.523 libri, il numero scendeva a 6093 nel 1919 per mantenersi su una cifra analoga ancora nel 1924 (6.093). Dati riportati in F. Ciarlantini, *Vicende di libri e di autori*, Milano, Ceschina, 1931, pp. 21-22, cui rimando per un'analisi interna della "crisi del libro".

La Paravia, colpita anch'essa dalla "crisi del libro" che ebbe conseguenze ben oltre il termine del conflitto, soprattutto per quanto riguarda il prezzo della carta, puntò, per superare le difficoltà economiche e per avere a disposizione una solida base grazie alla quale rilanciare la produzione, alla riorganizzazione aziendale, passando da un assetto ancora familiare ad un sistema societario più complesso. Con atto 23 maggio 1920 venne infatti decisa la costituzione in società anonima sotto la denominazione "G.B. Paravia e C.", affidando le cariche direttive a Giuseppe, Innocenzo e Tancredi Vigliardi-Paravia, rispettivamente Presidente e Direttori generali³.

Il riassetto societario, determinato principalmente da ragioni economiche, non fu per nulla inconsueto nel panorama editoriale primo-novecentesco, quando emerse l'esigenza di grandi disponibilità di denaro per affrontare la trasformazione in senso industriale di questo settore ancora arretrato dell'economia nazionale.

L'accentuato dinamismo societario portò inevitabilmente ad un più stretto raccordo con l'ambiente finanziario ed industriale nonché, in seguito alla stipula di accordi commerciali ed economici tra le varie imprese, alla formazione di veri e propri *trust* editoriali. Essi furono originati anche dalla presenza di alcuni finanziatori o degli stessi editori in seno a vari consigli d'amministrazione, creando un intreccio di interessi e di coinvolgimenti assai articolato.

Casi emblematici di questi intrecci furono offerti dalle vicende di editori quali Mondadori, Bemporad, Treves, Zanichelli, ovvero il *trust* fiorentino facente capo a Gentile e a Codignola, alla testa delle due principali cordate negli anni Venti per appropriarsi del mercato editoriale gigliato. Decisamente meno noto è il caso di Paravia, anch'esso esemplare di quegli intrecci societari resi possibili dall'onnipresenza di alcuni personaggi, spesso non editori di professione, e dai rappresentanti delle principali banche.

Emblema precipuo di questa tipologia di imprenditori fu Giovanni Beltrami, nominato nel 1920 Vicepresidente della casa torinese. Pittore e critico d'arte, personalità poliedrica dotata di buona cultura (dal 1906 era direttore della «Rassegna pugliese di Scienze, Lettere ed Arti»), presidente dell'Accademia di Brera dal 1914 e direttore dell'«Illustrazione illustrata» dal 1916, Beltrami ricoprì importanti cariche pubbliche quali membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e Consigliere comunale di Milano⁴. Alla scomparsa di Emilio Treves nel 1916, pur senza specifica esperienza in ambito editoriale, venne chiamato dal neopresidente, il banchiere Luigi Della Torre, a ricoprire la

³ Cfr. l'Atto costitutivo, omologato dal tribunale di Torino con decreto 2 giugno 1920, in Camera di Commercio di Torino, Registro ditte [CC.TO.rd], f. 284.

⁴ *Giovanni Beltrami*, «Giornale della libreria» [GDL], 6, 1926, pp. 73-76. Cfr. anche *ibid.*, 7, 1926, p. 90. Necrologio anche in «Paraviana», 1926, n. 1-2, p. 15. Solo «Paraviana» ricordò, tuttavia, la carica di Vicepresidente della casa editrice subalpina ricoperta sin dalla costituzione della società anonima nel 1920.

carica di Consigliere delegato della Treves, a lungo la principale casa editrice italiana. Nel 1917, inoltre, Beltrami fu chiamato a far parte del Consiglio d'amministrazione della Zanichelli (di cui Treves era stato Vicepresidente), con evidenti problematiche legate al palese conflitto di interessi in corso.

Il 1919 risultò un altro anno altrettanto decisivo per le sorti nel mondo editoriale del Beltrami: dopo essere stato nominato, infatti, presidente dell'Associazione Tipografico-Libreria Italiana (ATLI), potente associazione che riuniva al tempo tipografi, editori e librai, nel novembre lo ritroviamo, assieme a Luigi Della Torre, Pomba, Paravia ed all'Istituto di arti grafiche di Bergamo, tra i fondatori dell'Anonima Libreria Italiana (ALI). La nuova società, sorta in alternativa alla coeva Librerie Italiane riunite – fondata da Bemporad, Treves, Calabi e dalla Banca Commerciale Italiana – ed alle Messaggerie Italiane per risolvere l'annoso problema della distribuzione libraria, disponeva delle librerie Treves (Milano, Genova, Torino, Roma, Napoli, Buenos Aires), Paravia (Torino, Milano, Firenze, Roma, Napoli, Palermo), Zanichelli (Bologna), Drucker (Padova) e Schimpff (Trieste).

A presiedere l'ALI venne chiamato l'ingegnere milanese Eugenio Rignano, figura atipica di scienziato e uomo di profonda cultura, ecletticamente impegnato in vari argomenti, dalla sociologia all'economia, dalla biologia alla politica, dalla filosofia all'epistemologia⁵. Socialista convinto, legato da cordiali rapporti di amicizia con l'Enriques col quale fondò nel 1906 la rivista «Scientia», edita da Zanichelli, Rignano si era avvicinato al mondo editoriale agli inizi del secolo. L'amicizia con Enriques e il legame di parentela con Giuseppe Sullam, altro banchiere con interessi editoriali e rappresentante del Banco Zaccaria Pisa di Milano, detentore di ben 450 delle 4.000 azioni della Zanichelli, lo avevano portato infatti fin dal 1906 a ricoprire importanti cariche all'interno della casa bolognese fino alla vicepresidenza, raggiunta nel 1917.

Mi sono dilungato su questa figura perché anche Rignano fu poi chiamato nel 1920 dalla Paravia a far parte del Consiglio d'amministrazione, carica che mantenne sino alla morte occorsa nel 1930⁶.

Direttore dell'ALI negli anni Venti fu invece il ragioniere e curatore fallimentare per il Tribunale di Torino Davide Todros⁷, anch'egli all'interno del Consiglio d'amministrazione della casa torinese dal 1920 al 1926, quando, mancato in giovane età⁸, venne sostituito da Emilio Schiapparelli. Farmacista,

⁵ S. Lingerri, *Al servizio della scienza: l'attività editoriale di Eugenio Rignano e Federigo Enriques dal 1907 alle leggi razziali*, «Storia in Lombardi», 1, 2002, pp. 98, 112.

⁶ Cfr. il necrologio apparso in «Paraviana», 2, 1930, p. 51.

⁷ «Guida di Torino», 1924/25, pp. 1038, 1047. Todros era anche segretario dell'assemblea del Consorzio nazionale per biblioteche, ente morale – il cui vicepresidente risultava essere Francesco Ruffini – che forniva di biblioteche scuole di ogni ordine, officine, associazioni popolari, carceri, ecc. ed esercitava per conto del municipio le biblioteche municipali popolari circolanti (*ibid.*, p. 920).

⁸ Necrologi in «Paraviana», 2, 1927, p. 23 e GDL, 3, 1927, p. 57. Da notare che solo «Paraviana» ricorda il ruolo di Todros all'interno del Consiglio d'amministrazione della casa torinese.

membro del Consiglio d'amministrazione della società anonima Stabilimenti chimici farmaceutici riuniti "Schiapparelli" e della "Ollomont", Schiapparelli era uno dei reggenti della sede torinese della Banca d'Italia, la stessa di cui Tancredi Vigliardi-Paravia era, a sua volta, Consigliere di Sconto⁹.

La lista dei consiglieri della Paravia riserva altre due interessanti sorprese. La prima è la presenza di Luigi Della Torre, potente finanziere legato anche alla Banca commerciale italiana ed agli elettrici lombardi, figura centrale nella Milano dell'epoca, alto esponente della massoneria dai trascorsi socialisti (rimase amico di Turati e Bissolati, del quale aveva condiviso l'interventismo democratico), presidente dal 1913 della Società Umanitaria. In virtù del potere finanziario esercitato, sin dal primo decennio del Novecento, Della Torre mirò all'espansione nel mondo della stampa: nel 1909, infatti, in collaborazione con l'industriale Pontremoli, aveva acquistato il quotidiano «Il Secolo», già dell'editore democratico-radicalista Edoardo Sonzogno; due anni più tardi i due rilevarono anche il quotidiano romano liberal-democratico «Il Messaggero».

In precedenza Della Torre era entrato, come consigliere e finanziatore, a far parte della Treves, costituitasi in società anonima nel 1904 e di cui divenne presidente, come detto, nel 1916. Nei primi anni Venti, oltre all'impegno in Paravia, ebbe una compartecipazione anche all'interno di Zanichelli, legata alla casa torinese anche da Rignano, Beltrami e dalla comune appartenenza all'ALI.

Ultimo membro del Consiglio d'amministrazione della Paravia fu infine un altro personaggio di prim'ordine, non legato tuttavia al mondo editoriale e quindi *super partes*, almeno per quanto riguardava l'intricato intreccio tra diversi interessi editoriali. Si trattava del senatore Francesco Ruffini, liberal-democratico ma di fede monarchica, Ministro della Pubblica Istruzione dal giugno 1916 all'ottobre 1917 (Governo Boselli), interventista, schieratosi nel dopoguerra su posizioni antinazionalistiche ed ant imperialistiche, in seguito «antifascista notissimo, dannosissimo»¹⁰, nelle parole del Prefetto di Torino.

Le ricadute sulle strategie editoriali

Tra i primi provvedimenti presi dal neo-insediato Consiglio d'amministrazione ci fu il coinvolgimento di due personalità note nella Torino culturale e

⁹ «Guida di Torino», 1931/32, pp. 1189, 1228, 1263, 1270.

¹⁰ Citato in J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 319. Nel maggio 1927 il Ministero degli Interni aveva inviato al Prefetto una lista di 24 professori antifascisti pregandolo di esaminare ogni caso individualmente e di prendere eventuali sanzioni. Solo nel caso di Ruffini egli individuò gli estremi per un immediato esonero dall'insegnamento.

politica del tempo, vale a dire Gustavo Balsamo Crivelli e Zino Zini, esponenti di spicco di quel “socialismo dei professori” così diffuso nella città subalpina tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del nuovo secolo. Al primo, allievo di Graf e di Renier e a lungo insegnante liceale di Lettere, destinato a passare dalle colonne dell’«Ordine Nuovo» a quelle del filofascista «Il Nazionale», venne affidata la direzione della “Biblioteca di classici italiani” (1920-1943), nata per ovviare alla mancanza di un’adeguata collana di classici della letteratura italiana.

Docente presso un liceo cittadino era anche lo Zini, amico del Balsamo Crivelli ed anch’egli membro del citato “cenacolo” riformista. Cresciuto in una famiglia progressista – lo zio, senatore, fu uno storico e scrittore politico di orientamento liberale e neoghibellino – maturò un pensiero influenzato dal socialismo marxista e dall’evoluzionismo darwiniano, cui aggiunse una personale posizione caratterizzata da sentimenti anticlericali e da un atteggiamento di insofferenza verso il settarismo della massoneria. Impegnato pubblicista, Zini si distinse anche come Consigliere comunale, eletto tra le fila socialiste tra il 1906 ed il 1919, carica che gli permise di impegnarsi a favore dell’istruzione tecnica e professionale, in particolar modo sollecitando l’apertura di nuove strutture in grado di assecondare lo sviluppo in senso industriale dell’economia cittadina, ma nel contempo rivendicando per gli allievi degli istituti professionali di arti e mestieri il diritto a una formazione culturale aperta e disinteressata.

Dato il suo autorevole *curriculum*, non deve allora stupire se il socialista – e, poi, afascista – Zini fu chiamato a dirigere una delle più importanti collane della casa, quella “Biblioteca di filosofia e pedagogia” erede della celebre “Collezione Paravia di filosofia e pedagogia”, raccolta tutta intrisa di positivismo nella quale largo spazio trovarono autori quali De Dominicis, Vecchia, Credaro ed il neokantiano Valdarnini.

Con l’inizio degli anni Venti Zini ampliò e riordinò la collezione¹¹ ed annunciò, come premessa programmatica del suo lavoro, che essa sarebbe stata guidata da criteri inclusivi piuttosto che esclusivi e che quindi sarebbe stata «estranea ad ogni spirito partigiano, aperta anzi ad un ragionevole eclettismo, che le permettesse di dare ai lettori un’ampia e sicura informazione di tutte le tendenze del pensiero umano»¹². Tra il 1922 ed il 1924 la collana si aprì anche agli autori idealisti, ospitando i *Nuovi saggi di propaganda pedagogica* di Lombardo Radice ed un paio di classici annotati e commentati da Gentile e da Caramella. Con il prosieguo delle pubblicazioni, tuttavia, gli autori chiamati a collaborare all’iniziativa, nata per «fiancheggiare l’opera della classe magistrale, apprestandone i mezzi idonei per un progressivo allargamento del proprio orizzonte mentale»¹³, furono di diversi orientamenti, ma in ogni caso

¹¹ Cfr. annuncio del riordino della collana in «Paraviana», 7, 1923, p. 18.

¹² Z. Zini, *La Biblioteca di filosofia e pedagogia*, in «Paraviana», 4, 1922, p. 83.

¹³ *Ibid.*

accomunati dall'opposizione all'attualismo. Oltre al direttore, che curò alcuni volumi, furono pubblicati testi o commenti di Calò, Marchesini, Gambaro, Reborà, Abbagnano, Caviglione, oltre che di Vidari, l'autore preminente della casa in ambito pedagogico cui si deve anche la compilazione di testi per l'insegnamento storico-pedagogico.

Ad affiancare l'importante raccolta nel 1924 fu inoltre avviata, sempre sotto la direzione di Zini, la "Piccola Biblioteca di filosofia e pedagogia" ispirata da intendimenti più didattici. A differenza della più nobile "cugina", la "Piccola Biblioteca" ospitò solamente riduzioni e commenti critici dei classici «per servire di svolgimento ai programmi di filosofia e della pedagogia»¹⁴ indicati nelle recenti disposizioni ministeriali. Nata quindi espressamente per far fronte ai programmi Gentile, la longeva e corposa collana si avvale, oltre che di alcuni collaboratori in ambito filosofico e pedagogico già citati, anche del contributo di Eusebiotti, Martini, dello spiritualista Mazzantini, collaboratore della SEI, e, con uno studio sulla pedagogia ed il pensiero educativo di Vico, di un giovanissimo Flores d'Arcais.

L'avvio di quest'ultima iniziativa editoriale si inserì, a differenza delle collane citate in precedenza, nell'ambito di quella profonda opera di *restyling* culturale ed editoriale del catalogo richiesto dalla riforma del '23, lavoro complesso ed impegnativo che richiese un ingente apporto di liquidità, garantita dal nuovo assetto societario.

Le nuove disposizioni ministeriali imposero, infatti, un notevole cambiamento nelle strategie editoriali consolidate da tempo, assecondando un processo già in nuce dalla fine della Grande guerra, vale a dire il progressivo disimpegno della casa dalla produzione scolastica per l'istruzione primaria. La scelta di convogliare maggiori investimenti sulla manualistica per la scuola secondaria, in parte originata anche dai risultati insoddisfacenti ottenuti dall'esame dei testi per opera delle Commissioni ministeriali¹⁵, si rivelò tuttavia una decisione oculata, premiata al momento del varo del libro unico.

L'opzione a favore della scuola superiore rinsaldò il legame, sensibilmente affievolitosi nel primo ventennio del Novecento, con l'ambiente accademico torinese, i cui principali docenti furono chiamati a collaborare con l'editrice. Oltre che con Ruffini, membro del Consiglio d'amministrazione, furono attivati fattivi rapporti di collaborazione con personalità quali il già ricordato

¹⁴ «Paraviana», 3-4-5, 1926, p. 35.

¹⁵ Il deludente risultato inizialmente ottenuto dall'esame dei testi per opera della Commissione Lombardo Radice, parzialmente riscattato dalla revisione dei giudizi per opera della medesima Commissione e poi da quelli emessi dalla Commissione Vidari (stretto collaboratore della Paravia), fu ascrivibile principalmente al fatto che la produzione presentata dalla casa torinese risaliva ancora agli inizi del secolo, quando non si trattava di testi ottocenteschi. Per una visione analitica dei giudizi ottenuti cfr. A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, s.v.

Vidari, Cian, Farinelli, Cognasso, Stampini ed altri intellettuali che, a prescindere dal grado di adesione al regime, culturalmente si schierarono su posizioni in genere avverse all'idealismo. Il forte legame che andò consolidandosi con l'ateneo torinese, roccaforte fino a qualche anno addietro della cultura positivista in Italia, può quindi motivare in parte la difficoltà della casa subalpina ad avvicinarsi alla cultura idealista. In ambito pedagogico, ad esempio, la Paravia, ancora negli anni Venti, appariva anacronisticamente legata «allo spirito positivista ed herbartiano del Credaro»¹⁶, mentre sarebbe stato strategicamente preferibile un cambio di registro.

I rapporti (difficili) con la cultura neoidealista

Aliena per antica consuetudine dalle posizioni estreme, ma aperta alla collaborazione di voci anche discordanti ed antitetiche, la ditta torinese preferì non stabilire contatti duraturi con esponenti della cultura neoidealista, riuscendo tuttavia a mantenere una posizione privilegiata nel panorama editoriale scolastico. Particolarmente interessanti a questo proposito risultano le vicende delle due principali case editrici torinesi attive nella scolastica, Paravia e SEI. Pur con un'impostazione di fondo diversa – positivista la prima e spiritualista-cattolica la seconda – entrambe furono infatti in grado di resistere ai mutamenti in corso negli anni Venti e Trenta, mutamenti di programmi e soprattutto di temperie culturale che imposero una radicale revisione degli assetti editoriali tradizionali.

In un primo momento, e limitatamente alla produzione per la scuola primaria e parascolastica, furono avviati alcuni contatti, come già anticipato, con Lombardo Radice e con alcune personalità sensibili all'insegnamento del pedagogista siciliano (Boranga, Visentini, Cuman Pertile) cui fu affidata la stesura di qualche testo. Lo stesso Direttore generale dell'istruzione primaria, invitato ad una visita ufficiale agli stabilimenti torinesi nel 1923 assieme al Provveditore agli Studi ed all'Ispettore scolastico provinciale¹⁷, pubblicò con Paravia, come detto, i *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, successivamente integrati con altri due volumi.

Più sporadica e meno significativa fu la collaborazione di studiosi neoidealisti, fiancheggiatori della riforma ed amici di Gentile alla produzione per la scuola secondaria, limitata sostanzialmente a qualche edizione commentata di classici della pedagogia e della filosofia (per i quali i curatori furono scelti sulla base della loro qualità di studiosi piuttosto che per l'orientamento culturale),

¹⁶ G. Prezzolini, *La cultura italiana*, Firenze, La Voce, 1923, p. 181.

¹⁷ Notizia della visita in «Paraviana», 6, 1923, p. 136.

ed ai manuali di letteratura latina ed italiana di Nicola Terzaghi e di Ettore Allodoli.

Se la casa subalpina non si infeudò culturalmente a Gentile ed ai suoi estimatori, ciò nondimeno essa non fu impermeabile alla più generale e complessiva temperie culturale del tempo, in particolare nei confronti di un certo rifiorire delle tematiche spirituali e religiose. A questo proposito vanno ricordate due interessanti iniziative di natura non prettamente scolastica, anche se pubblicizzate nel catalogo dei testi per la scuola secondaria.

La prima, intitolata “Piccola Biblioteca Rosminiana”, diretta da Carlo Caviglione, pubblicò le opere edite ed inedite di Antonio Rosmini, inclusi studi critici sulla vita e sul sistema filosofico del sacerdote roveretano. I primi quattro volumi, curati dal Caviglione stesso, furono dedicati all’*Introduzione alla Filosofia*. Nonostante questa fosse l’unica edizione integrale, i volumi non riscosero un’accoglienza degna delle aspettative, anche per la concorrenza di analoghe pubblicazioni licenziate da Laterza e da Cappelli, i quali stamparono i soli estratti previsti dai programmi, affidandone il commento rispettivamente al Gentile ed al Saitta.

Sorte non migliore toccò ai “Libretti di vita”, collana diretta da Clemente Rebora ed inaugurata nel novembre 1924 con gli *Scritti di religione* di Jacob Bohme. L’iniziativa era nata l’anno precedente, quando il poeta vociano aveva ricevuto l’incarico dall’editore Aroldi di dirigere una collana di libretti, sull’esempio della collezione “Cultura dell’anima” curata da Papini per Carabba, concernenti «il metodo e l’educazione della vita interiore»¹⁸.

Naufragata sul nascere l’iniziativa presso l’Aroldi, Rebora, grazie alla conoscenza di Maria Bersani¹⁹, collaboratrice della casa torinese, riuscì a dar vita al progetto con la «potentissima Casa Paravia»²⁰. Scopo della collana era la proposta di elementi di educazione filosofica e religiosa mediante cernite organiche tratte da opere intere, condotte in modo da offrire l’essenza di un movimento o di un dato autore. Essa avrebbe dovuto raccogliere scritti ricavati dalla tradizione spirituale sia italiana che straniera, «mettendo in luce quanto giovi a scoprire l’unità profonda delle diverse credenze anziché ribadirne l’inconciabilità delle forme, le quali sono il lato transitorio della ascesa umana verso sintesi superiori di vita affratellata»²¹.

Nonostante alcune difficoltà iniziali, i “libretti” principiarono ad uscire, come detto, dal 1924, con copertine disegnate dal pittore Bruno Furlotti, amico di Rebora. Per l’edizione delle singole opere, il direttore si affidò ai suoi amici

¹⁸ Lettera ad Angelo Monteverdi del 28/2/1923, in C. Rebora, *Lettere*, 2 voll., a cura di M. Marchione, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1976, vol. I (1893-1930), p. 449.

¹⁹ Per ammissione di Rebora, fu proprio Maria Bersani “a procurargli lavoro presso Paravia”; cfr. lettera al padre del 24/1/1930, *ibid.*, pp. 620-621.

²⁰ Lettera a Banfi del 30/8/1923, *ibid.*, p. 458.

²¹ Presentazione della collana in «Paraviana», 2, 1925, p. 41.

più cari, costituendo un gruppo di lavoro di tutto rispetto: oltre al fratello Piero, vi erano coinvolti i compagni di università Antonio Banfi (che curò tre volumi), la germanista Lavinia Mazzucchetti ed il filologo romano Angelo Monteverdi, cui si aggiunsero lo slavista Ettore Lo Gatto e l'orientalista Giuseppe Tucci. Uscirono così 16 volumi (su 60 previsti)²² che spaziavano da Gioberti a Lambruschini e Jacopone da Todi, dal Talmud a Plotino, da Tyrrell a Towianski, mistico polacco piuttosto noto proprio nella città sabauda.

A causa dello scarso riscontro editoriale, la collana cessò le sue pubblicazioni già a partire dal 1926, lasciando delusi l'editore ed il direttore, amareggiato dall'esito assunto dalla collana stessa ben distante dai suoi intendimenti principalmente morali e religiosi. Il poeta, infatti, avrebbe desiderato che la collana avesse un'inclinazione decisamente più spirituale, considerazione cui non fu estranea la conversione al cattolicesimo maturata sin dal tempo della partecipazione alla prima guerra mondiale, secondo un percorso che fu comune ad altri scrittori per la scuola dalla forte sensibilità lirica (emblematici i casi di Fanciulli e Pezzani).

Diverso fu, invece, l'intendimento della casa editrice, animata dalla volontà non tanto di fare un'operazione squisitamente culturale – come avrebbe potuto essere, date le premesse e la qualità dei collaboratori – quanto di rispondere celermente ai programmi di Gentile per il liceo, che prevedevano la lettura di classici del pensiero in forma integrale e non antologizzata. Da qui la diversità di impostazione della collana e, di conseguenza, il suo insuccesso.

Assai più vasta nella concezione e nel contenuto doveva essere la *Collezione Filosofica Isis*, nata allo scopo di raccogliere opere filosofiche originali italiane e traduzioni di opere poco note o rare della letteratura filosofica straniera. Sintomatico tuttavia notare come la raccolta, questa sì di orientamento attualista in quanto, stando al programma, avrebbe dovuto «cooperare alla diffusione del pensiero idealistico e della visione religiosa della realtà, anche se ispirata alla più assoluta libertà dello spirito», fallì anch'essa piuttosto miseramente. Pubblicato nel 1926 un testo di Martinetti, la collana fu ceduta dopo due anni alla Libreria Editrice Lombarda di Milano che, dopo altre cinque uscite, nel 1930 decise di cessare le pubblicazioni.

Date le difficoltà incontrate in ambito filosofico, non deve stupire la mancanza in catalogo di un buon manuale di filosofia, indispensabile dopo che il Ministro Fedele ridiede importanza allo studio manualistico piuttosto che alla lettura integrale degli autori. Paravia si vide così costretta a ripresentare, ancora negli anni Trenta, il manuale del Fiorentino, nell'edizione di Giuseppe Monticelli (1921) e non del Gentile, affiancato dai testi di Piccoli (1925) e, successivamente, di Caviglione (1936).

²² La lista completa ed alcune scarse notizie sull'iniziativa in M. Marchione, *L'Immagine tesa. La vita e l'opera di Clemente Rebora*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1974, pp. 67-68.

Il rinnovamento del catalogo dopo la riforma Gentile

L'opera di rinnovamento del catalogo e delle iniziative editoriali della Paravia coinvolse naturalmente anche altre discipline. La maggior attenzione nei confronti delle tematiche pedagogiche, stimolata dalla creazione dell'istituto magistrale, si esplicò, ad esempio, nella "Biblioteca magistrale" (1925-36) volta alla presentazione di opere utili alla preparazione degli esami di concorso al posto di insegnante elementare o di direttore didattico e più in generale allo «sviluppo intellettuale del docente, il che è una delle finalità più importanti della Riforma Gentile»²³. Alla collana, che comprese una trentina di volumi, collaborarono autori come Terzaghi, Segre, Gribaudi, Prosperi, Ascoli, ma i volumi di maggior successo furono quelli compilati da Boranga e Giacobbe, ristampati fino agli anni Cinquanta²⁴.

Per quanto riguarda, invece, l'ambito letterario, nel 1924, ad affiancare la collana diretta dal Balsamo Crivelli, fu avviata la raccolta "Scrittori italiani con notizie storiche ed estetiche" (1924-1938)²⁵, per gli alunni che dovevano sostenere l'esame di maturità²⁶. I volumi monografici sui principali autori italiani furono dunque corredati da opportune note storiche sulla vita degli scrittori e da analisi estetiche.

La direzione della raccolta fu affidata ad un buon cultore della letteratura italiana, Domenico Bulferetti, intellettuale non insensibile alle influenze crociane, che fu anche autore di una *Storia della letteratura italiana e dell'estetica* in tre volumi pubblicata nel 1925, vale a dire quando il Ministro Fedele reintrodusse tra i libri di testi, dopo l'omissione di Gentile, questo tipo di manuale. L'opera, nonostante l'ottimo giudizio di Croce che ne lodò la forma agile ed al contempo poetica²⁷ e l'uso di una metodologia estetica in sostituzione della vetusta critica storica di matrice positivista – criterio seguito anche nella compilazione dei testi apparsi nella collana da lui diretta – non riscosse tuttavia il successo editoriale auspicato.

La casa subalpina, come altri editori, attese i ritocchi apportati da Fedele anche per approntare un altro tipo di testo fondamentale nel mercato scolastico per la scuola secondaria, vale a dire l'antologia letteraria, diffusa, redditizia e sufficientemente semplice da compilare, senza considerare che superficiali modifiche di facciata permettevano di "allungare" la vita di questi testi per più decenni. Proprio in virtù del loro valore strategico, la Paravia ne affidò la stesura ad autori molto noti come Steiner, Trabalza, Allodoli, Trompeo. L'au-

²³ «Paraviana», 6-7-8-9, 1926, p. 20. Cfr. anche «Paraviana», 5, 1928, p. 104.

²⁴ Si tratta di P. Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo* (1925) e di O. Giacobbe, *Letteratura infantile* (1925).

²⁵ Nel 1938, pur rimanendo invariata negli intenti e nella struttura, la collana mutò denominazione in "Scrittori italiani con note storiche e letterarie".

²⁶ Cfr. il piano dell'iniziativa in «Paraviana», 10, 1924, p. 222.

²⁷ Cfr. «Paraviana», 7-8-9-10, 1925, p. 98.

tore leader fu proprio Ciro Trabalza, allievo del Morandi, docente presso la scuola normale di Pisa e, poi, Direttore generale per le scuole italiane all'estero fino al 1929, anno nel quale sostituì Severi nella carica di Direttore generale per l'istruzione media. Trabalza, oltre ad essere un fecondo autore della casa torinese, in particolar modo di fortunate antologie per le scuole medie inferiori²⁸, fu uno degli accessi privilegiati di Paravia agli ambienti ministeriali, prezioso anche per il ruolo ricoperto nella direzione delle scuole italiane all'estero, verso le quali veniva convogliata una discreta parte della produzione.

La copiosa produzione di materiale scientifico, ulteriormente sviluppata negli anni Trenta con il rinnovo ed il potenziamento dei vecchi laboratori e l'inaugurazione del laboratorio dei modelli plastici, inizialmente diretto da Fusari, docente presso l'Istituto di Anatomia dell'Università di Torino, fu particolarmente redditizia, infatti, anche per la sua esportazione oltre confine.

I sussidi didattici e ludici Paravia trovarono in questo modo mercato nelle nuove colonie, in Tripolitania, in Cirenaica ed in Somalia, ma anche in Albania ed in America Latina. A testimoniare questo giro d'affari internazionale sono i vaglia conservati presso l'Archivio di Stato di Torino destinati alla casa torinese, dalla fine degli anni Venti, dalla Direzione affari civili e politici di Asmara o dal Governo della Tripolitania²⁹. Fu addirittura «con gioia commossa» che Tancredi Vigliardi Paravia, in un'intervista alla «Stampa» nel 1936, poté annunciare che nel Ginnasio di Addis Abeba erano stati adottati in blocco i testi Paravia³⁰.

Il successo di queste operazioni, unitamente alla ripresa del settore editoriale dopo l'onda lunga della crisi post bellica protrattasi fin quasi alle soglie degli anni Trenta, giustifica l'incremento costante del bilancio approvato annualmente dalla casa, cresciuto fino ad attestarsi su cifre che superavano il milione di lire³¹ alla fine del decennio e mantenendosi su quelle posizioni fino agli anni della guerra³².

²⁸ Compilate in collaborazione di G. Zucchetti, queste antologie si segnalano per uno smaccato grado di adesione al fascismo, motivo per il quale due di esse (*La selva armoniosa* e *Su le Vie Maestre*) vennero inviate in omaggio al Duce nel novembre 1931. Cfr. Archivio Centrale dello Stato, Segreteria particolare del duce, Carteggio Ordinario [ACS, SPD, CO], f. 509.793, casa editrice Paravia.

²⁹ Archivio di Stato di Torino, Gabinetto di Prefettura, b. 208/2, f. 7 (Paravia): tra i vaglia, tutti corrisposti per fornitura di materiale scolastico, ce ne sono tre emessi dal Governo della Tripolitania tra il 1928 ed il 1933 per un importo complessivo di 63.544 lire.

³⁰ E. Arnaldi, *Una tradizione editoriale che ha più di 200 anni di vita ed una Guida con un secolo di storia*, «Stampa sera», 2-3/11/1936, p. 4.

³¹ A testimonianza del notevole volume d'affari della Paravia in quegli anni, si possono comparare i ricavi con quelli della Società Editrice Internazionale: questi ultimi erano di circa quattro volte inferiori. Cfr. ad esempio il bilancio del 1937 di Paravia (utile di 977.378,27 lire nel 1937; GDL, 51, 1937, p. 376) con quello della SEI (249.304,84 lire; GDL, 47, 1937, p. 348). La forbice si allargò due anni più tardi: Paravia riscosse un utile di 1.083.684,71 lire (CC.TO.rd, n. 284, Assemblea generale ordinaria dei soci del 29/9/1939) mentre la SEI un utile di 251.821,30 lire (GDL, 3, 1939, p. 24).

³² Tra le voci maggiormente in attivo del bilancio ci fu proprio quella legata all'esportazione dei materiali. Cfr. CC.TO.rd, n. 284, verbale dell'Assemblea generale ordinaria dei soci del 27/9/1940:

Altra lacuna che venne colmata all'inizio degli anni Venti fu l'avvio di una collana di "Scrittori stranieri tradotti"³³ (1924-32) da affiancare alla copiosa produzione di manuali per l'insegnamento delle lingue straniere, il francese *in primis*, raccolti nella longeva collezione denominata "Insegnamento delle lingue straniere"³⁴ (1899-1943), le cui pubblicazioni superarono i 200 volumi complessivi. Nonostante la competenza dei traduttori e curatori – da Zini alla Allason, dai pubblicisti Biancotti, curatore della raccolta, e Luigi di San Giusto a studiosi come il giovane Natalino Sapegno o personalità poliedriche come Arrigo Cajumi, collaboratore delle riviste di Gobetti, giornalista per «La Stampa», critico letterario e scrittore – la collana cessò le uscite dopo appena otto anni, non riuscendo a competere con analoghe iniziative avviate nella stessa Torino, come, per esempio, le collezioni di classici stranieri della SEI.

A dispetto di questo parziale insuccesso, molto nutrito continuò comunque ad essere il catalogo di testi per l'insegnamento delle lingue straniere: basti pensare che in quello per le scuole medie del 1926 erano presenti 13 autori di manuali di francese per un totale di 30 opere complessive³⁵. Nel 1930 la lista degli autori annoverava, invece, 26 nominativi per un totale di 51 opere, comprendendo tuttavia tutti i testi pubblicati dalla casa dagli inizi del Novecento ed ancora disponibili in magazzino³⁶.

Interessanti novità riguardarono anche l'ambito degli studi storici. La prima iniziativa post riforma fu volta alla proposta di volumi destinati ad affrontare problemi generali ed a presentare, compiutamente ma, per quanto possibile, in forma di sintesi, un determinato «periodo storico, un fenomeno psicologico, un problema critico, morale, una figura di duratura efficacia nella vita del pensiero e de l'arte»³⁷, inquadrandoli nei loro precisi contesti storici e culturali. Così concepita, la collana "Storia e pensiero" (1923-42), sotto la direzione del Pascal, che inaugurò la biblioteca con la riedizione di un suo studio uscito nel 1911 dal titolo *Le credenze d'oltretomba nelle opere letterarie dell'antichità classica*, raccolse poco meno di una quarantina di titoli, la maggior parte dei quali dedicata al profilo culturale di un autore.

L'altra iniziativa, nata tuttavia al di fuori degli intenti scolastici, fu la "Collana Storica Sabauda" (1926-40) ideata e diretta da Arturo Segre, libero docente presso l'Ateneo torinese e, al pari dei colleghi Zini e Cosmo, inse-

l'utile elevato fu reso possibile dal fatto di aver potuto «compensare la diminuita vendita di libri di nostra edizione, causata dalle conferme dei testi scolastici in adozione dallo scorso anno e dalla situazione generale del mercato librario, con buone forniture all'estero del nostro materiale didattico e scientifico, incrementando anche le vendite nelle nostre colonie».

³³ Piano dell'opera in «Paraviana», 11, 1923, pp. 255-256.

³⁴ Questa collana risultò essere la prosecuzione della "Bibliothèque étrangère à l'usage des écoles d'Italie" che tra il 1880 ed il 1898 pubblicò quasi quaranta volumi.

³⁵ «Paraviana», 6-7-8-9, 1926, p. 19.

³⁶ «Paraviana», 4-5, 1930, pp. 81-82.

³⁷ Cfr. piano dell'opera in «Paraviana», 3, 1924, pp. 73-75.

gnante nel cittadino Liceo “D’Azeglio”. Come già esplicitato nel titolo, la collezione mirava ad esporre le biografie «dei più illustri Personaggi della Dinastia illustre»³⁸ su una linea storiografica di netta impronta filo sabauda. Una delle ricostruzioni più riuscite fu quella di Emanuele Filiberto, elaborata in occasione del quarto centenario (1928) della nascita ed uscita l’anno successivo a causa dell’improvvisa scomparsa di Segre, poco più che cinquantenne, che aveva già curato il primo volume. La seconda parte venne allora affidata a Pietro Egidi, che realizzò uno studio notevole per approfondimento ed analisi³⁹, decisamente superiore alla maggior parte degli altri volumi della collana, spesso scaduti in aperte agiografie celebranti la casa regnante e, di riflesso, il regime.

L’anno di uscita della biografia fu fatale anche allo stesso Egidi, storico viterbese di orientamento antifascista (intesse rapporti con Salvemini e Nello Rosselli), docente di Storia moderna presso l’Università di Torino dove fu maestro di Federico Chabod, dal 1923 chiamato alla direzione della «Rivista Storica Italiana», fondata da Rinaudo nel 1884.

La scomparsa di Egidi segnò notevoli modifiche nella gestione della rivista, acquistata dalla Paravia che ne affidò la conduzione ad un “triumvirato” composto da Francesco Cognasso, Giorgio Falco e Francesco Lemmi⁴⁰. Dopo un breve periodo di transizione, direttore del periodico divenne il solo Cognasso, nel frattempo nominato coordinatore, in seguito alla scomparsa di Arturo Segre, anche della “Collana Storica Sabauda” di cui divenne *magna pars*.

Sotto la sua direzione la «Rivista Storica Italiana» mutò fisionomia allineandosi in maniera più marcata col fascismo, prima di passare sotto il controllo della Giunta centrale per gli studi storici nel 1935. In quell’anno, sostituito alla guida del periodico da Gioacchino Volpe, Cognasso assunse la presidenza della neonata Facoltà di Magistero, rimanendo in carica sino al 1939.

Per quanto riguarda la manualistica storica, tra il 1924 ed il 1926 anche il catalogo di storia fu in gran parte rinnovato ed ampliato, ad ulteriore testimonianza dello sforzo prodotto dalla casa editrice per rispondere in tempi brevi ai programmi emanati da Gentile. Le pubblicazioni di maggior respiro ed in grado di assicurare un notevole volume di vendite furono quelle compilate da Raulich, Zippel, Bondi, Manfroni e Motta Ciaccio. Quest’ultima, insegnante nonché fondatrice, nel 1911, della Pro Cultura Femminile di Torino, importante associazione culturale cittadina animatrice di numerose attività, dai cicli di conferenze alla biblioteca circolante ed ai concerti musicali, fu autrice di una fortunata serie di letture storiche tratte da opere di scrittori antichi e moderni e differenziata per studenti delle scuole secondarie inferiori e superiori.

³⁸ Cfr. il piano dell’opera in «Paraviana», 3, 1927, p. 7.

³⁹ Cfr. la positiva recensione dell’opera di P. Silva in «L’Italia che scrive», 4, 1929, p. 119.

⁴⁰ Annuncio pubblicitario in «Paraviana», 2, 1930, p. 37.

L'opera più diffusa della casa in ambito storico continuò tuttavia a rimanere l'*Atlante storico* del Rinaudo, pubblicato in tre volumi agli inizi del secolo (1902-04) e continuamente ristampato sino alla fine degli anni Trenta, quando una nuova edizione fu accompagnata dalla dichiarazione della Paravia che sottolineò come il volume fosse «di sicura e limpida origine razziale», risultando «ogni affermazione contraria [...] falsa»⁴¹.

Una avviso analogo accompagnò un altro diffusissimo atlante Paravia, quello compilato da Giuseppe Pennesi nel 1895 e successivamente aggiornato da Roberto Almagià negli anni Venti-Trenta e poi negli anni Cinquanta-Sessanta, da Filippo De Magistris – a differenza di Almagià «Sansepolcrista e ariano»⁴² – durante gli anni della discriminazione ebraica. Proprio per evitare ripercussioni sul piano delle vendite di uno dei pilastri del catalogo, la Paravia, dopo la pubblicazione delle liste di “proscrizione” degli autori di origini ebraiche, nelle quali era incluso anche il geografo Almagià⁴³, espulso nello stesso 1938 dall'Università di Roma presso la quale era ordinario di Geografia politica ed economica⁴⁴, acquistò un'intera pagina del «Giornale della libreria» per annunciare la revisione dell'atlante Pennesi ad opera di De Magistris al fine di «metterlo completamente all'unisono con la spiritualità totalitaria e razziale fascista»⁴⁵. Ovviamente nella *reclame* non si faceva menzione del precedente curatore dell'atlante, onde evitare di compromettere le vendite del testo che venne stampato per quasi un secolo⁴⁶.

L'autore di altri fortunati testi-atlante, Assunto Mori, fu lo studioso principale chiamato a guidare la ristrutturazione del catalogo per l'insegnamento della geografia. Il geografo, docente come Cognasso, Terzaghi e Collino, presso l'Istituto Superiore di Magistero, fu autore di vari corsi di geografia per le scuole secondarie, cui si affiancarono i manuali di Stefano Grande, altro esponente dell'Ateneo torinese chiamato a collaborare con la casa subalpina.

Per quanto riguarda il catalogo delle discipline tecnico-scientifiche, tradizionale campo di eccellenza dell'editoria subalpina, i manuali più diffusi negli anni Venti e Trenta furono quelli di Peola, studioso poliedrico e versatile capace di dedicarsi con immutata fortuna alla compilazione di manuali di scienze naturali, biologia, anatomia, botanica, zoologia, igiene, merceologia e geogra-

⁴¹ Pubblicità dell'atlante in GDL, suppl. n. 35, 1939, p. 119.

⁴² Così venne definito in una pagina pubblicitaria acquistata da Paravia sul «Giornale della libreria», nella quale si reclamizzava appunto la nuova edizione del noto atlante a cura del De Magistris. Cfr. *ibid.*, p. 115.

⁴³ Dopo l'emanazione delle leggi razziali uscirono senza nome alcuni lunghi saggi di Almagià, oltre a divenire anonima un'intera collana uscita per la UTET. Sull'episodio cfr. G. Fabre, *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*, Torino, Zamorani, 1998, p. 308.

⁴⁴ Cfr. R. Finzi, *L'università italiana e le leggi antiebraiche*, Roma, Editori Riuniti, 1997, p. 109.

⁴⁵ GDL, suppl. n. 35, 1939, p. 115.

⁴⁶ La prima versione risale al 1895, mentre l'ultima ristampa è datata 1976, in un'edizione aggiornata da Federico De Agostini.

fia astronomica. Diffusi furono anche i testi di chimica e fisica di Carnevale e, soprattutto, di Segalin e di Bellini, tutti e tre docenti presso lo storico istituto tecnico di Torino “Germano Sommeiller”, fondato nel 1852. La provenienza dei tre autori dallo stesso istituto non era casuale: il “Sommeiller” in quegli anni era infatti dotato di ottime attrezzature da laboratorio, con gabinetti di topografia, chimica, scienze naturali, costruzioni oltre a quello di fisica, collocabile, secondo lo stesso Segalin, «in uno dei primissimi posti tra i Gabinetti di Fisica d’Italia»⁴⁷.

Nel primo triennio seguito alla riforma Gentile anche numerose opere per l’insegnamento delle scienze matematiche andarono a accrescere la “Biblioteca di scienze fisiche, matematiche e naturali” (1888-1942), altra iniziativa destinata ad una perdurante fortuna⁴⁸. Veri pilastri del catalogo per questa disciplina risultarono essere Contardo Baffi, docente presso la scuola normale “Tenca” di Milano, versatile studioso di aritmetica, geometria ed algebra capace di compilare alcuni tra i testi di maggior successo della casa e di rimanere a catalogo dal primo decennio del secolo agli anni Sessanta, e Corrado Ciambellini, a lungo insegnante presso il liceo di Fermo ed apprezzato matematico.

Per quanto riguarda le altre discipline tecniche, particolare rilevanza continuarono a ricoprire la ragioneria, con i manuali di Giorgio Marchesini, e, soprattutto, il disegno, con un’offerta di testi per ogni ordine di scuole, dal disegno tecnico all’ornato, dall’architettonico a quello di prospettiva, dal topografico al meccanico ed all’industriale.

Anche la stenografia fu una materia particolarmente curata dalla Paravia. Tra il 1910 ed il 1943 venne infatti pubblicata la “Biblioteca della Sist”, vale a dire della Scuola Intersistemica di stenografia di Torino, comprensiva di una trentina di volumi, tutti opera di Carlo Cerchio. Docente presso l’istituto citato, Cerchio diresse per qualche anno il periodico «Le moderne scritture»⁴⁹, bimestrale organo della S.I.S.T. e dell’Istituto “La Stenografia” di Napoli e voce di un rinnovamento della stenografia e della dattilografia in campo didattico.

Un’altra interessante realizzata nell’ambito delle discipline tecnico-agrarie e avviata nella metà degli anni Venti fu la “Biblioteca agricola” (1925-42), collana che andò acquisendo rilevanza in concomitanza con gli appelli del regime al ritorno ed alla rivalutazione della società contadina e di una cultura agreste. Costituita da due serie di volumi, una riservata agli argomenti che trattava della coltivazione delle piante agrarie (serie agraria), l’altra destinata allo stu-

⁴⁷ Da una relazione annuale di Segalin datata 3/5/1930, citata in R. Tibaldi, *I gabinetti scientifici e le collezioni*, in A. D’Orsi (a cura di), *1852-2002. Una scuola, una città. I 150 anni di vita dell’Istituto “Germano Sommeiller” di Torino*, Torino, ITCS “Germano Sommeiller”, 2003, pp. 231-235 (234).

⁴⁸ Tra ristampe ed opere in più volumi, tra il 1888 ed il 1942 furono licenziati ben oltre 400 volumi.

⁴⁹ Cfr. G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, n. 700.

dio della utilizzazione degli animali rurali (serie zootecnica), la raccolta era particolarmente indicata per le scuole rurali, le scuole di agricoltura e le biblioteche agricole⁵⁰. Sotto la direzione di Vittorino Vezzani uscirono una novantina di testi, i più diffusi dei quali furono quelli compilati da Mario Bovolo.

Il materiale scientifico ed i sussidi didattici

La casa editrice Paravia non limitò l'offerta alle sole pubblicazioni cartacee, ma puntò anche sul materiale scientifico e sui sussidi didattici. Espressamente per quanto riguarda, ad esempio, le discipline agrarie, erano disponibili tavole sulla "coltivazione del frumento", tavole di "Frutticoltura ed arboricoltura", collezioni di lepidotteri e collezioni biologiche di piante parassite. Si trattava di preparati racchiusi in cassette di legno, mentre altre piante parassite venivano dettagliatamente presentate su tavolette diligentemente ordinate nelle quali erano esposti esemplari al naturale, ed altri con modellini raffiguranti le parti come si possono osservare al microscopio a forte ingrandimento.

Erano inoltre commercializzate scatole contenenti "la biologia dell'ape", i diversi tipi di innesti, collezioni dedicate alle terre ed ai concimi e, soprattutto, le «collezioni tecnologiche botaniche racchiuse in cassette». In ogni cassetta era illustrata una pianta di importanza industriale, con preparazione a secco od in liquido, e vi erano contenuti i prodotti principali ricavati dalla pianta stessa. Naturalmente non poteva mancare una sezione riservata agli strumenti per analisi agrarie ed esperimenti di fisiologia vegetale, quali, ad esempio, pesamosti, pesa-vini, latte-densimetri, latte-butirrometri, germinatoi. Chiudevano il fornitissimo catalogo i modelli di strumenti per le lavorazioni agricole, i plastici interessanti particolarmente la sistemazione e il risanamento del terreno ed i modelli in legno dedicati alle industrie agrarie (caseificio, oleificio, enologia, stalle, concimaie, silos per formaggi).

Medesima offerta dettagliata era disponibile anche per quanto riguardava gli strumenti per l'insegnamento della meccanica, termologia, elettricità, chimica, ma anche di anatomia, biologia, botanica, merceologia, mineralogia, geografia. Dalla fine degli anni Trenta l'intera produzione di questi apparati tecnico-scientifici fu integralmente realizzata nei laboratori della Paravia che così poté vantare, grazie alla presentazione di «quadri statistici autarchici», la realizzazione della graduale sostituzione della produzione interna all'importazione di strumenti realizzati all'estero⁵¹.

⁵⁰ Cfr. presentazione della collana in «Paraviana», 1, 1927, p. 24.

⁵¹ Cfr. i quadri statistici relativi alla produzione interna e all'importazione dei vari strumenti e sussidi didattici in «Paraviana», 3, 1940, p. 18. Tra gli anni Venti e Trenta l'importazione straniera, complice anche l'apertura di nuovi laboratori, fu completamente rimpiazzata.

Il processo di riorganizzazione del catalogo avviato all'inizio degli anni Venti, contestualmente alla riorganizzazione societaria prima, e alla riforma Gentile poi, non si arrestò neppure nel decennio successivo. Così, la reintroduzione dell'insegnamento religioso nelle scuole secondarie seguita alla stipula dei Patti Lateranensi fornì l'occasione alla Paravia di pubblicare una serie di corsi, affidandone la compilazione a don Cesario Borla e a padre Celestino Testore.

All'inizio degli anni Trenta, inoltre, la casa fu impegnata ad elaborare un catalogo quanto più esauriente e completo possibile per la nuova scuola secondaria di avviamento al lavoro, operazione agevolata dalla tradizionale competenza della Paravia nell'ambito delle pubblicazioni tecniche e professionali. Inizialmente, anche al fine di smaltire alcune giacenze di magazzino relative a testi compilati originariamente per la scuola elementare o complementare, la Paravia decise di procedere con la stampa e la commercializzazione di nuovi testi approntati *ad hoc* per il corso triennale completo e di distribuire contemporaneamente vecchi testi riadattati ai corsi annuali o biennali che avrebbero dovuto esaurire il programma di insegnamento previsto per il triennio in uno o due soli anni. Questi compendi consentivano di trattare la materia in maniera esauriente in testi unici e di avere un prezzo di copertina ridotto.

La compilazione dei manuali per il corso completo dell'avviamento fu affidata ai collaboratori della casa senza ricercare, tranne rari casi, l'apporto di autori nuovi. Del resto i testi, nonostante la dizione di scuola secondaria "nobilitasse" la nuova istituzione, che era in realtà una rielaborazione dei canali chiusi preesistenti, si qualificavano come riadattamenti e semplificazioni – quando non erano vere e proprie raffazzonature – di quelli per l'istruzione secondaria inferiore o per il corso superiore della scuola elementare, ovvero riproposizione dei volumi per l'istruzione professionale ed industriale già presenti a catalogo.

L'occasione per un certo riassetto della produzione fu fornita nel 1936 dai nuovi programmi per le scuole secondarie stilati dal Ministro De Vecchi, programmi prescritti per ogni classe anziché per ciclo scolastico, secondo la prassi inaugurata con la riforma del '23. Tra le novità più rilevanti ci fu la maggiore attenzione assegnata allo studio manualistico, ridimensionando la lettura integrale dei classici per i quali venivano solo indicati alcuni autori ed opere principali da studiare obbligatoriamente.

La disciplina che subì i maggiori ritocchi fu, tuttavia, la storia, reimpostata secondo criteri in linea con il fascismo e rivalutata al punto che il manuale di storia avrebbe dovuto costituire il testo più influente dell'intero *cursus studiorum*. Il fervente monarchico De Vecchi, inoltre, decise di porre maggiore attenzione all'originalità ed al carattere autonomo ed autoctono dell'indipendenza e dello sviluppo della nazione italiana, sottolineando naturalmente il ruolo fondamentale svolto dalla monarchia sabauda.

Proprio in grazia del valore strategico di questo testo la casa subalpina si affidò a due storici noti e, soprattutto, di provata fede fascista operanti nel

capoluogo sabauda. Il primo fu il già più volte citato Cognasso, autore di due corsi di storia rispettivamente per il liceo classico e l'istituto magistrale superiore e l'altro per il liceo scientifico.

L'altro autore fu Mario Attilio Levi, già amico di Gobetti e collaboratore delle sue riviste, ma fascista fin dalla prima ora, insegnante presso l'Istituto Superiore di Magistero diretto dal Cognasso e libero docente di storia antica nell'Ateneo cittadino. Allievo del De Sanctis, ricoprì provvisoriamente la cattedra del suo maestro a Torino prima di vincere il concorso a Milano, mandato in "esilio" presso l'Ateneo meneghino dai colleghi proprio a causa della sua «eccezionalmente precoce e scoperta adesione al partito e al regime fascista»⁵². Al fascistissimo Levi fu assegnata la compilazione di un corso per il ginnasio superiore e di uno per l'istituto tecnico e magistrale inferiore, pubblicati tra il 1936 ed il 1938 con gli emblematici titoli di *Res gestae* e di *Roma e il Mediterraneo*. I suoi manuali ebbero tuttavia una vita fugace, rientrando Levi tra gli autori di origine ebraica i cui testi furono vietati in applicazione alle leggi razziali.

I rapporti con il regime

Queste pubblicazioni di impronta marcatamente fascista non costituirono un caso isolato, essendosi ormai consumato, intorno alla metà degli anni Trenta, il sostanziale allineamento della casa al regime ed al suo spirito. Pur continuando a collaborare, infatti, autori tiepidi, quando non apertamente antifascisti, Zini ed Allason su tutti, fu riservato ampio spazio, come mai in passato, a personalità e ad iniziative editoriali atte a celebrare le opere e le conquiste del regime.

Emerge a proposito della Paravia un ritratto dalla doppia valenza, poiché da un lato la casa editrice fu molto sollecita ad avvicinarsi a Mussolini e, dall'altro, coinvolse e pubblicò anche opere di personalità critiche, in linea del resto con la sua strategia volta a ricercare e ad allacciare stretti rapporti con le rappresentanze ministeriali, condotta che fu alla base del suo sviluppo fin dai primi anni unitari. L'editrice subalpina fu molto lesta, già nel 1922, a valutare ancora una volta con oculatezza il momento politico e ad avvinarsi sul carro dei vincitori, anche se, analogamente a molti altri editori, i contatti col regime si intensificarono soprattutto a partire dai primi anni Trenta.

Il tramite con il fascismo, e con Mussolini, fu rappresentato in primo luogo in Pietro Gorgolini, origini marchigiane ma nato in Calabria e trapiantato dal

⁵² Cfr. quanto scrive Dionisotti circa la vittoria del concorso a Torino di Momigliano, occorsa dopo l'allontanamento del concorrente più forte, Levi appunto: C. Dionisotti, *Ricordo di Arnaldo Momigliano*, Bologna, 1989, p. 90.

primo dopoguerra a Torino, cui la ditta torinese affidò la direzione di «Paraviana», “Bollettino bibliografico-letterario mensile” distribuito gratuitamente nelle scuole italiane di ogni ordine e grado.

«Letterato fallito, politico mancato, sindacalista di scarso credito, modesto ideologo»⁵³, Gorgolini fu tuttavia un fertile organizzatore, ricercatore dei cardini della cultura nuova dell'età fascista, personalità contraddittoria incline al dissenso ed alla critica, atteggiamento che pesò molto sulle scarse fortune riscosse in ambito ufficiale, scaricato più volte e definitivamente sul finire degli anni Trenta dall'*entourage* fascista.

Il Gorgolini dei primi anni Venti fu anche un fortunato diffusore di opere didascaliche sulla genesi fascista e di antologie scolastiche, personaggio vicino allo stesso Mussolini, assertore di una linea normalizzatrice e, in seguito, filobottaiana. In questa veste fu investito della carica redazionale dalla casa torinese, che probabilmente vide in lui un tramite sicuro e diretto per arrivare senza mediazioni al duce. Egli offriva poi ampie garanzie sul piano della condotta e del pensiero “moderato”, alieno dalla violenza squadristica, non solo verbale, di ras locali quali Farinacci o, in ambito torinese, De Vecchi, coerentemente con la tradizionale linea della casa di astenersi dalle posizioni estreme.

Non a caso, in nome della già richiamata superiorità della cultura, Gorgolini aprì le pagine di «Paraviana» ad intellettuali, ed autori Paravia, anche lontani dal regime quali Zini, Allason, Cosmo, lo stesso Carlo Pascal, moderatore della prestigiosa collana “Corpus scriptores latinorum” e firmatario del manifesto Croce.

Il coinvolgimento di Gorgolini fu uno dei tasselli con i quali ricostruire il cambio delle strategie paraviane al momento dell'avvento del fascismo. Coerentemente con il nuovo corso della politica italiana, la casa torinese cercò infatti di attivare i contatti direttamente col duce, *bypassando* i vari organi ministeriali che in passato avevano ricoperto la funzione di tramite con l'ambiente governativo. Così agivano anche altri editori che cercavano il contatto diretto col Primo ministro, sempre più artefice non solo delle scelte politiche, ma anche di quelle culturali ed educative in senso lato, nonché dispensatore di sussidi economici e di facilitazioni finanziarie⁵⁴, in un quadro che alternò prevenzione a repressione, lusinghe e concessioni a divieti.

Sin dagli anni di consolidamento del fascismo, la Paravia cominciò quindi ad inviare a Mussolini la migliore e più recente produzione editoriale, con una decisa impennata a partire dalla seconda metà degli anni Trenta. A pervenire

⁵³ A. D'Orsi, *Alla ricerca della cultura fascista. Un intellettuale fra editoria e giornalismo (1922-1935)*, in U. Levra, N. Tranfaglia (a cura di), *Torino fra liberalismo e fascismo*, Milano, Angeli, 1987, pp. 375-619 [461].

⁵⁴ Attraverso i finanziamenti dell'IRI e dell'IMI e la progressiva ingerenza statale si mirò, negli anni Trenta, al controllo dell'editoria italiana. Tramite mutui ed acquisti azionari, cioè, lo Stato intendeva sostituirsi alle grandi banche azioniste, protagoniste nel mondo editoriale dei primi due decenni del secolo.

a Roma furono quelle iniziative e quei testi nei quali maggiore, e talvolta particolarmente smaccato, era il grado di adesione al fascismo, ovvero le opere compilate da autori di rilievo, come Umberto Renda, studioso di letteratura italiana e soprattutto Provveditore agli Studi di Torino, prezioso collaboratore della casa subalpina in grado di consigliare ai presidi delle scuole torinesi testi “graditi”.

Ma la progressiva accentuazione filofascista, attuata lungo tutti gli anni Trenta, si esplicò anche in altre iniziative, tese a ostentare l’adesione piena della casa al nuovo spirito del Paese. Se il bollettino «Paraviana», con la conduzione dai primi anni del decennio di nonno Paziienza, al secolo il maestro elementare Giovanni Bitelli, incrementò le note didascaliche dedicate al duce⁵⁵, diversificate divennero le proposte della casa, a partire dall’avvio di alcune collane dagli intenti celebrativi⁵⁶.

Contemporaneamente alla diffusione dei calendari illustranti le opere del regime e del cartellone murale sul fascio littorio⁵⁷, la ditta organizzò un «pellegrinaggio civile e patriottico» a Roma, in cui 60 impiegati ebbero l’occasione di visitare la mostra della rivoluzione, dopo aver depresso una corona sulla tomba del milite ignoto e sull’area dei caduti fascisti⁵⁸.

Nell’ottobre del ’36 venne invece deliberato da parte dell’Assemblea generale uno stanziamento di 50 mila lire «per solennizzare la fondazione dell’impero», chiedendo che la somma fosse destinata all’Ente Opere Assistenziali di Torino⁵⁹.

In definitiva negli anni Trenta si assistette al progressivo avvicinamento al regime della politica paraviana attraverso l’ostentazione di manifestazioni ed iniziative editoriali celebrative che, nonostante la presenza anche di autori e collaboratori non allineati, suggeriscono l’adozione di una diversa strategia da parte della casa rispetto all’atteggiamento di consenso funzionale e contrattato che aveva caratterizzato il decennio precedente. I risultati economici d’altro canto, criterio precipuo per l’autovalutazione delle proprie scelte e regola

⁵⁵ Cfr., ad esempio, G. Bitelli, *Decennale. Camminare, costruire e, se necessario, combattere e vincere*, «Paraviana», 1, 1933, pp. 1-2.

⁵⁶ Su tutte va ricordata «L’Italia nuova», collezione di volumi volti all’educazione fascista della gioventù le cui prime quindici uscite furono inviate in omaggio a Mussolini. I testi della raccolta, diretta da Alfredo Bajocco, furono concepiti in modo tale da esaminare in circa sessanta pagine un aspetto della rivoluzione in camicia nera, dalla politica imperiale all’importanza dello sport, dall’appello alla vita contadina alla politica delle nascite. Particolare rilevanza, per la violenza degli assunti, ebbero alcuni libretti, in particolare quello su *La razza italiana e le nuove leggi fasciste* di Gino Sottochiesa.

⁵⁷ Per la serie dei calendari e per la vicenda legata all’opportunità di diffondere un cartellone murale «dimostrativo dello sviluppo della simbologia fascista» si rimanda al fascicolo Paravia conservato presso l’Archivio Centrale dello Stato.

⁵⁸ «L’Italia che scrive», 6, 1933, p. 191.

⁵⁹ La Paravia ricevette il beneplacito circa la destinazione della somma. Cfr. ACS, SPD, CO, f. 509.793, casa editrice Paravia, lettera di Innocenzo e Tancredi Vigiardi-Paravia del 12/10/1936.

principe della produzione, non fece che premiare e, in ultima analisi, avvallare questa strategia.

Nel complesso quindi, una linea di condotta sostanzialmente accondiscendente con i principi fascisti, e apertamente filofascista dalla seconda metà degli anni Trenta, ma lontana dagli eccessi, fu funzionale, per Paravia, ad una rapida riconversione a guerra conclusa, senza dover accusare danni e ripercussioni alla nuova immagine 'democratica' della casa editrice.

Fabio Targhetta
Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione
Università degli Studi di Torino (Italy)
fabio.targhetta@unito.it

Maria Montessori du côté de enfance

Sabrina Fava

1. *Biographie De Maria Montessori*

1.1 *Sa formation et son engagement social.* Depuis sa toute première enfance, Maria Montessori vécut entourée par le patriotisme culturel de son milieu où l'on envisageait la réalisation d'une nation italienne unifiée et moderne. D'un côté, sa naissance même (Chiaravalle, près d'Ancone, le 31 Août 1870) sembla un signe de ce patriotisme, devançant de 20 jours la conquête italienne de Rome, de l'autre son père Alessandro (1835-1915) et sa mère Renilde Stoppani (1840-1912) apprirent très tôt à leur fille unique les idéaux du *Risorgimento* (d'origine libérale en même temps que religieuse) sans oublier l'ouverture à la modernisation que le développement scientifique proposait à la société.

En ce qui concerne la relation entre la science et la religion, une influence remarquable semble à reconnaître à la proximité du grand-oncle maternel de la jeune fille, l'abbé Antonio Stoppani (1824-1891). Célèbre spécialiste de géologie et soucieux de faire connaître la géologie et la géographie de l'Italie aux étudiants et aux écoliers dans son livre renommé *Il bel Paese* (1876), l'abbé partageait d'une façon autonome l'opinion des *conciliatoristi* favorable au rapprochement entre l'Église et l'État italien après la conquête italienne des États Pontificaux en 1870. Il représenta un sérieux point de référence éthique et religieux pour la formation de Maria Montessori en même temps qu'un ancrage solide pour ses lectures littéraires et scientifiques, ce qui orienta en quelque sorte ses études et le développement de ses options professionnelles.

En effet, en 1883, elle-même, s'opposant à la volonté de son père et aux options littéraires normalement considérées plus normales pour une femme, décida de s'inscrire à la "Regia Scuola Tecnica 'M. Buonarroti'" à Rome, où sa famille s'était rendue depuis 1875 pour suivre son chef [de famille] appelé au Ministère des Finances.

Ses études techniques et scientifiques achevées, Maria Montessori s'adressa aux cours universitaires en Sciences Naturelles, semblant ainsi suivre les traces de son grand-oncle Antonio Stoppani. En réalité elle changea après deux ans, s'engageant dans les études en Médecine auxquelles elle n'aurait pu arriver autrement en Italie, n'ayant pas fréquenté le Lycée classique.

La décision de s'orienter aux études universitaires scientifiques, tout étant marquée par l'exemple du fameux grand-oncle, n'exprimait pas moins le tempérament résolu de Maria Montessori, qui voulait réaliser les projets professionnels de sa jeunesse, malgré les obstacles d'une tradition culturelle peu ouverte qui, à ce moment-là ne comptait en Italie que six femmes ayant obtenu la maîtrise en médecine¹.

Elle l'obtint en 1896 discutant sa thèse d'argument psychiatrique, publiée en 1897 en collaboration avec Sante De Sanctis, du titre *Sulle cosiddette allucinazioni antagonistiche*². Cette publication lui permit de devenir "assistente volontaria", dans le cabinet de neuropsychiatrie infantine de son maître Sante de Sanctis, l'un des premiers savants en Italie en psychologie expérimentale³.

L'activité scientifique se mélangea assez tôt à son engagement dans le féminisme. En définissant son apport du nom de "féminisme scientifique"⁴, elle souligna que ses propres compétences médicales concernant la maternité, la psychiatrie infantine et la pédiatrie étaient au service de la femme pour la renseigner correctement, dans le but de promouvoir son émancipation à l'intérieur de la vie intellectuelle et socio-politique italienne.

En tenant compte de ses compétences, on lui demanda de participer comme déléguée au Congrès féministe international de Berlin en 1896 et à celui (plus connu) de Londres en 1899, où elle exhorta les femmes à rechercher résolument un rôle actif et décisionnaire dans la vie civile, l'accordant à la tâche maternelle dans la vie privée⁵.

Il faut attacher une extrême importance aux années vécues en militante dans les associations féministes, à cause de la renommée que le jeune médecin obtint parmi les scientifiques et dans le milieu politique. C'est sans doute par là que

¹ Cfr. M. Raicich, *Liceo, università, professioni: un percorso difficile*, en S. Soldani (Ed.), *L'educazione delle donne*, Milano, Angeli, 1989; V. Ravà, *Le laureate in Italia*, Roma, Cecchini, 1902.

² M. Montessori, *Sulle cosiddette allucinazioni antagonistiche*, Roma, Policlinico, 1897, p. 17.

³ Cfr., M. P. Sannella, *Sante De Sanctis* (ad vocem), en M. Laeng (Ed.) *Enciclopedia Pedagogica*, Vol. II, Brescia, La Scuola, 1990, cc. 3668-3671.

⁴ M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1910, 438 pp.

⁵ Cfr. V. P. Babini, L. Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano, F. Angeli, 2000.

Maria Montessori ira s'affirmer à l'intérieur de l'Université et parviendra à diffuser ses initiatives didactiques et méthodologiques.

1.2 *L'enseignement à l'Université et la fondation des «Maisons des enfants»*. L'investigation psychiatrique développée sur des enfants retardés mena le savant à envisager la récupération de leur santé moins par des soins médicaux que par des interventions didactiques attentivement adaptées et combinées.

À ce sujet, les sources essentielles pour sa réflexion furent les études de Jean Marc Gaspard Itard *Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron* et Edouard Séguin (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. C'est ainsi qu'elle parvint à réintroduire la catégorie de l'*amour éducatif* d'origine romantique à côté de l'observation scientifique issue du positivisme⁶.

Dans le cadre de ces références qui montrent l'approche progressive de Maria Montessori à la pédagogie on situe correctement sa direction de la *Scuola Magistrale Ortofrenica* de Rome (1899-1901), en collaboration avec Giuseppe Montesano, et l'enseignement de *Igiene e Antropologia Pedagogica* dans l'*Istituto Superiore di Magistero Femminile* de Rome (1900-1906).

Si, à cheval des deux siècles, on constate sa réussite professionnelle, on doit en même temps reconnaître que sa vie privée était marquée par des problèmes assez complexes.

La liaison avec Giuseppe Montesano se brisa à jamais après la naissance de leur fils Mario en 1898, déchirant très profondément Maria Montessori. Étant mère sans être mariée, son milieu social et professionnel ne saurait pas l'accepter. C'est pourquoi elle se crut obligée de renoncer tout discrètement à son enfant, sans plus en parler.

Ce fut dans cette situation difficile, de recherche d'un équilibre intérieur nouveau au delà des bornes du positivisme, que Maria Montessori entra dans la *Theosophical Society* (1899) s'approchant de la pensée théosophique⁷ où elle retrouva une spiritualité attentive aux suggestions scientifiques, comme le témoignent bien évidemment ses essais de la période suivante.

À la suite de sa renommée scientifique répandue dans les différents milieux culturels de Rome et de son activité sociale prodiguée à l'intérieur du féminisme, Maria Montessori fut reconnue comme la personne la plus douée pour concrétiser le projet de l'ingénieur Edoardo Talamo. Celui-ci voulait améliorer les conditions de vie du quartier populaire romain de *San Lorenzo* par l'établissement d'une école maternelle, considérée un point de référence pour envisager, par la garde et le recouvrement des enfants malaisés, la promotion intégrale de leur personne.

⁶ M. Schwegman, *Maria Montessori*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 43 e ss.

⁷ *Ibid.*, pp. 61-63.

En janvier 1907 la première “Casa dei Bambini” fut donc inaugurée à Rome, rue dei Marsi. Dans peu de mois, deux autres établissements débutèrent, marquant l’ouverture d’une perspective didactique très vite appréciée au niveau international.

C’est par les soins d’Alice Hallgarten et de son mari, le baron Leopoldo Franchetti⁸, que l’œuvre de Maria Montessori se répandit, étant les deux époux engagés depuis longtemps dans des initiatives philanthropiques concernant le renouvellement de l’éducation. Ils encouragèrent Maria Montessori à mettre par écrit ses idées pédagogiques expérimentées dans les “Case dei bambini”, ce qui se réalisa dans l’œuvre *Il Metodo*, publiée en 1909⁹. C’est encore grâce à eux que ce livre fut traduit et diffusé aux États-Unis, où l’auteur donna une série de conférences en 1913.

Les nombreuses activités culturelles et scientifiques poussèrent Maria Montessori à quitter définitivement sa profession médicale en 1910 pour s’adresser aux études pédagogiques soit au niveau universitaire où elle obtint doctorat d’État la *libera docenza* en Anthropologie soit expérimentant concrètement ses principes de méthodologie et didactique.

1.3 *Son éloignement de l’Italie et ses dernières années.* Pendant les années 20, les relations entre la pédagogue et l’Italie se modifièrent et se refroidirent par rapport au milieu catholique autant qu’au fascisme.

La culture catholique se méfiait de sa méthode, parce qu’elle y rencontrait une spiritualité proche des suggestions théosophiques et, en général, des religions orientales.

De son côté, Maria Montessori appréciait en effet dans les religions orientales des signes de proximité à la foi catholique, mais sans sortir d’une ambiguïté formelle qui laissait dans l’ombre le spécifique de la révélation chrétienne.

Son rapport avec le fascisme fut sans doute positif au début. L’appréciation même de la méthode Montessori obtenue à l’étranger avait poussé Mussolini à laisser développer les “Maisons des Enfants” sur le territoire national parce qu’elles exprimaient des sentiments spécifiquement italiens. Ensuite il avait favorisé la fondation de l’*Opera Nazionale Montessori* (en 1924) et voulu l’ouverture de l’École Royale de Méthode Montessori pour les enseignants en 1929.

L’opposition se produisit juste à cause de la gestion de l’École de Méthode. La pédagogue voulait garder à elle le pouvoir décisionnel pour assurer la dif-

⁸ Cfr. R. Fossati, *Dal salotto al cenacolo. Intellettualità femminile e modernismo*, en M. L. Betri, E. Brambilla (Eds.), *Salotti e ruolo femminile in Italia tra fine Seicento e primi Novecento*, Venezia, Marsilio, 2004, pp. 455-473.

⁹ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello, Lapi, 1909 (avec dédicac Alice e Leopoldo Franchetti).

fusion correcte de sa pensée, tandis que le fascisme était résolu de contrôler directement l'activité de l'École. En 1934 la rupture définitive d'avec le fascisme s'acheva, provoquant le départ volontaire de Maria Montessori de l'Italie. Elle ne rétablit le lien avec son Pays qu'en 1947, lorsque la démocratie italienne reconnut publiquement l'importance la valeur de son œuvre¹⁰.

Hors d'Italie, la pédagogue séjourna en plusieurs pays d'Europe, se rendant en Inde seulement pendant la guerre pour approfondir les suggestions orientales, déjà présentes dans son dessein pédagogique depuis longtemps.

On peut croire que le lien le plus durable ait été créé avec la Hollande. Elle choisit en effet de demeurer dans les Pays Bas pour toute la dernière période de sa vie, jusqu'à la mort, survenue le 6 Mai 1952.

2. Aspects majeurs de l'oeuvre de Maria Montessori

2.1 *La Pédagogie scientifique: L'éducation entre l'anthropologie et les sciences médicale.* Sa formation culturelle venant du positivisme a permis à Maria Montessori de bien reconnaître, l'importance des connaissances médicales, de pédagogie expérimentale et d'anthropologie et d'en proposer l'emploi à l'intérieur d'une complexe synthèse de réflexions concernant l'éducation. C'est en effet le tournant de sa pensée que d'utiliser concrètement les connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation.

Entre la fin du XIX siècle et le début du XX la promotion du progrès humain est un objectif social vivement ressenti. C'est quand-même par là qu'on s'aperçoit combien les sciences exactes aient une place limitée et peu reconnue en ce projet. Maria Montessori dépasse le dépistage médical des pathologies psychiques-cognitives et des différentes formes de malaise sociale que les études d'anthropologie ont éclairé (cf. la pensée de Cesare Lombroso) et parvient à la conviction qu'il n'y a pas de progrès social sans une promotion des ressources potentielles de chaque sujet à obtenir par l'éducation.

Toutefois elle ne veut pas suivre les traces des "Écoles nouvelles" que Claparède a promues dans la même période en Europe et Dewey, à Chicago, ne trouvant dans la pensée de ces pédagogues le développement de la personnalité du sujet, tel qu'elle le souhaite.

Maria Montessori estime indispensable le domaine de l'éducation sans le séparer d'une culture solide fondée sur le développement cognitif du sujet.

Ce qu'on appelle «la nouvelle éducation» représente donc un mouvement social profond. Pour bien s'orienter dans ce mouvement, il faut comprendre que l'éducation moderne a tota-

¹⁰ Schwegman, *Maria Montessori*, cit., pp. 102-108

lement changé son point de vue initial: une première étape de l'éducation est celle qui part de la Révolution française, quand, au nombre des droits de l'homme, on proclama le droit de s'instruire. Dans les écoles ainsi, créées, tout se réduit, en effet, à instruire, à transmettre, par l'enseignement verbal, les connaissances, tant intellectuelles que morales. La population enfantine est contrainte de les assimiler dans une attitude de soumission passive, et il faut qu'elle les assimile à tout prix; la discipline est, par conséquent, la base morale sur laquelle s'érige l'enseignement. A quel prix la culture s'est-elle ainsi transmise? les observations de l'hygiène scolaire et de la psychologie l'ont indiqué. C'est à ce programme d'éducation qu'ont été sacrifiés la santé physique, l'énergie mentale et le caractère des nouvelles générations. Tout à coup, commence une nouvelle étape: l'éducation passe sur un plan différent, prend un caractère opposé. Cette éducation dite «nouvelle» se propose essentiellement de développer la personnalité de l'enfant et de l'adolescent, et cela, à tout prix, même en sacrifiant la vieille discipline et une grande partie de la culture. Le contraste de ces deux points de vue a fait surgir autour de l'éducation les problèmes les plus passionnants et qui ont laissé les réformateurs perplexes. En vérité, la vie sociale réclame aujourd'hui des hommes forts, à l'esprit équilibré; aussi, la libération de l'enfant et l'expansion de sa personnalité semblent-elles urgentes. Mais, d'autre part, pour répondre aux exigences du progrès scientifique, caractéristique de notre époque, la culture est devenue plus nécessaire que jamais et devrait être intensifiée, plutôt que réduite. La discipline, elle aussi, est rendue de plus en plus nécessaire par la complication de l'organisation sociale [...]. Comment combiner ces exigences opposées? Bien des éducateurs autorisés ont déclaré un tel problème insoluble [...]. Aussi la dite éducation nouvelle est devenue un effort d'accommodation: comme en une joute diplomatique, on cède sur le plan de la discipline, oui... mais pas trop; ou bien on diminue la culture, oui mais dans de certaines limites. Ainsi que le dit Claparède: «il faut réduire le mal au minimum»¹¹.

Il n'est quand-même moins vrai que la place centrale reconnue à l'éducation sort d'une culture positiviste et d'une méthode qui déduit des conséquences logiques à partir des hypothèses. C'est par là que la pédagogue estime possible la naissance de la *pédagogie scientifique*, à définir peu à peu.

Le principe fondamental pivote sur la conviction que l'éducation de l'enfant peut se soutenir uniquement sur de nettes références cognitives à lui¹². Par conséquent une base d'anthropologie scientifique devient nécessaire pour apporter les paramètres utiles à une anamnèse morphologique du sujet, celle-ci intégrée par des fondements de psychologie expérimentale permettant l'analyse du côté psychique de l'enfant.

La synergie des éléments considérés (qu'on peut appliquer dans l'école à l'aide des *Cartes biographiques* créés de Sergi en 1898 et adaptés ensuite par Maria Montessori dans les "Maisons des Enfants") permet de brosser un tableau du développement de l'enfant d'où partir pour structurer son parcours éducatif. C'est l'école donc et non l'aseptique laboratoire expérimental qui peut devenir le *laboratoire de science humaine* selon Maria Montessori, pour y perfectionner de concrètes propositions éducatives bien fondées au niveau scientifique.

¹¹ Cfr. M. Montessori, *Les étapes de l'éducation*, Burges, Desclée De Brouwer, s.d [1936], pp. 2-6.

¹² Ead., *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1910.

Maîtres: pourquoi la science positive ne devra-t-elle entrer librement dans l'école? Ce qu'on définit normalement comme ma méthode d'éducation est véritablement un tout premier grain de science positive qui, par ses propres méthodes a atteint la vérité [le vrai] là où se développent les âmes enfantines. Les Maisons des Enfants sont les premiers laboratoires de science humaine [...]. Il ne s'agit pas encore d'une science: mais de la méthode d'une science qui pourrait se développer dans l'avenir transformant l'école et les maîtres et consolidant peut-être la vie morale de la société [...]. La même orientation scientifique qui a amélioré les corps [des enfants], va améliorer leurs âmes. Les enfants devront entrer dans une voie naturelle non seulement par rapport à leur vie physique, mais à leur vie intérieure aussi et devront affirmer leur intelligence et leur caractère de façon qu'ils dépassent en équilibre et beauté morale les enfants que nous connaissons aujourd'hui dans nos écoles¹³.

Le projet de fonder une pédagogie scientifique manifeste de toute évidence sa confiance dans le progrès qui peut se réaliser à partir de l'enfance et de la richesse potentielle dont elle est porteuse. Ces présuppositions des débuts de sa pensée établissent le cadre où elle poursuivrait ensuite l'approfondissement de ses propres réflexions pédagogiques. Ce qui ne signifie pas que sa conception globale de l'éducation soit le résultat d'une évolution cohérente, rigoureuse, bien fondée au niveau théorique. Au contraire elle apparaît plutôt un ensemble, pas toujours organique, de suggestions et d'influences culturelles différemment mélangées. Mais il faut quand-même valoriser les orientations d'origine d'où les réflexions successives concernant l'éducation ont progressé.

2.2 Le milieu scolaire et le matériel pédagogique en médiateurs de la relation entre l'autorité et la liberté. La formulation méthodologique expérimentée dans les "Maisons des Enfants" se situe au centre de la pensée de Maria Montessori et se développe à partir de la conviction que l'organisation adéquate du milieu et un matériel didactique conforme ont une importance irremplaçable dans le processus d'apprentissage de l'enfant. Par là la connaissance se développe et la relation éducative entre le maître et l'élève s'accroît.

Maria Montessori affirme que le milieu scolaire est à mesure de révéler l'enfant à lui-même et de stimuler ses compétences personnelles par la prise de conscience, en progression, des résultats obtenus au cours de son apprentissage.

L'ambiance de nos écoles est une «ambiance révélatrice». On peut dire que sa préparation résume la forme de cette pédagogie. Son premier principe est de substituer à l'enseignement exclusivement verbal des maîtres et des professeurs, un matériel qui, présenté par une maîtresse qualifiée permette de vaincre, de façon tangible, toutes les difficultés qui se présentent dans l'acquisition des différentes disciplines. Ici, le matériel n'est pas une aide pour faire comprendre ou pour démontrer ce qu'explique le maître; non, le matériel est véritable-

¹³ Ead., *Quando la scienza entrerà nella scuola*, "La cultura popolare", V, 1915, 1, p. 14. Cfr. E. Catarsi, *La giovane Montessori*, Ferrara, Corso Editore, 1995, p. 171.

ment une substitution au maître enseignant; et il enseigne d'une manière individuelle et intime; tandis que la parole du maître s'enfuit, le matériel reste présent; si la parole du maître donne la description ou l'indication d'une chose, le matériel représente cette chose comme un fait réel. L'individualité de chaque élève est mise en contact avec la réalité même et, au contact de cette réalité, le raisonnement et l'intuition s'activent, qui conduisent, au delà de la connaissance, vers la découverte. L'enfant, dans la joie de raisonner, de suivre son intuition, de découvrir, travaille tout seul avec enthousiasme dans cette concentration libre où il ne craint ni interruption ni critique: il réalise la construction de sa personnalité. Ce travail a l'immense avantage de supprimer la perte d'énergie provoquée par les émotions inévitables quand l'enfant est en rapport direct avec le maître, quand le maître explique et force l'attention et intimide par la menace ou par la punition; ou bien quand il exalte le sentiment de compétition entre camarades, excitant la rivalité ou l'avidité aux louanges et aux prix. Le sentiment d'admiration ou l'attachement au maître, aussi bien que la répugnance, la colère et jusqu'à la haine qu'il peut inspirer, sont des causes de perte d'énergie spirituelle¹⁴.

On souligne que le soin du contexte permet de respecter les exigences formatives de l'enfant, le mettant dans les conditions les meilleures pour qu'il s'approche librement de la connaissance. Celle-ci est à concevoir comme une découverte par l'expérience vécue et non comme un apprentissage formel et abstrait.

L'emploi du matériel didactique soigneusement préparé est donc positif parce qu'il favorise la perception sensorielle de l'enfant qui, par là, structure ses compétences cognitives, contrôle les émotions et finalement forge sa personnalité. Maria Montessori définit l'éducation sensorielle promue par l'usage du matériel structuré comme «préparation rationnelle des individus aux sensations». Son but est en effet celui de stimuler des habiletés d'association, de discrimination et de classement des sons, saveurs, couleurs, formes, surfaces, de manière à créer un tissu organique veillant sur des compétences plus complexes telles que les linguistiques et les logico-mathématiques¹⁵ et est «également nécessaire, comme base de l'éducation esthétique et de l'éducation morale»¹⁶.

On reconnaît à l'intérieur de ces fondements méthodologiques l'influence du sensisme de Jean M. Itard en même temps que la présence de suggestions théosophiques visant l'amélioration morale et esthétique de l'homme par un exercice des sens qui détache peu à peu du simple matérialisme. Le parcours d'affinement de la sensibilité enfantine est donc important et est structuré d'une manière rationnellement nette par le matériel didactique. Ce dernier, isolant les qualités en elles-mêmes et par degrés, permet à l'enfant «le contrôle de l'erreur».

Le contrôle matériel de l'erreur amène l'enfant à accompagner ses exercices d'un raisonnement; son sens critique et son attention sont toujours plus tendus vers l'exactitude, avec un affinement qui lui permet de distinguer les différences les plus infimes; la conscience de l'enfant est ainsi préparée à contrôler ses erreurs, même quand ce ne sont plus des erreurs matérielles¹⁷.

¹⁴ Montessori, *Les étapes de l'éducation*, cit., pp. 15-17.

¹⁵ Ead., *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*, Paris, Desclée De Brouwer, 1952, p. 83.

¹⁶ *Ibid.*, p. 85.

¹⁷ *Ibid.*, p. 88.

L'emploi de stimulations préparées à l'avance, claires et sans dispersion au point de vue quantitatif, promeut l'ordre mental et entretient longtemps l'intérêt et l'attention de l'enfant parce qu'il sollicite «l'auto-activité» et pousse à expérimenter de nouvelles hypothèses de solution par un travail sans cesse de construction et restructuration des données.

Le processus d'apprentissage est donc fondé sur la reconnaissance du potentiel auto-éducatif du sujet, sur sa capacité de se diriger lui-même, mûrie par l'auto-correction de ses comportements. C'est ainsi que la liberté de l'enfant semble obtenir la sanction définitive: il paraît amené par le matériel du développement plus que par l'enseignant.

C'est évident que le rapport entre l'autorité et la liberté est marqué par la médiation du matériel didactique; rien d'étonnant, donc, en ce contexte, si la maîtresse, livrée surtout à établir «un trait d'union entre ce matériel et l'enfant», est appelée «directrice».

Une maîtresse intelligente peut se livrer à des études de psychologie individuelle bien intéressantes et, jusqu'à un certain point, mesurer le temps de résistance de l'attention aux divers stimulants. En effet, quand l'enfant s'éduque par lui-même et que le contrôle et la correction de l'erreur sont cédés au matériel, il ne reste plus à la maîtresse qu'à observer. Elle enseigne peu, observe beaucoup; par-dessus tout, sa fonction consiste à diriger les activités psychiques des enfants et leur développement physiologique. C'est pour cela que j'avais changé le nom de maîtresse en celui de directrice¹⁸.

L'Auteur esquisse dans son œuvre la plus renommée, dans sa *Pédagogie scientifique*, bien souvent dans ses œuvres le rôle de la maîtresse directrice. Il s'agit d'un rôle de metteur en scène silencieux qui, en restant dans l'ombre, regarde, conduit et seconde les progrès cognitifs de l'enfant. On ne risque pas de donner une éducation relâchée, selon Maria Montessori, si l'on dépasse la signification commune du mot "directrice".

Ce nom faisait sourire, les premiers temps, parce qu'on se demandait qui devait être dirigé par cette maîtresse qui n'avait pas de sous-ordre, et qui devait laisser la liberté aux petits écoliers; mais sa direction est bien plus profonde et bien plus importante que celle que l'on entend communément par ce mot, parce que cette maîtresse dirige la vie et les âmes. Les maîtresses doivent savoir clairement que leur devoir est de guider, et que l'exercice individuel est l'œuvre de l'enfant. Ce n'est qu'après avoir fixé cette conception qu'elles sont capables d'appliquer rationnellement une méthode destinée à guider l'éducation spontanée de l'enfant, et de lui communiquer les notions nécessaires. C'est dans l'occasion et dans la modalité de l'intervention que réside l'art personnel de l'éducatrice¹⁹.

L'enseignante est un guide qui, dans le respect et la discrétion, établit une relation éducative avec l'enfant, en remarquant ses caractéristiques particulières, en orientant son parcours et en l'aidant dans l'emploi du matériel didactique.

¹⁸ *Ibid.*, p. 130.

¹⁹ *Ibid.*

En outre, la focalisation de l'activité pédagogique sur la tâche individuelle du sujet semble éviter l'obstacle d'éventuelles interférences permissives. Les rigoureux liens d'exercice appartiennent en effet en propre au même matériel structuré auquel l'enfant s'adresse pour organiser naturellement son intériorité à lui.

Les concepts mêmes d'ordre et de discipline sont mis en pratique avant tout par la volonté de l'enfant associée au matériel didactique employé et non par les remarques de l'enseignante veillant sur le respect des règles de la vie scolaire.

On peut y reconnaître du volontarisme marqué par l'intellectualisme plus qu'axé sur la responsabilité morale de l'enfant, ce qui se comprend en se référant à la pensée de l'Auteur qui ne semble accorder pleinement le côté expérimental et scientifique de sa méthode avec l'horizon des valeurs notamment éthiques.

2.3 La place de l'éducation: entre l'élaboration du savoir et la formation du citoyen du monde. Le développement psychique de l'enfant selon Maria Montessori, fondé sur l'autoréalisation naturelle de soi-même dirige le processus d'appréhension et détermine la construction de la connaissance. À l'origine on reconnaît une sorte d'innéisme, selon lequel la croissance de l'enfant se produit en vertu d'un plan préétabli existant à l'intérieur de lui. L'éducation peut le séconder par un itinéraire pédagogique structurant une «libération» et une organisation progressive du savoir. Cette entité psychique innée, du nom d'«embryon spirituel», renferme les potentialités du sujet, qui peuvent s'exprimer tout au long de la «période de la formation» par l'interaction avec le milieu²⁰.

Parler de libération ne signifie aucunement affirmer une sorte d'anarchisme spontanéiste, mais plutôt une condition préalable pour permettre la visibilité d'un patrimoine personnel à reconnaître avant tout, réorganiser et finalement à bâtir grâce à un guide éducatif adéquate²¹.

L'éducateur doit donc reconnaître et valoriser la *forma mentis* spécifique des enfants, qu'on ne saurait comparer à celle des adultes. Elle est en effet capable d'acquérir de nouvelles données par l'analogie, l'association et les procédés complexes de la pensée logique. Selon Maria Montessori, l'enfant est doué d'un «esprit absorbant», c'est-à-dire du pouvoir de garder en lui-même des perceptions sensorielles venant du milieu, tout d'abord d'une façon pleinement naturelle et inconsciente, ensuite et peu à peu par une adaptation et interaction conscientes avec le contexte où il est inséré. Cette manière d'apprendre avance par la médiation du matériel structuré et le guide de l'enseignant.

Nous sommes des réceptifs: les impressions se répandent en nous et nous nous en souvenons et les gardons dans notre esprit, mais nous demeurons distincts de nos impressions,

²⁰ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1975, I ed. 1938, p. 42.

²¹ Ead., *La formazione dell'uomo: pregiudizi e nebulose, analfabetismo mondiale*, Milano, Garzanti, 1949, 134 pp. Cfr. G. Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa, Ets, 2001, pp. 163-164.

comme l'eau demeure différente du verre. L'enfant au contraire subit une transformation: les impressions ne pénètrent pas seulement dans son esprit, mais elles le forment. Elles s'incarnent en lui. L'enfant crée sa propre "chair mentale" utilisant les choses existantes dans son milieu. Nous avons appelé son type d'esprit, l'«Esprit absorbant» [...]. Il apprend tout sans s'en apercevoir, passant peu à peu de l'inconscient à la conscience, avançant par un chemin de joie et amour. L'enfant est dirigé par une puissance mystérieuse, étonnement grande, qu'il incarne peu à peu; il devient ainsi homme et cela par le moyen de ses mains, de son expérience; d'abord par le jeu, ensuite par le travail. Les mains sont l'instrument de l'intelligence humaine! Grâce à ces expériences, l'enfant assume une forme définie et par conséquent limitée, car la conscience est toujours plus réduite que l'inconscient et le subconscient. Il entre dans la vie et commence son travail mystérieux; peu à peu il assume la merveilleuse personnalité adaptée à son temps et son milieu. Il édifie son esprit jusqu'à ce qu'il arrive, de bout en bout, à construire la mémoire, la faculté de comprendre e de raisonner [...]. En tant qu'adultes, notre œuvre n'est pas d'enseigner, mais d'aider l'esprit enfantin à travailler son développement. Voilà la nouvelle route où l'éducation va marcher: aider l'esprit dans ses différents processus de développement, séconder ses plusieurs énergies et fortifier ses différentes facultés²².

À ce sujet on remarque encore une fois dans la pensée de Maria Montessori des influences culturelles mélangées entre des données médicales et scientifiques et des traces philosophiques et mystiques, selon la complexe expérience culturelle de la pédagogue.

Si le concept d'«embryon spirituel» renvoie aux doctrines néo-évolutionnistes du biologiste Hugo de Vries²³, le côté «spirituel» ne se réfère pas au courant du néo-idéalisme contemporain, parce que l'idée d'auto-éducation n'a pas d'appui sur le procédé dialectique immanentiste-transcendental, mais exige l'emploi d'une méthodologie didactique spécifique et indépendante du sujet.

Il s'agit plutôt d'une spiritualité qui ne se réclame pas d'une pensée recon nue, mais plutôt d'une ouverture personnelle à accueillir en soi des options religieuses d'origines variées, en accord avec la nature.

La méthode de Maria Montessori propose une interprétation spécifique de la culture. Elle ne se fonde pas sur des connaissances superficielles ou sur une érudition abstraite, mais sur la promotion d'une approche problématique à la découverte du savoir. Les contenus et les compétences se nouent par de fortes interrelations et se structurent par l'accroissement de capacités constructives et créatives de nature opérationnelle et symbolique.

Selon cette perspective, une telle conception de la culture concerne non seulement des parcours des disciplines à réaliser dans l'école primaire mais apparaît très liée aux activités promues dans les "Maisons des Enfants." C'est bien là que l'emploi ludique du matériel didactique ne vise pas l'amusement en tant que tel mais a pour but l'apprentissage d'idées précises²⁴.

²² M. Montessori, *La mente del bambino: mente assorbente*, Milano, Garzanti, 1970², pp. 25 – 29.

²³ R. Fornaca, *Maria Montessori, tra neo-evoluzionismo e complessità*, "Vita dell'infanzia", 1995, n. 6, pp. 69-79.

²⁴ Cfr. Montessori, *Il metodo*, cit.

On peut reconnaître, dans l'attention précise que la pédagogue voue à la continuité entre l'école maternelle et l'école primaire, un dessein d'unité de l'instruction sans coupures trop marquées. Par la métaphore du «quadrigé triomphant», l'Auteur implique quatre disciplines (dessin, écriture, lecture, arithmétique) à affronter à partir de l'école maternelle jusqu'à l'école primaire.

Les enfants des «Maisons des Enfants» sont initiés à quatre branches – dessin, écriture, lecture et arithmétique – qui se poursuivront dans les écoles élémentaires. Ces quatre branches ont leur point de départ dans l'éducation sensorielle; leur initiation propulsive atteint une véritable véhémence. L'arithmétique vient en effet d'un exercice sensoriel qui évalue les dimensions, c'est-à-dire les rapports quantitatifs entre les choses. Le dessin est le résultat d'une éducation de l'œil, qui évalue les formes et distingue les couleurs, et aussi de la préparation de la main pour suivre les contours d'objets déterminés. L'écriture est engendrée par un ensemble plus complexe d'exercices tactiles qui conduisent la main légère à se mouvoir en des directions exactes, l'œil à analyser les contours et les formes abstraites, l'oreille à percevoir, la voix à moduler les sons qui composent les mots; la lecture, qui naît de l'écriture, élargissant une conquête individuelle dans l'acquisition du langage révélé par l'écriture d'autrui. Ces conquêtes, qui surviennent grâce aux énergies intérieures en activité, manifestent un caractère explosif: l'impétuosité des activités supérieures s'accompagne chez l'enfant de joie et d'enthousiasme. Il ne s'agit donc pas d'un apprentissage aride, mais d'une manifestation triomphante de la personnalité qui trouve ses moyens de correspondre aux besoins profonds de la vie. Tel un quadrigé antique, l'esprit de l'enfant, dirigé et équilibré, guide lui-même ses quatre conquêtes intellectuelles²⁵.

L'itinéraire pour élaborer les idées et le savoir proposé de Maria Montessori favorise un parcours d'auto-éducation qui développe la personnalité de l'enfant du côté affectif ainsi que du côté éthique et social. Le choix libre de la connaissance intellectuelle et de l'activité pratique permettent au sujet de manifester des intérêts, qui, engageant la personnalité, parviennent à la consolider.

L'esprit a une nécessité permanente de travailler. C'est un exercice spirituel que de l'avoir toujours occupé par de saines activités. Lorsque l'esprit s'abandonne au relâche, au fainéant, le diable entre en action. Un homme dans l'atonie ne peut pas atteindre ce qui est spirituel²⁶.

L'exercice de l'esprit accordé à celui de la main ouvre donc la route au développement de la spiritualité et par celle-ci à la construction d'«une conscience sociale et morale», but suprême du parcours montessorien de formation. La pensée de l'auteur vise la libération de l'intériorité enfantine, naturellement orientée au bien, par «un milieu aidant, qui offre des occasions réelles d'activité libre, qui “met en ordre” l'individu et fait naître spontanément, par cohésion, une dimension sociale»²⁷.

Il faut souligner à ce point que la pensée de l'Auteur garde, en effet, un noyau intellectualiste un peu unilatéral qui peut empêcher de saisir la com-

²⁵ Ead., *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*, cit., pp. 252-253.

²⁶ Ead., *La mente del bambino*, cit., p. 206 en *Gita*, livre de la sagesse indienne.

²⁷ Cives, *Maria Montessori pedagoga complessa*, cit., p. 155.

plexité du développement affectif et moral de l'enfant, parfois loin, à notre avis, de cette logique. Un parcours d'éducation axé sur le devoir déséquilibre le rapport entre affectivité et rationalité exactement parce qu'il fait dériver la satisfaction d'un besoin [désir] du travail réalisé sans tenir compte que le même besoin est en relation stricte et complexe avec le développement cognitif.

Il faut cependant préciser que, dans la pensée de l'Auteur, le niveau de l'explication de la méthode n'est pas toujours parfaitement accordé au niveau de ses principes éducatifs généraux. Si sa position méthodologique est pratiquement dessinée dans ses œuvres du début du siècle, ses réflexions pédagogiques continuent au cours des années, sans vouloir nécessairement les inscrire dans un dessein global unitaire.

Un thème à elle concerne l'éducation à la paix, cultivée à partir des années '30, qui lie l'importance des valeurs à un esprit d'ouverture au monde et à ses problèmes. A partir de la conférence *Peace and education* donnée à Genève en 1932, et ensuite en *Educazione e pace* (1949) ou en *Formazione dell'uomo* (1949) on peut souligner l'aspect utopique de l'éducation des enfants selon l'Auteur.

En cette éducation idéale elle a peu à peu reconnu le seul parcours de salut pour que l'humanité reconciliée en elle-même et en accord *cosmique* avec la nature, fasse naître une communauté internationale intégrée, une seule nation capable de mettre en valeur l'entier potentiel humain²⁸.

En ce dernier domaine de sa réflexion, Maria Montessori propose une synthèse personnelle de références éthiques et d'influences religieuses différentes, déjà sorties, avant, une par une. Elles permettent de valoriser la connotation éclectique de la pédagogue, orientée à expérimenter et même à dépasser ses résultats déjà obtenus sans toujours l'avouer.

C'est ce qui arrive tout spécialement par rapport à son ouverture religieuse. Vécue d'une façon très intimiste, mais pas toujours accordée à une doctrine définie, celle-ci en *Metodo 1909-1913* ne faisait pas partie des expériences didactiques prévues dans les "Maisons des Enfants". Ensuite il y a les œuvres *L'educazione religiosa e l'anima del fanciullo* (1922), *I bambini viventi nella Chiesa* (1922) *La santa messa spiegata ai bambini* et *La vita in Cristo* (1931)²⁹. Mais ces idées plus confessionnelles s'orientent très tôt vers une sensibilité religieuse moins définie et apparemment plus universelle qui unifie les influences de la théosophie de sa jeunesse et celles de la culture orientale connue et partagée pendant son séjour en Inde.

²⁸ *Ibid.*, p. 161.

²⁹ M. Montessori, *I bambini viventi nella chiesa: note di educazione religiosa*, Napoli, A. Morano, 1922, 51 pp; II ed. 1970; Ead., *La vita in Cristo: anno liturgico*, Roma, Stab. tipo-litografico V. Ferri, 1931, 82 pp; II ed. 1949; Ead., *La santa Messa spiegata ai bambini*, Roma, 1932; II ed. Milano, Garzanti, 1949, 134 pp.

3. *Débat critique*

3.1 *La critique en Italie pendant la première moitié du XX siècle.* Au début, l'estime de la méthode Montessori provoqua un débat critique d'une large ampleur, marqué par des polémiques contradictoires. Au long elles causerent aussi une certaine marginalisation de l'Auteur, qu'on parviendra à dépasser seulement après la fin de la 2^e guerre mondiale. Tout particulièrement le courant du néo-idéalisme italien s'opposa à la diffusion et à l'appréciation de la pensée montessorienne, soulignant l'enracinement erroné de la spiritualité infantine dans la viabilité l'évolution biologique et sensorielle au détriment de l'absolue pureté de l'esprit, libre en lui-même³⁰ et pas libéré par l'emploi du matériel préparé à l'avance et standardisé.

En particulier, une éducation standardisée et scientiste semblait, à l'avis de Giuseppe Lombardo Radice, mortifier la créativité infantine³¹. Au contraire la créativité lui semblait mieux stimulée par les objets communs, les «petites choses» que les sœurs Agazzi utilisaient à l'époque dans leurs expériences didactiques. En même temps Lombardo Radice acceptait le côté réformiste de l'idée montessorienne d'éducation et en souhaitait l'approfondissement dans le temps à venir. Ensuite il ne crut plus à cette possibilité et la parution de la III^e éd. de la *Méthode*, lui causa une sérieuse déception. Sa déception marqua en quelque sorte la critique négative suivante du néo-idéalisme concernant le rapport maître-élève, qui n'était plus le centre de l'unité spirituelle à poursuivre dans la leçon³². Ce courant estimait que l'exclusion d'un rôle actif de l'adulte était porteuse d'une conception négative de la liberté, telle qu'un «arbitre inconsidéré» (Ugo Spirito)³³.

Mêmes les critiques du courant spiritualiste (Mario Casotti spécialement)³⁴, qui, à côté de principes positifs, soulignaient les risques du mécanicisme et du naturalisme, inséparables de l'emploi du matériel de développement.

À partir d'options philosophiques néo-kantiennes et du réalisme spirituel, des éreintages parurent dans la «Rivista Pedagogica» de Luigi Credaro, entre la deuxième et troisième décennie du XIX^e siècle, examinés de nouveau à l'intérieur des dernières recherches de Giacomo Cives³⁵. Il vaut la peine de signaler les critiques de Guido Della Valle, contre l'originalité de la méthode de Maria Montessori, sans oublier Raffaele Resta qui en marque la technicité et Carlo Zanzi, en désaccord avec son cognitisme trop avancé³⁶.

³⁰ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. II, Bari, Laterza, 1914.

³¹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1913.

³² Id., *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, 1922, pp. 197-206.

³³ Cfr., Fondazione Ugo Spirito (par les soins de), *Il pensiero di Ugo Spirito*, Roma, Istituto Enciclopedia Italiana, 1988-1990; U. Spirito, *Scienza e filosofia*, Roma, Sestetti-Tumminelli, 1929.

³⁴ M. Casotti, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*, Brescia, La Scuola, 1931.

³⁵ Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, cit.

³⁶ C. Zanzi, *Le Case dei Bambini della Montessori*, Milano-Roma, Dante Alighieri, 1918, pp. 55.

Le débat critique dans la «*Rivista Pedagogica*» inclut aussi des opinions plus ouvertes et favorables à Maria Montessori, selon les tendances culturelles de la revue, variées et problématiques. Un consentement prudent peut se retrouver dans quelques phrases de Giovanni Vidari, sans doute frappé par l'éclat positif de la *Méthode* à l'étranger et tout spécialement aux États-Unis; en même temps on peut lire une défense de l'éducation à la liberté selon Maria Montessori dans quelques articles de Vincenzina Battistelli et de Valeria Benetti Brunelli³⁷.

3.2 *Les premières critiques à l'étranger.* La méthode et l'expérience didactique de Maria Montessori se diffusèrent très rapidement à l'étranger, grâce à la première traduction de la *Méthode* (1912) aux États-Unis et au soutien d'Helena Parkhurst et d'autres éducatrices. Elles démarrèrent de nombreuses écoles se réclamant de sa méthode et donnèrent beaucoup de conférences pour faire connaître la pédagogue italienne et ses œuvres. Le même arriva en Espagne, où, répondant aux sollicitations du gouvernement, la méthode y fut introduite depuis 1915 et obtint une remarquable appréciation. En ce Pays l'approfondissement de l'éducation religieuse (catholique) à l'intérieur de la méthode fut plus consciemment assumé. Jusqu'à ce moment, la question n'avait pas été posée de la même manière dans les "Maisons des Enfants" fondées en Italie³⁸.

On note aussi des opinions prudentes qui se manifestèrent à l'intérieur du courant de l'activisme. E. Claparède, J. Dewey et W. H. Kilpatrick apprécièrent le climat positif des écoles montessoriennes, mais soulignèrent la faiblesse scientifique de la méthode et la place exagérée reconnue à l'instruction, au développement cognitif au détriment des intérêts ludiques indispensables pour la maturation du psychisme chez l'enfant et pour un authentique apprentissage de la vie de groupe en égaux.

Sur ce thème, on rencontre l'estime du pédagogue soviétique Vygotskij, aux années '30. Celui-ci se méfiait des résultats incontrôlables des tests d'intelligence de Binet car, à son avis, ils n'étaient pas à mesure de distinguer nettement entre les dispositions naturelles et le développement culturel, la connaissance modifiant profondément les structures des procédés psychologiques. C'est pourquoi Vygotskij se rattache de façon explicite à la pensée de Maria Montessori exhortant à donner une grande importance à la promotion de l'enfant par une influence culturelle solide, capable de l'amener au degré le plus haut du développement cognitif³⁹. La critique de l'activisme et spécialement de

³⁷ V. Battistelli, *Le Case dei bambini della Montessori. Risposta alla critica di C. Zanzi*, Roma, Magliione e Strini, 1918. Cfr. R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 124; V. Benetti Brunelli, *Metodi e problemi di educazione infantile*, Milano, Dante Alighieri, 1932.

³⁸ Cfr. Schwegman, *Maria Montessori*, cit., pp. 88 e ss

³⁹ A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 1997, pp. 69-71.

Dewey et Decroly s'arrêta aussi sur le matériel montessorien, l'estimant factice et pour ainsi dire mort par rapport à l'esprit de l'enfant. L'activisme laissait donc tomber le côté original de la réflexion montessorienne, c'est-à-dire l'ouverture d'un nouveau chemin fondé sur le respect du développement cognitif naturel de l'enfant. En cette perspective, l'Auteur semble simplement avoir adapté et corrigé la méthode froebélienne.

3.3 *Le débat actuel.* À partir de l'année 1945, le débat critique a assumé d'une façon plus positive la proposition pédagogique de Maria Montessori. Cela a été favorisé, du moins partiellement, par l'AMI Amsterdam et par les Sociétés Montessori nées dans les différents Pays (en Italie on trouve l'Ente Opera Montessori). Par elles on a créé des occasions pour approfondir et mieux diffuser la connaissance critique de la pédagogie et encore aujourd'hui le débat ne cesse d'être vif et animé.

Tout en gardant des réserves sur certains aspects de la méthode, on a reconnu la valeur et le charme, dans son ensemble, d'un message assez souple pour interpréter les nouvelles exigences éducatives (H. Helming, H. Lubienska de Lenval, G. Schulz). Ce rappel a poussé des pédagogues italiens et étrangers (entre autres F. De Bartolomeis, G. Calò, G. M. Bertin, G. Broccolini) à creuser la pensée montessorienne selon de points de vue différents, au delà des positions figées prédominantes au long de la première partie du siècle⁴⁰.

Actuellement la réflexion critique concernant Maria Montessori peut se résumer en synthèse en trois points différenciés, en même temps que liés entre eux et ouverts à d'autres recherches.

Le premier domaine attentivement considéré concerne encore la méthode et la didactique. On y valorise les traces de variation et d'intégration que la méthode de Maria Montessori a élaboré au cours des années par rapport aussi à des échanges avec la psychologie dynamique et de la *Gestalt* ou déviant des positions ensuite élaborées d'une manière analytique par les études cognitives les plus récentes de Jean Piaget et Jérôme Bruner.

On peut se référer aussi à la perspective de Mauro Laeng, qui considère celle de Maria Montessori la « première grande pédagogie structuraliste du siècle » parce qu'elle se propose d'organiser le contenu de l'expérience promouvant des « structures d'ordre de la réalité »⁴¹. Il faut aussi nommer le matériel didactique montessorien préparé pour l'appréhension logique-mathématique, dont on ne cesse pas de reconnaître la valeur quantitative⁴².

⁴⁰ A. Leonarduzzi, *Maria Montessori* (ad vocem), en M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia Pedagogica*, cit., IV, cc. 7875-7876.

⁴¹ M. Laeng, *Proposta di un manifesto per una pedagogia neomontessoriana*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 1979, p. 5.

⁴² Cfr. S. Bucci, *Educazione dell'intelligenza e pedagogia scientifica da Froebel a Montessori*, Roma, Bulzoni, 1990.

L'actualité de la pensée montessorienne est validée par son influence dans l'école, soit dans les institutions qui se réclament d'elle soit dans la didactique en général, souvent modifiée par osmose culturelle. Une confirmation vient de la revue «Vita dell'Infanzia» de l'ONM italienne, qui réunit des chercheurs renommés tels que Giacomo Cives, Franco Cambi, Remo Fornaca, Franco Frabboni, Mauro Laeng. Ils proposent une réflexion approfondie sur la modernité du dessein éducatif de la pédagogue parce qu'il répond aux changements culturels de notre temps particulièrement dans le milieu scolaire. C'est pourquoi on peut bien confirmer la force globale de la pensée montessorienne. Les différences des points de vue semblent néanmoins demander de nouvelles études capables d'analyser la relation entre la modernité didactique de la pensée montessorienne et sa fondation scientifique.

Si dans le passé on a souvent souligné un manque d'unité dans ses fondations, aujourd'hui elles-mêmes méritent de nouvelles études à la suite d'une logique scientifique inter-disciplinaire.

On peut remarquer encore une remontée d'études d'ensemble sur Maria Montessori, selon un troisième point de vue critique. On veut la connaître et la comprendre à tous les niveaux. Les recherches biographiques ne se limitent pas à relire les textes déjà connus, bien que valables⁴³, mais s'ouvrent à des analyses nouvelles des documents historiques et à des critiques plus aiguës dans des pages autrefois négligées par manque, peut-être, d'une attention suffisante. En réalité c'est l'attention à de telles recherches minoritaires⁴⁴ mais riches de renseignements et de pistes de réflexion qui permettra de construire un nouvel équilibre critique concernant Maria Montessori, la «pédagogue complexe»⁴⁵ que les études et les débats n'ont pas encore pleinement saisi.

Sabrina Fava
 Dipartimento di Pedagogia
 Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
 sabrina.fava@tiscali.it

⁴³ Cfr. A.M. Maccheroni, *A true romance. Doctor Montessori as I Know her*, Edimburgh, The Darien Press, 1947; W. Böhm, *Maria Montessori, Texte und Gegenwartsdiskussion*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1985; R. Kramer, *Maria Montessori. A biography*, New York, Putnam, 1976.

⁴⁴ Cfr. A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; E. Catarsi, *La giovane Montessori*, cit.; L. Comba (Ed.), *Donne educatrici*, Torino, Rosenberg & Selier, 1996; Schwegman, *Maria Montessori*, cit.; Babini, Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, cit.; H. Leenders, *Der fall Montessori: die geschichte einer reformpädagogischen*, Bad Heilbrunn, J. Klinkhardt, 2001, 276 pp.; C. Tornar (Ed.), *Montessori: Bibliografia Internazionale: International Bibliography 1896-2000*, Roma, Ed. Opera Internazionale Montessori, 2001.

⁴⁵ Cives, *Maria Montessori pedagoga complessa*, cit.

Dalle «bibliotechine di classe» alla biblioteca scolastica nella rete nazionale

Donatella Lombello

1. *In medias res*

Quando Maria Nennella Nobili, direttrice didattica e ispettrice onoraria per le biblioteche popolari¹, espone la situazione delle biblioteche «specializzate per l'infanzia» in Italia, nell'ambito III Congresso dell'Associazione Italiana

¹ Francesco Barbieri, nell'ottobre del 1947, al I Congresso Nazionale della Cultura Popolare, organizzato dalla Federazione Toscana delle Università Popolari a Firenze, ebbe modo di definire la biblioteca popolare «un tipo di biblioteca inferiore, svilito già nella denominazione, ricettacolo di cultura spicciola, confinata entro limiti angusti, separata da un abisso dalla cultura “vera”, “superiore”» (Virginia Carini Dainotti, *La Biblioteca Pubblica in Italia tra cronaca e storia-1947-1967. Scritti-Discorsi-Documenti*, Firenze, Olschki, 1969, pp. 6-9). La biblioteca popolare in Italia si colloca, a partire dall'Unità d'Italia, tra le iniziative volte ad affiancare l'istituendo sistema scolastico, per una più ampia diffusione dell'istruzione nei ceti subalterni, vedendo impegnati, oltre allo Stato, «movimenti filantropici laici e religiosi, l'associazionismo moderato e quello socialista, talora lo stesso mondo imprenditoriale» (Paolo Traniello, *La biblioteca pubblica. Storia di un istituto nell'Europa contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 136).

La prima biblioteca popolare, istituita da Antonio Bruni a Prato, nel 1861, sorge sull'onda di iniziative che si erano venute attuando, sul territorio europeo, tra fine Settecento e inizio Ottocento: modello per tutte è quello della prima biblioteca popolare americana fondata da Benjamin Franklin (Filadelfia, 1731). La biblioteca di Prato, che ottenne un premio all'esposizione universale di Parigi nel 1867, era sostenuta dall'approvazione dei maggiori esponenti del mondo culturale e politico italiano: da Garibaldi, al Vieusseux, al Sella, al Tommaseo. L'esempio di Prato si espanderà sul territorio nazionale, grazie anche al «Comitato per la diffusione delle biblioteche popolari» istituito dal Bruni nel 1869. Gli editori sostengono attivamente, come si può ben comprendere, il

Biblioteche (Bari, 1934)², arriva a concludere che è la biblioteca scolastica ad assumere «il carattere di vera biblioteca circolante per i fanciulli»³.

L'osservatorio della Nobili si colloca in posizione di centralità cronologica rispetto alla storia delle biblioteche scolastiche, situandosi a circa settant'anni dall'Unità d'Italia, e dagli esordi della nostra legislazione scolastica, e a circa settant'anni di distanza dal nostro tempo attuale.

Nella relazione della direttrice didattica⁴, dunque, la biblioteca scolastica risulta essere maggiormente diffusa, rispetto alle sezioni per ragazzi delle biblioteche popolari, ed offrire materiali miratamente scelti per gli alunni e con certezza adatti alla loro età: preoccupazione della relatrice è che ai ragazzi che frequentano, invece, le biblioteche popolari, possano giungere opere «destinate ad altre età»⁵.

Nelle popolari, infatti, i libri per ragazzi, pur presenti «in quasi tutte in numero più o meno grande», sono collocati «promiscuamente insieme con gli altri destinati agli adulti»⁶, ed inoltre, dall'analisi svolta dalla relatrice, si deduce, in realtà, quanto circoscritto fosse, nell'ambito delle popolari, il numero delle «biblioteche esclusivamente dedicate ai ragazzi»⁷ sul territorio italiano.

movimento di diffusione della cultura popolare, subito dopo l'Unità, proponendo collane e opere per il popolo: dalla divulgazione scientifica, alla letteratura cosiddetta del *self-helpismo*, alle enciclopedie. Riguardo alle biblioteche popolari, in una prospettiva particolare si pone, rispetto alla populistica iniziativa del Bruni, il Consorzio per le biblioteche popolari, sorto nell'ambito della Società Umanitaria, a Milano, all'inizio del '900, presieduto da Filippo Turati e diretto da Ettore Fabietti. Il Consorzio mirò all'obiettivo di costituire una rete di biblioteche che faceva leva, sul piano culturale, sulla consapevolezza culturale e sull'autonomia delle scelte di lettura dei suoi fruitori, mentre, sul piano amministrativo, si volse ad ottenere la diretta gestione dell'amministrazione comunale: anticipando, dunque, lo spirito e il concetto di «pubblicità» della biblioteca, che in Italia si verrà attuando nel secondo dopoguerra. Si vedano in proposito: Romano Vecchiet, *Dalla biblioteca «per il popolo» alla biblioteca «del pubblico»: la dimensione sociale di un servizio di base*, in Massimo Accarisi, Massimo Belotti (a cura di), *La biblioteca e il suo pubblico*, Milano, Bibliografica 1994, pp. 87-95; Id., *Ettore Fabietti e la biblioteca «per tutti»* in Mauro Guerrini (a cura di), *Il linguaggio della biblioteca*, Milano, Bibliografica 1994, pp. 411-421. Si veda anche il mio *Biblioteche scolastiche (e popolari) in età giolittiana*, in Mirella Chiaranda (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005, pp. 171-194. Il concetto di biblioteca di pubblica lettura, sul modello della *public library* britannica e statunitense, in quanto servizio, elaborato tra seconda metà dell'Ottocento e inizio del Novecento, aperto a tutti, senza differenze di censo, cultura, sesso, età, religione, lingua, condizione personale, ha avuto lunga gestazione in Italia e definitiva diffusione a partire dal trasferimento amministrativo agli enti locali in materia di biblioteche e di musei (D.P.R. 14 genn. 1972, n. 3).

² Maria Nobili, *Le biblioteche specializzate per l'infanzia*, «Accademie e biblioteche d'Italia», 6, Anno VIII, 1934, pp. 609-618.

³ *Ibid.*, p. 614. Il carattere di biblioteca «circolante» evidenzia l'assenza di una sala di lettura.

⁴ Tra i primi soci dell'AIB-Associazione Italiana Biblioteche (1930-34): si veda, *ad vocem*, il sito: <<http://www.aib.it/aib/stor/soci30.htm>>.

⁵ Nobili, *Le biblioteche specializzate per l'infanzia*, cit., p. 614.

⁶ *Ibid.*, p. 611.

⁷ *Ibid.* L'analisi della Nobili permette di conoscere anzitutto i tre esempi di sezioni per ragazzi istituite nell'ambito delle Biblioteche popolari, vale a dire il Giardino di lettura «Alberto Geisser»

Nella relazione della Nobili molti degli aspetti considerati ci permettono di cogliere la «qualità» delle biblioteche «specializzate per l'infanzia», servizio che includeva, dal punto di vista della dotazione, «quanto di meglio, dal Colodi al Fanciulli, é stato scritto dai nostri Autori per l'infanzia»⁸, e, dal punto di vista delle iniziative inerenti all'educazione alla lettura, la messa in atto di tutta una serie di attività paratestuali (piegate, come si può notare, sul versante di una esplicita funzionalizzazione didattica), comprendenti analisi estetica, «lezioncine occasionali [...], individuali [...], collettive [...], sull'uso del vocabolario e dell'atlante», come anche gare di lettura, corsi di lettura espressiva⁹.

Resta tuttavia in ombra, nella relazione citata, come si caratterizzano, negli anni '30 del Novecento, le scolastiche, vale a dire, per definizione della Nobili, le «vere biblioteche circolanti per i fanciulli». Dal punto di vista di un «modello» di struttura, o di esempi di attività, non abbiamo indicazioni che ci permettano di coglierne la specificità, né ci vengono offerti, in quel contesto, dati della loro presenza numerica sul territorio italiano¹⁰: ci è solo consegnato l'auspicio della relatrice riguardo alla differenziazione delle sedi destinate alle biblioteche popolari, rispetto a quelle per le scolastiche, e alla necessità che ciascuna tipologia possa assumere «caratteri netti e compiti ben definiti»¹¹.

Sappiamo, invece, quale continuo incremento quantitativo sia stato attribuito alle biblioteche popolari nel periodo fascista: esse, nel 1933, raggiungevano le 6.000 unità, quasi il doppio rispetto al 1930, quando risultavano esse-

di Torino, la sezione della Biblioteca «Luigi Valli» di Roma, la Biblioteca per ragazzi annessa alla Popolare di Cosenza, ma ci consente altresì di conoscere specificamente le biblioteche realizzate esclusivamente per i ragazzi. Tra queste, particolarmente interessante risulta l'esempio della Biblioteca dei ragazzi fondata da Maria Pezzè Pascolato, nel primo ventennio del '900, a Venezia, e allocata nel Palazzo Ducale, vicino alla Marciana. Per approfondimenti si veda: Nadia Maria Filippini, *Maria Pezzè Pascolato*, Verona, Cierre edizioni, 2004, oltre al mio *Lettore giovanile e biblioteca pubblica. Indagine nelle Sezioni per Ragazzi nel Veneto*, Padova, Imprimeria, 1997.

⁸ *Ibid.*, p. 611.

⁹ Nobili, *Le biblioteche specializzate per l'infanzia*, cit., p. 614.

¹⁰ Risale a fine Ottocento un rilevamento relativo alle «Biblioteche annesse ad istituti d'istruzione primaria e secondaria», incluso nell'indagine pubblicata col titolo *Biblioteche dello Stato, delle Province, dei Comuni ed altri Enti morali aggiungetevi alcune biblioteche private accessibili agli studiosi, fra le più importanti per numero di volumi o per rarità di collezioni* (2 voll., Roma, Tipografia Nazionale, 1893-94), realizzata nel 1889 dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (Direzione generale della Statistica), che la sollecitò presso il Ministero della Pubblica Istruzione. Nella ricerca si rileva la presenza di 311 biblioteche scolastiche, in un universo di 1852 biblioteche, includenti le tipologie più disparate: dalle governative (44), alle provinciali e comunali (419), alle «Biblioteche fondate da Società private, da Società di mutuo soccorso, Gabinetti di lettura, Biblioteche circolanti» (542), (*ibid.*, vol. I, p. VIII). Come si può notare, c'è una certa equivalenza tra le scolastiche e le provinciali-comunali, mentre un certo scarto in eccesso si rileva, rispetto a queste ultime, per le «Biblioteche fondate da Società private, da Società di mutuo soccorso, Gabinetti di lettura, Biblioteche circolanti». I dati non risultano esaustivi, affermando gli estensori della ricerca: «Abbiamo formato il nostro elenco colle notizie che potemmo raccogliere da diverse fonti; ma non affermiamo che sia completo» (*ibid.*).

¹¹ Nobili, *Le biblioteche specializzate per l'infanzia*, cit., p. 610.

re in numero di 3.270, mentre la loro distribuzione sarà di circa otto volte maggiore alle soglie della seconda guerra mondiale¹². Si tratta, tuttavia, di strutture del leggere per il popolo spesso inconsistenti e non rispondenti ai bisogni dei lettori¹³, che saranno infatti definite dal bibliotecario Luigi De Gregori «embrioni, forse, parvenze di biblioteche, effimere come fuochi fatui che nascono e scompaiono»¹⁴.

Certo è che l'impulso conferito alle biblioteche per le masse, per l'attuazione del motto mussoliniano «Libro e moschetto», accorpava sia le popolari che le scolastiche¹⁵, legame ancor più consolidato in conseguenza della neonata istituzione dell'ENBPS – Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche (R.D. 24 settembre 1932, n. 1335).

Sul carattere di stretta connessione, ovvero di inscindibile reciprocità dei due istituti, insisterà particolarmente il Presidente dell'ENBPS, prof. Guido Mancini¹⁶, nel maggio 1938, al Convegno Nazionale dei Bibliotecari italiani di

¹² Sono i dati raccolti da Luigi De Gregori in *Le biblioteche popolari*, «Accademie e biblioteche d'Italia», 4-5-6, 1957, pp. 209-218, pubblicato in Id., *La mia campagna per le biblioteche*, Roma, A.I.B., 1980, pp. 157-161. Come si può notare, c'è una costante crescita del numero delle popolari negli anni del Ventennio. I dati compaiono a p. 157 del volume.

Anno	Biblioteche popolari	Anno	Biblioteche popolari
1861	1	1906	415
1868	140	1928	1.927
1869	250	1930	3.270
1879	500	1933	6.000
1885	1.000	1938	17.000
1893	542	1940	26.154

¹³ Afferma De Gregori: «un qualche locale di scarto messo a disposizione dal sindaco, dal direttore didattico o dal parroco; qualche centinaio di libri d'un vecchio fondo ereditato dal Comune o regalati da uno studioso del luogo (tutt'al più, talvolta, sostituiti casualmente per nuovi doni o acquisti inconsulti, con altri libri antiquati ed inutili)» (*ibid.*, p. 159).

¹⁴ *Ibid.*, p. 158. Il De Gregori fu, dal 1925, direttore, a Roma, della Casanatense, e al contempo, soprintendente alle biblioteche dell'Abruzzo e Molise, «ufficio annesso alla direzione di quella biblioteca» (Giorgio De Gregori, Simonetta Buttò, *Per una storia dei bibliotecari italiani del XX secolo. Dizionario bio-bibliografico 1900-1990*, Roma, AIB, 1999, *ad vocem*, pp. 70-72). Dal '34 esercitò le funzioni di ispettore tecnico delle biblioteche, passando in quell'anno al Ministero dell'Educazione Nazionale.

¹⁵ Biblioteca popolare, biblioteca del corso popolare e biblioteca scolastica: le tre tipologie sono menzionate nel D.lt. n. 1521, del 2 settembre 1917, *Istituzione delle biblioteche nelle scuole elementari del regno*, del quale si parla più oltre. Come si dirà più avanti, nel decreto si prevede, oltre alla presenza della biblioteca scolastica «per uso degli alunni» in ogni classe elementare, *esclusa la prima*, l'istituzione della «biblioteca per gli alunni del corso popolare» ed anche di «una biblioteca popolare per uso degli ex-alunni e in generale degli adulti».

¹⁶ Laziale, docente di liceo di storia e filosofia, svolse una brillante carriera politica nell'ambito del Partito nazionale fascista.

Trento – Bolzano. Egli, nel paragrafo dedicato a *La letteratura per l'infanzia e la gioventù* della sua relazione su *La biblioteca popolare nell'Italia fascista*, sostiene: «il buon orientamento verso i libri deve cominciare, nel popolo, dalla prima età [...]. Perciò occorre mandare avanti di pari passo, nell'indispensabile sviluppo, biblioteca popolare e biblioteca scolastica; creare, ovunque possibile, biblioteche miste, operare le opportune fusioni, gli abbinamenti consigliati dalle circostanze»¹⁷.

All'ENBPS¹⁸ è affidato il prioritario compito di promuovere lo sviluppo «di nuove biblioteche per il popolo e per le scuole medie e primarie», di coordinare il funzionamento delle raccolte già esistenti, «di favorire e premiare le loro pubblicazioni destinate al popolo e agli scolari, di compiere in genere opera di assistenza, di informazione e di patrocinio a pro delle biblioteche, di consigliare e di dare unità di azione all'opera svolta da vari enti con buoni propositi» (C.M. 11 gennaio 1933, n.2), garantendo la stretta aderenza di ogni biblioteca «alle direttive del Regime» (C.M. 9 settembre 1934, n. 55).

Il fascismo, costituendo l'ENBPS, «colse l'occasione, a lungo attesa, di “coordinare” in un'unica istituzione l'opera di assistenza a vantaggio delle biblioteche popolari fino ad allora svolta da una serie di organismi per lo più preesistenti al regime e nati nel contesto ideologico del liberalismo e del riformismo socialista degli inizi del secolo»¹⁹: anche le biblioteche popolari, dunque, dovettero «prendere la tessera»²⁰.

¹⁷ Relazione del Presidente dell'Ente Nazionale per le Biblioteche popolari e scolastiche, prof. Guido Mancini, su *La biblioteca popolare nell'Italia fascista*, «Accademie e Biblioteche d'Italia», 3-6, 1938, pp. 263-266. La citazione è a p. 265.

¹⁸ Il regolamento dell'ENBPS fu approvato dieci anni dopo la sua istituzione, nel 1942 (D.P.R. 29 aprile 1942, n. 708): l'istituto mantenne sempre, secondo la linea prospettata dal presidente Guido Mancini, una sua autonomia dall'amministrazione statale, sia in quanto dotato di un proprio patrimonio finalizzato a svolgere funzioni sociali-assistenziali sul territorio, sia in quanto *soltanto* delegato dallo Stato a gestire dei servizi: in particolare il servizio di fornitura delle pagelle scolastiche, oltre che di distribuzione di libri alle biblioteche popolari e scolastiche, ponendosi come agenzia intermediaria con gli editori. Per approfondimenti si veda Adolfo Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 25-48. La lunga vita dell'ENBPS si concluderà quarantacinque anni dopo, col DPR 4 luglio 1977, n. 431, che ne decreterà la soppressione e la messa in liquidazione con le modalità stabilite dalla L. 4 dicembre 1956, n. 1404. Col D.M. 20 dic. 2001, del Ministero dell'Economia e delle Finanze, si sancirà la «chiusura della gestione liquidatoria dell'Ente nazionale biblioteche popolari e scolastiche». Si veda il sito: <<http://gazzette.comune.jesi.an.it/2002/272/9.htm>>; si veda anche Dario D'Alessandro, *Il codice delle biblioteche*, Milano, Bibliografica, 2002, pp. 113-14 (è in corso la nuova edizione).

¹⁹ Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, cit., p. 25.

²⁰ Lo afferma De Gregori, che così si esprime: «Combattute, col pretesto d'un loro pericoloso indirizzo democratico, parecchie iniziative locali già in atto con buoni frutti, anche le biblioteche popolari dovettero “prendere la tessera” nel margine di enti o altre “opere” proprie del regime: Opera dei fasci, Opera nazionale combattenti, Opera nazionale del dopolavoro, Opera nazionale balilla» (De Gregori, *La mia campagna per le biblioteche*, cit., p. 158).

2. Le «bibliotechine» private per le scuole pubbliche all'inizio del '900

Se la funzione svolta dall'ENBPS si dirige indistintamente verso le biblioteche scolastiche e popolari, le radici di questa nuova istituzione affondano tuttavia proprio nel ceppo delle scolastiche, avendo l'ente tratto nuova linfa vitale dalla cessata «Associazione nazionale fascista per le biblioteche delle scuole italiane»,²¹ costituita con R.D. 31 ottobre 1929, n. 1978, con sede a Bologna, già denominata nel 1916, col decreto luogotenenziale n. 1059, «Associazione nazionale per le biblioteche delle scuole elementari»²², evoluzione altresì del Comitato per le «Bibliotechine gratuite per fanciulli delle scuole elementari del Regno»²³, istituito a Ferrara, nel 1904, da Clara Archivolti Cavalieri.

La nobile livornese, trapiantata ventenne, nel 1873, nella città estense, in occasione del suo matrimonio con lo studioso e bibliofilo Giuseppe Cavalieri, assai sensibile al problema dell'alfabetizzazione dei ceti sociali meno provveduti, realizzò la propria idea costituendo il Comitato detto.

Scopo dell'associazione ferrarese, poi bolognese²⁴, era di donare libri di letteratura infantile alle scuole, per promuovere la lettura tra gli alunni più poveri, e raggiungere anche le relative famiglie, dunque per «combattere l'analfabetismo intellettuale e morale e portare con il libro utili cognizioni nelle case del popolo»²⁵. Intervenendo alla VII Riunione della Società Bibliografica (Milano, 31 maggio-6 giugno 1906), in cui erano presenti editori, librai, biblioteca-

²¹ Nel citato R.D. 24 settembre 1932, n. 1335 si definisce il cambiamento di denominazione dell'«Associazione nazionale fascista per le biblioteche delle scuole italiane», che viene elevata a «Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche». Si veda Giovanni Lazzari, *Libri e popolo. Politica della biblioteca pubblica in Italia dal 1861 ad oggi*, Napoli, Liguori, 1985, p. 77. Si vedano anche: Enzo Colombo, Annamaria Rosetti, *La biblioteca nella scuola*, Roma, NIS, 1990, p. 197; D'Alessandro, *Il codice delle biblioteche*, cit., p. 113. È da ricordare che il Consiglio di amministrazione dell'Associazione nazionale fascista per le biblioteche delle scuole italiane era stato sciolto poco prima dell'istituzione dell'ENBPS «per gravi irregolarità amministrative in seguito ad un'inchiesta condotta per conto del partito da Arturo Marpicati» (Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, cit., p. 25). Per tutta la complessa e oscura vicenda amministrativa dell'ENBPS, e l'operare del suo presidente Guido Mancini, rimando al saggio di Scotto di Luzio.

²² Si vedano: Alessandra Chiappini, *L'impresa bibliografica e bibliotecaria di Clara Cavalieri, "colta e munifica donna"*, «Biblioteche oggi», n. 4, 1990, p. 478; Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, cit., p. 34.

²³ Del «Comitato centrale delle bibliotechine gratuite per fanciulli delle scuole elementari del Regno, con sede a Bologna» si fa esplicita menzione all'art. 7 della C.M. 26 luglio 1911, n. 36, *Bibliotechine per alunni delle scuole elementari*, di Luigi Credaro, di cui si parlerà in seguito.

²⁴ L'impegno della Archivolti Cavalieri sarà incessante e costellato di successi per un dodicennio: la morte del figlio Pico in un incidente aereo (1917) e poi del marito (1918) segnarono il suo progressivo distacco dall'attiva lotta contro l'analfabetismo e a favore della diffusione della lettura presso il popolo, su cui aveva improntato la propria vita.

²⁵ Come recita il titolo della pubblicazione della nobildonna: Clara Cavalieri, *Di un modo pratico per combattere l'analfabetismo intellettuale e morale e portare con il libro utili cognizioni nelle case del popolo: relazione intorno alle bibliotechine gratuite per i fanciulli delle scuole elementari del Regno*, Ferrara, Taddei-Soati, 1906.

ri²⁶, la fondatrice delle «bibliotechine gratuite» presentò i punti salienti del proprio progetto²⁷, grazie al quale già nove scuole elementari di Ferrara risultavano dotate di trentuno cosiddetti «scaffali» (dunque quasi quattro per scuola), costituiti da fondi librari di almeno venticinque volumi ciascuno²⁸, mentre l'iniziativa si stava diffondendo anche nei paesi della provincia.

In seguito la Archivolti Cavalieri avrà modo di meglio precisare la crescita quantitativa delle «bibliotechine»: da 152 unità nel biennio 1904-05, si passa alle 303 nel biennio successivo²⁹, e a 669 nuove istituzioni nel 1910-11, comprendenti complessivamente 3.066 raccolte librerie, con un totale di 78.620 volumi rilegati e circa 158.000 in brossura³⁰.

²⁶ Vi parteciparono molti esponenti del mondo legato al libro e alla lettura, interessati anche agli esiti dell'indagine sui libri più letti dal popolo (*I libri più letti dal popolo italiano. Primi risultati della inchiesta promossa dalla Società bibliografica italiana*, Milano, Società Bibliografica italiana presso la Biblioteca di Brera, 1906), promossa dalla contessa Maria Pasolini-Ponti, durante la VI Riunione della Società Bibliografica Italiana (Firenze, ottobre 1903). Per approfondimenti si veda Adriana Chemello, *La letteratura popolare e di consumo*, in Turi, Gabriele (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 165-192).

²⁷ Al progetto sovrintende un Comitato, presieduto dalla stessa Cavalieri, di cui fanno parte molti intellettuali, una commissione di ventidue «elette signorine» della più scelta nobiltà israelitica ferrarese, e il deputato al Parlamento onorevole Pietro Niccolini, con funzione di vicepresidente (si veda Cavalieri, *Di un modo pratico per combattere l'analfabetismo intellettuale e morale e portare con il libro utili cognizioni nelle case del popolo: relazione intorno alle bibliotechine gratuite per i fanciulli delle scuole elementari del Regno*, cit., p. 22). La citazione è tratta dal fondamentale saggio di Chiappini, *L'impresa bibliografica e bibliotecaria di Clara Cavalieri, "colta e munifica donna"*, cit., p. 475. È da sottolineare in quale ricchissimo clima culturale si sia trovata ad agire Clara Archivolti nella città estense, per tutto il periodo precedente il primo conflitto mondiale, ambiente che si crea attorno alla casa editrice locale Taddei e poi Taddei-Soatti, presso cui gravitano intellettuali, artisti, poeti, tra i quali Diego Valeri, Giuseppe Villaroel, Giorgio De Chirico, Alberto Savinio, Carlo Carrà. La stessa Archivolti Cavalieri intrattiene costanti scambi, fin dall'inizio del secolo, col prefetto della Biblioteca nazionale di Firenze, Desiderio Chilovi, che aveva di recente pubblicato su «La Nuova Antologia» articoli sulla diffusione del libro e della lettura presso le classi meno abbienti (si veda: Giorgio Montecchi, *La figura e la formazione professionale del bibliotecario scolastico tra passato e presente*, in Marina Bolletti, Donatella Lombello Soffiato, Luisa Marquardt (a cura di), *Senza confini: formazione e azione educativa del bibliotecario scolastico*, Padova, Cleup, 2000, pp. 147-153), e con il direttore generale dell'istruzione primaria e popolare, Camillo Corradini. L'Archivolti Cavalieri è altresì in relazione con donne impegnate sul versante della promozione della lettura per giovinette, vale a dire scrittrici e direttrici di riviste per l'educazione delle fanciulle, come Sofia Bisi Albini («Rivista per le Signorine»), Ida Baccini («Cordelia»). Nelle terre di Romagna agisce un'altra donna impegnata in programmi educativi per il pubblico femminile: la colta contessa Maria Pasolini-Ponti, che si fa promotrice dell'istituzione di biblioteche storiche rivolte al pubblico femminile, e che, come si è detto, propone, nell'ambito della VI Riunione della Società Bibliografica (Firenze, 1903) l'indagine sui libri più letti dal popolo.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Clara Archivolti Cavalieri, *Resoconto dell'attività svolta per la diffusione della coltura popolare dal Comitato Centrale per le Bibliotechine Scolastiche. Relazione presentata al II Congresso Nazionale delle Opere di Coltura Popolare*. Roma, dicembre 1912, Bologna, Azzoguidi, 1912, p. 4.

³⁰ Chiappini, *L'impresa bibliografica e bibliotecaria di Clara Cavalieri, "colta e munifica donna"*, cit., p. 473.

In più occasioni l'intraprendente nobildonna ha modo di esprimere il proprio compiacimento per la diffusione del progetto nelle principali città italiane, dal Nord al Sud (da Torino, a San Remo, a Padova, a Schio, a Firenze, a Livorno, a Perugia, Tortona, Roma, Teramo, L'Aquila...)³¹ e la propria soddisfazione per il consenso e il sostegno manifestati, fin dall'inizio, dallo stesso Consorzio milanese per le Biblioteche popolari e dal suo presidente Filippo Turati, come da altre prestigiose associazioni culturali³², e per aver anche ottenuto l'alto patronato della Regina Elena.

Egual e contraria alla progressiva attenzione dimostrata sul territorio nazionale sarà, tuttavia, l'indifferenza espressa sia dal direttore della Biblioteca civica di Ferrara, sia dall'amministrazione comunale prima di Ferrara, e poi di Bologna, dopo il trasferimento del Comitato nel capoluogo emiliano³³.

La promozione degli «scaffali» nelle scuole elementari (escludendo la I e II, come era conseguente ad una concezione della lettura promossa solo a partire dall'acquisita strumentalità del leggere) avviene, fin dal 1904, grazie a sottoscrizioni per la raccolta di fondi (una lira annuale per un quinquennio)³⁴, regolarmente rendicontati ogni anno, ma anche grazie a donazioni di libri già letti³⁵ e scartati dai giovani delle classi più abbienti: «quegli stessi libri che procurano gioia e ricreazione ai nostri figli, oggi usciranno dai loro ripostigli a portare gioia e ricreazione ai figli del popolo»³⁶. Solo più avanti la nobildonna livornese-ferrarese giudicherà il criterio di affidarsi alle donazioni «un'idealità un po' ingenua [...] presto sfatata», in quanto, come ella afferma, «tranne rare eccezioni ci giunsero fasci di libri di testo oltremodo usati, giornaletti scompaginati, libri incompleti, sdruciti»³⁷.

³¹ Per approfondimenti si vedano: *ibid.*, pp. 471-478; Lorella De Franceschi, *Alle origini delle biblioteche scolastiche: l'iniziativa di Clara Archivolti Cavalieri*, «Ricerche Pedagogiche», n. 110, 1994, pp. 31-40; Massimo Fiore, *Clara Cavalieri Archivolti: un progetto a favore delle biblioteche scolastiche e della lettura per l'infanzia*, Verona, Zetadue, 2005.

³² Come la Società Dante Alighieri, l'Unione magistrale nazionale, l'Unione femminile nazionale, la Società umanitaria, l'Unione biblioteche popolari ed altri ancora (Chiappini, *L'impresa bibliografica e bibliotecaria di Clara Cavalieri*, «colta e munifica donna», cit., p. 475).

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*, p. 473. Si veda Cavalieri, *Di un modo pratico per combattere l'analfabetismo intellettuale e morale e portare con il libro utili cognizioni nelle case del popolo: relazione intorno alle bibliotechine gratuite per i fanciulli delle scuole elementari del Regno*, cit., p. 22.

³⁵ L'orario di apertura al pubblico dell'istituzione a Ferrara, nel centrale Corso Giovecca, era pomeridiano, dalle 14 alle 16 di tutti i giorni feriali, per consentire le donazioni in libri o in denaro: si veda De Franceschi, *Alle origini delle biblioteche scolastiche: l'iniziativa di Clara Archivolti Cavalieri*, cit., pp. 32. Il ricorso alle donazioni di libri aveva consolidate radici, a partire dalla prima biblioteca popolare del Bruni.

³⁶ Cavalieri, *Di un modo pratico per combattere l'analfabetismo intellettuale e morale e portare con il libro utili cognizioni nelle case del popolo: relazione intorno alle bibliotechine gratuite per i fanciulli delle scuole elementari del Regno*, cit., p. 22.

³⁷ Clara Archivolti Cavalieri, *Resoconto dell'attività svolta per la diffusione della coltura popolare dal Comitato Centrale per le Bibliotechine Scolastiche. Relazione presentata al II Congresso Nazionale delle Opere di Coltura Popolare*. Roma, dicembre 1912, Bologna, Azzoguidi, 1912, p. 2).

E se la scelta dei libri doveva ispirarsi a «criteri educativi e morali», la letteratura proposta doveva al contempo essere «dilettevole»³⁸: critica è la Archivolti Cavalieri riguardo alla produzione contemporanea per l'infanzia: «mancano, soprattutto, racconti lieti, attraenti che si svolgano nell'ambiente del popolo, e dimostrino all'operaio che in qualsiasi più misera condizione possa accadere di nascere, non è tolto ad alcuno di migliorare il proprio stato; né ad alcuno è vietato di nobilmente elevarsi e di portare il proprio contributo al civile e materiale miglioramento della società»³⁹.

L'ideazione di un catalogo dei libri considerati più adatti ai gusti degli alunni, con l'attenta cura ad escludere quelli anche solo in sospetto di arrecare «il minimo danno al cuore ed alla intelligenza del fanciullo»⁴⁰, sarà tra gli impegni primari di Clara Archivolti Cavalieri: nel primo *Catalogo sistematico*, del 1906, i libri sono presentati in ordine alfabetico per autore, sono divisi in quattro sezioni, una per ogni classe dalla III alla VI (cioè alla classe che conclude il corso elementare superiore istituito da Vittorio Emanuele Orlando con la L. 8 luglio 1904, n. 407) e sono ordinati secondo un grado progressivo di difficoltà: da narrazioni molto semplici per i lettori meno abili, alle opere via via più impegnative dal punto di vista delle nozioni e degli insegnamenti morali proposti.

Alle soglie della prima guerra mondiale ella realizzerà il ben più organico *Catalogo ordinato dimostrativo dei migliori libri per fanciulli e giovanetti*⁴¹, di 158 pagine, che dedicherà a Camillo Corradini. I libri sono qui ancora suddivisi per difficoltà, essendo in questa edizione «anticipate» le proposte di lettura a partire dagli allievi della II classe, per arrivare a quelli della VI. Ciascuna opera è corredata di una «scheda riassuntiva»⁴², che presenta, oltre alle indicazioni bibliografiche e alla descrizione dei singoli volumi, anche considerazioni di carattere pedagogico⁴³. I libri da proporre debbono essere, infatti,

³⁸ Cavalieri, *Di un modo pratico per combattere l'analfabetismo intellettuale e morale e portare con il libro utili cognizioni nelle case del popolo: relazione intorno alle bibliotechine gratuite per i fanciulli delle scuole elementari del Regno*, cit., p. 22.

³⁹ *Ibid.*, p. 14.

⁴⁰ Clara Archivolti Cavalieri, *Bibliotechine per i fanciulli delle scuole elementari del Regno sotto l'alto Patronato di S.M. la Regina Elena. Catalogo sistematico*, Bologna, Treves, 1906, p. 3. Ben tremila copie di questo *Catalogo* saranno richieste nel 1910 dall'onorevole Camillo Corradini, per la istituzione di biblioteche scolastiche nelle province di Chieti, L'Aquila e Teramo (si veda Chiappini, *L'impresa bibliografica e bibliotecaria di Clara Cavalieri, "colta e munifica donna"*, cit., p. 476).

⁴¹ Clara Archivolti Cavalieri, *Catalogo ordinato dimostrativo dei migliori libri per fanciulli e giovanetti: manuale per le Biblioteche delle scuole elementari e popolari*, Bologna, Comitato Nazionale per le Biblioteche scolastiche, 1914.

⁴² *Ibid.*, p. XIV. La citazione testuale compare in De Franceschi, *Alle origini delle biblioteche scolastiche: l'iniziativa di Clara Archivolti Cavalieri*, cit., p. 38.

⁴³ Proprio nel 1914 anche la cattolica Federazione Italiana Biblioteche Circolanti (nata nel luglio del 1904) aggiunge il titolo di *Rivista di Letture* al proprio *Bollettino della Federazione Italiana Biblioteche Circolanti*. Anche la *Rivista* (32 pagine mensili) diretta dal sacerdote Dott. Giovanni Casati, propone, oltre a notizie e articoli di fondo, «profili e l'esame dal lato morale di tutte

«altamente virilmente educativi, rispettosi ad ogni idealità [...] in tutti deve rifulgere il sublime amore di patria, la coscienza di ogni dovere civile»⁴⁴.

Da questo momento l'Associazione, a causa degli eventi bellici, e dei lutti familiari della fondatrice, pur assumendo nel 1916 al riconoscimento di ente morale e, come si è detto, al ruolo di «Associazione nazionale per le biblioteche delle scuole elementari», perde forza e incisività, anche se l'impianto organizzativo continua ad agire, essendone in seguito, per decreto regio, rinnovato il ruolo con la nuova denominazione di «Associazione nazionale fascista per le biblioteche delle scuole italiane» (1929).

Quasi contemporaneamente alla nascita del Comitato della Archivolti, anche il milanese «Consorzio delle biblioteche popolari» si interesserà, a partire dall'anno scolastico 1907-08⁴⁵, all'istituzione delle biblioteche scolastiche, in realtà biblioteche di classe⁴⁶ per le scuole elementari. È da dire che solo più

le novità librarie interessanti le biblioteche popolari, scolastiche e famigliari [...] e la relazione del movimento delle biblioteche cattoliche [...]. La *Rivista di Letture* è necessaria ad ogni sacerdote, ad ogni insegnante, ad ogni madre di famiglia» (dalla presentazione inclusa in Giovanni Casati, *Manuale di Letture per le Biblioteche, le Famiglie e le Scuole*, a cura della Federazione Italiana Biblioteche Circolanti, Milano, 1931⁶ [compare anche, di seguito, in un riquadro in fondo al frontespizio: Libreria Gregoriana, Padova]. Il *Manuale* – come afferma il suo autore – costituisce la sintesi di tutte le recensioni apparse nel *Bollettino* e nella *Rivista di Letture*, ed è distinto in due parti: nella prima si esamina la «lettura amena e letteraria», nella seconda «la [lettura] culturale».

⁴⁴ Cavalieri, *Catalogo ordinato dimostrativo dei migliori libri per fanciulli e giovanetti: manuale per le Biblioteche delle scuole elementari e popolari*, cit., p. XXV. La citazione testuale compare in De Franceschi, *Alle origini delle biblioteche scolastiche: l'iniziativa di Clara Archivolti Cavalieri*, cit., p. 38.

⁴⁵ Sarà successiva di qualche anno, inoltre, la creazione della prima sezione per fanciulli. L'idea del Consorzio, d'avanguardia rispetto alle iniziative sul territorio nazionale, fu realizzata il 13 luglio 1913 dalla futura moglie di Fabietti, Maria Sanguini, che si era avvalsa dei modelli dell'esperienza anglosassone, ormai più che trentennale.

Stati Uniti d'America e Inghilterra avevano attuato, infatti, i primi servizi per il pubblico giovanile (*Children's corner, Children's room, Children's library*: angoli, sale e vere e proprie biblioteche per bambini e ragazzi) intorno agli anni '80 dell'Ottocento (si veda Anna Baldazzi, *Biblioeconomia giovanile. Storia e prospettive*, Frascati, Centro Europeo dell'Educazione, 1992, distribuzione Giunti & Lisciani). Anche nella sezione realizzata dalla Sanguini, come nelle biblioteche anglosassoni, l'accesso allo scaffale era diretto, ed erano presenti cataloghi dei libri per ragazzi, ma anche «la segnalazione dei migliori libri per l'infanzia usciti in altre lingue, la traduzione in italiano di alcuni di essi» (Andrea Martinucci, *Il caso di Milano e le Biblioteche popolari tra Ottocento e Novecento*, in Paolo M. Galimberti, Walter Manfredini, *Ettore Fabietti e le Biblioteche popolari*, Milano, Società Umanitaria, 1994, p. 27). Proprio alla fine del '13 la Sanguini organizzò la Mostra Internazionale del Libro per Fanciulli, primo esempio in Italia. Altra «Mostra del libro per le Biblioteche popolari e Scolastiche» sarà organizzata a Napoli il 18 novembre 1948, in occasione dell'inaugurazione delle nuove sale della risorta Biblioteca nazionale. Si veda di Lina Sacchetti, *Mostra del libro per il fanciullo, il giovane, il popolo*, «La Riforma della Scuola», 14, 1949, pp. 53-55.

⁴⁶ Eco del dibattito sulla maggiore funzionalità della biblioteca «scolastica» o «di classe» si può cogliere nelle parole del Fabietti, nell'edizione del '33 del suo *Manuale*: «Biblioteca di scuola o di classe? Prima di vedere come si risolve in pratica il problema della biblioteca circolante fra gli alunni, decidiamo se convenga meglio istituire una sola biblioteca di qualche importanza per tutta la scuola, oppure una minuscola bibliotechina autonoma per ogni classe, i cui alunni sieno in

tardi, nel 1913, rispetto al primo catalogo ferrarese, sarà pubblicata la *Guida pratica per le biblioteche scolastiche*⁴⁷, corredata di elenchi di libri distinti per classe, come era nella consolidata consuetudine delle diverse associazioni promotrici della lettura presso le scuole.

3. Le «bibliotechine» scolastiche statali

È dunque grazie all'iniziativa privata che sul territorio nazionale si crea una rete di servizi per promuovere la lettura tra gli allievi del popolo e nelle loro famiglie, nel tempo scolastico ed extrascolastico. Si ricordi anche l'attività del Consorzio provinciale di Torino per le biblioteche gratuite nelle scuole elementari: Camillo Corradini ne fece menzione allorché espose i primi risultati della grande indagine sull'istruzione popolare in Italia da lui avviata nell'a.s. 1907-08, voluta dal Ministero della Pubblica Istruzione⁴⁸.

grado di leggere da soli con profitto. Nel primo caso, la biblioteca è destinata a rimanere evidentemente presso la direzione, a cui spetterà il compito di farla funzionare; nel secondo, la bibliotechina è affidata alle cure di ogni singolo maestro, che la custodirà nell'aula assegnata alla sua classe e la farà circolare fra i suoi alunni. Ho veduto in azione l'una e l'altra specie di biblioteca scolastica e ho dovuto convincermi che la bibliotechina di classe dà risultati migliori. Infatti, un grosso nucleo di libri affidato alla direzione, anche se accuratamente ordinato e tenuto, difficilmente può circolare fra la scolaresca con rapidità, per una serie di ragioni evidentissime» (Ettore Fabietti, *La biblioteca popolare moderna. Manuale per le Biblioteche Pubbliche, Popolari, Scolastiche, per Fanciulli, Ambulanti, Autobiblioteche, ecc.*, Milano, Vallardi, 1933, p. 322. Si veda il sito: <<http://icon.di.unipi.it/ricerca/html/Fabietti.html#Fabietti-div2-d0e25895>>; la cit. è a p. 294). Anche nell'immediato secondo dopoguerra non sembra sia sentito il problema, considerando quanto afferma Andrea Tassinari al Convegno per le Biblioteche popolari e scolastiche (Palermo, 15-17 novembre 1948): «Fu ben presto risolto il dilemma iniziale – Biblioteca di scuola o di classe? – a favore della bibliotechina di classe che facilita tutte le operazioni di prestito e di restituzione, mette direttamente a contatto i ragazzi coi libri, dà modo al maestro di guidare gli inesperti lettori verso le letture più consentanee alla loro indole, alle loro tendenze, più adatte alle loro capacità» (*Le bibliotechine scolastiche*, «La Riforma della Scuola», 14, 1949, p. 73). La concezione pedagogica attuale considera invece la biblioteca scolastica quale spazio formativo comune, fisicamente collocato (possibilmente) in posizione di centralità rispetto agli altri spazi della scuola: ambiente le cui attività per la promozione della lettura e della ricerca sono fortemente incardinate nel progetto educativo della scuola, complementari alle attività didattico-educative svolte in classe.

⁴⁷ Ettore Fabietti, *Guida pratica per le biblioteche scolastiche, con aggiunti elenchi di libri per vari tipi di Bibliotechine approvati dall'autorità scolastica*, Milano, F.I.B.P.-Paravia, 1913. Il *Manuale per le Biblioteche popolari* (76 pagine), di Fabietti, era invece stato edito nel 1908 (Milano, Consorzio per le Biblioteche Popolari, 1908), cui seguirà il *Manuale per le Biblioteche popolari*, 2° Ed. riveduta e ampliata con aggiunto un saggio di catalogo modello, Milano, F.I.B.P.-Paravia, 1909, di 248 pagine, ed infine *La biblioteca popolare moderna. Manuale per le Biblioteche Pubbliche, Popolari, Scolastiche, per Fanciulli, Ambulanti, Autobiblioteche, ecc.*, Milano, Vallardi, 1933, p. 322.

⁴⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale dell'Istruzione primaria e popolare, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con particolare riguardo all'a.s. 1907-08. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore generale per l'istruzione primaria e popolare, dott. Camillo Corradini*, 4 voll., Roma, Tipografia operaia romana cooperativa, 1910-1912.

Ed è infatti tra il finire del primo e l'aprirsi del secondo decennio del '900 che lo Stato, anche certo recependo le sollecitazioni presenti sul territorio, si impegna più decisamente sul versante delle biblioteche scolastiche.

Se è nota l'organicità della C.M. 26 luglio 1911, n. 36, *Bibliotechine per gli alunni delle scuole elementari*⁴⁹, del ministro Luigi Credaro, che include il riferimento e la significativa valorizzazione delle risorse già attive sul territorio nazionale, importante è ricordare la serie di provvedimenti che la precedono.

Anzitutto la circolare I febbraio 1909, n. 11, del ministro Luigi Rava, nella quale, essendo raccomandata l'istituzione della mutualità scolastica nelle scuole elementari del Regno, si rileva l'importanza, per il «mutuo soccorso intellettuale», dell'istituzione di biblioteche scolastiche, cui poteva essere destinata la decima parte delle somme introitate⁵⁰.

Segue il R.D. I aprile 1909, n. 223: *Regolamento delle biblioteche speciali governative non aperte al pubblico*, nel quale si precisa il ruolo specifico delle biblioteche scolastiche degli istituti di istruzione media e superiore, che resta differenziato da quello delle biblioteche governative «pubbliche»⁵¹, e nel quale sono richiamate, e scandite in modo chiaro, le norme biblioteconomiche cui attenersi per la loro gestione⁵².

Giusto un anno dopo la circolare del Rava, nella circolare 6 aprile 1910, n. 29, del Credaro, si caldeggia presso le autorità scolastiche e i maestri elementari «la nuova e bella iniziativa» del «Comitato Centrale delle biblioteche gratuite per fanciulli delle scuole elementari del Regno, con sede in Bologna»⁵³.

⁴⁹ Come si può notare, anche la terminologia ricalca quella del Comitato della Archivolti Cavalieri. Il termine «bibliotechine scolastiche» non compare più nel D.Lt. 2 settembre 1917, n. 1521, *Istituzione delle biblioteche nelle scuole elementari del regno*, nel quale la presenza della biblioteca scolastica è prevista in ogni classe elementare, *esclusa la prima*, come già era esclusa nell'iniziativa della Archivolti Cavalieri.

⁵⁰ C.M. I febbraio 1909, n. 11 (Bollettino Ufficiale del Ministero P.I., 5-6, 1909, pp. 294-295), citata in Miriam Stival, *La biblioteca dell'araba fenice. Dalla «abitudine della buona lettura» alla scrittura di risonanza*, in Anna Maria Bernardinis (a cura di), *Per una pedagogia della biblioteca giovanile*, Padova, Imprimeria, 1995, p. 69.

⁵¹ Si legge nell'art. 1: «Le biblioteche annesse agli istituti superiori del Regno, agli Istituti e corpi scientifici e letterari, agli Istituti di belle arti, ai RR. Conservatori ed Istituti musicali, alle Gallerie e ai Musei, ai RR. Istituti di istruzione media non aperte al pubblico costituiscono biblioteche speciali ed indipendenti dalla locale biblioteca pubblica governativa». Precise consegne, infatti, sono date nel R.D. 24 ottobre 1907, n. 733, *Regolamento organico delle biblioteche pubbliche governative*, in cui all'art. 3 si dice: «Le biblioteche annesse agli istituti d'insegnamento superiore del Regno, alle regie accademie letterarie e scientifiche, agli Istituti di belle arti, alle gallerie e ai musei, ai regi istituti di istruzione media, non aperte al pubblico, sono rette da regolamenti speciali». Come si può notare, cambiano qui i destinatari del percorso d'istruzione e dell'offerta di lettura, trattandosi, nel caso specifico, soprattutto degli allievi e dei lettori delle classi più abbienti.

⁵² Si parla di timbratura (art. 4), inventariazione (art. 5), di catalogazione alfabetica per autore, di inventario topografico, ossia della distribuzione dei libri in armadi/scaffali, di registro d'ingresso, per collezioni e periodici, per il prestito (artt. 6-7). È interessante rilevare che, mentre sono esclusi dal prestito i manoscritti, i libri si possono dare a prestito «direttamente agli insegnanti e agli alunni» (art. 14).

⁵³ Bollettino Ufficiale del Ministero P.I., 15, 1910, p. 1071), citata in Stival, *La biblioteca dell'araba fenice. Dalla «abitudine della buona lettura» alla scrittura di risonanza*, cit., p. 83, nota 1.

Si ricorderà, infine, la legge 4 giugno 1911, n. 487, presentata da Edoardo Daneo e Luigi Credaro, che, disponendo la graduale avocazione della scuola elementare allo Stato, sottraendo dunque scuola e maestri alla gestione amministrativa comunale, rendeva altresì obbligatoria, in ogni comune, l'istituzione del patronato scolastico finalizzato in specie a favorire l'istruzione popolare, vale a dire la diffusione, oltre che di giardini d'infanzia, asili, ricreatori, educatori e della mutualità scolastica, anche di biblioteche scolastiche e popolari⁵⁴.

E venendo alla C.M. 26 luglio 1911, n. 36, *Bibliotechine per gli alunni delle scuole elementari*, è da notare che il Credaro, rivolgendosi "Ai Regi Provveditori agli Studi, Ai Regi ispettori scolastici, Agli insegnanti elementari", destinatari della circolare, insiste sì sugli aspetti pedagogici della lettura, ma fornisce anche indicazioni più squisitamente organizzativo-gestionali della biblioteca scolastica stessa.

Il testo è tripartito, essendo composto di una breve parte introduttiva sulle finalità educative del leggere e sulla politica culturale ministeriale, di una sezione relativa alle *Istruzioni e norme per l'istituzione, l'ordinamento ed il funzionamento di bibliotechine scolastiche* (23 articoli)⁵⁵, e di un'ultima parte includente la raccolta di otto allegati esemplificativi delle fondamentali operazioni biblioteconomiche e organizzative per gestire dotazioni librerie, prestiti, introiti di cassa, statistiche di lettura⁵⁶.

La prima parte si apre con l'insistenza posta sulla relazione tra «abitudine alla buona lettura» ed educazione, specie popolare: «Nell'opera di rinnovamento della scuola popolare, che lo Stato ha intrapresa e proseguirà animosamente, le bibliotechine per gli scolari non possono essere dimenticate»⁵⁷, poiché «per susci-

⁵⁴ «gli enti locali vennero obbligati a non diminuire le somme che, all'atto delle pubblicazioni della legge, erano state stanziare nei loro bilanci in favore delle iniziative scolastiche» (si veda Giuseppe Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 113).

⁵⁵ A sua volta tripartita: I- *Istituzione delle bibliotechine* (artt.1-7); II- *Ordinamento delle bibliotechine* (artt. 8-12); III- *Funzionamento delle bibliotechine* (artt. 13-23).

⁵⁶ Gli otto modelli sono costituiti da: A) *Catalogo alfabetico* (sotto forma di registro-elenco, strutturato in modo che la registrazione del libro comprenda anche la *classificazione* in sei classi: I. Classici; II. Lettura amena (romanzi, novelle, teatro, poesia, libri per ragazzi); III. Storia e geografia (trattatelli di storia o di geografia, biografie, viaggi, usi e costumi); IV. Scienze sperimentali (fisica, chimica, scienze naturali, matematica, tecnologia); V. Scienze morali (morale, libri educativi, diritti e dovere dei cittadini, storia letteraria); VI. Opere generali, libri scolastici, periodici, arti belle e varietà. È anche proposto, tuttavia, un *modello di scheda*, qualora la dotazione sia tale da rendere necessario il catalogo a schede; B) *Catalogo per materia* (sotto forma di registro-elenco); C) *Registro dei prestiti*; D) *Registro delle legature*; E) *Registro Cassa*; F) *Registro delle quote pagate dagli alunni* («Quando per il mantenimento della bibliotechina si sia costituita la società fra gli alunni, consigliata al paragrafo 1, si terrà, inoltre, a corredo del registro di cassa, il *registro delle quote pagate dagli alunni*, secondo il modello F»); G) *Verbale di Consegna* (con la doppia firma del «Maestro che fa la consegna» e del «Maestro o Direttore che riceve la consegna»); H) *Prospetto statistico delle letture e dei lettori nell'anno scolastico* (C.M. 26 luglio 1911, n. 36).

⁵⁷ *Ibid.*, comma IV.

tare il desiderio del leggere [...] non sono sufficienti gli esercizi metodici che si fanno nelle scuole elementari col libro di lettura», e «l'abito alla lettura» è considerato necessario per il completamento dell'azione della scuola e per la continuazione dei suoi effetti oltre il tempo scolastico proprio per i «giovanetti del popolo, [che]usciti dalla scuola, non hanno altro modo, per rafforzare le cognizioni apprese, per apprenderne delle nuove, per coltivare la mente»⁵⁸.

L'appello non solo «all'azione degli insegnanti», ma anche alla «benevolenza della cittadinanza [...] perché a poco a poco ogni classe sia fornita di qualche buon libro per i fanciulli»⁵⁹ trova amplificata eco nella seconda parte della circolare (artt.1-7). Il ministro individua qui le modalità per recuperare i fondi finanziari⁶⁰ atti a costituire la biblioteca di classe⁶¹, riconoscendo come principali riferimenti, oltre alla fonte privata, vale a dire le famiglie degli alunni⁶² e i «cittadini amanti del pubblico bene»⁶³, anche la fonte pubblica: il «Comune» e «gli altri enti locali»⁶⁴, sempre comunque coinvolti, nonostante la recente legge Daneo-Credaro.

Altre fonti finanziarie sono riconosciute essere i patronati scolastici, la mutualità scolastica⁶⁵, «in generale le associazioni che hanno per iscopo la diffusione e l'incremento dell'istruzione popolare»⁶⁶. La costituzione di «una associazione» fra gli alunni viene, infine, dichiarata «una delle forme più utili per fondare le bibliotechine scolastiche, per mantenerle, per renderle fruttuose, interessandovi i giovanetti [...] o, meglio, allo scopo della mutualità scolastica ed intellettuale»⁶⁷.

Il ministro si spinge a indicare che, con la quota orientativa «tenuissima, non superiore p.e. a 5 centesimi al mese»⁶⁸, in un anno da ogni alunno si avranno 50 centesimi (in dieci mesi di scuola), cifra definita l'equivalente per «un

⁵⁸ *Ibid.*, commi 1-2.

⁵⁹ *Ibid.*, comma 5.

⁶⁰ «La prima ricerca da fare è quella dei fondi necessari»: I. *Istituzione delle bibliotechine*, art.1, comma I della c.m. n. 36 del 26 luglio 1911.

⁶¹ «Si tenga presente che basta una piccola somma – anche una lira sola – per iniziare la biblioteca, e che la prima lira non sarà difficile trovare, quando il maestro vi ponga un po' di buona volontà. La buona volontà è tutto» (*ibid.*, art.1, commi I e II).

⁶² «specialmente delle famiglie abbienti, le quali, opportunamente illuminate sulla utilità delle bibliotechine, non negheranno il loro modesto aiuto pecuniario per la migliore educazione dei loro figlioli e per aiutare i figlioli delle famiglie meno agiate» (*ibid.*, art.1, comma III).

⁶³ *Ibid.*, comma IV.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Si ricordi la circolare ministeriale del I febbraio 1909 n. 11, *Istituzione della mutualità scolastica nelle scuole elementari del Regno*, che Credaro, come si è detto, qui cita, indicando , però, l'anno 1910.

⁶⁶ *Ibid.*, *Istruzioni e norme -I- Istituzione delle biblioteche*, art. 1, comma VI.

⁶⁷ *Ibid.*, art. 1, comma VII.

⁶⁸ *Ibid.*, comma IX. Nel D.Lt. del 1917, all'art. 2, il contributo sarà differenziato tra i comuni rurali (5 centesimi) e urbani (10 centesimi). Stessa quota è prescritta nel R.D. 5 febbraio 1928, n. 577, *T.U. delle leggi e delle norme giuridiche sull'istruzione elementare, post-elementare, e sulle opere di integrazione*, all'art. 215.

buon volumetto»⁶⁹: l'apporto individuale, moltiplicato per i «40 alunni di una classe», permetterà, nelle previsioni della circolare, «un fondo più che sufficiente per costituire la bibliotechina»⁷⁰.

Gli articoli successivi offrono indicazioni sulle modalità d'istituzione delle biblioteche stesse, insistendo, come già nella prassi, sull'esclusione delle prime due classi: «Le biblioteche debbono farsi in ogni classe, escluse la prima e la seconda»⁷¹, sulla scelta dei libri⁷² sulla loro collocazione⁷³, sull'opportunità che

⁶⁹ C.M. 26 luglio 1911, n. 36, *Bibliotechine per gli alunni delle scuole elementari, Istruzioni e norme -I- Istituzione delle biblioteche*, comma IX. Per un confronto, si ricordi la lire annuale per un quinquennio come sottoscrizione per le «bibliotechine» della Archivolti Cavalieri. Si ricordi, altresì, come, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, stampatori, tipografi ed editori si rivolgano sempre più numerosi a destinatari adulti poco alfabetizzati, ai quali dedicano un'editoria *minore* e a basso prezzo (ad es. i libriccini dell'editore Salani a 25 centesimi) costituita sia da romanzi d'appendice che da letture edificanti, da libri di preghiere e da almanacchi illustrati, da vite di santi e da racconti ameni, produzione che incontra il gusto (e le ridotte disponibilità economiche) dei nuovi consumatori (Adriana Chemello, *La letteratura popolare di consumo*, in Gabriele Turi (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, p. 180). Costa 10 centesimi il primo numero del settimanale per bambini «Corriere dei piccoli» (nato il 27 dicembre 1908), e serve una lira per l'acquisto del periodico per bambini «Il giornalino della domenica» (nato il 24 giugno 1904).

Dai risultati dell'inchiesta Corradini (a.s. 1907-08) emerge, tra l'altro, che la «media nazionale di spesa per l'istruzione elementare era complessivamente pari a lire 4,12 (3,68 a carico degli enti locali e 0,44 a carico dello Stato)»: si veda Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, cit., p. 108). Nella stessa indagine si rilevava come «sette ottavi dei comuni italiani nel primo decennio del Novecento fossero privi di scuole elementari superiori. Circa i tre quinti della popolazione italiana nel 1908 conoscevano quindi un obbligo reale limitato al primo ciclo (dai sei ai nove anni)» (si veda: Luigi, Faccini; Rosalba, Graglia; Giuseppe, Ricuperati, *Analfabetismo e scolarizzazione, in Storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1976, vol. VI, *Atlante*, p. 763).

⁷⁰ C.M. 26 luglio 1911, n. 36, *Bibliotechine per gli alunni delle scuole elementari, Istruzioni e norme -I- Istituzione delle biblioteche*, art. 1, comma IX.

⁷¹ *Ibid.*, art. 2. Il decreto del 1917 escluderà, invece, solo la prima, e così pure il R.D. 5 febbraio 1928, n. 577, *T.U. delle leggi e delle norme giuridiche sull'istruzione elementare, post-elementare, e sulle opere di integrazione*.

⁷² Gli articoli sono molteplici e riguardano le dotazioni delle classi parallele: «Nelle scuole che hanno più classi parallele, si acquisteranno per ogni classe libri diversi, per aver agio di promuovere, in prosieguo di tempo, gli scambi, che valgono a moltiplicare la potenzialità della biblioteca» (C.M. 26 luglio 1911, n. 36, *Bibliotechine per gli alunni delle scuole elementari, Istruzioni e norme -I- Istituzione delle biblioteche*, art. 4); la differenziazione dei fondi librari a seconda del sesso dei destinatari: «Così sarà bene che siano diversi, almeno in parte, i libri delle classi maschili da quelli dalle classi femminili» (*ibid.*, art. 5); il prolungamento di fruizione oltre il tempo scolastico: «Alle bibliotechine per la sesta classe, appena sia possibile, si unirà una sezione di libri di carattere popolare, adatti per gli adulti, per poterli dare in lettura alle famiglie degli alunni o gratuitamente, o verso pagamento di un tenue contributo annuo (p.e. di una lira nei Comuni Urbani e di mezza lira nei rurali) ed ai giovanetti che, avendo compiuto il corso elementare, continuano a far parte, com'è desiderabile, della società per la biblioteca scolastica» (*ibid.*, art. 6); la valutazione critica nella scelta dei libri: «Raccolti i fondi, il maestro avrà cura di scegliere libri adatti alla classe, cui sono destinati» (*ibid.*, art. 7, comma 1); la supervisione critica del provveditore per l'approvazione delle scelte: «In ogni caso, l'elenco dei libri da acquistare per la bibliotechina dovrà essere preventivamente approvato dal R. Provveditore agli studi» (*ibid.*, art. 7, comma III).

⁷³ «I primi libri saranno conservati nell'armadio del maestro, ma, appena i fondi lo consentano, sarà bene acquistare un modesto scaffale *ad hoc*», *ibid.*, art. 3 (corsivo nel testo).

il Ministero costituisca un organo centrale col compito di conoscere e segnalare «i libri più adatti per bibliotechine scolastiche, magistrali e popolari»⁷⁴.

Come si può notare, nella circolare del Credaro confluisce la sintesi del dibattito e della consolidata prassi della pedagogia della lettura e della biblioteconomia scolastica e popolare elaborate fino a questo momento.

Recita infatti esplicitamente il testo⁷⁵: «Intanto i maestri potranno affidarsi ai cataloghi pubblicati dal Comitato Centrale delle bibliotechine gratuite per fanciulli delle scuole elementari del Regno, con sede a Bologna, dal Consorzio di Torino per bibliotechine gratuite (ai quali potranno anche essere rivolte ordinazioni per intere bibliotechine) e, per quello che riguarda la sezione popolare delle biblioteche per le seste classi, al catalogo pubblicato in appendice al *Manuale per le biblioteche popolari* di Ettore Fabietti⁷⁶. Per il materiale occorrente per le bibliotechine, come scaffali, arredi diversi, ecc., e per il rifornimento di nuovi libri, a buone condizioni, i maestri potranno rivolgersi alla Federazione italiana delle biblioteche popolari, che ha sede in Milano (Via S. Barnaba, 38)».

Nella seconda sezione della circolare (II. *Ordinamento delle bibliotechine*) sono offerte indicazioni e prospettati strumenti per rendere il servizio più spedito e meglio regolamentato: sono qui elencati cataloghi, registri, verbali, dei quali si dà poi esemplificazione negli allegati (art. 8), di cui già si è detto; sono, infine, precisate procedure di prestito, di passaggi di consegna della dotazione libraria, di contabilità.

Nell'ultima sezione (III. *Funzionamento delle bibliotechine*), dopo un breve cenno sulla necessità della redazione di un regolamento e alla tenuta ordinata dei registri, l'accento è posto ancora sulla importanza della lettura e sul ruolo del maestro: nella scelta dei libri, negli espliciti collegamenti tra lezione e libro «che sta nella biblioteca», nella sua stessa lettura vicariale: «specie nei giorni di vacanza [...] si faccia lui stesso lettore per i propri fanciulli»; nell'orchestrazione della lettura ad alta voce degli alunni in classe, nell'organizzazione di inviti delle famiglie «come ad una festiciola» per «coltivare il loro interessamento per la scuola, per la biblioteca, per l'educazione dei propri figli» (artt. 17-18).

Ancora una volta nella circolare si menziona, e proprio in chiusura, il «citato "Manuale per le biblioteche popolari" di Ettore Fabietti», definito «una guida preziosa» per i maestri «per tutto quanto riguarda l'ordinamento e il funzionamento delle bibliotechine scolastiche» (art. 23).

Certo è che Luigi Credaro poteva con sicurezza fare riferimento alle competenze biblioteconomiche di Ettore Fabietti (art. 7; art. 23): doveva essere noto al ministro l'impegno professionale del servizio della Federazione italiana delle Biblioteche popolari (art. 7), in quanto egli stesso era intervenuto al

⁷⁴ *Ibid.*, art. 7, comma 1. L'intenzionalità ministeriale troverà realizzazione nel 1932, con l'organo però parastatale dell'ENBPS.

⁷⁵ *Ibid.*, art. 7, comma 2.

⁷⁶ «Milano, Federazione italiana delle biblioteche popolari, 1910, 2^a edizione»: questa indicazione bibliografica correda il testo ministeriale in nota.

dibattito e alle riflessioni proposte al I Congresso Nazionale delle Biblioteche Popolari (Roma, 6-10 dicembre 1908), avendo anche fatto parte del Comitato promotore «romano», che, in preparazione dell'importante appuntamento nazionale, affiancò quello «milanese»⁷⁷.

Se gli aspetti positivi della circolare del Credaro si riscontrano nell'obiettivo di imprimere una svolta significativa alla lettura nel tempo scolastico ed extrascolastico degli allievi, anche con l'offerta di precisi parametri biblioteconomico-gestionali, volti a rendere omogenea sul territorio nazionale l'organizzazione della biblioteca scolastica ed efficace il suo funzionamento, risulta tuttavia evidente quale carattere di precarietà invalidi lo sforzo organizzativo, in conseguenza della insoluta questione della copertura finanziaria pubblica, alla cui insufficienza si chiede di provvedere con l'iniziativa privata, individuale o dell'associazionismo, con le donazioni e le sottoscrizioni.

In ogni caso la circolare del Credaro rappresenta un punto d'approdo della passata legislazione relativa alle biblioteche scolastiche, e un modello per quella successiva.

Nei quarant'anni precedenti allo schiudersi del XX secolo, infatti, di scarsa considerazione è oggetto la biblioteca scolastica per l'istruzione primaria⁷⁸, costituita, laddove esistente, di raccolte minime: all'inizio dell'unificazione sono assai ridotti i mezzi finanziari a disposizione dei Comuni, impegnati finanziariamente nel programma d'istruzione pubblica nel Regno⁷⁹.

Nella legge Casati non compaiono riferimenti espliciti alla biblioteca scolastica «a cui richiamarsi operativamente»⁸⁰.

⁷⁷ Obiettivo del Congresso fu l'istituzione di quella che sarà, appunto, la Federazione tra le Biblioteche popolari italiane, il cui statuto fu approvato nell'ambito del Congresso romano. Del comitato «milanese» fecero parte Filippo Turati, Ettore Fabietti ed altri esponenti del Consorzio Biblioteche Popolari, e Giuseppe Fumagalli, direttore della Braidense; il comitato «romano» era costituito, tra altri, dallo stesso Credaro, da Leonida Bissolati, Luigi Luzzatti, Sibilla Aleramo, dal nuovo sindaco repubblicano di Roma, Ernesto Nathan (si veda: Andrea Martinucci, *Il caso di Milano e le Biblioteche popolari tra Ottocento e Novecento*, in Galimberti, Manfredini, a cura di, *Ettore Fabietti e le Biblioteche popolari*, cit., pp. 28-29).

⁷⁸ Le biblioteche dei ginnasi e dei licei fanno, invece, parte delle «Biblioteche governative»: nel R.D. 20 gennaio 1876, n. 2974, *Regolamento organico delle biblioteche governative del Regno* compare la distinzione delle biblioteche governative in due classi: biblioteche autonome (Nazionale di Firenze, Roma, Napoli...) e biblioteche connesse ad altri istituti, vale a dire le universitarie (Bologna, Napoli, Padova...) e le biblioteche delle accademie di belle arti e di scienze, dei ginnasi e dei licei, per le quali «il decreto si limita a specificare che sono rette da regolamenti speciali» (Traniello, *La biblioteca pubblica*, cit., p. 99). La stessa precisazione è mantenuta nel R.D. 28 ottobre 1885, n. 3464 (*ibid.*, pp. 100-101).

⁷⁹ «Il vero punto debole nella situazione scolastica era [...], nonostante il notevole sforzo costruttivo della legge Casati [...], l'aver finto di ignorare la impossibilità in cui si trovava, per ragioni storiche, la maggior parte dei Comuni di provvedere in modo efficace al modesto programma che lo Stato imponeva. Per modesto che fosse, quel programma imponeva nuove spese che incidevano su bilanci già dissestati e a sforzi per un'opera di cui non si sentiva la necessità» (Dina Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, pp. 142-143).

⁸⁰ Colombo, Rosetti, *La biblioteca nella scuola*, cit., p. 13.

Anche gli assai contenuti sussidi provinciali, previsti in seguito (R.D. 15 sett. 1860; R.D. 1 marzo 1868), si dimostrano insufficienti, in quanto spesso devoluti per la «fondazione di biblioteche popolari» (R.D. n. 958, I agosto 1872)⁸¹, o inadeguati, in quanto consistenti in generiche donazioni di libri (come stabiliva il decreto Coppino del I settembre 1886), almeno finché non furono integrati da contributi in denaro dal ministro Boselli (R.D. n. 73, 29 gennaio 1891)⁸².

Tornando alla circolare del Credaro, è da rilevare che la pedagogia della biblioteca scolastica in essa sottesa risulta privilegiare la lettura funzionale all'apprendimento: è enfatizzato il valore della verifica del maestro sulle abilità cognitive acquisite dall'allievo, e sulle sue stesse reazioni emozionali-affettive indotte dall'opera letta⁸³.

È tuttavia recuperata la lettura come gratuità («Meglio sarà che qualche volta il maestro, specie nei giorni di vacanza, raccolga intorno a sé i suoi alunni e si faccia lui stesso lettore per i propri fanciulli»)⁸⁴, pur restando l'esperienza condizionata alla sensibilità e all'iniziativa dell'insegnante.

Una più attuale prospettiva, che valorizza la biblioteca scolastica nell'ambito del percorso d'istruzione, si può cogliere nel passaggio: «Per invogliare i fanciulli a leggere, gioverà che il maestro colga talora occasione da qualche lezioncina, per parlare di un libro, che sta nella biblioteca o per accennare brevemente al contenuto di esso»⁸⁵, se si può qui intendere il ruolo educativo della biblioteca nell'offerta dei materiali per l'ampliamento e il completamento delle conoscenze offerte dal manuale.

La conferma potrebbe essere colta proprio nell'organizzazione biblioteconomica della «bibliotechina scolastica», la cui classificazione differenzia sei diversi ambiti, includendo, oltre ai «classici»⁸⁶ e alla «lettura amena» – che comprende a sua volta «romanzi, novelle, teatro, poesia, libri per ragazzi» –

⁸¹ All'art. 3 del R.D. 1 agosto 1872, n. 958 si precisa che la destinazione dei sussidi poteva essere rivolta, oltre che alle biblioteche scolastiche, alla «fondazione di biblioteche popolari e di istituzioni atte a diffondere l'istruzione nel popolo» (*ibid.*, p. 14). L'espressione «biblioteche popolari e scolastiche» rimarrà enunciato pressoché inscindibile, come si è avuto modo di dire, fino a buona parte del Novecento.

⁸² *Ibid.*

⁸³ «Bisognerà poi che il maestro si renda conto del frutto che hanno tratto gli scolari dalle letture. E ciò potrà fare in più modi. Anzitutto con acconcie interrogazioni, a tempo opportuno, o invitando l'alunno a dar conto sommario della lettura fatta, e anche dai [dei] sentimenti provati: poi con qualche compito, limitato naturalmente a qualche breve parte del libro letto. Per eccitare il fanciullo a leggere più attentamente, gioverà talora avvertirlo preventivamente, che sarà invitato a rendere conto di tale punto del libro od a fare un componimento su tal altro punto» (C.M. 26 luglio 1911, n. 36, art. 19)

⁸⁴ *Ibid.*, art. 18, comma II.

⁸⁵ *Ibid.*, art. 18.

⁸⁶ Si veda la suggestiva la spiegazione sull'origine militare del termine che dà Giuseppe Pontiggia, *I classici, una metafora sociale e militare*, in Id., *I contemporanei del futuro. Viaggio nei classici*, Milano, Mondadori, 1998, pp. 13-58.

anche «storia e geografia», le «scienze sperimentali», le «scienze morali», le «opere generali»⁸⁷.

È di questo periodo la stesura delle *Lezioni di didattica*⁸⁸, nelle quali Giuseppe Lombardo Radice propone la sua pedagogia della lettura, contraria ad ogni funzionalizzazione o mescolanza dell'*abilità* con l'*abito* e il *gusto* della lettura⁸⁹: «è frequentissimo il caso di veder trasformare la lettura in esercizio grammaticale, o in spigolatura lessicale. Errore didattico che genera il più grave perturbamento all'esercizio di leggere! [...] prendere la poesia, il racconto per avvolgerli nella ragnatela grammaticale; far ricercare tutti i nomi, tutti gli aggettivi, tutti i pronomi e gli altri accidenti; far "analizzare" – come si dice – le funzioni della proposizione, e le disposizioni sintattiche della poesia e del racconto, significa *sacrificare la lettura* e far diventare noiosa l'ora destinata ad essa, che dovrebbe essere di tutta la giornata la più desiderata ed attesa. Sacrificio non insignificante, perché si uccide il gusto del leggere, e si riduce il tempo dedicato alla lettura, la quale viene perciò danneggiata e qualitativamente e quantitativamente. Gli esercizi di grammatica *debbono stare da sé*, indipendenti dalla lettura, come esercizi speciali, in ore speciali. L'ora di lettura è sacra alla lettura»⁹⁰. Al contempo Lombardo Radice differenzia il valore dell'azione del leggere: quella che porta «il fanciullo a controllare silenziosamente *da sé* la propria vita interiore»⁹¹; quel-

⁸⁷ La classificazione in sei classi compare nel «Modello A» della circolare.

⁸⁸ Si veda la prima *Prefazione* (Catania, 20 novembre 1912) di Giuseppe Lombardo Radice in *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Sandron, 1970³⁶, edizione a cura di Gemma Russo.

⁸⁹ «Nelle classi superiori, dalla terza in su, dove l'ambito delle letture è più vasto, il leggere non è solo *esercizio*, ma anche e soprattutto *fruizione artistica*, della quale quasi mai accade di dover render conto, scolasticamente parlando, sulla quale non si ricevono "classificazioni", che non dà luogo ad interrogatorii. Il valore della fruizione artistica è essenzialmente nel rapimento della fantasia, nella commozione senza turbamento del sentimento, nella nobilitazione spirituale che la lettura dà» (*ibid.*, p. 189).

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 186-187 (i corsivi delle diverse citazioni sono presenti nell'edizione a cura di Russo). Il pedagogista afferma ancora: «Chi legge deve *raccogliersi e interrogare se stesso*, per intendere appieno ciò che il libro vien presentando, e metterlo in relazione con il proprio mondo spirituale [...]. Perciò sono compatibili con tale necessità spirituale tutti gli esercizi *preparatorii* che si vogliono [...]. Per esempio: il maestro prima di iniziare la nuova pagina di lettura richiama le precedenti [...] espone il nuovo brano di lettura [...] legge lui, a voce alta, prima di far leggere: illustra, parafrasa, commenta procurando di avvincere e commuovere il suo uditorio [...]. Esercizi di preparazione alla lettura possono essere in genere tutte le lezioni di geografia, di storia, di scienze naturali, etc. etc. Non si leggerà, supponiamo *Tamburino sardo* del De Amicis senza aver parlato, *in altre ore*, di guerre dell'indipendenza, né *Dagli Appennini alle Ande*, senza aver fatto, prima e indipendentemente, qualche cenno speciale di geografia», *ibid.*, pp. 186-187 e n. 1.

⁹¹ *Ibid.*, p. 183. Continua Lombardo Radice « il bambino a scuola deve scoprire se stesso; maestro e libro saranno guida o, se più piace, occasione alle scoperte [...] l'educazione si propone solo di elevare anime umane alla consapevolezza» (*ibid.*). Afferma Emilia Sordina: «Particolare importanza assumeva l'iniziativa di Lombardo Radice di far entrare nell'ambito scolastico la letteratura per ragazzi [...] e tanto più importante era l'iniziativa se vista nel contesto ideologico in cui era sorta. L'impostazione didattica ha del "nuovo" e dell'attuale, perché pone il fanciullo al centro della conquista della propria cultura, e nella lettura acquista un rilievo di primo piano proprio per-

la per «destare *l'intelligenza*»⁹²; quella, potremmo dire, che fa *produrre scrittura* agli stessi bambini⁹³, nel momento in cui essi redigono il «*libro vivente* [...] che cresce insieme coi suoi piccoli autori»⁹⁴.

A questa molteplicità di scopi, e di letture, deve sollecitare la scuola, secondo Lombardo Radice: «Un mondo intellettuale tutto chiuso nello studio delle lezioni di scuola e nella lettura dei libri di testo è quanto di più povero si possa concepire; giacché la scuola è alimentatrice dello spirito, perciò suscitatrice di *iniziativa* intellettuale; e l'alunno vien da essa formato, nel senso che per opera della scuola *egli stesso si può formare*, proseguendo da sé, per sé, il lavoro iniziato. La biblioteca *degli alunni* [...] non è dunque un di più, *un lusso*, ma qualche cosa di intimamente necessario alla scuola»⁹⁵.

4. Le «*biblioteche*» scolastiche statali (senza diminutivi)

Se si segue un ordine cronologico, bisogna citare ora il D.Lt. 2 settembre 1917, n. 1521, *Istituzione delle biblioteche nelle scuole elementari del regno*, nel quale si prevede la presenza della biblioteca scolastica «per uso degli alunni» in ogni classe elementare, esclusa la prima. Il citato decreto luogotenenziale prescrive, inoltre, l'istituzione della «biblioteca per gli alunni del corso popolare»⁹⁶ e di «una biblioteca popolare per uso degli ex-alunni e in genera-

ché intesa come strumento pedagogico essenziale per la formazione più completa di sé, e non per l'acquisto di abilità "strumentali" del leggere» (Emilia Sordina, *Il pensiero educativo di G. Lombardo Radice*, Roma, La Goliardica, 1980, p. 8)

⁹² *Ibid.*, p. 182, i corsivi, come si è detto anche sopra, sono nell'edizione di Russo. Afferma Lombardo Radice «La scuola non ha solo l'ufficio di formare una enciclopedia minima, composta di nozioni tolte da ogni ramo dello scibile» (*ibid.*).

⁹³ È l'altro versante dell'atto del leggere: «la scrittura è lettura [...] la scrittura comprende la verifica della propria lettura»; al contempo «la lettura è scrittura, ossia lavoro del testo, e in ciò si raggiunge la *lectio* medievale, come commento, come esperienza ripetibile di lettura» (Roland, Barthes, Antoine Compagnon, *Lettura*, in *Enciclopedia Einaudi*, 8, Torino, Einaudi, 1979, p. 195). Afferma Anna Maria Bernardinis: «Se rinunceremo a formare *lettori* che siano *autori*, cioè lettori di un pensiero in formazione perenne, anziché passivi decodificatori di segni visivi o auditivi, dovremo ben presto tornare a considerare la biblioteca come il monumento di un modo di fare cultura inesorabilmente svanito. Dovremmo invece riuscire a ridare ai ragazzi, agli scolari, la sensazione che l'operazione del leggere è un'operazione creativa [...] che implica tutta una serie di comportamenti abituali da possedere» (Anna Maria Bernardinis, *Il rapporto possibile tra scuola e biblioteca*, in Donatella Lombello, Bianca Maria Varisco (a cura di), *La Bella Addormentata si risveglia? La biblioteca scolastica fra tradizione e innovazione*, Padova, Cleup, 1996, p. 33).

⁹⁴ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 189.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 134-135. Il capitolo s'intitola, appunto, *Lo studio libero e la biblioteca scolastica*.

⁹⁶ Cioè, come si è già avuto modo di dire, della V e VI classe del corso istituito, insieme con l'obbligo scolastico fino al 12° anno d'età, dalla legge di Vittorio Emanuele Orlando del 1904. Dirà Nella Santovich-Vichi, direttrice della Biblioteca Nazionale Centrale di Roma, al Convegno per le Biblioteche popolari e scolastiche (Palermo, 15-17 novembre 1948), riferendosi in specie al pro-

le degli adulti» (art. 1, comma 2), entrambe di proprietà del comune e poste sotto la «diretta sorveglianza e responsabilità di ciascun maestro» (art. 1, comma 3). L'obbligo, da parte dei maestri, di svolgere servizio nella biblioteca sia scolastica (in orario di lavoro) che popolare (in orario extra-scolastico) rifluisce poi positivamente nelle valutazioni dei concorsi e per le progressioni di carriera.

Anche nel decreto luogotenenziale, al mantenimento delle biblioteche sono invitati a provvedere gli alunni (esclusi i poveri), con il contributo individuale di 10 e 5 centesimi al mese, rispettivamente nei comuni urbani e rurali (art. 2). Quest'onere previsto sarà confermato identico anche nel R.D. 5 febbraio 1928, n. 577 – *T.U. delle leggi e delle norme giuridiche sull'istruzione elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione* (art. 215), nel quale, tuttavia, sono contemplati anche sussidi da parte dello Stato, delle Province e dei Comuni, oltre che doni, sottoscrizioni e collette per incrementare le dotazioni delle biblioteche (art. 217). È ancora il maestro ad avere la diretta responsabilità della biblioteca, e l'obbligo di gestirne il servizio (art. 214).

Venendo a considerare la riforma Gentile (1923), nemmeno in essa si registrano provvedimenti particolarmente significativi che lascino intravedere l'effettivo sviluppo della biblioteca scolastica, nonostante l'attenzione alle «ampie letture» previste nei nuovi programmi, specie in quelli della scuola di base (le cinque classi elementari e le tre classi integrative di avviamento professionale, completamento dell'obbligo ai 14 anni d'età per chi non avesse potuto continuare gli studi), e nonostante l'impegno sul versante della pedagogia del leggere dello stesso Giuseppe Lombardo Radice, che alla stesura della riforma Gentile lavorò.

Le «ampie letture» alle quali fanno riferimento i programmi gentiliani, sia per le elementari che per le integrative, sono riferite a tutte le discipline: alla geografia («letture geografiche varie»); alle scienze («letture scelte da libri della biblioteca scolastica»); alla storia (per le classi superiori alla V: «frammenti vari e lettura di un libro classico di narrazione storica popolare, per es. *I Mille di Abba*»); alla religione (per le classi superiori alla VI: «letture di grandi libri popolari di educazione religiosa, per es. *Fabiola*, e di classici italiani della religione, soprattutto Manzoni»). Non sono esemplificate, invece, le letture nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano, per il quale i programmi specificano: «Varie letture a casa di libri della biblioteca scolastica o popolare e resoconto di essa a scuola, a voce o per iscritto»⁹⁷. E qui notiamo la profonda discor-

blema delle biblioteche popolari: «Questa legge [D.Lt. 2 settembre 1917, n. 1521], scarsamente applicata e con scarsissimo risultato, diventò presto lettera morta, sicché quando la si richiama ai sindaci dei Comuni, essi rispondono come si trattasse di cosa favolosa e completamente estranea a qualunque possibilità di applicazione» (Nella Santovich-Vichi, *Legislazione e finanziamento delle biblioteche popolari*, «Riforma della scuola», n. 14, 1949, p. 25).

⁹⁷ *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, o.m. relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione al r.d. 1 ottobre 1923, n. 2185, «Bollettino Ufficiale dell'Istruzione pubblica», 51, 1923.

danza del dettato legislativo⁹⁸ dalla concezione già enunciata nelle *Lezioni di didattica* da Lombardo Radice, la cui pedagogia della letteratura, come si è detto, si basa sulla fruizione estetica⁹⁹.

A conferma dell'esiguità delle dotazioni della biblioteca scolastica può essere significativo considerare l'art. 216 del R.D. 5 febbraio 1928, n. 577 – *T.U. delle leggi e delle norme giuridiche sull'istruzione elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione*, su citato, nel quale si legge infatti: «Un armadio o scaffale per la biblioteca scolastica fa parte del mobilio scolastico obbligatorio per il Comune. Un solo scaffale potrà tuttavia servire per la biblioteca di più classi». L'appello agli alunni a formare un'associazione «per la istituzione, il mantenimento e l'incremento delle dette biblioteche» (art. 215) si accompagna al permanere del contributo da versare (10 centesimi nei Comuni urbani e 5 in quelli rurali) allo stesso scopo.

Diverso patrimonio costituiva, invece, le biblioteche delle scuole secondarie, delle quali, quattro anni prima, il R.D. 30 aprile 1924, n. 965-n. 968, disponeva l'eventuale apertura al pubblico, in caso di mancanza di altra biblioteca pubblica sul territorio, attribuendo loro, dunque, il ruolo di supplenza nei confronti della biblioteca pubblica. Si tratta delle biblioteche dei professori, il cui accesso, con uno «speciale regolamento», è consentito anche agli alunni (art. 129).

5. *La biblioteca scolastica nel secondo dopoguerra, fino all'«Indagine Laeng» e alla proposta di legge Bosi Maramotti*

Ancora marginale resta il ruolo educativo attribuito alla biblioteca nelle disposizioni ministeriali e nella legislazione scolastica italiana nel secondo dopoguerra.

L'ENBPS continua la propria attività: con la C.M. 17 novembre 1947, n. 6401-77, se ne ricorda a tutte le direzioni didattiche l'esistenza e si segnalano

⁹⁸ «I programmi del 1923 (che vanno pensati in rapporto ad una intensa attività assistenziale verso gli alunni poveri e integratrice verso la scuola, per dotarla di mezzi) volevano in realtà non uno ma più libri di lettura, per assicurare alla scuola insieme verità e organicità, e far sentire la ricchezza della cultura, anche ai fanciulli. Prescrivevano, infatti, oltre al libro di lettura propriamente detto, letture religiose; letture storiche; albi e letture di igiene, di scienze; libri o “almanacchi” di cultura regionale; albi e didascalie geografiche; e – per la dotazione collettiva – canzonieri, raccolte per la recitazione; biblioteche scolastiche a copie multiple». (Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 187, paragrafo *Libro o libri di lettura? (con nota bibliografica dei “poemi per l'infanzia”*, aggiunto nel 1937).

⁹⁹ Si veda la n. 89. Anna Maria Bernardinis parla di dialogo-incontro tra autore e lettore (*Il rapporto possibile tra scuola e biblioteca*, in Lombello, Varisco, a cura di, *La Bella Addormentata si risveglia? La biblioteca scolastica fra tradizione e innovazione*, cit., pp. 27-38).

i relativi vantaggi, consistenti in sconti, consulenze, abbonamento gratuito alla rivista «La parola e il libro», oltre a un pacco dono di libri all'anno¹⁰⁰.

Con la C.M. 5 aprile 1949, n. 1136 (Dir. Gen. delle Accademie e Biblioteche) il ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella promuove l'«Indagine sulle biblioteche popolari e scolastiche»¹⁰¹, i cui risultati confermano l'urgenza di un intervento governativo in ambito bibliotecario, anche in sostituzione del D.Lt. 2 settembre 1917, n. 1521, lacunosamente applicato nello scorrere degli anni. L'indagine si inserisce nel quadro delle iniziative promosse in previsione della riforma della scuola, e delle attività dell'apposita «Commissione nazionale d'inchiesta per la Riforma della Scuola». Nell'arco di un semestre, nel 1948, si realizzano infatti due importanti appuntamenti di politica culturale: il Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare (Roma, Palazzo Venezia, 2-5 maggio 1948)¹⁰², e il convegno su «Le Biblioteche popolari e scolastiche» (Palermo, 15-17 novembre 1948). È durante il convegno palermitano che il ministro Gonella traccia le linee di sviluppo delle «biblioteche» e della «scuola per il popolo»¹⁰³, indicando come punto di partenza «questo programma minimo: l'istituzione di una biblioteca presso ogni Direzione didattica, in modo che l'e-

¹⁰⁰ Si sa che negli anni Cinquanta l'ENBPS acquistò nuovo impulso con l'istituzione dei CL-Centri di lettura (1951) nelle località prive di biblioteche popolari e scolastiche o di «altre istituzioni analoghe» (C.M. 1 giugno 1951, prot. n. 3080/5/S.P. – Comitato Centrale Educazione popolare – Costituzione dei Centri di lettura, Norme, Istituzione, comma 3). Il CL, che è istituito solo su proposta del Direttore didattico, il quale sceglie anche il maestro per dirigerlo, si colloca nella prospettiva di essere «ancora scuola; una scuola in cui il maestro si propone ancora d'insegnare a leggere, ma un leggere che sia semenza di pensieri, contatto con le idee madri dell'umanità, scoperta di libri eterni che dicono verità eterne, ricerca mai paga di un'eredità legata dai fratelli maggiori ai minori. Una scuola, dunque, che inizi a quella vera arte del leggere, la quale, per essere appresa, ha bisogno di una guida che sappia evitare soprattutto il pericolo onde i libri talvolta ingombrano l'animo come ingombrano gli scaffali» (*ibid.*, comma 5).

Della trasformazione dei CL in CSEP – Centri Sociali di Educazione Permanente, e del relativo obiettivo volto all'educazione dell'adulto si può leggere nella C.M.. 23 maggio 1969, prot. n. 6836/23. Va certamente ricordato che, contrapposto ai CL, si stava parallelamente istituendo il Servizio nazionale di Lettura, voluto da Virginia Carini Dainotti, allora a capo della Direzione Generale Accademie e Biblioteche del MPI (Ministero che includeva anche tutto il settore legato alle biblioteche: solo col D.L. 14 dicembre 1974, n. 657, sarà infatti istituito il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, oggi Ministero per i Beni e le Attività Culturali).

¹⁰¹ Le autorità scolastiche erano invitate a fornire l'elenco delle biblioteche scolastiche e popolari esistenti in ogni provincia, con le relative attività svolte (si vedano: Colombo, Rosetti, *La biblioteca nella scuola*, cit., p. 23; Lazzari, *Libri e popolo*, cit., p. 126).

¹⁰² Per i testi delle quattro giornate di studio, inaugurate dal Presidente del Consiglio Alcide De Gasperi, alle quali partecipò, tra gli altri, Carleton Wolsey Washburne, con la relazione *L'educazione degli adulti negli Stati Uniti*, si veda «La Riforma della scuola», n. 4-5, 1948. Nel doppio numero della rivista è riportato anche il testo del D.L. 17 dicembre 1947, n. 1599, istitutivo della «Scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare alla istruzione media o professionale. La scuola è gratuita, diurna e serale, per giovani e adulti, e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno» (art. 1).

¹⁰³ Si veda *Il discorso del Ministro*, «La Riforma della scuola», n. 14, 1949, p. 4.

ducazione possa essere il ponte per l'educazione degli adulti [...], procedendo al di là del già grande compito dell'istruzione dei fanciulli»¹⁰⁴. Il discorso del ministro privilegia più che scolastiche, le biblioteche popolari: «In questa battaglia deve entrare anche la biblioteca, affiancandosi alla scuola e collaborando con essa. La scuola da sola non può far tutto. La sua efficacia è limitata alle ore di insegnamento ed ai corsi scolastici, mentre la biblioteca può attirare alunni ed ex alunni nelle ore del riposo ed anche dopo i corsi scolastici, anzi, sempre, per tutta la vita»¹⁰⁵: il progetto, confluito poi in una proposta di legge presentata in Parlamento il 13 luglio 1951, decadde per la crisi di governo¹⁰⁶.

Se i *Programmi* del '55 per le scuole elementari, sulle istanze della «educazione nuova» avevano introdotto innovazioni metodologiche ispirate alle più recenti teorie psicopedagogiche, valorizzando, contro «l'ingombrante nozionismo», un apprendimento legato al «saper leggere» e a «esercitare l'arte di documentarsi»¹⁰⁷, il ruolo della biblioteca scolastica, tuttavia, nemmeno qui ha modo di essere esplicitamente riconosciuto: il legislatore vi dedica un telegrafico accenno, nel cui contesto spicca il termine «sforzo» (a costituire ed arricchire biblioteche). È da ricordare che per le biblioteche scolastiche restano sempre in vigore il D.Lt. del 1917, e il T.U. del 1928.

Non è attribuito spazio didattico di rilievo alla biblioteca scolastica nemmeno nella scuola media «unica» (cioè obbligatoria per tutti, sia per chi avesse continuato oppure concluso gli studi a 14 anni), istituita con la L. 31 dicembre 1962, n. 1859, che pur reca con sé l'introduzione obbligatoria dell'opera di narrativa e ripropone, nei nuovi programmi del '79, la grande attenzione alla lettura, che deve essere «largamente praticata [...] sia in classe sia in casa come momento tra i più efficaci dell'educazione linguistica, come impulso al gusto della lettura e come stimolo per nuove conoscenze [...]. Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia [...] della storia [...] della scienza e della tecnica [...] della vita associata [...] dell'esperienza interiore [...] della musica e delle arti figurative»¹⁰⁸.

Detta attenzione è accompagnata da indicazioni assai circoscritte del legislatore concernenti «l'incoraggiamento a leggere indirizzando all'uso della biblioteca di classe, ove esistente, e della scuola, e all'accesso alle biblioteche pubbliche»¹⁰⁹.

È da ricordare che la biblioteca scolastica assume rilievo particolare nel 1974, con i cosiddetti Decreti Delegati, e in particolare con i D.P.R. 31 maggio 1974 n. 416, n. 417 e n. 419. Con il riordino degli Organi Collegiali (Consigli

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 6.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 7.

¹⁰⁶ Si vedano Lazzari, *Libri e popolo*, cit., p. 126; il sito: < <http://www.cronologia.it/governi2.htm>>.

¹⁰⁷ *Premessa ai Programmi per la Scuola primaria del 1955*.

¹⁰⁸ D.M. 9 febbraio 1979, *Scuola Media Statale. Orari e programmi d'insegnamento - Italiano - II Indicazioni metodologiche*.

¹⁰⁹ *Ibid.*

di Circolo e di Istituto), e con le norme relative all'autonomia amministrativa delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche, ad ogni scuola è infatti attribuito potere deliberante anche riguardo alle «modalità per il funzionamento della biblioteca»¹¹⁰.

Inoltre, a seguito dell'art. 113 del D.P.R. 31 maggio 1974 n. 417, si prevede che il personale dichiarato inidoneo alla funzione di docente per motivi di salute, possa essere utilizzato per «altri compiti, tra i quali può rientrare l'organizzazione e la gestione della biblioteca scolastica»: modalità largamente praticata fino ad oggi.

Certo è che notevole incremento alle biblioteche scolastiche delle scuole elementari è stato attuato, in molte realtà scolastiche, grazie alla cosiddetta «adozione alternativa ai libri di testo», istituita con la L. 4 agosto 1977 n. 517, che all'art. 5 recita: «Per le classi di scuola elementare, che svolgono sperimentazioni autorizzate dal collegio dei docenti ai sensi dell'articolo 2 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419, ovvero autorizzate ai sensi dell'articolo 3 del medesimo decreto del Presidente della Repubblica qualora siano previste forme alternative all'uso del libro di testo è consentita l'utilizzazione della somma equivalente al costo del libro di testo per l'acquisto da parte del consiglio di circolo di altro materiale librario, secondo le indicazioni bibliografiche contenute nel progetto di sperimentazione»¹¹¹.

Si aprono gli anni Ottanta con l'ampia rilevazione sulle biblioteche scolastiche, coordinata da Mauro Laeng (1981), indagine che costituisce l'occasione per formulare alcune «ipotesi di strutturazione delle biblioteche scolastiche (e delle norme del loro funzionamento) e di inquadramento del personale specializzato addetto [...] in vista di una revisione della materia che possa garantire piena funzionalità e sviluppo ad una componente di tanta importanza per la vita della Scuola e per il ruolo culturale che essa svolge nel territorio»¹¹². L'indagine metteva in luce una ricchezza di ben 33 milioni di volumi, distribuiti nelle 12.743 unità scolastiche che avevano dichiarato di possedere una biblioteca, la cui gestione risultava, tuttavia, affidata a personale docente con formazione biblioteconomica solo nell'1,13 % dei casi¹¹³.

Purtroppo, nonostante le urgenze già segnalate dalla Commissione preposta all'«indagine Laeng», naufraga, per ben due volte, la proposta di legge

¹¹⁰ D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, art. 6.

¹¹¹ Si veda il sito: < http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l517_77.html>. Detta possibilità è ripresa poi nel D.L. 16 aprile 1994, n. 297 (T.U.), ed è riaffermata, purché coerentemente col Piano di Offerta Formativa della scuola, nel D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*.

¹¹² Mauro Laeng, *Premessa*, in Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione e della redazione ed Ufficio per le attività culturali dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Indagine sulle biblioteche scolastiche*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione-Istituto della Enciclopedia Italiana, 1982, p. 9.

¹¹³ Si veda V.M. [Valerio Mario] Di Fino, *L'indagine nazionale sulle biblioteche scolastiche*, «Bollettino d'informazioni AIB», 3, 1986, p. 277.

sulle biblioteche scolastiche: la n. 555, dal titolo: *L'organizzazione delle biblioteche scolastiche nelle scuole dell'obbligo e negli istituti di istruzione secondaria* presentata alla Camera dei Deputati da Giovanna Bosi Maramotti nel 1983, ripresentato nel 1985 in forma ridotta (da 16 a 8 articoli) da Roberto Franchi¹¹⁴.

La stesura della Bosi Maramotti rappresenta un esempio di legge organica (valida per tutti gli ordini e gradi scolastici) nella quale la biblioteca scolastica è definita «tra gli strumenti indispensabili per la formazione e l'aggiornamento, le libere attività dei giovani» (comma 12), in una prospettiva di scuola rinnovata, di nuova organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici (la L. 4 agosto 1977 n. 517, all'art. 12, aveva introdotto la possibilità di utilizzare «edifici e attrezzature scolastiche» fuori dall'orario scolastico per attività collegate con la funzione di «promozione culturale, sociale, civile» della scuola). La proposta di legge n. 555 prevedeva, inoltre, l'istituzione del *docente-bibliotecario a tempo pieno* (comma 19-a) e forniva indicazioni (di formazione del personale, di organizzazione bibliotecaria, di standard per le dotazioni etc.) in linea con gli orientamenti della biblioteconomia scolastica allora elaborati a livello internazionale.

Poco dopo sono varati i nuovi programmi per le scuole elementari (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104), nei quali l'importanza attribuita all'abilità dell'allievo di «saper leggere, cioè capire il significato di testi scritti a fini diversi [...] saper ricercare e raccogliere informazioni da testi scritti [...] apprezzare l'efficacia linguistica ed espressiva dei vari tipi di scrittura»¹¹⁵ esplicita obiettivi educativi miranti a far conquistare al discente la «capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale»¹¹⁶.

Anche qui la valorizzazione della lettura trova riscontro, nel testo legislativo, nel rilievo dato alla biblioteca: «la scuola non dovrà trascurare alcuna iniziativa utile ad avvicinare i fanciulli ai libri. Ciò consentirà loro l'accesso diretto alla biblioteca (che va quindi attrezzata a questo scopo)»¹¹⁷.

Nell'estate di quel primo anno scolastico di attuazione dei *Nuovi Programmi* sarà promulgato il D.L. 6 agosto 1988, n. 323 (trasformato nella L. 6 ottobre 1988, n. 426, seguita dall'O.M. 10 agosto 1989, n. 282 nell'estate successiva) per l'istituzione della funzione del coordinatore dei servizi di biblioteca nella Scuola secondaria superiore: funzione che, circoscritta al 20% dei docenti soprannumerari, resisterà tuttavia solo per qualche anno.

¹¹⁴ I testi integrali sono in: Lombello Soffiato, Varisco (a cura di) *La Bella Addormentata si risveglia? La biblioteca scolastica fra tradizione e innovazione*, cit., pp. 282-291.

¹¹⁵ Si veda *Lingua italiana - Obiettivi e contenuti III*, in *Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria in vigore dall'anno scolastico 1987-88*.

¹¹⁶ *Ibid.*, *Premessa - II Parte - Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo*.

¹¹⁷ *Ibid.*, *Lingua italiana - La lettura*.

Invece, contemporaneamente, in Francia, sarà definitiva la stabilizzazione del documentalista scolastico¹¹⁸.

Implicita resta la valorizzazione pedagogica della biblioteca scolastica anche a seguito della cosiddetta «Proposta Brocca» per le superiori, adottata alla fine degli anni '80 del secolo scorso, nella quale grande rilievo è pur attribuito alla frequentazione delle opere letterarie, definita «via» per l'esperienza estetica, per l'attivazione delle «facoltà fantastiche e d'immaginazione [...] di conoscenza della realtà», e all'«abitudine stabile alla lettura, come insostituibile mezzo per accedere ai diversi campi del sapere, per la maturazione della capacità di riflessione e per la maggiore partecipazione alla realtà sociale»¹¹⁹.

6. La prima metà degli anni '90

Se nella legislazione scolastica nazionale continua ad essere elusa ogni organica regolamentazione relativa alle biblioteche scolastiche, la Provincia autonoma di Bolzano promulga invece la Legge provinciale 7 agosto 1990, n. 17, nella quale si prevede l'inclusione nel sistema bibliotecario provinciale delle biblioteche scolastiche, distinte in tre diverse tipologie: le scolastiche, le interscolastiche, comuni a più scuole in senso orizzontale (dello stesso grado) o verticale (di grado diverso), e appartenenti al medesimo gruppo linguistico, e le biblioteche di grandi scuole, riferite a circoli didattici o ad istituti superiori con almeno 20 classi. In quella legge il personale della biblioteca scolastica può essere sia un insegnante soprannumerario (art. 2., punto 4), sia un docente utilizzato secondo l'art. 113 del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417 (art. 2, punto 5). Il direttore della biblioteca scolastica è un docente che resta in carica per un triennio, ed è nominato, con gli altri membri del Consiglio di Biblioteca, dal Consiglio di Istituto o di Circolo. Bibliotecario scolastico può altresì essere un bibliotecario della biblioteca pubblica, in base alla L. n. 41/1983¹²⁰.

¹¹⁸ Infatti nel 1989, mentre è ministro dell'Educazione nazionale Lionel Jospin, si inaugurano i corsi di formazione (di due anni, dopo tre di università) per tutti i docenti, compreso il Professeur documentaliste, presso gli IUFM – Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Istituti per la Formazione degli insegnanti, equivalenti alle nostre attuali SSIS – Scuole di Specializzazione per l'Istruzione Secondaria).

¹¹⁹ Commissione Brocca, *Programmi per i primi due anni della secondaria Superiore – Italiano – Finalità nell'insegnamento*, supplemento a «Nuova Secondaria», 10, 1989, p. 18.

¹²⁰ Si veda eventualmente il mio *Il ruolo del bibliotecario scolastico: uno sguardo alla situazione internazionale*, in Donatella Lombello, a cura di, *Bibliotecario documentalista nei servizi scolastici ed educativi, Master di I livello, materiali di lavoro II*, Padova, Cleup, 2003, p. 21; la legge provinciale è pubblicata integralmente in *Linee guida IFLA/Unesco per le biblioteche scolastiche, edizione italiana a cura della Commissione nazionale Biblioteche scolastiche*, Roma, AIB, 2004, pp. 67-74.

È da dire che una considerazione esplicita della biblioteca scolastica, in cui attuare l'avvio di una significativa relazione con i libri, non ha trovato accoglimento nei *Nuovi orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne statali* (1991) nonostante l'enfasi attribuita alla familiarizzazione del bambino con i libri e alla fruizione della lettura vicariale, così come è assente nelle *Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, della recente riforma della scuola (D.L. 19 febbraio 2004, n. 59), benché alla voce *Obiettivi generali specifici di apprendimento* riferiti alla *Fruizione e produzione di messaggi* si legga: «2. Ascoltare, comprendere e riesprimere narrazioni lette o improvvisate di fiabe, favole, storie, racconti e resoconti. 3. Riconoscere testi della letteratura per l'infanzia letti da adulti o visti attraverso mass media (dal computer alla tv) e motivare gusti e preferenze». Resta anche inesplorata l'attenzione alla biblioteca scolastica nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati nella Scuola Primaria* (D.L. 19 febbraio 2004, n. 59), pur essendo contemplati, tra gli obiettivi relativi all'italiano specifici del primo biennio (classi seconda e terza elementare), quelli di «utilizzare forme di lettura diverse, funzionali allo scopo, ad alta voce, silenziosa per ricerca, per studio, per piacere» e, tra quelli specifici del secondo biennio (classi quarta e quinta), relativi alla lettura le «varietà di forme testuali relative ai differenti generi letterari e non».

Anno nodale per le biblioteche scolastiche è sicuramente il 1995, nel quale il riferimento al loro uso è valorizzato in varie disposizioni e iniziative: nel *Piano nazionale di Educazione alla Lettura* (C.M. 27 marzo 1995, n. 105 e C.M. 9 novembre 1995, n. 347, per l'attuazione della Fase 2 dello stesso Piano); nel protocollo d'intesa tra il MBCCAA e il MPI *A scuola di biblioteca*¹²¹; nelle *Dieci misure per l'urgente rinnovamento della politica italiana a favore del libro e della lettura*, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria¹²².

¹²¹ Il protocollo è teso a «sensibilizzare docenti e discenti alla conoscenza e all'uso della biblioteca e del libro» (art.1), e prevede, tra l'altro, «iniziative di automazione delle biblioteche scolastiche, anche nell'ambito del Servizio Bibliotecario Nazionale (SBN)» (art.7) e l'inclusione di discipline nei curricoli scolastici per la «formazione di figure professionali quali l'operatore di biblioteca e il restauratore di beni librari» (art. 8). Il progetto si concretizza in corsi di formazione (1997-99) per docenti bibliotecari di biblioteche scolastiche "modello" del territorio nazionale. Si veda il sito: <<http://www.aib.it/aib/editoria/97-03comm.htm>>.

¹²² Nel cui art. 4 si precisa: «Vanno pertanto rese operative le biblioteche scolastiche, nella prospettiva di una utilizzazione in modo il più possibile generalizzato della risorsa docente nelle biblioteche e l'assegnazione dei fondi per l'acquisto di libri» (comma 4). I testi di cui alle nn. 116, 117, 118 sono riportati in : Lombello Soffiato, Varisco (a cura di) *La Bella Addormentata si risveglia? La biblioteca scolastica fra tradizione e innovazione*, cit., pp. 298-314.

7. *L'indagine della BDP e il «Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche»*

Nel 1997 ha luogo la ricerca sulle biblioteche scolastiche, affidata dal MPI alla BDP – Biblioteca di documentazione Pedagogica di Firenze (ora INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), e coordinata da Marisa Trigari, allora ricercatrice presso la BDP. Interessante ricordare che, in linea di principio, i risultati di quell'analisi sostanzialmente confermano i precedenti dell'indagine coordinata a suo tempo da Mauro Laeng, e cioè la presenza diffusa delle biblioteche nelle scuole del territorio nazionale, la discreta presenza *quantitativa* di dotazioni, la gestione asistemica per assenza o quasi di personale dedicato, che, quando c'è, solo in rari casi è stato formato. È anche da sottolineare che, tra gli esiti della ricerca coordinata da Marisa Trigari, vi è stata l'individuazione sia delle caratteristiche della biblioteca scolastica quale CREMS-Centro di Risorse Educative Multimediali della Scuola, sia del profilo professionale del docente documentalista scolastico, nella prospettiva della definizione del suo stato giuridico, sollecitazione rimasta tuttavia, allora come fino ad oggi, inascoltata presso il MPI¹²³.

Si conclude il Novecento con una grande attenzione allo sviluppo delle biblioteche scolastiche, in un clima di politica educativa che risente dei documenti sulla società della conoscenza, elaborati nell'ambito della Commissione europea, dell'esito dei lavori della cosiddetta Commissione dei Saggi, coordinata da Roberto Maragliano, in previsione della riforma della Scuola.

Infatti, a seguito dei fondi messi a disposizione per l'attuazione di «progetti speciali» (L. 18 dicembre 1997, n. 440, *Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi*), nell'ambito delle iniziative per l'autonomia scolastica (L. 15 marzo 1997, n. 59, art. 21), sono state emanate due circolari ministeriali relative al *Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche*: la C.M. 5 ottobre 1999, n. 228, e la C.M. 16 ottobre 2000, n. 229, per un progetto di sperimentazione, nel quale sono state coinvolte le biblioteche scolastiche e i relativi bibliotecari scolastici rispettivamente di 252 (C.M. 228) e di 280 (C.M. 229) scuole di ogni ordine e grado del territorio nazionale, selezionate tra gli oltre 2.923 progetti presentati da circa 4.000 scuole partecipanti al concorso¹²⁴.

La C.M. 5 ottobre 1999, n. 228 ha riguardato lo sviluppo di biblioteche

¹²³ Si veda Marisa Trigari, *Il modello*, in Cristina Trucco Zagrebelsky (a cura di), *Ripensare la biblioteca scolastica*, Milano, Einaudi Scuola, 1999, pp. 108-136. Nell'a.a. 1997-98 si inaugura nell'ateneo patavino la prima edizione del Corso di Perfezionamento «Formazione del bibliotecario scolastico», giunto nell'a.a. 2005-06 alla sua IX edizione (avendo adottato, *in itinere*, la nuova denominazione «Formazione del docente documentalista scolastico»).

¹²⁴ Si veda Antonio d'Istolto (a cura di), *Programma Biblioteche Scolastiche-Atti della formaziale iniziale dei docenti*, 2 voll., Roma, MIUR-Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione-Direzione Generale per gli Ordinamenti-Area Autonomia, 2002, vol. II, p. 10.

scolastiche cosiddette “di base”, ossia dotate di un patrimonio minimo di 2.000 unità documentarie in totale (e afferenti al progetto “B1” – biblioteche di primo livello) e al potenziamento di biblioteche scolastiche “di eccellenza” (“B2”), ossia di realtà particolarmente significative (riconosciute, in quel contesto, in numero di 48 dal Nord al Sud) per quantità-qualità di dotazioni recenti (e/o di fondi storici), di spazi destinati, di attività didattiche organizzate. Tra i fondamentali aspetti nello sviluppo del *Programma*, vi è il riferimento, come parametro comune a tutte le biblioteche scolastiche partecipanti¹²⁵, alle *Linee guida* elaborate in ambito internazionale dalla “Section of School Libraries” dell’IFLA-*International Federation of Library Associations and Institutions* e alle indicazioni lì espresse relative a finalità, organizzazione biblioteconomica, gestione, attività di alfabetizzazione all’uso dell’informazione e alla ricerca (*information literacy*) e di promozione della lettura.

La successiva C.M. 16 ottobre 2000, n. 229, si riferisce sia alla continuazione del programma di sviluppo delle biblioteche scolastiche «B1» e «B2», sia alla formazione di complessivamente circa altri 400 docenti bibliotecari sul territorio italiano¹²⁶.

Aspetto nodale di tutto il programma 1999-2002 è stata la riproposta necessità della figura professionale del documentalista scolastico, nella prospettiva della valorizzazione della biblioteca scolastica come risorsa educativa per l’educazione alla lettura e per l’apprendimento e il successo formativo degli allievi e per l’aggiornamento professionale degli insegnanti, necessità che tuttavia non ha trovato accoglimento in dispositivi di legge fino ad oggi.

¹²⁵ Si veda il testo del *Programma per la promozione e lo sviluppo delle biblioteche scolastiche* 1999-2000, in *ibid.* pp. 185-192. La direzione scientifica dei Corsi «B1» e «B2» è stata affidata a chi scrive. Tra gli obiettivi del Progetto: l’adozione di modalità catalografiche secondo gli standard ufficiali (RICA, ISBD, CDD); l’uso sempre più perfezionato delle nuove tecnologie multimediali (C.M. 282/97, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche* 1997-2000); la «creazione di un sistema di biblioteche scolastiche, progressivamente integrato in un’ottica di rete, da collegare in parte al Sistema Bibliotecario Nazionale (SBN)» (*ibid.*).

¹²⁶ Il «Programma Biblioteche scolastiche», si è concluso nell’a.a. 2001-02, con un ulteriore programma di formazione di cento docenti bibliotecari rispettivamente del Nord, del Centro, del Sud e delle Isole affidato, nell’ordine, alle Università di Padova, Viterbo, Bari, nell’«ottica dell’apertura alle esigenze dei contesti territoriali, propria dell’autonomia scolastica» e dunque del decentramento agli Uffici Scolastici Regionali della gestione di tutti i progetti speciali, ivi inclusi quelli per le biblioteche scolastiche, a seguito della C.M. 3 agosto 2001, n. 131: *Finanziamento per il potenziamento dell’autonomia didattica, organizzativa, di ricerca delle istituzioni scolastiche e per le relative iniziative di formazione e aggiornamento, in applicazione della L. n. 440/1997 e della direttiva attuativa n. 51 del 21 marzo 2001 e della integrazione prot. n. 10676 del 4 maggio 2001.*

8. *Le biblioteche scolastiche nella rete del Servizio Bibliotecario Nazionale*

In continuità con il Programma di Sviluppo delle Biblioteche Scolastiche (1999-2002), si sta attuando il progetto *Biblioteche nella scuole*, che, inaugurato nel 2005, si concluderà nel 2007.

L'iniziativa, esito di misure congiunte del MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, del DIT – Dipartimento dell'Innovazione Tecnologica, con la collaborazione dell'ICCU – Istituto Centrale per il Catalogo Unico e del MiBAC – Ministero per i Beni e le Attività Culturali, mira a integrare 117 reti di biblioteche scolastiche (di circa 900 scuole del territorio nazionale) nel Servizio Bibliotecario Nazionale-SBN, e a formare, con modalità di *blended learning* (cioè con attività didattiche in presenza e on line), oltre 2.600 docenti impegnati nell'attività di biblioteca¹²⁷. Tra i molteplici obiettivi del progetto in atto (mirata formazione dei docenti bibliotecari, creazione di un archivio delle risorse digitali scolastiche, realizzazione di un portale delle biblioteche scolastiche per l'offerta di servizi orientati all'utenza scolastica) vi è quello della visibilità e della consultazione pubblica via Internet delle dotazioni delle biblioteche delle scuole che aderiscono all'iniziativa ministeriale.

Anche in questo contesto resta insoluto il nodo di come potranno i docenti di disciplina, impegnati nel progetto, gestire anche la biblioteca scolastica: certo è che la maggiore valorizzazione attribuita alla biblioteca scolastica, e i più impegnativi ruoli attribuiti al bibliotecario scolastico, ripropongono pressante il problema del riconoscimento giuridico del documentalista scolastico.

Ruolo educativo del bibliotecario scolastico e della biblioteca scolastica sono, infatti, inscindibilmente connessi, e non è possibile pensare di potenziare la struttura, senza pensare alla presenza costante di chi, con competenza, «metta in azione» la biblioteca stessa, in una concezione pedagogica del leggere e del fare ricerca tesa a formare nei nostri allievi il gusto per la lettura e il piacere di «imparare a imparare», nel tempo scolastico per il tempo di tutta la vita.

Bibliografia

- Ascenzi, Anna – Sani, Roberto, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- Barone, Giulia – Petrucci, Armando, *Primo: non leggere. Biblioteche e pubblica lettura in Italia dal 1861 ai nostri giorni*, Milano, Mazzotta, 1976.

¹²⁷ Si veda il sito <<http://www.istruzione.it/innovazione/progetti/biblioteche-nelle-scuole.shtml>>. Il Servizio Bibliotecario Nazionale è costituito di 61 poli locali e di 2729 biblioteche che gestiscono le loro dotazioni e i loro servizi con procedure automatizzate, tramite terminali collegati ad un elaboratore comune (si veda il sito: <<http://www.iccu.sbn.it/genera.jsp?s=5>>).

- Bertoni Jovine Dina, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.
- Bernardinis, Anna Maria (a cura di), *Per una pedagogia della biblioteca giovanile*, Padova, Imprimeria, 1995.
- Betri, Maria Luisa, *Leggere, obbedire, combattere. Le biblioteche popolari durante il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- Borraccini Verducci, Rosa Marisa, *Storia di una istituzione per l'educazione del popolo. La Biblioteca Popolare Circolante maceratese: 1870-1931*, Macerata, Associazione Culturale Il Labirinto, 1991.
- Chemello, Adriana, *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 1991.
- Chemello, Adriana, «*Libri di lettura*» per le donne. *L'etica del lavoro nella letteratura di fine Ottocento*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1995.
- Chiappino, Alessandra, *L'impresa bibliografica e bibliotecaria di Clara Cavalieri, "colta e munifica donna"*, «*Biblioteche oggi*», 4, 1990, pp. 471-478.
- Chiaranda, Mirella (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.
- Colombo, Enzo – Rosetti, Annamaria, *La biblioteca nella scuola*, Roma, NIS, 1990.
- De Franceschi, Loretta, *Alle origini delle biblioteche scolastiche: l'iniziativa di Clara Archivolti Cavalieri*, «*Ricerche Pedagogiche*», 110, 1994, pp. 31-40.
- De Gregori, Luigi, *La mia campagna per le biblioteche (1925-1957)*, Roma, A.I.B., 1980.
- Faccini, Luigi – Graglia, Rosalba – Riciperati, Giuseppe, *Analfabetismo e scolarizzazione*, in *Storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1976, vol. VI, *Atlante*, pp. 756-781.
- Finocchi, Luisa – Gigli Marchetti, Ada (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Fiore, Massimo, *Clara Cavalieri Archivolti: un progetto a favore delle biblioteche scolastiche e della lettura per l'infanzia*, Verona, Zetadue, 2005.
- Fiore, Massimo, *La storia delle biblioteche scolastiche in Italia: dall'Unità ai giorni nostri. Analisi storico-normativa delle leggi e delle iniziative sulle biblioteche scolastiche italiane*, Verona, Zetadue, 2005.
- Galimberti, Paolo M. – Manfredini, Walter (a cura di), *Ettore Fabietti e le Biblioteche popolari*, Milano, Società Umanitaria, 1994.
- Gentilini, Annamaria – Tavoni, Maria Gioia, *Le biblioteche minori: evoluzione, tipologia, forme di conduzione*, Roma, NIS, 1982.
- Inzerillo, Giuseppe, *Storia della politica scolastica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- Lazzari, Giovanni, *Libri e popolo. Politica della biblioteca pubblica in Italia dall'Unità a oggi*, Napoli, Liguori, 1985.
- Ragone, Giovanni, *Editoria, letteratura e comunicazione*, in *Letteratura italiana. Storia e Geografia*, vol. III, Torino, Einaudi, 1989, pp. 1046-1167.
- Scotto Di Luzio, Adolfo, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Soldani, Simonetta – Turi, Gabriele (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993.
- Stival, Miriam, *I dilemmi di «Cordelia». Tra tradizione e innovazione*, Padova, CLEUP, 2000.

- Vecchiet, Romano, *Dalla biblioteca «per il popolo» alla biblioteca «del pubblico»: la dimensione sociale di un servizio di base*, in Accarisi, Massimo – Belotti, Massimo (a cura di), *La biblioteca e il suo pubblico*, Milano, Bibliografica, 1994, pp. 87-95.
- Vecchiet, Romano, *Ettore Fabietti e la biblioteca «per tutti»*, in Guerrini, Mauro (a cura di), *Il linguaggio della biblioteca*, Milano, Bibliografica, 1996 pp. 411-421.
- Traniello, Paolo, *La biblioteca pubblica. Storia di un istituto nell'Europa contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Turi, Gabriele (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997.

Donatella Lombello
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università degli Studi di Padova (Italy)
donatella.lombello@unipd.it

«Non dite mai: *non ce la faccio più*». Giovani ebrei durante la Shoah e sviluppo della resilienza

Carla Callegari

1. Resilienza nella Shoah e rielaborazione del trauma

Oggi mi viene spontaneo ammonire i miei nipoti: “Non dite mai *non ce la faccio più* quando siete stanchi di studiare o qualsiasi altra cosa, perché non è vero”. Il corpo umano e la mente sono talmente forti e straordinari da riuscire a compiere autentici miracoli; la vita è un bene così meraviglioso e irripetibile da spingerci a fare qualsiasi cosa pur di conservarlo. [...] La vita è fatta così: se cadi qualcuno ti calpesta e ti uccide moralmente; bisogna sempre avere la coscienza che siamo fortissimi e che ce la faremo¹.

Così testimonia Liliana Segre, sopravvissuta alla Shoah², nel volume che

¹ Emanuela Zuccalà, *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimoni della Shoah*, Milano, Paoline Editoriale Libri, 2005, pp. 55-56. La testimonianza di Liliana Segre è contenuta anche nel volume di Daniela Padoan, *Come una rana d'inverno*, Milano, Bompiani, 2004. Questa inoltre si può consultare anche nel web in un filmato contenuto nel sito www.binario21.org. Il filmato proviene dall'archivio della Memoria del CDEC (Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea).

² Con il termine Shoah si intende l'annientamento nei campi di sterminio degli ebrei d'Europa, pianificato e messo in atto dal regime nazista durante la seconda guerra mondiale. Quello che viene comunemente definito anche come Olocausto ha portato alla morte di circa sei milioni di persone, tra le quali approssimativamente due milioni di bambini. In Italia l'emarginazione degli ebrei dalla società civile cominciò nel luglio del 1938 con la pubblicazione del *Manifesto degli scienziati razzisti* a cui seguì, nell'ottobre dello stesso anno, la *Dichiarazione sulla razza* o *Carta della razza*. A questi due documenti fece seguito l'emanazione delle leggi razziali che negò agli ebrei italiani i più elementari diritti civili e li allontanò anche dalla scuola pubblica. Le deportazioni invece ebbero inizio dopo l'8 settembre 1943. Per un approfondimento sul concetto di identità ebraica ed il suo

racconta la sua storia di tredicenne strappata agli affetti familiari più cari e deportata ad Auschwitz.

Liliana Segre è oggi testimone non solo dell'orrore dei campi di sterminio nazisti, ma anche di una vita ricostruita dopo tanta devastazione, una vita nella quale quell'esperienza è stata inglobata, rielaborata, raccontata a distanza di anni e superata dal fluire di un'esistenza che ha avuto innumerevoli risvolti positivi.

Questa testimonianza porta a riflettere su un concetto polisemico e complesso che è quello della resilienza e della sua costruzione in educazione.

La resilienza, ovvero la flessibilità adattiva che permette di utilizzare al meglio un'esperienza traumatica per continuare a vivere in maniera positiva e dinamica, si può comprendere solo in rapporto all'altro e alla fiducia e all'amore esistenti prima di tutto nel rapporto educativo familiare, e poi negli altri rapporti sociali che si stabiliscono durante l'infanzia e la giovinezza.

La resilienza come capacità di superare le prove della vita non è semplice resistenza, ma si configura come capacità di utilizzare un trauma per continuare a vivere, di inserire positivamente nella propria personalità un'esperienza negativa, addirittura di dare un senso a qualcosa di insensato, come nel caso dell'esperienza dei campi di concentramento o di sterminio³.

Essere resilienti significa saper interagire con l'ambiente anche quando questo è difficile, ostile e perfino minaccioso per la vita dell'essere umano, significa far fronte e resistere, ma anche e soprattutto integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante l'aver vissuto situazioni difficili, significa "tornare a casa" nel senso di ricostruire una personalità smarrita⁴.

Per essere resilienti è quindi necessario accettare ed elaborare il trauma, per quanto violento e devastante esso possa essere stato.

profilo storico in Italia cfr. Carla Callegari, *Identità, cultura e formazione nella Scuola ebraica di Venezia e di Padova negli anni delle leggi razziali*, Padova, Cleup, 2002, pp. 13-142.

³ Cfr. Paola Milani, *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, in Paola Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Edizioni Erickson, 2001, pp. 15-25. Scrive Elena Malaguti: «La resilienza può essere definita come il processo che permette la ripresa di uno sviluppo possibile dopo una lacerazione traumatica e nonostante la presenza di circostanze avverse». Elena Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005, p. 11. Nel volume sono riportate anche altre definizioni di resilienza dei principali studiosi del fenomeno. Sul concetto di resilienza si veda anche l'esauriente bibliografia indicata nel volume a pp. 47-50 e la bibliografia contenuta in Elena Malaguti, *Lessico pedagogico, Resilienza*, "Studium Educationis", n. 1, 2002, p. 260.

⁴ Scrive Papadopoulos riguardo al ritorno a casa materiale ed a quello psicologico dei rifugiati che forzatamente ne sono stati allontanati: «Il secondo momento è di natura più interiore e psicologica e richiede invece risorse interne, capacità di sopportazione, contenimento, capacità di comprensione, riflessione ed elasticità. Se il primo riguarda l'arrivare a casa, il secondo riguarda il riconnettersi con il senso di sé e l'aver accesso alle parti smembrate della propria personalità». Renos K. Papadopoulos, *L'assistenza terapeutica ai rifugiati. Nessun luogo è come casa propria*, Roma, Edizioni Magi, 2006, p. 39.

Prendere in considerazione i diari, le biografie e le autobiografie di coloro che sono sopravvissuti alla Shoah, oltre a confermare l'importanza di questo genere letterario dal punto di vista storiografico⁵, ci permette di indagare sui fattori individuali, familiari e sociali che emergono forti nel ricordo e che hanno contribuito a costruire resilienza in queste persone.

Ciò che colpisce all'inizio della lettura è proprio la capacità che queste persone hanno avuto di rielaborare l'esperienza traumatica, anche quando questa ha colpito gli affetti più cari e la parte più profonda ed intima della personalità.

Alla fine di questo processo, spesso durato per molti anni⁶, i superstiti della Shoah ci restituiscono una descrizione rielaborata di quei momenti, di quel preciso tempo storico, ma contemporaneamente ci fanno comprendere come tutto ciò che è avvenuto in seguito nella loro vita, pur essendone stato profondamente influenzato, sia stato anche superamento di quel dolore ed attacco alla vita stessa.

Aldo Zargani racconta la propria storia di bambino ebreo in fuga con i genitori ed il fratello, e ricorda il dolore provato quando i genitori, nel tentativo di salvarlo, lo lasciarono per un periodo presso l'Arcivescovado:

Il mio non era il pianto di un bambino, a dieci anni non si piange così, quello era il lugubre lamento di una persona con la vita spezzata, perché sa di aver perduto le persone più amate. Ho provato lo stesso dolore quando prima il papà e poi la mamma mi hanno lasciato per l'ultima volta e per sempre, dopo la guerra. Ma all'Arcivescovado il male che sentivo era milioni di volte più lacerante, perché i bambini non sanno dare ragione, e inoltre quella era la prima volta che morivano i miei genitori⁷.

⁵ Sull'importanza delle biografie e dei diari in pedagogia cfr. Riccardo Massa-Duccio Demetrio, *Le vite normali*, Milano Unicopli, 1992; Duccio Demetrio, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996; Duccio Demetrio, *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998; *Il metodo autobiografico*, "Adulità", 4, 1996; Franco Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2002. Le parole di Adina Szwajger sintetizzano forse meglio di molte spiegazioni il motivo che spinge chi ha subito un trauma a raccontare. Al di là di una volontà di testimonianza che si pone come valore sociale, esiste infatti un'esigenza personale di ricostruire la propria storia e farne partecipi gli altri: «Mi trattenevo. Facevo resistenza. Sinché non fui presa da un'altra paura. Che non avrei fatto in tempo. Che non avrei pagato il mio debito verso quell'epoca. Ero invecchiata. Malata. Ero ricoverata in ospedale. In un reparto in cui la presenza del medico di guardia mi riportava costantemente al passato. Allora iniziai ad avere fretta. Mi misi a scrivere all'ospedale. Rapidamente. Per vincere la gara contro il tempo. Per fare in tempo. Anche se in maniera frammentaria, attraverso il prisma dei miei ricordi lacunosi. Perciò, benché io sappia che molto non ricordo e molto non ho mai saputo, cercherò di raccontare in questo modo incompleto ma veritiero». Adina Blady Szwajger, *La memoria negata*, Trento, Edizioni Frassinelli, 1992, pp. 3-4.

⁶ «Il racconto, la testimonianza, avviene solitamente dopo molto tempo dall'evento traumatico. Lungo è il periodo di silenzio. Quando si riesce a trasformare in dialogo, in racconto e in apprendimento un'esperienza difficile, si dà senso alla sofferenza, comprendendo, a distanza di anni, come si è riusciti a trasformare il dolore». Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, cit., p. 47.

⁷ Aldo Zargani, *Per violino solo. La mia infanzia nell'Aldiqua 1938-1945*, Bologna, il Mulino, 1995, p. 40.

Zargani dimostra come per i bambini il trauma sia maggiore e questa constatazione richiama ad un impegno serio la pedagogia in quanto costruire resilienza non significa solo intervenire a posteriori, ma soprattutto trovare modelli educativi che aiutino a diventare resilienti nel momento del bisogno.

Masha Rolnikaite ricorda quando, più che tredicenne, venne separata dalla madre e dai due fratellini, inviati subito al campo di sterminio, mentre lei veniva destinata ai lavori forzati:

«Mamma!» Urlo con tutte le mie forze. «Vieni tu da me!» Ma lei scuote la testa e con voce strana, rauca grida: «Vivi, figlia mia! Vivi almeno tu! Vendica i bambini!» Si china su di loro, dice qualcosa e faticosamente, uno alla volta li solleva perché io li possa vedere. Ruvele mi guarda in modo così strano... agita le manine... Li hanno spinti via. Non li vedo più. Salgo su un sasso e guardo da quella parte, ma la mamma non c'è più. Dov'è la mamma? Davanti agli occhi mi nuotano dei cerchi neri, probabilmente per lo sforzo. Le orecchie mi fischiano, rimbombano... Da quando in qua c'è un fiume sulla strada?... Non è un fiume, è sangue... molto sangue, ribolle... Ruvele mi fa segno con la manina, mi supplica. Ma non riesco in nessun modo a raggiungerlo con la mano... Vacillo. Certo è l'isolletta su cui sto in piedi che sta sprofondando, è sommersa, affogo⁸.

Ed anche nel campo di lavoro le viene negata la possibilità di mantenere un contatto, seppur minimo, con la propria famiglia:

La sorvegliante controlla i miei vestiti. [...] Trova la fotografia di papà. Allungo la mano perché la sorvegliante me la restituisca ma lei straccia papà a pezzettini e lo butta sul pavimento. Su un pezzettino si vedono i capelli bianchi, da un altro un occhio mi guarda. Mi giro dall'altra parte⁹.

Masha alla fine della guerra ritroverà il padre, ma raccontare la propria storia diventerà per lei un imperativo, un modo per riuscire a rielaborare la morte della madre e dei fratelli.

Elie Wiesel racconta come la separazione dal padre sia stata ancora peggiore in quanto la vita nel campo di concentramento aveva disgregato in lui qualsiasi senso della famiglia e il padre alla fine durante la marcia della morte gli appariva solo come un peso:

Faceva giorno quando mi svegliai. Allora mi ricordai di avere un padre: dopo l'allarme avevo seguito la folla senza occuparmi di lui. Sapevo che era allo stremo delle forze, sull'orlo dell'agonia, eppure l'avevo abbandonato. Partii alla sua ricerca. Ma nello stesso istante nacque in me questo pensiero: «Purché non lo trovi! Se potessi sbarazzarmi di quel peso morto, così da poter lottare con tutte le mie forze per la mia sopravvivenza, occupandomi solo di me stesso». E subito ebbi vergogna, vergogna per sempre di me stesso. Mi svegliai il 29 gennaio all'alba. Al posto di mio padre giaceva un altro malato. Dovevano averlo preso prima dell'alba per portarlo al crematorio. Forse respirava ancora... non ci furono preghiere sulla sua tomba; nessuna candela accesa in sua memoria. La sua ultima parola era

⁸ Masha Rolnikaite, *Devo raccontare*, Milano, Adelphi Edizioni, 2005, pp. 176-177.

⁹ *Ibid*, p. 186.

stata il mio nome. Un appello, e io non avevo risposto. Non piangevo, e non poter piangere mi faceva male: ma non avevo più lacrime. E poi, al fondo di me stesso, se avessi scavato nelle profondità della mia coscienza debilitata avrei finalmente trovato qualcosa come: finalmente libero!¹⁰

Di questa testimonianza colpisce la frase “vergogna per sempre di me stesso”, in quanto suona come un’autoaccusa senza appello, ed una mancanza di capacità di perdonare se stesso, pur in quella situazione disumana.

D’altro canto la vita di Elie Wiesel, scrittore e premio Nobel per la pace nel 1986, ci dimostra come quell’avvenimento debba essere stato parte di un processo di costruzione di resilienza che gli ha permesso non solo di continuare a vivere, ma anche di dedicare la propria vita alla costruzione della pace e quindi ad attività svolte prevalentemente in favore di altre persone.

Anche un altro passo del suo libro appena citato dimostra come il trauma non è dimenticato, ma rielaborato e fatto diventare per sempre parte della propria storia personale:

Mai dimenticherò quella notte, la prima notte nel campo, che ha fatto della mia vita una lunga notte e per sette volte sprangata. Mai dimenticherò quel fumo. Mai dimenticherò i piccoli volti dei bambini di cui avevo visto i corpi trasformarsi in volute di fumo sotto un cielo muto. Mai dimenticherò quelle fiamme che consumarono per sempre la mia Fede. Mai dimenticherò quel silenzio notturno che mi ha tolto per l’eternità il desiderio di vivere. Mai dimenticherò quegli istanti che assassinarono il mio Dio e la mia anima, e i miei sogni, che presero il volto del deserto. Mai dimenticherò tutto ciò, anche se fossi condannato a vivere quanto Dio stesso. Mai¹¹.

L’esperienza traumatica non scompare, ma rimane iscritta nella memoria¹². Lo sviluppo, anche se non può proseguire il suo iter normale, poiché segnato inevitabilmente dalla ferita inferta, potrà proseguire facendo diventare quella ferita parte integrante della storia della persona¹³.

La testimonianza di Viktor Frankl, internato nei campi di concentramento e divenuto dopo la guerra professore di neurologia e psichiatria, ci guida a

¹⁰ Elie Wiesel, *La nuit*, Paris, Les Editions de Minuti, 1958; trad. it. *La notte*, Firenze, Giunti-na, 1980, pp. 103-104 e pp. 108-109.

¹¹ *Ibid.*, pp. 39-40. In un altro passo Wiesel scrive: «Un giorno riuscii ad alzarmi, dopo aver raccolto tutte le mie forze. Volevo vedermi nello specchio che era appeso al muro di fronte: non mi ero più visto dal ghetto. Dal fondo dello specchio un cadavere mi contemplava. Il suo sguardo nei miei occhi non mi lascia più». Wiesel, *La notte*, cit., p. 112. Potremmo affermare che la consapevolezza di essere stato “altro”, qualcosa di quasi lontano dall’umano, dalla vita, rimane per sempre nella coscienza dell’autore, diviene parte della sua persona, ma non blocca la sua storia personale.

¹² «La mia giovinezza è stata un susseguirsi di perdite. All’arrivo nel campo di concentramento di Stutthof, non avevo quasi più nulla. Penso spesso a quello che mi è stato sottratto – la mia casa, mio padre, i nonni, gli zii e le zie, la mia lingua, la mia cultura. Ci penso per poter recuperare parte di quel mondo perduto, perché esso possa continuare a vivere almeno nel ricordo». Trudi Birger, *Ho sognato la cioccolata per anni*, Milano, Edizioni PIEMME, 1999, p. 35.

¹³ Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, cit., p. 56.

comprendere che la sofferenza è parte della vita, ma sopravvivere significa soprattutto trovare il senso di questa sofferenza:

Qualora il destino concreto infligga all'uomo un dolore, egli dovrà vedere anche nel dolore un compito, anch'esso unico. Persino di fronte al dolore, l'uomo deve giungere alla consapevolezza di essere unico e originale, per così dire, in tutto l'universo, con questo suo destino di dolore. Nessuno glielo può togliere, nessuno può assumere questa sofferenza in vece sua. La possibilità di una prestazione originale sta proprio nel «come» l'individuo colpito da questo destino sopporta la sua sofferenza. [...] In effetti vi fu per noi molto dolore da assumere. Era dunque necessario guardare le cose, quel cumulo di dolori, per così dire negli occhi [...] Le lacrime erano la garanzia di avere il coraggio più grande, il coraggio di soffrire! [...] E nonostante tutto quello che ci avevano costretto a subire in quell'ultimo periodo, il futuro, per noi, poteva ancora avere un senso. Citai Nietzsche: «Ciò che non mi uccide, mi rende più forte»¹⁴.

Potremmo quindi affermare che per Frankl trovare un significato alla vita è di fondamentale importanza nel processo di costruzione della resilienza.

La storia di Philippe Grimbert conferma quanto sia importante affrontare il trauma, esserne coscienti per poterlo superare positivamente. Philippe racconta infatti quanto abbia pesato nella sua vita ed in quella della sua famiglia il lungo silenzio che i genitori hanno mantenuto sulla sorte della prima moglie del padre, sorella anche di sua madre, e del loro figlio, arrestati e deportati mentre tentavano di raggiungere una zona libera dall'occupazione nazista. Philippe si scontra per anni con questo muro di silenzio, con la presenza-assenza di questo fratello mai conosciuto eppure così vivo, finché il racconto di una persona vicina alla famiglia lo libera da questo segreto e gli permette di rielaborare la scomparsa e comprendere il dramma vissuto dai genitori:

Avevo ritardato il più a lungo possibile il momento di sapere: mi graffiavo sui fili spinati di un recinto di silenzio. Per evitarlo mi ero inventato un fratello, non potendo riconoscere chi si era impresso per sempre nell'occhio taciturno di mio padre. Grazie a Louise, apprendevo che aveva un volto, quello del ragazzino che mi avevano nascosto e che non smetteva di ossessionarmi. Feriti per sempre per averlo abbandonato alla sua sorte, colpevoli di aver costruito la loro felicità sulla sua scomparsa, i miei genitori lo avevano mantenuto nell'ombra [...]. Tutti me lo avevano taciuto. A loro volta, senza volerlo, lo avevano cancellato dalla lista dei morti come da quella dei vivi, ripetendo per amore il gesto dei suoi assassini. Non si poteva leggerne il nome su alcuna pietra, non veniva più pronunciato da nessuno, come quello di Hannah, sua madre. Simon e Hannah, cancellati a due riprese: dall'odio dei persecutori e dall'amore dei congiunti. Aspirati da quel vuoto cui non mi sarei potuto avvicinare senza rischiare il naufragio¹⁵.

¹⁴ Viktor E. Frankl (1967), *Uno psicologo nei lager*, Milano, Edizioni Ares, 2005, pp. 131-133 e p. 137.

¹⁵ Philippe Grimbert, *Un secret*, s.l., Editions Grasset & Fasquelle, 2004; trad. it, *Un segreto*, Milano, Bompiani, 2005, pp. 69-70. Anche per Goti Bauer aver cercato di rimuovere dal proprio corpo le ferite sperando di cancellarle è stato un errore: «Devo dire che ho fatto anche un errore: un po' per rispondere alla richiesta di mio marito, che credeva che la mia sofferenza si sarebbe attenuata, un po' perché le mie figlie non ne fossero traumatizzate, mi sono fatta togliere il nume-

L'aver conosciuto la tragedia dei genitori ha permesso a Philippe di conoscere la storia della propria famiglia, storia terribile, ma finalmente comprensibile, all'interno della quale egli può trovare il proprio posto:

Louise, che sapeva ascoltare così bene, mi aveva aperto le porte, mi aveva restituito la mia storia. Sapevo quale posto vi occupassi. Liberato dal fardello che mi pesava sulle spalle, lo avevo trasformato in una forza¹⁶.

Tutto ciò diventa allora motivo di liberazione e di crescita umana:

Oramai sapevo ciò che cercavano gli occhi di mio padre quando fissavano l'orizzonte, capivo ciò che rendeva muta mia madre. Per questo non soccombevo più sotto il peso di quel silenzio, lo reggevo e mi irrobustiva le spalle. Proseguivo gli studi con successo, leggevo finalmente la stima negli occhi di mio padre. Da quando potevo dare loro un nome, i fantasmi avevano allentato la stretta: stavo per diventare un uomo¹⁷.

L'aver trovato un senso alla propria vita, alla propria nascosta sofferenza, permette poi a Philippe di andare in aiuto anche del padre. Quando infatti quest'ultimo crolla affettivamente alla morte del proprio cane, Philippe trova l'occasione per raccontare quanto ha appreso sul fratello, per rassicurare i genitori dicendo che quel dramma non è stato una loro responsabilità, permettendo così al padre di trascorrere poi serenamente gli ultimi anni della sua vita.

Nel momento in cui stavo per andare a letto mi ha fermato posandomi leggermente una mano sulla spalla. L'ho stretto fra le braccia, cosa che in vita mia non avevo mai fatto [...]. La morte del nostro cane era stata l'occasione di un nuovo rovesciamento: avevo liberato mio padre dal suo segreto¹⁸.

Una conferma, spesso in negativo, dei danni provocati dalla mancata rielaborazione del trauma e quindi da un processo di costruzione di resilienza interrotto ancor prima di cominciare, ci viene dalle testimonianze di alcuni figli di sopravvissuti alla Shoah che dopo la liberazione si sono trasferiti negli Stati Uniti. Queste persone spesso, anche per mancanza di aiuto e sostegno sociale¹⁹, hanno ripreso la propria vita seppellendo dentro di sé i ricordi, cercando di dimenticare senza mai veramente rielaborare il trauma.

Bettelheim descrive così la loro condizione di persone ferite nei sentimenti, che per poter sopravvivere hanno nascosto le emozioni così profondamente da smarrirle:

ro dal braccio. Non avrei mai dovuto farlo. Più passano gli anni più ne soffro. Avrei potuto coprirlo in venti altri modi, con un cerotto, con un braccialetto... toglierlo non è servito, perché quel tatuaggio è inciso nell'animo più profondamente di quanto non sia stato sul braccio». Padoan, *Come una rana d'inverno*, cit., Intervista a Goti Bauer, p. 121.

¹⁶ Philippe Grimbert, *Un segreto*, cit., p. 143.

¹⁷ *Ibid.*, p. 136.

¹⁸ *Ibid.*, p. 146.

Non hanno bisogno di richiamarli alla memoria i fatti: non li hanno mai dimenticati, hanno vissuto in loro compagnia, ne sono stati ossessionati tutta la vita [...]. I sentimenti che la perdita e la privazione hanno loro lasciato sono così opprimenti che minacciano di divorarli, di demolire le dighe che essi hanno eretto per non venire sommersi dal loro dolore. Queste dighe le hanno dovute costruire per essere in grado di intraprendere il difficile compito di crearsi una vita dopo la devastazione subita. C'è voluto un lavoro accanito per dei risultati che, nel migliore dei casi, sono assai precari; e tuttavia, essendo questa per loro l'unica maniera di sopravvivere, non vogliono vedere minacciati i risultati dei loro sforzi. Per essere capaci di costruirsi, bene o male, una vita hanno dovuto nascondere i loro sentimenti così profondamente nelle pieghe più intime del loro essere che appena possono raggiungerli loro stessi [...]. Per essere capaci hanno dovuto rimuovere quei sentimenti, e così profondamente che tutto ciò che sanno è quanto la vita sia difficile per loro, quanto sia vuota [...]. È quindi l'incapacità di nominare e di descrivere che opprime, che costringe a sotterrare le cose così profondamente in se stessi da non poterle più raggiungere e, essendo fuori portata, da sembrare che abbiano ormai un'esistenza propria e che consumino la vita, il diritto di essere se stessi e di gioire delle cose, e perfino il diritto di vivere²⁰.

Ed una di queste persone conferma come neanche la nuova famiglia che è riuscita a creare abbia potuto sollevare il suo animo, tanto che la vita le sembra difficile, quasi insopportabile:

È come un vuoto immenso intorno a me, un vuoto che malgrado tutti i miei sforzi non riesco a colmare. Anche il rapporto con i miei figli è difficile, eppure avrei tanto voluto riuscire soprattutto in questo. Vivere è veramente molto difficile, sì, veramente molto difficile²¹.

Helen Epstein, figlia di sopravvissuti, ha sperimentato in prima persona come i contraccolpi del trauma si possano percepire nella famiglia proprio attraverso il silenzio che diviene così profondo da rinchiudere tutta la persona:

Per anni è rimasto là, in una scatola di ferro, sepolta così profondamente in me stessa che non ho mai saputo esattamente cosa contenesse [...]. La sera, quando i miei genitori uscivano e io restavo col mio fratellino a guardare la televisione, le nostre vite ci sembravano malsicure e indifese [...]. La scatola di ferro conteneva una stanza speciale per mia madre e per mio padre, calda e umida, come una serra. Essi vivevano là, dentro di me, rarefatti e separati dagli altri esseri. Non avevo bisogno di conoscere le statistiche quando ero bambina: sapevo che i miei genitori avevano attraversato un abisso, e che ciascuno di loro lo aveva attraversato da solo. Io ero la loro prima compagna, una nuova foglia, e sapevo che questa foglia doveva rappresentare la vita. Questa foglia era lontana dalla morte come il bene lo era dal male e il presente dal passato. Testimoniava il potere della vita sul potere della distruzione. Era la prova che essi non erano morti. La porta che dava su questa stanza speciale era segreta: il luogo doveva essere protetto²².

¹⁹ «Le dimensioni del “trauma” sconcertavano anche i ricercatori. [...] La condizione che gli inglesi avevano chiamato “il problema dei profughi” era adesso ribattezzata dagli psichiatri come la “sindrome del sopravvissuto”. Helen Epstein, *Children of the Holocaust*, Helen Epstein, s.l., 1979; trad. it., *Figli dell'Olocausto*, Firenze, Giuntina, 1982, p. 28.

²⁰ *Ibid.*, *Postfazione di Bruno Bettelheim*, pp. 143-145 e p. 149.

²¹ *Ibid.*, p. 130.

²² Helen Epstein, *Figli dell'Olocausto*, cit., p. 14.

Questo silenzio alla fine diventa così condizionante da spingerla a cercare altri figli di sopravvissuti per confrontare le esperienze e per poter così ricostruire, attraverso la loro memoria, la propria storia personale²³.

Anche se i sopravvissuti cercano di trovare una via di uscita dal loro problema nel dare fisicamente la vita e quindi nel vedere incarnata quella continuazione di sé che i campi di sterminio avrebbero dovuto annullare, ciò non è sufficiente a ridare loro tranquillità e gioia di vivere²⁴.

La vita dei loro bambini e ragazzi è comunque più difficile di quella degli altri perché sentono di portare un peso ed una responsabilità di cui non conoscono con precisione l'origine, ma che condiziona la loro vita. L'attenzione si focalizza così per loro sulla mancanza, sulla responsabilità²⁵, sulle difficoltà²⁶ e non sulle risorse per vivere serenamente.

Così uno di loro afferma:

E così noi, i figli, diventiamo, appena nati, simbolo di sopravvivenza e di rinascita. Per noi essere vivi non era qualcosa di scontato; la nostra esistenza doveva assolutamente avere un significato. Da qui forse il nostro immenso amore per la vita e le nostre grandi difficoltà di inserimento nel mondo²⁷.

²³ «Dovevano esserci altre persone come me che condividevano questa mia scatola di ferro. Doveva esserci, pensavo, un'invisibile, silenziosa famiglia sparsa per il mondo. [...] Mi sono impegnata a trovare un gruppo di persone che, come me, erano ossessionati da una storia che non avevano vissuto. Volevo interrogarli per raggiungere la parte più inafferrabile di me stessa». *Ibid.*, p. 15.

²⁴ Racconta uno di quei genitori: «Ho soltanto quattro figli, ne avrei voluti almeno sei... Perché? Perché avrei avuto due probabilità in più di dare al mondo, non un genio, ma qualcuno che potesse aiutare la gente a vivere meglio, e soprattutto a non sterminare chiunque con qualunque pretesto. [...] In vita mia, appena c'è un avvenimento che esce un po' dalla norma, come per esempio un intervento chirurgico a qualche persona cara, io mi preparo al peggio, cerco di affrontare tutte le possibili eventualità». *Ibid.*, p. 41. Helen Epstein riporta anche il parere di un medico secondo il quale «in numerose famiglie di sopravvissuti uno dei genitori era venuto interamente meno alla propria responsabilità, mantenendo "l'identità fantasma" adottata durante gli anni della guerra. [...] In tali famiglie, i figli hanno avuto grandi difficoltà nella formazione della loro identità, soprattutto quando "il genitore emotivamente assente" era dello stesso sesso». *Ibid.*, p. 209.

²⁵ «Volevo aver dei bambini subito. Non volevo aspettare, perché volevo essere sicura che avessero i nonni. Sono felice quando li vedo giocare con loro. Sento come se in un certo senso ricompensassero i miei genitori per tutto ciò che mi hanno dato». *Ibid.*, p. 313.

²⁶ «Il paesaggio del passato dei miei genitori era così vasto e vuoto come il mondo delle tragedie greche che leggevo a scuola. I piccoli particolari della vita, gli eventi quotidiani dello svegliarsi, fare colazione, aver freddo, comprare una stecca di cioccolato, amare un insegnante o prendere una cotta per un amico, non esistevano nei loro racconti. Ogni loro storia era una questione di vita o di morte, di lealtà o di tradimento. Nulla di ciò che mi faceva star male – il fatto che il mio ragazzo avesse invitato a ballare un'altra ragazza, o che qualcosa su cui contavo non si fosse realizzato o che non avessi potuto capire qualche compito da fare a casa – era importante se paragonato alle sofferenze provate dai miei genitori. «Sono successe cose peggiori sai?», dicevano, e io vedevo la guerra montare come una grande onda di marea e sminuire la mia pena rendendola banale». *Ibid.*, p. 168.

²⁷ *Ibid.*, p. 6.

Da queste considerazioni possiamo trarre spunto per affermare che il primo passo per consentire la costruzione della resilienza è educare i bambini ad esprimere i propri sentimenti e porre particolare attenzione all'educazione emotiva, affettiva e morale fin dalle primissime età della vita²⁸.

2. *Gli elementi costitutivi della resilienza: la forza interiore e la relazione educativa familiare*

Il concetto di resilienza contiene quindi quelli di dinamismo e di continuo cambiamento ed adattamento insiti nello sviluppo stesso della vita delle persone, pone in evidenza i meccanismi psicologici di recupero della mente umana in seguito ad un trauma, e comprende perciò tutti gli aiuti di carattere psicologico, psichiatrico, clinico e sociologico che possono servire alla ripresa della persona.

Forse però, prima di tutto il resto, c'è una componente di forza interiore dovuta probabilmente al temperamento, al senso di autoefficacia, alla volontà personale ed alla capacità di controllo²⁹, che emerge da molte testimonianze.

Edith Velmans, adolescente ebrea olandese, durante le deportazioni viene nascosta da una famiglia ariana, ma vede deportare la madre ed il fratello e morire di cancro il padre senza potergli portare conforto. Nonostante questo quando alla fine della guerra raggiunge l'unico fratello rimasto in vita afferma:

Spesso ho dentro questo sentimento. "Voglio essere felice, sarò felice. Posso accettare quello che la vita mi offre, anche se porta solo sfortune". Si può sopportare molto. E la vita si rivela bella, se riesci a trovare qualcosa da dare agli altri, invece di prendere sempre. Ti dà coraggio, questa sensazione di essere abbastanza forte da sopportare la vita. Aiuta molto a superare le difficoltà³⁰.

In molti diari e autobiografie i giovani sottoposti alle atrocità dei campi di concentramento e di sterminio, annotano come la solitudine possa divenire totale e quindi come ognuno debba trovare dentro se stesso la capacità di reagire ad un ambiente assolutamente ostile dove ogni aiuto, anche religioso, sembra negato.

²⁸ Alcune testimonianze di figli di sopravvissuti si discostano infatti dalle altre e confermano l'importanza dell'educazione affettiva e morale nello sviluppo della resilienza: «Mio padre mi ha lasciato il senso dei valori umani. E io sono fiero che abbia rifiutato di fare il kapò: non ci sono riusciti ad assoggettarlo». Claudine Vegh, *Je ne lui ai pas dit au revoir. Des enfants de deportés parlent*, Paris, Editions Gallimard, 1979; trad. it. *Non gli ho detto arrivederci. I figli dei deportati parlano*, Firenze, Giuntina, 1981, p. 66. «L'esperienza dei miei genitori mi aveva insegnato a essere indipendente ed estremamente fiduciosa in me stessa e a seguire i miei istinti». Epstein, *Figli dell'Olocausto*, cit., p. 298.

²⁹ Cfr. Milani, *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, in Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, cit. p. 24.

³⁰ Edith Velmans, *Il libro di Edith. La testimonianza di un'ebrea olandese scampata all'Olocausto*, Trento, Frassinelli, 1999, pp. 213-214.

Liliana Segre ricordando i momenti in cui ha sentito la propria vita in pericolo annota:

Come si deve maturare di colpo per i casi della vita, attraverso una solitudine assoluta in cui niente e nessuno, al di fuori di te stesso, può aiutarti!³¹

Il cuore quasi esplodeva nel petto scavato. Io non ero abituata a pregare. Non ero e non sono religiosa, avevo solo me stessa, non avevo aiuti: ero povera. Dicevo solo: voglio vivere, voglio vivere, voglio vivere, voglio vivere, voglio vivere³².

Edith, durante la permanenza presso la famiglia adottiva, quando la solitudine diventa insopportabile, scrive ancora nel suo diario:

Anche se a volte facevo fatica ad arrivare alla fine della giornata, non mi permettevo di essere triste. Vivo in un mondo nuovo, e sapevo che cosa mi si chiedeva: guardare il lato positivo delle cose, prenderle dal lato migliore, voltare pagina³³.

Masha Rolnikaite quando vive nel ghetto di Vilna vede la violenza e l'umiliazione crescere di giorno in giorno. L'esercito nazista impone agli abitanti del ghetto di portare un segno di distinzione. Questo simbolo viene però modificato innumerevoli volte, quasi per il gusto sadico di imporre la propria volontà su chi non può difendersi in nessun modo da leggi ingiuste.

Dopo l'ennesimo cambiamento che stabilisce l'obbligo di portare al collo una medaglietta di riconoscimento, Masha dimostra fiducia nella vita e nella forza di resistenza della persona umana di fronte al male e scrive:

Bisogna essere molto forti per continuare a credere. Non solo quando ci sono buone notizie dal fronte, ma sempre, anche adesso che ci hanno inflitto un'altra umiliazione facendoci portare la medaglietta come i cani³⁴.

A volte le strategie messe in atto per sopravvivere nascono proprio da questa forza interiore, da una risorsa impensata che la persona trova dentro di sé, da un ricordo che la mente è in grado quasi di materializzare isolando anche il corpo dalla situazione di pericolo.

Scrive ancora Liliana Segre:

E poi c'erano le strategie più singolari per mantenersi a galla, come la mia [...]. Io avevo paura di ciò che i miei occhi potevano vedere. Allora avevo scelto un dualismo dentro di me, una sovrapposizione di realtà diverse: ero lì con il corpo, che pativa il freddo, la fame e le botte, ma con lo spirito abitavo altrove. Vagavo, ma non con i ricordi che mi avrebbero ferita a morte più del freddo e della fame: mi ero inventata un mondo di fantasia tutto

³¹ Zuccalà, *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimoni della Shoah*, cit., p. 30.

³² *Ibid.*, p. 51.

³³ Velmans, *Il libro di Edith. La testimonianza di un'ebrea olandese scampata all'Olocausto*, cit., p. 226.

³⁴ Rolnikaite, *Devo raccontare*, cit., p. 137.

mio, qualcosa di speciale. Correre su un prato, nuotare nel mare della Liguria, cogliere fiori, vedere cose bellissime nel cielo. E riuscivo a non essere lì [...]. Nelle notti scelsi una stellina nel cielo, e mi identificai con lei. La stellina è rimasta una costante anche nella mia vita di donna adulta. I miei figli mi regalano sempre delle stelline, i miei nipoti le disegnano per me. È il mio simbolo³⁵.

Le testimonianze ci dicono però che al di là di questo fattore individuale quasi innato è possibile anche diventare resilienti: la resilienza si può imparare ed è possibile insegnare alle persone, ed in modo particolare ai bambini, come affrontare i disagi e le avversità della vita senza rinunciare al proprio progetto di vita, ma anzi servendosi delle esperienze negative, per quanto terribili esse siano.

Questa possibilità ha quindi una dimensione educativa che va indagata e definita nei limiti del possibile, lasciando comunque spazio all'indefinibile espressione dello spirito umano capace di trovare risorse impensabili, e forse anche imprevedibili, in condizioni estreme.

Se la resilienza può essere anche considerata un mito, ha comunque molto a che vedere con le dimensioni della possibilità, della fiducia, dell'ascolto e dell'accoglienza, con la possibilità di sperare e con l'utopia, tutte categorie pedagogiche fondanti l'educazione³⁶.

La resilienza può allora aiutare il processo educativo che conduce all'emancipazione umana ed al miglioramento della vita delle persone e dei popoli.

Nella "Casita" (piccola casa) della resilienza, il modello applicativo di costruzione della resilienza elaborato dal Bureau Catholique International de L'enfance (BICE) di Ginevra, poi modificato ed integrato da quello di matrice anglossassone della Fondazione Bernard van Leer³⁷, i rapporti interpersonali sono alla base della costruzione.

Le fondamenta della casa sono infatti rappresentate dall'accettazione incondizionata del bambino, non di tutti i suoi comportamenti, che avviene nel complesso delle relazioni informali in famiglia e con gli amici; il piano terra è dato dalla capacità di scoprire un senso ed una coerenza nel proprio percorso di vita; il primo piano rimette in gioco i rapporti, soprattutto quelli familiari, perché è costituito dalla stima di sé, dalle attitudini e competenze e dallo humour che spesso si costruiscono nei gesti quotidiani apparentemente insignificanti.

³⁵ Zuccalà, *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimoni della Shoah*, cit., p. 46. Anche un'altra testimone ci racconta di strategie personali di resistenza: «Tiravo avanti sognando[...] I sogni mi incoraggiavano. Mi davano la forza e la volontà di vivere, mi aiutavano a non spegnermi». Birger, *Ho sognato la cioccolata per anni*, cit., p. 75.

³⁶ Cfr. Elena Malagutti, *Applicabilità, risorse e limiti della resilienza*, in Cyrulnik Boris e Malagutti Elena, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson, 2005, pp. 110-112.

³⁷ Cfr. Malagutti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, cit., pp. 180-181 e Jan Van Gils, *Una pedagogia fondata sul rispetto del bambino e sul dialogo: il contributo della resilienza*, in Cyrulnik e Malagutti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*, cit., pp. 129-140.

Van Gils definisce “portanza”³⁸ la fiducia fondamentale che il bambino sviluppa nei primi mesi di vita nel rapporto molto stretto che ha con i genitori nel quale appunto viene accettato da essi incondizionatamente, fiducia che influenza radicalmente tutta la sua vita perché struttura il suo modo di relazionarsi con gli altri.

Inoltre egli afferma che scoprire il senso della propria vita significa sperimentare attività emozionali, estetiche, razionali ed anche etiche all’interno dei rapporti familiari e di quelli informali con gli amici.

Anche Anna Bravo constata come l’immagine del mondo e gli atteggiamenti verso la vita di fiducia o sfiducia, slancio o apatia, plasticità o rigidità, sicurezza o timorosità, capacità di amare o paura di amare, si formano nell’infanzia e discendono dallo sguardo con cui i genitori, o le persone alle quali bambine e bambini sono affidati, si rivolgono al mondo e alla vita³⁹.

La prima “costruzione dell’umano” infatti si svolge in ambito familiare e probabilmente lì si formano la capacità di impegno, di sfida e controllo delle situazioni a rischio e la competenza a sopportare la sofferenza ed a renderla parte del proprio percorso di vita, elementi costitutivi della resilienza⁴⁰.

I fattori familiari come il sostegno dei genitori, le buone relazioni genitori-

³⁸ «In sostanza, il bambino e l’adulto sono dei partner nell’accettazione. [...] L’adulto porta il bambino (come la donna incinta), ma nello stesso tempo il bambino si lascia portare, ossia permette all’adulto di portarlo. Propongo di definire questo rapporto con il termine “portanza”». Van Gils, *Una pedagogia fondata sul rispetto del bambino e sul dialogo: il contributo della resilienza*, in Cyrulnik e Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*, cit., p. 132.

³⁹ Cfr. Anna Bravo, Anna Maria Bruzzone, *In guerra senza armi. Storie di donne. 1940-1945*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1995, p. 121. A conferma di questa teoria Bravo riporta il racconto della signora Scotti Valsasna riferito alla propria figlia che vale la pena leggere integralmente: «Una giovane madre opera, con il marito, nella resistenza. Hanno una bambina, all’incirca sui dieci anni nel 1944. Sono, senza smancerie, genitori amorosissimi. La figliuola non è tenuta artificialmente all’oscuro di quello che avviene. [...] Sicura del solido retroterra che è l’amore dei genitori, appagata dei valori che essi con coerenza incarnano, orgogliosa di non essere esclusa dalle loro attività, la bambina ha in questi tesori una chiave per interpretare il mondo, per riuscire a vederne, pur nell’orrore della guerra e dell’occupazione, la parte di bellezza e di bontà. Piccola donna che cresce felicemente in tempi tristi, può muoversi nel rischio con piena padronanza di sé, predisponendo soluzioni di salvezza. Abitano a un pianterreno, e al primo piano alloggia un certo professor B., fascista, in quel periodo assente, che prima di partire ha affidato le chiavi di casa al padre della bambina: in cambio gli ha concesso di tenere nella sua cantina un po’ del materiale che usa per il lavoro di idraulico. Un giorno la madre, rientrando, apprende da un vicino che probabilmente il suo appartamento è stato perquisito. Entra in casa: tutto è in ordine, ma le carte e i documenti compromettenti sono spariti dal loro vano segreto. Corre dalla figlia che è a lezione di pianoforte e, uscite, le chiede se in casa sia entrato qualcuno. “No, è venuto il signor Musso a dire che facevano le perquisizioni”. “E quello che c’era sotto il ripiano del tavolo dov’è?”. “In Cantina”. “Ma in cantina non c’è niente”. “L’ho messo io”. “Ma come l’hai messo tu? Ma dove l’hai messo?”. “Non volevi mica che lo mettessi nella nostra cantina, l’ho messo nella cantina del professor B.”. Poi tranquilla, come se niente fosse, era andata a lezione di pianoforte». *Ibid.*, pp. 120-121.

⁴⁰ Cfr. Boris Cyrulnik, *Il tessuto della resilienza nel corso dei rapporti precoci*, in Cyrulnik e Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*, cit., pp. 35-45.

figli, il calore familiare, gli atteggiamenti genitoriali sono quindi fondamentali tanto quanto la disposizione personale a sviluppare resilienza.

La dimensione educativa familiare è elemento fondante del processo di cura che risulta alla base della capacità di sviluppare resilienza.

Liliana Segre conferma questa teoria nel momento in cui lega il proprio comportamento privo del sentimento di vendetta all'amore ed all'insegnamento morale ricevuto da bambina:

Ci fu un momento importante nella mia vita, un episodio privato incastonato nell'evento epocale che stavo vivendo. Il comandante di quell'ultimo campo, crudele assassino, camminava vicino a me – non ho mai saputo il suo nome, era un uomo alto ed elegante – si spogliò, rimase in mutande, si rivestì da civile. Tornava a casa dai suoi bambini e da sua moglie. Certamente non si era accorto della mia presenza perché io ero ancora uno *stück*. un pezzo. Quando buttò la pistola ai miei piedi, con tutto l'odio che avevo dentro di me e la violenza subita che mi invadeva il corpo, io pensai per un istante: «Adesso mi chino, prendo la pistola e in questa confusione assoluta lo ammazzo». Mi ero nutrita a lungo solo di malvagità e di vendetta. Pensai che sparargli fosse l'azione giusta nel momento giusto, il giusto finale di quella storia di cui ero stata protagonista e testimone. Ma fu un attimo. Un attimo importantissimo, definitivo nella mia vita, che mi fece capire che mai, per nessun motivo al mondo avrei potuto uccidere. Che nella debolezza estrema che mi vinceva, la mia etica e l'amore che avevo ricevuto da bambina mi impedivano di diventare uguale a quell'uomo. Non avrei mai potuto raccogliere la pistola e sparare al comandante di Malchow. Io avevo sempre scelto la vita. Quando si fa questa scelta non si può togliere la vita a nessuno. E da quel momento sono stata libera⁴¹.

E quell'amore e quella fiducia, ricevuti gratuitamente, sono stati in grado di guidare tutta la sua vita:

Quello che mio papà e io ci siamo dati reciprocamente nel breve tempo vissuto insieme mi è bastato, mi è rimasto per tutta la vita, e il suo ricordo è riuscito perfino a salvarmi da un'infinità di situazioni di autentica disperazione⁴².

Anche Trudi Birger pone in continuità diretta l'insegnamento morale avuto dal padre con le attività della propria vita, anche se tra questi due momenti c'è stato il dramma della Shoah che l'ha privata del padre e costretta a vivere con la madre l'esperienza dei campi:

Mi piace ricordare mio padre come uno *zaddik*, un ebreo virtuoso [...] Ricordo che andavo a fare la spesa con lui per mandare provviste agli sventurati ebrei che vivevano in Polonia. Andavamo nel miglior negozio di specialità gastronomiche *kasher*. Sceglieva le cose di prima qualità, migliori persino di quelle che mangiavamo noi. Sosteneva che bisogna dare il meglio ai poveri. Era così che concepiva il comandamento della carità. Nella

⁴¹ Zuccalà, *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimoni della Shoah*, cit., pp. 64-65.

⁴² *Ibid.*, p. 27.

mia attuale attività, in cui gestisco cure odontoiatriche gratuite per i poveri di Gerusalemme, seguo esattamente lo stesso principio⁴³.

Chava Pressburger ha pubblicato recentemente i diari del fratello Petr scritti mentre si trovava a Praga. Petr, al compimento del quattordicesimo anno di età, fu deportato a Terezin e, dopo due anni, ucciso nelle camere a gas di Auschwitz.

Ricordando la propria infanzia e quella del fratello Chava pone l'accento proprio sulle esperienze culturali ed estetiche fatte in famiglia ed anche sull'insegnamento morale che caratterizzò tale educazione.

Prima eravamo una famiglia felice. Petr e io siamo nati a Praga. Papà conosceva diverse lingue ed era direttore dell'ufficio esportazioni di una impresa tessile. Lui e la mamma si erano conosciuti a un congresso di cultori di esperanto. I nostri genitori erano dei progressisti, ci tenevano che fossimo istruiti e che avessimo uno stile di vita sano. Entrambi facevamo sport, d'inverno andavamo a sciare e a pattinare, d'estate a nuotare e a camminare, soprattutto durante le vacanze [...]. Mio nonno aveva un negozio di antiquariato in piazza Jungmann. Il nonno Ginz era una persona molto saggia e colta, il suo negozio era specializzato in libri antichi e rari. Era anche un pittore di talento, come rivelano le sue opere, e aveva inoltre una vena letteraria [...]. I miei genitori diedero a me e a Petr una buona educazione; ci insegnarono la disciplina, ci istruirono. Ci insegnarono a distinguere il bene e la giustizia dal male⁴⁴.

Inge Auerbacher ricorda l'atmosfera serena respirata nel periodo trascorso a casa dei nonni a Jebenhausen, ed i regali che la mamma le fa a Terezin per il suo compleanno. In una situazione così drammatica infatti la madre non rinuncia a manifestarle il suo affetto, neanche quando le resta solo la creatività per fare un dono alla figlia:

I due anni che passammo a Jebenhausen sono tra i ricordi più felici della mia infanzia [...]. I compleanni rappresentavano una sfida del tutto speciale. Un anno ebbi in dono un dolcetto di patate grande come il palmo della mia mano, preparato con una patata bollita, schiacciata e condita con un'ombra di zucchero. Un altro anno Marlene, la mia bambola, ebbe un nuovo vestito, cucito con degli stracci. Per il mio decimo compleanno il regalo fu una poesia che mia madre scrisse appositamente per me⁴⁵.

Jona Oberski, deportato piccolissimo insieme ai genitori che poi moriranno nel campo, mantiene vivo il ricordo dell'amore che legava i genitori e che entrambi riversavano su di lui:

⁴³ Birger, *Ho sognato la cioccolata per anni*, cit., pp. 40-41.

⁴⁴ Chava Pressburger, *Deník Mého Bratra*, Praga, Trigon, 2004; trad. it., *Il diario di Petr Ginz. Un adolescente ebreo da Praga ad Auschwitz*, Trento, Frassinelli, 2006, pp. 4-6.

⁴⁵ Inge Auerbacher, *Io sono una stella. Una bambina dall'Olocausto*, Milano, Bompiani, 1995, p. 31 e p. 59.

Io mi arrampicai in grembo alla mamma. Le misi le braccia al collo. Mi strinse a sé. Papà venne accanto a noi. «Adesso facciamo un cerchio con le nostre teste» disse. «Così possiamo darci un bacio tutti insieme, contemporaneamente». E così abbiamo fatto⁴⁶.

Anche l'esperienza di Tatiana e Andra Bucci, deportate con la madre, la zia ed il cuginetto Sergio ad Auschwitz all'età di sei e quattro anni, è emblematica di quanto la fiducia e l'amore ricevuti in famiglia possano essere importanti nella costruzione della resilienza che permette non solo di sopravvivere all'esperienza traumatica, ma anche di riprendere a vivere.

Le due sorelline durante la detenzione nel campo di sterminio vengono separate dalla madre che però sopravvive e dopo la guerra comincia a cercarle insieme al marito. Andra e Tatiana nell'anno trascorso nel campo di sterminio ed in quello passato in un orfanotrofio di Praga avevano dimenticato l'italiano e soprattutto avevano perso fiducia nel mondo degli adulti che tanto dolore ha loro inferto⁴⁷.

Il periodo della rinascita comincia quando le bambine insieme ad altri piccoli provenienti dai campi vengono portate a Lingfield, una cittadina della campagna inglese, dove un gruppo di volontari diretti da Alice Goldberger, analista freudiana amica di Anna Freud, comincia ad occuparsi di loro. In un primo tempo i bambini rifiutano qualsiasi contatto con gli adulti, temendo ancora di venire feriti, poi con il passare dei mesi pian piano si aprono al contatto umano con gli educatori, ed il rapporto si costruisce proprio partendo dal bisogno d'amore dei bambini, dal bisogno di vedere ricostruita la famiglia che hanno persa:

Il giorno dell'arrivo di Andra e Tatiana a Lingfield fu quello del loro ritorno all'infanzia [...] e certo non era semplicemente questione di curare e di nutrire, o d'insegnare l'inglese e di mandare a scuola ventiquattro bambini privi di tutto, segnati nel corpo e nella mente da un malessere profondo non raccontabile in nessuna delle tante lingue arrivate con loro. Si trattava d'inventare la vita insieme ai piccoli, un giorno dopo l'altro e chissà

⁴⁶ Jona Oberski, *Kinderjaren*, Amsterdam, Jona Oberski, 1978, trad. it. *Anni d'infanzia. Un bambino nei lager*, Firenze, Giuntina, 1989, p. 18. Anche Piera Sonnino, unica superstita della sua numerosa famiglia, la ricorda come un cerchio magico: «Le nostre vicende e quelle che accadevano oltre il cerchio magico della nostra famiglia erano fatalità di cui era vano cercare la causa [...] È questa l'ultima notte che la mia famiglia trascorre assieme, unita. Non ve ne saranno altre. Otto creature legate da vincoli di sangue che si stringono d'appresso per l'ultima volta. Rivedo mia madre, mio padre, i miei fratelli, le mie sorelle, io stessa, attingere in noi, dalla nostra unione, l'estremo calore umano che ci è consentito. [...] Roberto, Paolo, Maria Luisa, Bice e io ci raduniamo attorno ai nostri genitori e a Giorgio. Così trascorriamo il resto della notte». Piera Sonnino, *Questo è stato*, Milano, Il Saggiatore, 2004, p. 28 e p. 72. Frankl sperimentando in campo di concentramento l'aiuto che gli veniva dal pensare la moglie scrive: «Comprendo ora il segreto più sublime che la poesia, il pensiero umano ed anche la fede possono offrire: la salvezza delle creature attraverso l'amore e nell'amore! Capisco che l'uomo, anche quando non gli resta niente in questo mondo, può sperimentare la beatitudine suprema – sia pure per qualche attimo – nella contemplazione interiore dell'essere amato». Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit., p. 74.

⁴⁷ Scrive significativamente Titti Marrone: «da quando le bambine entrarono a far parte dei reclusi nel campo, la loro infanzia smise di essere il tempo in cui la vita volteggia come una piuma nel vento tiepido». Titti Marrone, *Meglio non sapere*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003, p. 44.

fino a quando, arginando paure, immaginando risposte, interpretando pianti e silenzi, prevenendo smarrimenti, sbagliando e rimediando agli errori, perdendosi e ritrovandosi con loro [...]. Dopo le prime settimane, l'atteggiamento di chiusura verso gli adulti cominciò a trasformarsi, e lentamente emerse il bisogno di amore dei bambini, la voglia di costruire i rapporti affettivi di tipo paterno e materno di cui erano stati privati⁴⁸.

Così Andra e Tatiana si riconciliano con la vita e quando i loro genitori le ritrovano per loro non è facile abbandonare un luogo dove si sentono protette per tornare in una realtà familiare che non ricordano e che quindi le spaventa⁴⁹.

Nonostante ciò la fiducia costruita nei primi anni di vita, il vago ricordo delle raccomandazioni materne nel campo di sterminio, l'amore respirato nella casa della nonna prima della deportazione a poco a poco riemergono ed i legami familiari si riannodano. Questo permetterà alle due sorelle di costruire la propria vita su solide basi e di inserire nel proprio percorso esistenziale anche l'esperienza di Auschwitz:

Le due bambine che a Lingfield avevano ritrovato la propria infanzia, stavano per riannodare i legami spezzati. Erano cresciute, e cambiate. Avrebbero portato sempre dentro di sé tutto, Auschwitz, Praga, Lingfield, la visione dei cadaveri lividi, la sensazione di neve e fango, l'immagine di Sergio e la stretta dell'abbraccio di Manna. Ma grazie ad Alice Goldberger, a Manna Weindling e all'altra gente di Lingfield, la danza delle loro vite sarebbe stata un cerchio in cui tutto si tiene. E dopo matrimoni, figli, lutti e gioie anche il passato avrebbe trovato il suo posto⁵⁰.

Coloro che sono diventati resilienti dopo l'esperienza della persecuzione o della deportazione sono riusciti anche a costruire una propria famiglia, senza però trasmettere ai figli sensazioni di angoscia, ma riuscendo invece a dare un senso di continuità e di riscatto alla propria vita. Così Liliana Segre ricorda i giorni nel campo di sterminio come quelli in cui ha smesso di piangere, ed afferma che solo un avvenimento particolarmente felice è riuscito a sanare quella ferita:

Fu in quei giorni che smisi di piangere, e per riuscire di nuovo a ritrovare le mie lacrime ci volle la nascita del mio primo figlio: un evento meraviglioso perché seppi che ero ancora capace di piangere ma questa volta di gioia. E così mi riappropriai della mia vita⁵¹.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 73-75 e 79.

⁴⁹ «Certo l'avevamo riconosciuta nella foto. Assomigliava alla sposa sorridente, in elegante tailleur e con veletta sugli occhi, che avevamo guardato ogni sera ritratta vicino a papà. Ma un conto era vederla fotografata, un conto era sapere di dover andare a vivere con lei, dopo due anni e mezzo che per noi erano stati un tempo infinito. Così il distacco da miss Lauer, per me e Andra, si trasformò in un'esperienza dolorosissima». Sua sorella Andra continua: «Significava rompere di nuovo il nostro equilibrio. Fu come se avessimo amputato una parte di noi stesse. [...] piangemmo molto, e certo per nostra madre non fu facile accettare quell'esplosione di sconforto». *Ibid.*, p. 9.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 96-97.

⁵¹ Zuccalà, *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimonie della Shoah*, cit., p. 42. Anche Zargani percepisce nella nascita della figlia un lenimento di un'antica ferita: «La zia, mia zia Lina, fu poi assassinata ad Auschwitz [...] Mio padre [...] dopo averci fatto auscultare lo sconquasso del cuore malato, ci fece promettere che se avessimo avuto una figlia l'avremmo chia-

Le testimonianze esaminate ci portano a riaffermare l'importanza della famiglia e dei rapporti che in essa si stabiliscono, o in alternativa, il ruolo fondamentale di adulti capaci di creare una relazione di fiducia con il bambino, relazione basata sulla capacità di ascolto, sul calore umano, sulla coesione e sulla capacità di prendersi cura del bambino⁵².

La famiglia infatti è per eccellenza il luogo, oltre che della generatività della vita, della cura nella reciprocità secondo l'obbligatorietà dell'amore e del dono e non dell'imposizione. La famiglia è ancora storia intesa come memoria e novità, vissuto all'interno del quale si può trovare il proprio spazio nel mondo. Per questo

è caratterizzata dalla memoria e dalla *promessa* che lega i suoi membri, anzi è la radice dove si costruisce – o si distrugge – l'io profondo di ciascuno, la propria identità nella continuità/discontinuità, cioè nella presenza di sé nell'incessante cambiamento, nella conquista [...]. La famiglia è casa, *dentro*, uno spazio-tempo disponibile dell'esistenza che accoglie persone, fatti, cose, conoscenze organizzandole in unità vitale, è punto di riferimento per aprire al *fuori* [...]. La famiglia è *magistralità* senza programmazione, perché è “curriculum occulto” che insegna attraverso l'essere e il fare [...]. Il programma è l'*intenzionalità* fondamentale dell'amore, che è insieme intelligenza e cuore⁵³.

Se la famiglia è tutto questo e altro ancora, la pedagogia deve riflettere sul recupero di categorie fondamentali forse oggi trascurate come l'esempio, l'accoglienza, la consapevolezza emotiva attraverso le quali si costruiscono la fiducia e la disponibilità verso il mondo, si trasmettono norme morali e si produce quindi resilienza.

3. *Gli elementi costitutivi della resilienza: relazioni umane, cultura, humour ed incanto della natura*

Considerando ora le relazioni informali, emerge forte dalle testimonianze l'importanza di rapporti con persone “buone”, persone che hanno la capacità

mata Lina. Ho obbedito, naturalmente, appena ho potuto, e Lina è tornata». Zargani, *Per violino solo. La mia infanzia nell'Aldiqua 1938-1945*, cit., pp. 54-55.

⁵² Nel volume *Un genitore quasi perfetto* Bettelheim offre una riflessione profonda ed articolata sul ruolo genitoriale. Egli sottolinea come questo ruolo sia composto di affetto e di sicurezza e come implichi attenzione e rispetto per il bambino. Viene messo in luce il ruolo dell'empatia come modo di rapportarsi in famiglia e la grande attenzione educativa dei genitori rivolta allo sviluppo della personalità del figlio basata sul principio del sostegno, del dare aiuto, del creare esperienze comunitarie. Cfr. Bruno Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli Editore, 1987. Cfr. anche Milena Santerini, *Educazione alla solidarietà nella famiglia*, in Luigi Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 511-533.

⁵³ Diega Orlando Cian, *Educazione familiare e pedagogia*, in Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, cit., pp. 95-97.

di distinguere il bene dal male e di comportarsi conseguentemente. Sono rapporti che potremmo definire come basati sull'empatia⁵⁴, sulla capacità di immedesimarsi con gli altri e portare loro conforto.

Sia Zargani che Liliana Segre pongono questi momenti di partecipazione altrui al loro dolore in relazione con la capacità di sopportare ciò che successe in seguito e di mantenere la fiducia nel genere umano che altrimenti probabilmente sarebbe andata perduta:

Per sopravvivere ci sono volute intelligenza, astuzia, prudenza, capacità di adattamento, calma, pazienza e fortuna. Però nessuno di noi avrebbe potuto raccontare quel che gli era accaduto se all'improvviso non fosse apparsa sul campo della lotta per la sopravvivenza l'inattesa pattuglia dei pochi, il battaglione della vita senza bandiere e senza divise, per dare aiuto ai moribondi, che sbaragliò l'esercito de *Gli indifferenti* [...]. Io debbo cinquant'anni di esistenza, nell'insieme tutt'altro che da buttare, ad alcune persone buone [...]. Ho avuto la fortuna di constatare all'inizio della mia vita che c'è chi soccorre il suo prossimo senza chiedersi neppure il perché [...]. Per colpa dei miei soccorritori io ho acquisito fiducia nel prossimo mio, una fiducia che è diventata fede nell'umanità⁵⁵.

E così furono i detenuti di San Vittore: sporchi, affacciati fuori dalle loro celle su quella balconata, che con benedizioni, con addii, con arrivederci, ci buttavano giù una piccola cosa qualunque, un'arancia, un paio di guanti, una sciarpa di lana, un pezzetto di cioccolato. Era un oro liquido che scendeva su di noi: era la pietà. Ci gridavano: "Vi vogliamo bene, fatevi coraggio. Non avete fatto niente di male". Furono straordinari i detenuti di San Vittore: non li ho mai dimenticati [...]. I detenuti di San Vittore furono capaci di pietà, ricchi nella loro povertà assoluta di detenuti in tempo di guerra. Fu un viatico umano indimenticabile⁵⁶.

La "Casita" della resilienza pone al primo piano della costruzione capacità umane come la stima di sé, le attitudini, le competenze e lo humour, lasciando posto nel granaio per altre esperienze da scoprire. I diari, le biografie e le autobiografie esaminate ci offrono spunti di riflessione anche in merito a questo livello della costruzione.

Se consideriamo l'autostima nella accezione più ampia del termine, essa rivela anche una componente etica in quanto i bambini che hanno una buona autostima amano la vita, sono motivati, non si sentono bloccati da ostacoli insormontabili e riescono così a costruirsi un'etica a partire dalla propria posizione nel mondo⁵⁷.

Petr Ginz può essere un esempio di questa autostima. Egli infatti, nella

⁵⁴ Per un riferimento filosofico e pedagogico sul concetto di empatia si veda, tra le altre opere, Edith Stein, *il problema dell'empatia*, Roma, Studium, 1985.

⁵⁵ Zargani, *Per violino solo. La mia infanzia nell'Aldiqua 1938-1945*, cit., pp. 225-226.

⁵⁶ Zuccalà, *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimoni della Shoah*, cit., p. 32.

⁵⁷ Cfr. Van Gils, *Una pedagogia fondata sul rispetto del bambino e sul dialogo: il contributo della resilienza*, in Cyrulnik e Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*, cit., p. 137.

Praga occupata dai nazisti, dimostra non solo di aver compreso le norme morali⁵⁸, ma anche di riuscire, in virtù di quelle norme, ad occuparsi degli altri. Così, pur in una situazione estremamente tragica e con il rischio continuo di essere deportato, riesce ad organizzare una lotteria per aiutare una compagna malata.

5.V.1942 (Martedì)

Di mattina a casa e fuori, di pomeriggio a scuola. Ho creato una lotteria per Zinna che ha la tubercolosi. Un biglietto costa 50 centesimi e si possono vincere 5,3 e 2 corone.[...].

8.V.1942

Di mattina a scuola ho venduto tutti i biglietti e ho consegnato più di 110 corone per Zinna⁵⁹.

Le attitudini e le competenze, non solo cognitive ma anche sociali e relazionali, sono particolarmente interessanti dal punto di vista educativo. Molte testimonianze ed alcuni studi⁶⁰ ci raccontano della resistenza attuata dai detenuti nel Lager attraverso la cultura, ma qui vogliamo proporre un'interpretazione che va oltre il semplice resistere e fa della cultura anche un mezzo per divenire resilienti. In questa prospettiva la cultura diventa un sistema per riallacciare i fili della propria esistenza collegando ciò che è successo prima della deportazione con quello che potrà succedere dopo.

I genitori di Helen Epstein le raccomandano di avere una cultura perché dopo l'esperienza della detenzione nei campi, la ritengono un mezzo non solo per riuscire a sopravvivere, ma anche per essere in grado di ricominciare la vita.

Dovevo farmi una cultura, dicevano, perché i nostri nemici potevano toglierci tutto ma non questo.[...] La cultura è strettamente collegata all'idea di essere autosufficienti⁶¹.

L'espressione forse più completa e più incisiva viene però da Petr Ginz che già a Praga aveva manifestato uno straordinario interesse per la cultura⁶²,

⁵⁸ «La situazione è pesante ma non emerge quasi [...] Quello che oggi è del tutto normale, in un'altra epoca farebbe scalpore». Pressburger, *Il diario di Petr Ginz. Un adolescente ebreo da Praga ad Auschwitz*, cit., p. 65.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 105-106.

⁶⁰ Cfr. Raffaele Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Mondadori Editore, 1998 e dello stesso autore *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Enna, Città aperta Edizioni, 2001.

⁶¹ Epstein, *Figli dell'Olocausto*, cit., p. 28.

⁶² «Già nella più tenera giovinezza Petr era assetato di sapere. Nemmeno i nazisti riuscirono a soffocare la sua brama di conoscenza quando lo espulsero dalla scuola, come fecero con tutti i bambini ebrei. Nonostante gli impedimenti realizzò al massimo questo suo desiderio. Spesso pianificava la propria attività un mese prima e poi scriveva dei sommari resoconti in cui faceva il bilancio di quello che era effettivamente riuscito a fare in quel mese [...] La grande fantasia di cui Petr era dotato è documentata anche dalle sue opere e dai suoi esperimenti letterari. Tra gli otto e i quattordici anni scrisse cinque romanzi». Pressburger, *Il diario di Petr Ginz. Un adolescente ebreo da Praga ad Auschwitz*, cit., p. 7 e p. 10.

ma anche a Terezin continua in modo autonomo la propria istruzione⁶³ ed arriva ad esprimersi mettendo la cultura in diretto contatto con la vita spirituale:

Testi destinati alla rivista *Vedem* (Terezin, 1942-1944). Passeggiando per Terezin. Una stanza sotto il Kavalir che puzza del fetore delle latrine, una luce fioca, la sporczia del corpo e dell'anima. L'unica preoccupazione è mangiare abbastanza, dormire e... ? Cos'altro? Una vita spirituale? È possibile che in questi tuguri sotterranei possa esistere qualcosa del più semplice desiderio animale di soddisfare i bisogni corporali? Certo che è possibile! Il seme del pensiero creativo non perisce nel fango e nella melma. Anche lì germoglia ed espone i suoi petali come una stella che splende nell'oscurità⁶⁴.

Ma Petr non si ferma a questo. In un altro passo del suo diario non rinuncia a proiettarsi nel futuro e, come sottolinea la sorella⁶⁵, non rinuncia ad immaginarlo orientato al bene e ad una vita serena:

Ci hanno ingiustamente strappato dal terreno fertile del lavoro, della gioia e della cultura, di cui doveva essere nutrita la nostra giovinezza. Facendo così perseguono un unico obiettivo: distruggerci, non fisicamente ma psicologicamente e moralmente. Ci riusciranno? Mai! Privati delle fonti culturali ne creeremo di nuove. Separati dalle sorgenti della nostra felicità, ci creeremo una nuova vita che esulterà di gioia!⁶⁶

Anche nel diario di Masha Rolnikaite la cultura sembra rappresentare un filo rosso di continuità tra la vita in famiglia prima della deportazione, quella nel ghetto di Vilna, la sopravvivenza nel campo di concentramento e la vita ritrovata alla liberazione.

La possibilità di tornare a scuola dopo la liberazione viene registrata dalla ragazza come uno dei momenti fondamentali per tornare alla vita, alla normalità delle cose e per riconquistare un equilibrio perduto, diverso da quello precedente, ma altrettanto importante. Nel campo infatti, quando la vita diven-

⁶³ Nei suoi diari annota con metodicità un grande numero di libri letti che riguardano gli argomenti più svariati, inoltre si trovano spesso annotazioni come la seguente: «Giugno 1944 (a Terezin) Sono impegnato in una litografia. Ho fatto una mappa fisica dell'Asia e ho iniziato la mappa del mondo secondo la proiezione di Mercator». *Ibid.*, p. 9.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 137.

⁶⁵ «Petr arrivò a Terezin nell'ottobre del 1942, quattordicenne. Vi rimase due anni. [...] A Terezin aveva imparato quante cose orribili possono accadere nella storia dell'umanità, ma questo non aveva mutato assolutamente la sua inclinazione al bene. [...] Uno dei frutti dell'eccezionale energia di Petr fu la rivista *Vedem* («Conduciamo»), un settimanale scritto da un gruppo di giovani che occupavano la casa numero 1 del blocco L417. Petr aveva fondato questa rivista, la dirigeva, commissionava gli articoli e, se non ce n'erano abbastanza, li scriveva lui stesso sotto vari pseudonimi. La rivista *Vedem* pubblicava feuilleton, poesie, considerazioni sul passato e sul futuro, riflessioni che esprimevano non solo un senso di impotenza verso la situazione dell'epoca ma anche fede e speranza in tempi migliori». *Ibid.*, p. 12-13.

⁶⁶ *Ibid.*

ta insopportabile, Masha si aggrappa al ricordo di un momento bello della sua vita precedente che la vede immersa nella lettura:

Quando non ne posso più mi sforzo di ricostruire nella memoria la vita di una volta... Se c'era un tempo come questo mi piaceva stare a casa, e se papà non aveva visite, di solito entravo nel suo studio, mi sedevo con le gambe ripiegate sotto di me sulla poltrona e leggevo un libro. Com'era bello!⁶⁷

E quando nel ghetto le condizioni di vita sono al limite dell'umano la stupisce e la consola vedere come alcuni adulti trovino nella cultura un motivo ed un mezzo di resistenza, tanto che per lei diventa indispensabile farlo sapere oltre le mura del ghetto:

Non immaginavo che le persone fossero così complesse – che avessero tanti sentimenti e necessità. La nostra attuale esistenza non si può nemmeno definirla vita: ogni giorno siamo minacciati dalla morte, patiamo fame, freddo, tormenti. Eppure l'essere umano resta un essere umano: non pensa solo alla morte e al cibo. E perfino qui gli artisti non possono vivere senza la loro ispirazione [...]. Ora l'Ufficio della cultura vuole aprire un teatro [...]. Le persone istruite non possono rinunciare a ciò che un tempo costituiva la loro vita. Anche se erano costrette a fare i lavori più pesanti, anche se tutti i musicisti e i poeti avevano dovuto farsi registrare come operai, avevano deciso di coltivare l'arte per rafforzare lo spirito. Tutto ciò era resistenza. Non soffrivano solo la fame e il freddo, non pativano solo umiliazioni, gli adulti lottavano [...]. Se sopravviverò sarò io stessa a raccontarlo, se no – altri potranno leggerlo. Ma bisogna che si sappia! Assolutamente!⁶⁸

Nel campo di concentramento la cultura diventa estremamente importante perché permette a molti di estraniarsi dalla situazione disumana del campo e proiettarsi in una dimensione spirituale⁶⁹.

⁶⁷ Rolnikaite, *Devo raccontare*, cit., p. 196.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 108, p. 23 e p. 56. In un altro passo l'autrice scrive: «A me è piaciuta molto la recitazione con accompagnamento musicale, eseguita da un sestetto del club, di una poesia del poeta sovietico Fefer che dice così: «Dove una pallottola non può arrivare, la risata colpisce il bersaglio». [...] Sono stata ad un'interessante serata di danza ritmica». *Ibid.*, p. 127 e p. 139.

⁶⁹ Scrive Frankl: «Uomini sensibili, abituati a vivere un'esistenza spiritualmente attiva in seno alle loro famiglie, in certi casi sperimentarono la difficile situazione esterna della vita in un *Lager*, con dolore ma, nonostante la loro relativa fragilità psichica, quasi con effetti meno distruttivi in rapporto alla loro vita spirituale. A loro, infatti, è possibile ritirarsi dallo spaventoso ambiente che li circonda, volgendosi a un regno di libertà spirituale e di ricchezza interiore». Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit., p. 72. Giuliana Tedeschi conferma questa riflessione nell'intervista a Daniela Padoan: «Quali sono state le risorse interiori a cui si è aggrappata per resistere ad Auschwitz? Soprattutto la musica. Proprio quando lavoravo alle cave di sabbia, mentre i sorveglianti per un attimo non badavano a noi, disseppevamo dalla memoria un'aria, una sonata, o le pure voci di Bach. [...] Una volta, addirittura, pregammo Violette, una piccola ragazza francese che poi sarebbe caduta durante la marcia della morte, di mostrarci uno di quei balletti che aveva imparato nella sua vita precedente, quando la domenica andava in carrozza alla casa di *maman*. [...] Oppure ricordo che un giorno Olga mi disse, *ogni sera mi racconterai una novella*, e così facemmo. Sentivamo il bisogno di estraniarci in quel modo, rifugiandoci nella cultura. Era quello che ci teneva vive». Padoan, *Come una rana d'inverno*, cit., Intervista a Giuliana Tedeschi, p. 153. Anche Piera Sonni-

Secondo Bruno Bettelheim esistono due ipotesi rispetto alla resistenza umana: la prima è quella secondo cui una personalità integrata e forti convinzioni interiori, nutrite da soddisfacenti rapporti personali, sono la migliore protezione dell'individuo contro i controlli oppressivi; la seconda sostiene che la difesa essenziale è la capacità di dominare intellettualmente gli eventi⁷⁰.

Nella prospettiva della resilienza queste due ipotesi si fondono e Masha Rolnikaite sembra ben rappresentarle entrambe. Abbiamo visto infatti come questa ragazzina avesse capacità personali e relazioni familiari tali da permetterle di essere resiliente. Ella inoltre riesce anche a mantenere la lucidità e la capacità mentale di distinguere tra la vera cultura e quella che i nazisti vorrebbero spacciare per tale.

Nel nostro Block hanno portato degli scialli da preghiera, li hanno fatti a pezzi e ce li hanno distribuiti. [...] Andare in giro con la testa nuda è proibito! Ciò significa che i tedeschi non vogliono far vedere agli estranei come diffondono la loro «cultura». I creatori della «nuova Europa» vogliono essere considerati nobili cavalieri, portatori di cultura, liberatori. Hanno paura di esibire le loro infamie, ma io le esibirò apposta! Non mi vergogno di andare in giro con la testa rasata. Che tutti vedano le pratiche ributtanti dei tedeschi. Mi toglierò sicuramente il foulard e convincerò anche le altre a farlo!⁷¹

Ma ciò che è più interessante è che questa propensione per la vita culturale non scompare con la liberazione, ma anzi si rinforza, tanto da spingere Masha a tornare a scuola, nonostante le difficoltà ed il disagio di sentirsi inadeguata data la discrepanza tra la sua età e la classe frequentata.

Come una scolara normale si preoccupa delle interrogazioni, difficoltà minima rispetto a ciò che ha vissuto, riappropriandosi così di un ruolo che le permette di riprendere la propria vita là dove era stata interrotta, anche se con una diversa e ben più matura consapevolezza:

La classe è piena di gente. Sono professori o studenti? Molti di loro sono assai più vecchi di me. Sorridono imbarazzati, si stringono per trovare posto fra i banchi. Suona la campanella. Entra il professore. Apre il registro e fa l'appello. Proprio come in una vera scuola. E questa è una vera scuola, solo che è una scuola serale, per adulti. Speriamo solo che non mi interroghi!... Grazie a Dio prende subito il gessetto. Sulla lavagna compaiono x, y, formule matematiche dimenticate da tempo⁷².

Nel diario di Masha poi c'è un altro aspetto che a volte lascia stupiti: la

no ricorda le incoraggianti canzoni della sorella: «Maria Luisa era quella che più resisteva. Fisicamente era dimagrita e il petto e i fianchi le erano spariti, ma il suo cervello e i suoi nervi erano ancora sufficientemente saldi. Molte volte si sforzava di cantare per noi, di infonderci speranza e fiducia». Sonnino, *Questo è stato*, cit., p. 80.

⁷⁰ Cfr. Bruno Bettelheim, *Il cuore vigile. Autonomia individuale e società di massa*, Milano, Adelphi, 1988, p. 119.

⁷¹ Rolnikaite, *Devo raccontare*, cit., p. 227.

⁷² *Ibid.*, p. 283.

straordinaria capacità di questa ragazza di dominare gli eventi attraverso l'umorismo che non scade mai in sarcasmo, ma si manifesta invece come singolare forma di difesa dagli eventi e incredibile competenza relazionale⁷³.

L'umorismo, afferma Vanistendael, può aiutare a trasformare il dolore celato in dolore "digerito", ovvero integrato nel tessuto della vita, crea un sollievo emozionale e contribuisce a ristabilire legami o a rafforzarli agendo sullo sviluppo di competenze sociali⁷⁴.

Così Masha riesce ad avere uno sguardo umoristico su fatti orribili come quelli che succedono:

Ho scritto due annunci per il nostro *Vayber ekspress (Espresso delle donne)*. In uno si dice che è arrivata da Parigi una nuova rivista di moda. Acconciature e cappelli pare non siano più in voga. L'ultima moda sono le teste rasate avvolte in foulard a righe bianche e nere. Le donne di Stradsenhof, si capisce, l'hanno subito adottata. Nel secondo annuncio si comunica che nel nostro Lager è stato aperto un salone di acconciature maschili dove gli uomini vengono rasati all'ultima moda – con «un viale dei pidocchi»⁷⁵.

Ma non si limita a questo. Cerca anche di coinvolgere, a volte riuscendoci, le sue compagne:

Oggi nel secondo Block, quello vuoto, hanno unito insieme alcuni tavoli. Fungeranno da palcoscenico [...]. Quando è arrivato il mio turno sono salita sul tavolo [...]. Con voce roca ho cominciato a leggere il mio «quotidiano orale», che ho chiamato *Vayber ekspress (Espresso delle donne)*. Ho letto che diverse agenzie di stampa annunciano che ci è stato spedito un carico di calze di lana. Di scarpe per ora non ne sono arrivate perché qui, le scarpe, arrivano a piedi. Le patate per la nostra zuppa non le hanno ancora raccolte – ci sono cose più importanti. E così via [...]. Ognuno deve scrivere quello che gli viene in mente. Con umorismo o senza, questo dipende da ogni autore. Scrivere è necessario – sia battute, sia altre cose⁷⁶.

E anche quando riesce solo a farle arrabbiare ottiene comunque il risultato di scuoterle dal torpore a cui condanna la vita del Lager:

Siamo in quest'inferno già da nove giorni. Andiamo tutte in giro con gli occhi pesti per

⁷³ Vanistendael afferma che «oltre all'umorismo esistono altre strategie di difesa che possono contribuire alla resilienza, ma probabilmente l'umorismo è l'unica così globale e completa che integri gli aspetti intellettuali, emozionali, fisici e anche relazionali della persona». Stefan Vanistendael, *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*, in Cyrulnik e Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*, cit., p. 162.

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 159-180. Anche Frankl concorda sul fatto che «se la volontà d'umorismo, il tentativo di vedere le cose in una certa prospettiva buffa sono dei trucchi, si tratta in ogni caso di trucchi che ammaestrano nell'arte di vivere». Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit., p. 83.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 210. Scrive ancora Masha: «Ho già sofferto abbastanza – mi hanno spaccato i denti e mi hanno fatto rimanere in ginocchio per una notte intera. E solo adesso, dopo i salti dell'altro giorno, ho ricominciato a parlare normalmente. Comunque ho scritto una canzone intitolata *Sport*. Che non credano di impressionarci con il loro umorismo». *Ibid.*, p. 212.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 200 e p. 210.

le botte di Max. I lividi io li chiamo «autografi di Max», e le donne si arrabbiano: perché non riesco a pensare ad altro che alle spiritosaggini? Ma non sono io che ci penso, mi vengono fuori involontariamente⁷⁷.

Lo humour è espressione di un atteggiamento positivo nei confronti della vita, di ottimismo e perciò spinge a lottare per la vita stessa e diventa anche affermazione della libertà interiore, espressione di profonda umanità come sottolinea anche un'altra sopravvissuta, Giuliana Tedeschi:

D'altra parte l'ottimismo mi ha sempre aiutata, perché in gran parte è a questo che devo il fatto di essere sopravvissuta [...]. Eh sì, nel Lager non si rideva. Quelle rare volte che capitava era un dono prezioso, un miracolo, forse la cosa più profondamente umana⁷⁸.

C'è anche un altro aspetto sottolineato da alcuni reduci che può rientrare tra i fattori di costruzione della resilienza, magari tra le esperienze da scoprire, ed è la capacità di godere della bellezza della natura.

Anche in questo caso osservare la natura ed incantarsi alla vista della sua bellezza aiuta a far fronte alla situazione drammatica come ci racconta Viktor Frankl:

La tendenza alla interiorizzazione, viva in molti detenuti, faceva sentire con grande immediatezza l'arte o la natura [...]. Chi avesse visto i nostri volti trasfigurati dall'incanto, durante il viaggio in treno da Auschwitz a un Lager bavarese, quando scorgemmo, dalle sbarre di un vagone cellulare, i monti di Salisburgo, con le cime rilucenti nel tramonto, non avrebbe mai creduto che erano volti di uomini che consideravano praticamente conclusa la propria vita [...]. E più tardi nel Lager, durante il lavoro, qualcuno richiamava l'attenzione del compagno che gli sbuffava accanto, su un quadro meraviglioso che si offriva ai suoi occhi; come avveniva, per esempio, nella foresta bavarese [...] quando il sole al tramonto irradiava di luce i tronchi degli alberi, proprio come in un famoso acquarello di Dürer. E accadde una volta che, di sera, mentre stanchi morti dopo il lavoro ci eravamo già sdraiati per terra, nelle baracche, con la ciotola della minestra in mano, un compagno entrò a precipizio, invitandoci a uscire sullo spiazzo dell'appello, nonostante la stanchezza e il freddo di fuori, perché non dovevamo perdere lo spettacolo di un certo tramonto⁷⁹.

Altre testimonianze si spingono però fino a collegare lo stupore di fronte alla bellezza della natura con pensieri di rinascita personale, pensieri che testimoniano una raggiunta resilienza:

Sto alla finestra. Nel cortile c'è fango, a primavera sarà asciutto. Non solo qui – ovunque –. I meli fioriranno. Le foglie si muoveranno al vento come se fossero vive. Si sentirà un buon profumo. Il cielo sarà azzurro e vasto. Che bello guardarlo! O infilarsi un fiore nei capelli... ora se solo uscissi viva di qui, mi godrei la vita. Ogni istante mi ricorderei che sono viva e me ne rallegrerei⁸⁰.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 242-243.

⁷⁸ Padoan, *Come una rana d'inverno*, cit., Intervista a Giuliana Tedeschi, p. 178.

⁷⁹ Frankl, *Uno psicologo nei lager*, cit., pp. 77-78.

⁸⁰ Rolnikaite, *Devo raccontare*, cit., p. 170.

«Eccomi dunque ad aspettare una parola dall'unico superstite della mia famiglia... senza un posto dove andare e senza nulla da fare a parte preoccuparmi. Ma quando venne la primavera, fui contagiata dall'ottimismo degli alberi. Erano coperti di bellissimi fiori, e l'aria circostante esplodeva della loro fragranza⁸¹».

4. Resilienza come compito pedagogico

La precarietà della pace nel mondo nel quale viviamo, il ripetersi di genocidi in tempi molto recenti in ogni parte del mondo ed ancora una volta anche nella nostra civilissima Europa⁸², le insidie quotidiane della condizione umana sottoposta alla fragilità ed alla precarietà della vita, ci invitano a riflettere sul processo di costruzione della resilienza e sugli aspetti pedagogici di tale processo.

Nel presente contributo, prescindendo da costruzioni teoriche, la metodologia seguita ha voluto porre in primo piano la voce dei testimoni e trovare, all'interno delle loro dichiarazioni, spunti di riflessione sul fenomeno della resilienza e sui suoi risvolti educativi.

Si potrà in seguito, con più ampio respiro, riflettere sul piano epistemologico circa i rapporti tra educazione familiare, educazione dei sentimenti e delle emozioni e politica. Quest'ultima infatti se non è attenta alla dimensione affettiva, non è sostenuta e nutrita dall'ispirazione morale e non è tesa verso il riconoscimento dei diritti umani può diventare sopraffazione dell'uomo sull'uomo ed arrivare a distruggere anche i rapporti familiari⁸³.

Tutto ciò ci porterebbe a riflettere sul ruolo di una pedagogia ispirata alla pace e sull'ideale irenico che deve animare la prassi educativa perché questa si possa veramente occupare di quella "costruzione dell'umano" a cui abbiamo accennato⁸⁴.

In questa sede ci limitiamo ad osservare che le fonti analizzate ci hanno indicato quanto siano importanti i fattori di sostegno alla persona come il contesto di vita, le caratteristiche individuali, la stima e la fiducia che si costruiscono in famiglia e nell'ambiente educativo e sociale, la capacità di progettare la propria vita su solide basi affettive, culturali e morali.

⁸¹ Velmans, *Il libro di Edith. La testimonianza di un'ebrea olandese scampata all'Olocausto*, cit., pp. 213.

⁸² «Le conseguenze morali, filosofiche, giuridiche, religiose, psicologiche e politiche della Shoah ci accompagnano ancora oggi e sono convinto che lo faranno anche in futuro. A dover fare i conti con l'Olocausto non sono solo gli ebrei, nella cui vita ha inciso in modo terribile, ma anche tutti gli altri. «Dall'epoca di Auschwitz non è successo nulla che smentisse Auschwitz, che negasse Auschwitz... Dell'Olocausto non si può parlare al passato», ha detto lo scrittore ungherese Imre Kertész nel dicembre 2002, ritirando il premio Nobel per la letteratura». Pressburger, *Il diario di Petr Ginz. Un adolescente ebreo da Praga ad Auschwitz*, cit., p. IX.

⁸³ Cfr. Piero Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

⁸⁴ Cfr. Emilio Butturini, *La pace giusta. Testimoni e maestri tra '800 e '900*, Verona, Casa Editrice Mazziana, 1993.

Ma la capacità di relazione e l'empatia, l'iniziativa, la creatività, la perspicacia, l'autonomia, l'assunzione di consapevolezza, lo humour, l'etica che guida l'azione nelle scelte positive e negative e favorisce la compassione e l'aiuto reciproco, necessitano di un terreno fertile sul quale fiorire.

Preparare tale terreno è un compito squisitamente pedagogico ed educativo al quale la famiglia in primo luogo è chiamata a dare risposta attraverso amorevoli e rispettosi rapporti genitori-figli.

Ma anche gli insegnanti e gli educatori sono chiamati ad essere benevoli con coloro che si stanno formando sotto la loro guida, in modo da contribuire a creare una rete educativa stabile, non fondata solo sull'emergenza, ma sulle risorse della quotidianità.

Bettelheim ci richiama a questo compito con un monito sereno ed impegnativo allo stesso tempo:

Invece di cercare la sicurezza in una ripetizione di comportamenti più o meno uniformi dobbiamo cercare di trovarla in una vita «buona», pur vivendo noi in un mondo che si trasforma molto rapidamente e nel quale abbiamo pochissime possibilità di prevedere l'esito delle nostre azioni. Per affrontare tale compito il cuore e la ragione non devono più rimanere separati. Il lavoro, l'arte, la famiglia e la società non devono più svilupparsi ciascuno per conto proprio. Il cuore audace deve infondere nella ragione il suo calore vitale, e la ragione deve perdere la sua astratta simmetria per ammettere l'amore e le pulsazioni della vita. Non possiamo più contentarci di una vita in cui il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce. Il nostro cuore deve conoscere il mondo della ragione, e la ragione deve essere guidata da un cuore vigile⁸⁵.

L'educazione quindi se vuole veramente essere promotrice di resilienza deve liberarsi da una tradizione occidentale che la vuole strettamente legata alla mente ed all'aspetto cognitivo della persona⁸⁶, per lasciarsi coinvolgere da una pedagogia degli affetti⁸⁷ che può aprire nuove strade allo sviluppo della resilienza nei bambini e nei giovani.

Educare alla “cultura della prossimità”⁸⁸ e della convivenza in cui ognuno

⁸⁵ Bruno Bettelheim, *Il cuore vigile. Autonomia individuale e società di massa*, Milano, Adelphi, 1988, pp. 12-13.

⁸⁶ Cambi afferma che il dualismo «tra mente e affetti ha spaccato l'identità dell'uomo occidentale e ne ha valorizzato solo il côté, per altro ridefinito su parametri meta-antropologici, su quel *Nous* che è intelletto puro. [...] E il privilegiamento della mente poetica implica, correlativamente, l'abbandono educativo degli affetti, rivissuti solo attraverso il governo dell'intelletto sulla volontà e quindi imbrigliati in un processo apertamente costringitivo e repressivo». Franco Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in Franco Cambi e Simonetta Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 12.

⁸⁷ Cfr. Bruno Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2002 e la bibliografia riportata nel volume alle pp. 139-147 e Bruno Rossi, *Educare i sentimenti. Per una cultura della vita e dell'amore*, in Luigi Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, cit., pp. 481-509.

⁸⁸ Cfr. Rossi, *Educare i sentimenti. Per una cultura della vita e dell'amore*, in Luigi Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, cit., p. 508.

si interessa delle altre persone, partecipa empaticamente non solo ai loro problemi, ma alle loro vicissitudini esistenziali e tutela i loro diritti anche quando sembrano non averne o averli perduti, significa porre attenzione all'educazione familiare ed a quella sociale, ed avvicinarsi alla cultura della resilienza operando perché ognuno possa diventare resiliente, capace cioè di sostenere al meglio i colpi che la vita inevitabilmente riserva a ciascuno di noi.

Carla Callegari
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università degli Studi di Padova (Italy)
carla.callegari@unipd.it

*Sources
and Documents*



Fonti
e Documenti

La genesi dei *Tre Libri dell'educatione christiana dei figliuoli* di Silvio Antoniano nei carteggi del cardinale Carlo Borromeo

Elisabetta Patrizi

Sono di seguito pubblicate 22 lettere¹, tratte in massima parte dall'epistolario di Carlo Borromeo², le quali consentono di seguire le varie fasi di gestazione dell'opera di Silvio Antoniano *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*³, nonché di far luce sul ruolo esercitato dal card. Borromeo nella elaborazione di uno dei più importanti trattati educativi del periodo post-tridentino⁴.

¹ Per restringere l'apparato di note saranno utilizzate le seguenti sigle archivistiche e abbreviazioni per le opere che ricorrono più frequentemente: ASP = Archivio di Stato di Parma; BAMi = Biblioteca Ambrosiana, Milano; BMF = Biblioteca Moreniana, Firenze; BVR = Biblioteca Vallicelliana, Roma; DBI = *Dizionario biografico degli italiani*, 66 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1960-2006; EC = *Enciclopedia cattolica*, 12 voll., Città del Vaticano, Ente per l'Enciclopedia cattolica e per il libro cattolico, 1948-1954; EI = *Enciclopedia italiana di scienze, lettere ed arti*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 1929-2005; HC = *Hierarchia Catholica Medii aevi sive summorum pontificum, S.R.E. cardinalium, ecclesiarum antistitum series*, 9 voll., Patavii, Il messaggero di s. Antonio, 1898-2001; Ciaconio = Alfonso Ciaconio, *Vitae et res gestae pontificum Romanorum et S.R.E. cardinalium ab initio nascentis Ecclesiae usque ad Urbanum VIII Pont. Max.*, 2 voll., Romae, typis Vaticanis, 1630; Ughelli = Ferdinando Ughelli, *Italia sacra sive episcopis Italiae et insularum adiacentium*, 10 voll., Venetiis, apud Sebastianum Coleti, 1717-1722. Le opere consultate attraverso le fiches dell'Archivio Biografico italiano (ABI) sono contrassegnate con un asterisco (*).

² Per informazioni sulla consistenza di questa fonte e sul progetto di indicizzazione informatica che la vede protagonista si rinvia a Giorgio Dell'Oro, *Il progetto di indicizzazione informatica dell'Epistolario di San Carlo Borromeo*, «Studia Borromaica», 19, 2005, pp. 521-550.

³ Silvio Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana de figliuoli*, In Verona, appresso Sebastianio dalle Donne e Girolamo Stringari, 1584.

⁴ Sulla fortuna del trattato dell'Antoniano, si vedano: Luigi Volpicelli, *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, Firenze, Sansoni, 1969; Luigi Secco, *La pedagogia della Controriforma*, Bre-

Nella prefazione ai *Tre libri* l'Antoniano⁵ presenta l'opera «come cosa di quel vigilantissimo Pastore di anime, et lume chiarissimo di Santa Chiesa»⁶; l'espressione può essere letta come allusiva al doppio ruolo di committente e di 'revisore' di bozze del Borromeo⁷ rispetto all'opera.

I *Tre libri dell'educatione christiana de' figliuoli* sono l'unico scritto a carattere non occasionale dell'Antoniano⁸, la sua elaborazione lo impegnò molto e

scia, La scuola, 1973; Roberto Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, ISU-Università Cattolica, 1999, pp. 65-93; Angelo Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, il Mulino, 1996.

⁵ Per un primo profilo della figura del sacerdote, poi cardinale, Silvio Antoniano (Roma 1540-ivi 1603) rimando a: Giuseppe Castiglione, *Silvii Antoniani S.R.E. Cardinalis vita*, Romae, apud Iacobum Mascardum, 1610; Ciaconio, vol. II, pp. 1901a-1903c; Gianmaria Mazzuchelli, *Gli scrittori d'Italia*, 2 voll, In Brescia, presso a Giambattista Bossini, 1753-1763, vol. I*; Paolo Prodi, *Antoniano Silvio*, in DBI, vol. III, pp. 511-515; Sani, *Educazione*, cit.

⁶ Antoniano, *Tre libri*, cit., p. VIv.

⁷ Della vastissima letteratura inerente la figura di Carlo Borromeo (Arona 1538 – Milano 1584) mi limito a segnalare alcune opere che a diverso titolo mettono in luce i riflessi educativi dell'articolato progetto di disciplinamento sociale (Paolo Prodi, a cura di, *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1994) da lui avviato durante il suo lungo governatorato dell'arcidiocesi di Milano. Paolo Prodi, *San Carlo Borromeo e il cardinale Gabriele Paleotti: due vescovi della Riforma cattolica*, «Critica storica», III, 1964, pp. 135-151; Giuseppe Alberigo, *Carlo del mito, Carlo della storia*, in *Il grande Borromeo fra storia e fede*, Milano, Cariplo, 1984, pp. 129-219; Angelo Turchini, *La fabbrica di un santo. Il processo di canonizzazione di Carlo Borromeo e la Controriforma*, Casale Monferrato, Marietti, 1984; Paolo Prodi, *Riforma interiore e disciplinamento sociale in San Carlo Borromeo*, «Intersezioni», V, 2, 1985, pp. 273-285; Sani, *Educazione*, cit., pp. 457-509; Angelo Turchini, «A beneficio pubblico e onor di Dio». *Povertà e carità nella legislazione e nella pastorale della Chiesa milanese*, in Danilo Zardin (a cura di), *La città e i poveri. Milano e le terre lombarde dal Rinascimento all'età spagnola*, Milano, Jaca book, 1995, pp. 191-251; Id., *Sotto l'occhio*, cit.; Franco Buzzi e Danilo Zardin (a cura di), *Carlo Borromeo e l'opera della «grande riforma»*. *Cultura, religione e arti del governo nella Milano del pieno Cinquecento*, Milano, Silvana Editoriale, 1997.

⁸ Tra gli scritti editi dell'Antoniano si possono annoverare: le tredici orazioni tenute allo Studio di Ferrara e a Roma in varie circostanze, pubblicate dal biografo Castiglione, *Silvii Antoniani*, cit.; i discorsi elaborati nell'ambito dell'Accademia delle Notti Vaticane sotto lo pseudonimo di Resoluto ed editi da Giuseppe Antonio Sassi, *Noctes Vaticanæ seu sermones habiti in Academia a S. Carolo Borromeo, Romæ Palatio Vaticano instituta*, Mediolani, ex typographia Bibliothecæ Ambrosianæ, apud Joseph Marellum, 1748; le prefazioni scritte per le *Fabulae* e le *Comœdiæ* di Terenzio, opere curate dall'amico Gabriele Faerno. Molto più ampio risulta l'elenco delle opere inedite: *Regola, et Costituzioni della Casa della Sant.ma Madonna del Refugio*, BVR, mss. G. 43; *Scrittura mandata alli Prelati custodii del Conclave dal signor Silvio Antoniano, Secr.o del Sacro Collegio*, BVR, mss. I 38, f. 60; *Animadversiones in hymnos, Breviarii*, BVR, mss G. 83, ff. 59-75; *Ordini, et statuti per la Confraternita de' Sartori, et Università di Roma sotto l'invocatione di Santi Antonio di Padova, et Homobono fatti per ordine della Congregazione generale di detta Compagnia conforme al Breve Apostolico concesso dal Sommo Pontefice Gregorio XIII*, BVR, mss G 43; *Dissertatio de obscurate Solis in morte Christi; De successione Apostolica; De stylo ecclesiastico, seu de conscribenda ecclesiastica historia; De primatu Sancti Petri; Commentariolus adversus illos, qui asserunt Sanctum Petrum Romæ primum, tum Antiochiæ Sedem habuisse; Homiliae plures; Responsa ad Oratores Alexandrinos; Lucubrationes in Rhetoricam Aristotelis, et in orationes Ciceronis, Explicationes et Centuriæ variae; De Italiae calamitate carmen; Carmina Heroica ad Cesarem; De Beatae Mariae Virginis Triumpho carmen; Fabulae morales e Graeco in Latium conversae; Documenti a Giovani, ed in particolare a nobili; Opera contro Panvinio; Prefa-*

subì numerose interruzioni a causa dei molti impegni dell'autore e della scarsa predisposizione d'animo con cui questi affrontò l'incarico.

L'Antoniano ricevette il mandato dell'opera nel 1580, ma il sacerdote romano non si dedicò subito all'impresa, anzi, cercò di ritardarla, o meglio, di schivarla; tanto che, il 28 dicembre dello stesso anno, il Borromeo fu costretto a rinfrescare la memoria dell'antica promessa:

Desidero grandemente, che se V.S. ha tirato inanci quella fatica, che à Roma mi promise di fare intorno alla educatione de figliuoli; si contenti di mandarmela, che haverò molto caro di vederla; et se non l'ha ancora fatta, desidero, che vi attenda; et mi avvisi in che termine stà⁹.

Davanti a questo esplicito sollecito, l'Antoniano si trovò costretto a giustificare il suo atteggiamento, così, il 14 gennaio dell'81 ammetteva candidamente che «del ragionamento che passò incidentemente della educatione christiana dei figliuoli [...] mi ero quasi scordato, o almeno trascurato affatto», di seguito dichiarava la «povertà, et di spirito, et di scienza, per una fatica tale», mettendo in campo anche la «carestia di otio» a disposizione, dovuta agli ordinari impegni di segretario del sacro collegio cardinalizio e a qualche altra «cura, che ad alc[un]o di questi Ill.mi Sig.ri [cardinali] talvolta piace di darmi, come à questi giorni è avvenuto di una cong[regatio]ne avanti Mons.or Ill.mo Sirleto¹⁰, sopra la censura di alc[un]i libri». Esposte tutte le difficoltà, dichiarato che l'unico suo interesse era quello di rendere «satisfatta V.S. Ill.ma», il nostro curiale avanza un'ipotesi di soluzione, affermando «che niuno saria più atto per questa impresa, che Mons.ore de Verona». Il tentativo dell'Antoniano di sottrarsi all'impegno è palese, certo, chiude la lettera affermando che si impegnerà a «far uno sbozzo, et una deliniatione alla grossa»¹¹ dell'opera, ma il suo intento, tolte le farciture della *captatio benevolentiae*, è di non 'accollarsi' la composizione del trattato.

D'altra parte già una volta la strategia della 'non adeguatezza' e della 'candidatura di un sostituto' aveva funzionato. Nel gennaio del 1573 il Borromeo chiedeva all'Antoniano di lavorare alle Vite degli arcivescovi di Milano¹², questi agì secondo il canovaccio sopra descritto:

Se in me fosse pari la facultà, al desiderio di servire V.S. Ill.ma [...], ma la cosa sta così, che dove abonda il volere, manca il potere. S'aggiunge, che essendo queste materie sparse per molti libri, et per luoghi reconditi di diversi scrittori, non si può fare uno studio ordinato sopra di ciò, ma conviene andar notando con le occasioni, che i libri che si leggono,

zione alle Omelie del cardinal Valerio donate al cardinal Federico Borromeo; Symbolum Apostolicum in Catechismo Romano explicatum.

⁹ Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, [28 dicembre 1580] (BAMi, S.Q.II+12, f. 475v).

¹⁰ Per la biografia di Guglielmo Sirleto si veda *infra*, la nota 1 della lettera n° 2.

¹¹ I passi citati sono tratti da: Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 14 gennaio 1581 (BAMi, F 154 inf., n° 29, ff. 58r-58v, 63v).

¹² Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, 14 gennaio 1573 (BAMi, F 44 inf., n° 13a, ff. 32r-32v).



Fig. 1: Ignoto, *Silvio Antoniano*, olio su tela (XVI sec.).
(Archivio di Santa Maria in Vallicella, Roma; foto a cura dell'A.)

il che ha bisogno di lungo tempo. Benché io mi persuado che V.S. Ill.ma non ricerchi la diligenza mia intorno ai libri stampati, si perché converrebbe haver vicina la sua nobile Bibliotheca, et non la mia, troppo povera per questo effetto, [...]. Onde senza dubbio penso che V.S. Ill.ma voglia intendere delle scritture di libreria, et altre simili, et quanto à questo sono apparecchiato à far ogni fatica che V.S. Ill.ma comandarà. Le dirò bene, che per le cose de la libreria Vaticana non ci sarà il miglior di ms. Federico Custode di essa, il quale ha fatto diligente fatica sopra tutti i registri, et tanto più, che al presente ci è grande strettezza in poterli leggere, et molto maggiore in cavarne copie, per il che se paresse à V.S. Ill.ma la ne potria scrivere una parola à Mons.or Sirleto come Bibliothecario, et anco à ms Federico medesimo, o che almeno Mons.or Spetiano non lo pregasse per parte di V.S. Ill.ma, et io non mancherei di sollecitare, non lasciando anco di investigare ogni altra via, et luogo, onde io pensi poter haver qualche luce per questo effetto¹³.

Il 4 febbraio l'arcivescovo di Milano si diceva soddisfatto della risposta dell'Antoniano e informava di aver già scritto al Sirleto e Federico Ranaldi¹⁴, sappiamo poi che nella missiva di risposta del Sirleto del 4 marzo, si bloccava sul

¹³ Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 24 gennaio 1573 (BAMi, F 46 inf., n° 42, ff. 32r-32v).

¹⁴ Lettera, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, 24 gennaio 1573 (BAMi, F 46 inf., n° 34, f. 61r).

nascere l'iniziativa dell'arcivescovo di Milano, adducendo «di non poter cavare scripture di Registi ne copia senza licentia espressa da N.S.»¹⁵.

Non è interesse di questa sede approfondire le difficoltà di consultazione della Biblioteca Vaticana¹⁶, va invece rilevata la resistenza dell'Antoniano alle richieste di elaborazioni 'letterarie' del Borromeo. Sotto questa luce suonano diversamente le parole scelte dall'Antoniano per la prefazione ai *Tre libri*:

Io sono stato astretto dall'autorità, et dal comandamento, di Monsignore Illustriss. Carlo Cardinale di Santa Prassede, et Arcivescovo di Milano à dover io medesimo far cosa, che molte volte ho desiderato, che alcuno più idoneo di me facesse, cioè scrivere il presente trattato della educatione christiana de i figliuoli¹⁷.

Questo «altro più idoneo di me» ha un nome e un volto ben precisi; è Agostino Valier, l'amico¹⁸ dalla penna facile¹⁹ che l'Antoniano propone come suo

¹⁵ Lettera, Guglielmo Sirleto a Carlo Borromeo, 4 marzo 1573 (BAMi, F 46 inf., n° 42, ff. 93v-94r).

¹⁶ Vittorio Frajese, *Il popolo fanciullo. Silvio Antoniano e il sistema disciplinare della contro-riforma*, Milano, Franco Angeli, 1987, pp. 36-41.

¹⁷ Antoniano, *Tre libri*, cit., p. VIr.

¹⁸ Lettera, Agostino Valier a Silvio Antoniano, 6 luglio 1603 (BMF, *Autografi Frullani* 1896, ff. 44r-44v). Il vescovo di Verona si rivolge all'Antoniano nei termini di «intime, et sincere quadraginta amplius annorum amice nunc collega amantis[sim]e», forse questa è una delle ultime missive che riceve e legge il nostro, che da qui a poco più di un mese sarebbe morto. Per la biografia di Agostino Valier si veda *infra*, la nota 2 della lettera n° 2.

¹⁹ La produzione letteraria del Valier è molto ricca; l'elenco più completo delle opere edite e inedite conosciute del Valier è nell'edizione del suo opuscolo *De consolatione Ecclesiae* curata da Giacinto Ponzetti (Romae, apud Lazarinos, 1795): *Convivium Noctium Vaticanarum* (ed. in Sassi *Noces Vaticanae*, cit.); *De acholitorum disciplina* (ed. 1570); *Apologia seu libellus ad clericum suum, cur constitutiones ipse actenus non ediderit* (ed. 1571); *De rethorica ecclesiastica ad clericos libri tres, cum synopsi et praelectionibus* (ed. 1574); *Institutione di ogni stato lodevole delle donne christiane* (ed. 1575); *Episcopus* (ed. 1575); *Qui mores in cive veneto requirantur*; *Quibus in artibus adolescens venetus debet excellere* (ed. 1577); *Ad clericos utriusque seminarii* (ed. 1583); *Vita Caroli Borromaei* (ed. 1586); *Cardinalis, sive de optima cardinalis forma* (ed. 1586); *De utilitate capienda ex rebus a Venetis gestis libri XIX* (i primi quattordici libri furono pubblicati e tradotti da Mons. Niccolò Antonio Giustiniani nel 1787); *De occupationibus cardinali diacono dignis* (ed. in Angelo Mai, a cura di, *Scriptorum veterum nova collectio*, 10 voll., Romae, typis Vaticanis, 1825-1838, vol. VI); *De cautione adhibenda in edendis libris* (ed. a cura di Gian Antonio Volpi nel 1719); *L'istruzione cattolica della fede e della dottrina cristiana per gli fanciulli della città e diocesi di Verona* (1590); *Ordini con i quali si è introdotta nella città di Verona la santissima opera de' mendicanti unita a quella dei derelitti* (ed. 1590); *Somnium in conclavi* (1590); *Consolatio ad Gregorium XIV* (1590); *De pastoralium tentationum remediis investigandis* (1590); *De Agnorum Dei benedictione* (ed. 1590); *Philippus, sive de christiana laetitia* (tradotto e pubblicato insieme al *De dono et utilitate lacrymarum* da Cesare Cavattoni nel 1862); *De postremo sermone Gregorii XIV Pontif. Max. ad Cardinales habito* (1591); *Soliloquium in conclavi in quo creatus fuit Clemens VIII P.M.* (1592); *Commentarius visitationis Clementis VIII* (1592); *De paterna charitate Clementis VIII erga amplissimum regnum Galliae*; *De memorabili die VII Septembris MDXCV, in quo Enricus Borbonius Galliae Rex benedictionem accepit* (1595); *De occultis Dei beneficiis* (1595-1596); *De gaudiis pastoralibus* (ed. a cura del Ponzetti nel 1854); *Consolatio, sive libellus consolatorius ad card. Borromaeum de obitu eius matris* (1599); *De cauta imitatione sanctorum episcoporum* (ed. in Angelo Mai, a cura di, *Spicilegium romanorum*, 10 voll., Romae, Typis Collegii Urbani, 1839-1844, vol. VIII, pp. 89-117);

sostituto, proposta che non va letta solo come il tentativo evidente di aggirare l'impegno, ma che è anche dettata dalla profonda ammirazione che l'Antoniano nutre per il Valier il quale, al di là dell'amicizia, rappresenta per lui un modello letterario.

Nel presentare al Borromeo un trattato sul vescovo del Valier, *Episcopus*²⁰, l'Antoniano sottolinea come «l'ingegno fedele di Mons.or di Verona, produce sempre qualche nuovo frutto, degno de gli occhi et del gusto di V.S. Ill.ma.» e descrive l'opera quale «opuscolo breve, ma succoso, et grave, pieno più di concetti che di parole»²¹. Proprio la *brevitas*, è tra le qualità che l'Antoniano più apprezza del Valier scrittore e di cui sente maggiormente la mancanza nel redigere i *Tre libri dell'educazione*, tanto che già nel marzo del 1581 scriveva al Borromeo:

sarà poi bisogno di lunga, et matura revisione, perché metto giù tutto quello che viene dalla penna, et temo che ci sarà della redundanza assai, et scorgo sin hora, ch'io non asseguisco, né ho habilità, à quella grave et chiara brevità di Mons.ore di Verona²².

Tutto il fastidio dell'Antoniano umanista per la 'redundanza' emerge nella missiva al Borromeo del 30 settembre 1581, quando, dopo aver sottolineato come lo sprone del Borromeo a continuar il trattato sia stato opportuno e necessario, non può trattenersi dall'osservare che «il discorso riesce lungo assai, et in questa età tanto abbondante di libri, temo che pochi havranno tempo, ò volontà di legger cosa tanto lunga»²³. In questa affermazione antoniana emerge un nuovo elemento, che si va ad affiancare al vecchio motivo della *brevitas* e che precisa la posizione dell'Antoniano in merito alla produzione letteraria del tempo, ovvero si parla di «inutile abbondanza di libri» e lo si fa innanzitutto in riferimento alla sua opera. Non ci si trova davanti a una semplice opinione, ma, come fa notare Frajese, l'Antoniano esprime un 'umore' che spiega il suo ruolo da protagonista nel *De cautione adhibenda in edendis libris* del Valier, scritto di invettiva contro l'arte della stampa, che nasconde, come ha giustamente evi-

De sacro anno Jubilaei Millesimo sexcentesimo, sedem Petri tenente Clementi VIII (ed. 1601); *Diloquium in conclavi ultimo, in quo Paulus V creatus est Pontifex maximus*; *De reverentia erga Romanum Pontificem Christi vicarium* (1605-1606). Infine va considerata anche l'*Historia de rebus gestis Venetorum delineata*, opera che non vide mai la luce.

²⁰ Agostino Valier, *Episcopus*, Mediolani, apud Pacificum Pontium, 1575. Il trattato è un omaggio a Carlo Borromeo in quanto, nel delineare il modello di vescovo ideale, si ispira chiaramente a Carlo Borromeo. Nella lettera dedicatoria dell'opera, indirizzata all'arcivescovo di Milano si afferma: «Cum autem ad perfectam formam, quam quaerimus, optimorum virorum iudicio, proxime accedas, ut pene iam in te uno expressam illam videamus; hanc, quam descripsi, saepe inspicio; ut eam adhuc magis exprimas, et tua expressione, et exemplo, plerique nostrum excitati, qui inde longe absumus, ad eam propius accedamus».

²¹ Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 14 maggio 1575 (BAMi, F 92 inf., n° 23, ff. 42r, 45v).

²² Lettera, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, 10 marzo 1581 (BAMi, F 61 inf., n°176, ff. 283v, 288v).

²³ Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 30 settembre 1581 (BAMi, F 87 inf., n° 178, ff. 381r, 384v).

denziato Rotondò, «l'affermazione del diritto esclusivo della curia a padroneggiare senza remore tanto la nuova arte quanto i suoi prodotti»²⁴.

Appurato che «non può scaricare la fatica pertinente l'educatione de figliuoli» sul vescovo di Verona, come emerge dalla perentoria lettera del Borromeo del 25 gennaio 1581, l'Antoniano si accingeva a 'pagare il suo debito', il tutto però con molta indolenza. Infatti, nella lettera appena ricordata l'arcivescovo di Milano individua una prima scadenza di controllo sui lavori, «Et à q[ues]ta Pasqua aspetto di ricevere il saggio, che V.S. mi promette di mandare»²⁵, ma dalla lettera dell'Antoniano del 10 marzo sappiamo che il Nostro si concedeva subito una proroga «ho già inbrattato parecchi fogli, non so però quanto fruttuosamen. spero di essere in termine à Dio piacendo, di mandargliene qualche saggio dopo Pasqua»²⁶. Finalmente, con la missiva del 1 aprile l'Antoniano mandava al Borromeo i primi quinterni composti accompagnati da una tavola dei capitoli, chiedendo un giudizio sul quadro complessivo dell'opera. Infatti, è nelle intenzioni del curiale romano «di condurre l'operetta al fine, et di poi considerarla con più attentione, et quanto all'ord[in]e, et quanto alle cose stesse»²⁷. Prontamente il Borromeo rispondeva; «Tutto mi è piaciuto, et vedo che sarà l'opera à mio giud[iti]o assai più piena et feconda che non mi havevo imaginato», ma aggiungeva dell'altro «una cosa voglio recordare mi par che vi manchi onde un capo molto congiunto con l'educatione dei figliuoli, cioè la cura che devono haverne et oblego de i patrini del battesimo et cresima»²⁸. Il Borromeo segnala la necessità di una integrazione tematica, che in effetti l'Antoniano inserisce nell'opera:

Ma più propriamente per i poveri, che più spesso peccano in questa parte, è da avvertire, che nella eletione del compare, et comare più riguardo conviene avere all'utilità spirituale dell'anima, che alla temporale del corpo; per il che non tanto si deve cercare un compare ricco, quanto un buono, et temente Dio, che occorrendo forse, che ò per morte, ò per negligenza, ò per altro accidente il fanciullo restasse privo della educatione paterna, habbia un'altro padre, il quale ricordevole di essere entrato in sicurtà appresso Dio per lui, sia sollecito della salute del figlioccio, et della sua propria, si che conforme all'obbligo suo, lo instruisca nella dottrina della fede, et nel timor di Dio, et ne i buoni costumi²⁹.

Questo passo chiarisce in modo inequivocabile il ruolo del Borromeo nella redazione dei *Tre libri dell'educatione christiana*; il cardinale non si limita alla

²⁴ Antonio Rotondò, *La censura ecclesiastica e la cultura*, in *Storia d'Italia. Documenti*, II, Torino, Einaudi, 1973, p. 1440.

²⁵ Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, 25 gennaio 1581 (BAMi, P 21 inf., vol. I, f. 57v-58r).

²⁶ Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 10 marzo 1581 (BAMi, F 61 inf., n°176, ff. 283v, 288v).

²⁷ Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 1 aprile 1581 (BAMi, F 87 inf., n° 177, ff. 380r, 385v).

²⁸ Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, [aprile 1581] (BAMi, P 21 inf., vol. II, ff. 376v-377r).

²⁹ Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. I, c. XXXVIII, p. 20r (*Delle qualità de i Padrini, ovvero Compari, et del nome del fanciullo*).

commissione dell'opera, a vigilare sull'avanzamento dei lavori, a ricordare all'amico romano il debito contratto³⁰, ma, interviene in modo esplicito sui contenuti dell'opera durante la redazione e, come vedremo, nella lunga fase di revisione della stessa. Inoltre l'infaticabile arcivescovo di Milano non trascurò di raccogliere pareri sull'opera, mentre era ancora in fieri, sottoponendola al giudizio di collaboratori fidati come Carlo Bascapè³¹ che si espresse molto favorevolmente, al riguardo:

Ho visto alcuni quinterni del libro dell'educat[io]ne di Ms [Monsignor] Silvio Antoniano, datami di commiss[io]ne di V.S. Ill.ma, [...]. Mi pare molto bene, et piamente scritto, et atto a fare grande utilità, se si manda fuori, specialm.te per essere in materia tanto praticabile³².

Finalmente, il 30 dicembre 1581, l'Antoniano annunciava «il fine dell'opera», ma non era ancora tempo di darla alle stampe, «essendoci senza dubbio bisogno di molta, et matura revisione»³³.

È il gennaio del 1582, il Borromeo saluta con gioia, mista a sollievo, la fine dell'opera e subito dà uno spunto di approfondimento tematico:

mi pare, che vi sarebbe stato molto à proposito una dottrina di san Thomaso, che [...] prima si arriva à l'uso della ragione, è l'huomo obligato sotto peccato mortale à rivoltarsi et offrirsi à Dio con tanto ricognoscimento o almeno indirizzando, à lui le sue operationi: et però saria d'amonire i padri che mentre i Figliuoli sono in minore età, gli andassero avvezzando in modo, che allhora facessero quello atto più efficacemente³⁴.

Dalla successiva missiva dell'arcivescovo di Milano emerge che l'Antoniano aveva già messo a punto il capitolo sull'«età della discrezione» secondo la dottrina di S. Tommaso e che il Borromeo si stava attivando per una revisione incrociata dell'opera: «Quanto all'editione del libro, ho pensato di farli dare un'occhiata da

³⁰ «La [ette]ra di V.S. Ill.ma delli 19 laq[ua]le si è degnata scrivermi, è stato sprone opportuno, per non dir necess[ari]o à sollecitar la mia tardità, h[ave]ndo io fatto lunga intermissione circa il trattato cominciato, et condotto già buon pezzo avanti, della Educatione», Lettera, Silvio Antoniano a S. Carlo Borromeo, 30 settembre 1581 (BAMi, F 87 inf., n° 178, ff. 381r, 384v). «Piacemi che V.S. habbia ripigliato il trattato della educatione, intermesso questi giorni à dietro, come mi scrive: ne dee ritirarsi vedendo che l'opera riesce lunga; però che la lunghezza sarà ~~in~~compensata dalla utilità, la quale con la divina gra[tia] si spera da questo libro, non mediocre. Intanto starò aspettando, che ella mi mandi di mano in mano i quinterneti che andrà facendo». Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, [10 ottobre del 1581] (BAMi, P 21 inf., vol. I, f. 263r). «È un pezzo ch'io non ho ricevuto altri fogli del trattato dell'educatione christiana de figliuoli; nè sò in che termine al presente l'opera si ritrovi». Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, [ottobre 1581] (BAMi, P. 21 inf., vol. II, ff. 475r-476r).

³¹ Per la biografia di Carlo Bascapè si veda *infra*, la nota 4 della lettera n° 8.

³² Lettera, Carlo Bascapè a Carlo Borromeo, settembre 1581 (BAMi, F 60 inf., n° 186, ff. 307r, 308v).

³³ Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 30 dicembre 1581 (BAMi, F 59 inf., n° 30, ff. 53r, 54v).

³⁴ Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, [gennaio 1582] (BAMi, P 21 inf., vol. II, f. 526r).

Mons.or Galesino³⁵, et farlo rivedere anco da Mons.or Vescovo di Verona»³⁶. Il 24 febbraio del 1582 l'Antoniano ritornava sul capitolo di ispirazione tomista:

Mi piace, che l'esplicatione di q[u]ella dottrina di S. Tom[mas]o, del rivolgimento à Dio, non sia dispiaciuta à V.S. Ill.ma, come la si è degnata di scrivermi con l'ult[im]a sua. Ma io sono stato tuttavia dubbioso, se era espediente inserirla in questo libro, parendomi et troppo scolastica, et atta à generar scrupoli, come allhora né toccai à V.S. Ill.ma. Perilche mi è parso comunicar questa deliberatione co'l P. Toledo³⁷, ilq[ua]le sente fermam.te, che in niun modo convenga di mettervela, non si dovendo in libri tali, di materie morali, et che si scrivono per il popolo commune, mescolar cose dubbiose come questa, che è solo opinione probabile, et che ha molti contraddittori, [...], aggiungendo che questo saria un mettere scrupoli et lacci à gli huo[mini], la maggior parte deiq[ua]li non intenderanno i termini di q[u]esta dott[rin]a, et che questo non serviria ad altro, se non che da gli intendi si facesse giud[iti]o di me, ch'io havessi voluto mostrar d'esser versato in Theologia, dove non fa bisogno, et concludendo, che se alla sua censura pervenisse il libro, con questa parte, egli non ve la lasceria in modo alc[un]o. Per queste, et altre ragioni che il valent'huo[m]o mi addusse, io mi son confermato affatto in questa sentenza, che q[ue]l Capitolo ch'io mandai, non sia da porsi³⁸.

L'ultima parola spettava al Borromeo, regista indiscusso dell'opera: «quella dottrina di S. Thomaso del rivolgimento à Dio [...] non si metta in quel trattato; parendomi buona fra l'altro q[u]ella rag[io]ne che questo ha da esser libro commune»³⁹.

L'opera dell'Antoniano vedrà la luce presso i tipi di Sebastiano dalle Donne e Girolamo Stringari, a Verona solo nel 1584, dopo due anni di attenta revisione, condotta, come si accennava sopra, da Pietro Galesino e da Agostino Valier. Dallo spoglio dell'Epistolario di S. Carlo, conservato presso la Biblioteca Ambrosiana, si ricavano tracce solo del lavoro di revisione del cardinale di Verona, che viene messo in moto da una missiva del Borromeo del settembre 1582. L'arcivescovo di Milano presentava così le fatiche del comune amico:

Ms [Monsignor] Silvio Antoniani nostro compose à mia istanza quel libro, che V.S. sa della educatione de figliuoli, nel quale sono molte cose utili, et buone; ma però mi pare necessario il dargli una revista, ni vedo chi possa farlo più fruttuosamente che V.S. per la dottrina, et prudenza sua, né anco con maggiore sodisfatt[ion]e di ms [Monsignor] Silvio per la particolare osservanza, ch'egli le porta⁴⁰.

³⁵ Si tratta ovviamente di Pietro Galesino. Per la biografia del Galesino si veda *infra*, la nota 2 della lettera n° 16.

³⁶ Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, [gennaio-febbraio 1582] (BAMi, P 22 inf., f. 447r).

³⁷ Per la biografia di Francisco de Toledo si veda *infra*, la nota 1 della lettera n° 17.

³⁸ Lettera, Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, 24 febbraio 1582 (BAMi, F 65 inf., n° 104, ff. 123r-123v, 124v).

³⁹ Minuta, Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, [febbraio-marzo 1582] (BAMi, P 22 inf., f. 314v).

⁴⁰ Minuta, Carlo Borromeo ad Agostino Valier, [settembre 1582] (BAMi, P 22 inf., 398v-399r).

Il Valier stimava profondamente l'Antoniano e le sue qualità letterarie, anzi nel *Philippus*, ricorda il trattato antoniano come «pulcherrimum opus»⁴¹ e per tramite dell'umanista Bruto Guarini da Fano, si rammarica del fatto che «questo uomo insigne nasconde, e già per molti anni ha tenuto nascosto, la sua dote eccellente, mirabile e rara e quasi divina»⁴², si sta parlando del *furor poeticus* che l'Antoniano ha occultato per dedicarsi a «studi più gravi»⁴³. Si può, a buon ragione, pensare che il Valier accettò di buon grado il compito di revisore dell'opera antoniana tanto che rispose con un certo slancio alla missiva del Borromeo in quello stesso settembre:

Giunse hieri il stafino da Milano con una cortes[issim]a lettera di V.S. Ill.ma insieme col libro di ms [Monsignor] Silvio Antoniani della Educatione dei figlioli. Lo leggerò due volte diligentem.te et lo manderò a V.S. Ill.ma a Roma con qualche m'occorrerà di dirle sopra. S'havesse tanto giudizio quanto anco l'auttore sarei certo di far beneficio all'opera⁴⁴.

Il Valier si mise a lavoro di buona lena, tanto che già il 14 dicembre del 1582 il Borromeo aveva in mano i *Tre libri* corredati dalle osservazioni del cardinale di Verona: «le dico si ho ricevuto il libro ch'ella mi ha mandato del Messer Silvio Antoniano, et si vedrà quello ch'ella mi ricorda in questo conto». A questo punto era tempo di passare alla seconda fase dell'opera di revisione, le correzioni del Valier andavano adattate al trattato insieme all'autore; così il Borromeo aggiungeva sbrigativamente: «Mi risolverò con lui – ovvero all'Antoniano – hora intorno ad esso libro per quello che converrà di farsi, innanzi che si faccia stampare»⁴⁵. Forse il Borromeo chiese proprio al Galesino di seguire l'Antoniano in questo lavoro di limatura dell'opera sulla base delle annotazioni valeriane, d'altra parte l'ipotesi è plausibile visto che il Galesino risiedeva a Roma per vigilare e partecipare all'opera di revisione del *Rituale romano* e del *Breviario*, quindi aveva facili e frequenti occasioni di contatto con l'Antoniano.

Se il lavoro di redazione del trattato fu lungo e subì molte battute d'arresto quello di revisione non fu meno tortuoso; basti riflettere sul fatto che tra la lettera, prima citata, con cui il Borromeo informa il Valier di aver ricevuto i *Tre libri* con annesse le osservazioni del cardinale (14 dicembre 1584) e la lettera di presentazione del volume di Alessio Figliucci⁴⁶ al Borromeo (1 novembre

⁴¹ Agostino Valier, *Il dialogo della gioia cristiana*, a cura di Antonio Cistellini, Brescia, La Scuola, 1975, p. 52.

⁴² *Ibid.*, p. 53.

⁴³ *Ibid.*, p. 67.

⁴⁴ Lettera, Agostino Valier a Carlo Borromeo, 21 settembre 1582 (BAMi, F 64 inf., n° 2, ff. 2r-2v, 3v).

⁴⁵ Minuta, Carlo Borromeo ad Agostino Valier, 14 dicembre 1582 (BAMi, P 22 inf., f. 197r).

⁴⁶ Alessio Figliucci (Siena 1524 ca.-1590 ca.) al secolo Felice, nacque in un'illustre famiglia senese, compì buoni studi umanistici, frequentò lo Studio patrio e dopo una parentesi padovana entrò tra i domenicani di S. Marco a Firenze. Ridusse in volgare varie opere di Aristotele, le epistole di Marsilio Ficino ma soprattutto il catechismo tridentino pubblicato nel 1566. Luigi De Angelis,

1583), passa quasi un anno. Forse contribuì a ritardare ulteriormente la pubblicazione proprio il fatto che il Valier non potè curare personalmente la stampa del trattato, ma la dovette affidare al domenicano Alessio Figliucci:

Et perché Monsig. Reverendiss. [Agostino Valier] è stato costretto partirsi di Verona, mandato da N.S. à visitate la Chiesa di Padova, et di Vicenza [...] desiderando pure che l'opera si pubblicasse, si contentò di commettermi che io prendesse cura di farla stampare⁴⁷

Non si può poi fare a meno di notare che il trattato fu pubblicato a Verona e non a Milano, magari nel Borromeo era sopraggiunto un certo disinteresse o stanchezza nei confronti dell'opera o addirittura era rimasto deluso dal prodotto finale tanto da delegare ogni questione ad essa inerente al Valier? Forse proprio per questo il trattato non ebbe una riedizione cinquecentesca e per la seconda edizione dobbiamo attendere il 1609.

Interrogativi e ipotesi a parte, che spero di sciogliere in un prossimo futuro, ciò che ci è dato di conoscere con sicurezza lo riassume l'Antoniano nella lettera con cui accompagna l'invio della sua opera al cardinale Alessandro Farnese⁴⁸: «Mons.or mio Ill.mo di S.ta Prassede m'ha fatto scrivere un libro della educatione Christiana dei figliuoli, il S.or Car.l di Verona l'ha fatto stampare, et io ne mando con questa un volume à V.S. Ill.ma»⁴⁹. Il libro viene presentato al cardinale come «Mem[oria]le per ricordar à V.S. Ill.ma la mia antichiss[im]a servitù, laq[ua]le cominciata dalla mia fanciullezza, ha continuato sempre per lo spatio di 34 anni», difatti al cardinale lo legava una lunga conoscenza, avviata forse per tramite del maestro Annibal Caro, antico servitore dei Farnese⁵⁰, e suggellata dal noto episodio, riportato con una particolare enfasi premonitrice da tutti i biografi, che aveva permesso all'undicenne Silvio di conoscere Giovan Angelo Medici. Ma la lettera si rivela preziosa per altri spunti, in essa l'Antoniano non solo, come ovvio, invita il cardinale a gustarsi l'opera nelle ore di svago, ma gli suggerisce anche di fare avere il trattato

al Maestro del S.or Don Duarte⁵¹, che se bene non è scritto per Principi, et nelle cose, se ne va terra terra, tuttavia perché s'io non mi inganno, il soggetto dell'opera è buono, potrà quel valenthum prender di qua occ[asio]ne di buon costrutto, et trarre come si dice, il mele dalla pietra.

Biografia degli scrittori sanesi, nella Stamperia comunicativa, presso Giovanni Rossi, Siena, 1824*; Francesco Inghirami, *Storia della Toscana*, 16 voll., Fiesole, Poligrafia feisolana, 1841-1844, vol. XIII, 1844*, Jacobus Quetif, *Scriptores ordinis praedicatorum recensiti*, 3 voll., Lutetiae Parisiorum, apud J.B. Christophorum Ballard et Nicolaum Smart, 1719-1721, vol. II, pp. 263b-264a.

⁴⁷ Antoniano, *Tre libri*, cit., p. III.

⁴⁸ Per la biografia di Alessandro Farnese si veda *infra*, la nota 1 della lettera n° 22.

⁴⁹ Lettera, Silvio Antoniano a Alessandro Farnese, 30 giugno 1584 (ASP, *Epistolario scelto*, b. 1).

⁵⁰ Annibal Caro (Civitanova Marche 1507- Roma 1566) prima offrì i suoi servigi all'irrequieto nipote di Paolo III Pier Luigi Farnese (1543-1547), poi, dopo la morte di quest'ultimo, al cardinale Alessandro, presso la cui corte dimorò dal 1548 al 1563. Per profilo biografico dell'umanista marchigiano rimando a Claudio Mutini, *Annibal Caro*, in DBI, vol. XX, pp. 497-508.

⁵¹ Si sta parlando di Odoardo Farnese, per la biografia si veda *infra*, la nota 2 della lettera n° 22.



Fig. 2: Frontespizio dell'opera di Silvio Antoniano, *Tre libri dell'educazione christiana dei figliuoli*, Verona, appresso Sebastiano Dalle Donne e Girolamo Stringari, 1584. (copia donata dall'Antoniano ai Padri dell'Oratorio, Biblioteca Vallicelliana, Roma, S.BORR.I.I.222; foto a cura del Servizio riproduzioni della Biblioteca Vallicelliana)

Così, in poche battute, l'autore sottolinea l'essenza pragmatica dei *Tre libri dell'educatione christiana de figliuoli*, un'opera dalla fortuna granitica durata fino ai giorni nostri⁵², che ha avuto il pregio di aver raccolto attorno al tema centrale dell'«educatione christiana dei figliuoli» «le idee, i concetti, i metodi che costituiscono lo specchio delle opinioni di ambienti intellettuali ecclesiastici, della tradizione e del senso comune, della riflessione umanistica e patriistica rivisitata senza ambiziose pretese personali di novità»⁵³.

L'edizione del carteggio

Nella trascrizione delle lettere che si riportano di seguito, al fine di riprodurre l'uso scrittorio dell'epoca, soprattutto in ragione dell'ortografia, si è scelto di conservare: la grafia delle maiuscole, la grafia latineggiante (h etimologi-

⁵² Per avere un quadro completo delle edizioni dei *Tre libri*, si sono condotte ricerche sulle banche dati e sui cataloghi online delle principali biblioteche italiane ed europee (Indice della rete SBN <<http://opac.sbn.it/cgi-bin/lccuForm.pl?form=WebFrame>>, Internet culturale <<http://www.internetculturale.sbn.it/genera.jsp>>, EDIT 16 <http://edit16.iccu.sbn.it/web_iccu/ihome.htm>, Biblioteca Apostolica Vaticana <http://bav.vatican.va/it/v_home_bav/home_bav.shtml>, Metaopac del Cilea MAI <<http://www.aib.it/aib/opac/mai2.htm>>, Bibliothèque nationale de France <<http://www.bnf.fr/>>, Catalogue Collectif de France <http://ccfr.bnf.fr/rnbcv_visu/acc1.htm>, Catalogo della British Library <http://catalogue.bl.uk/F/?func=file&file_name=login-bl-list>, Catálogo Colectivo del Patrimonio Biográfico Español <<http://www.mcu.es/ccpb/ccpb-esp.html>>, rete URBE <<http://www.urbe.it/catalogo.html>>, rete URBS <<http://www.urbs.vatlib.it/urbs/index.asp?Language=ita>>, Opac delle biblioteche Cappuccini <<http://www.ibisweb.it/bcc/>>, RICIRCA sulla Ricerca sull'Inchiesta della Congregazione dell'Indice, non ancora disponibile al pubblico) e sui diversi repertori cartacei (*Catalogue général des livres imprimés de la bibliothèque nationale*, 230 voll., 1897-1930, Paris, Impr. Nazionale, t. III, p. 20; Luigi Ferrari, *Onomasticon. Repertorio bio-bibliografico degli scrittori italiani dal 1501 al 1850*, Milano, Hoepli, 1947, p. 38; *Index Aureliensis: catalogus librorum sedecimo saeculo impressorum*, 2 voll., Aureliae Aquensis, aedibus Valentini Koerner, 1962-1965, t. I, 612; Mario Emilio Cosenza (a cura di), *Biographical and Bibliographical Dictionary of the Italian Humanists and of the World of Classical Scholarship in Italy, 1300-1800*, 6 voll., Boston-Massachusetts, G.K. Hall & co., 1962-1967, vol. I, pp. 208-209; Girolamo Amati, *Bibliografia romana, notizie della vita e delle opere degli scrittori romani dal secolo XI fino ai nostri giorni*, Roma, Tipografia eredi Botta, 1880, pp. 11-12; *Primo catalogo collettivo delle biblioteche italiane*, 9 voll., Roma, Tip. Aristide Staderini, 1962-1979, vol. V., pp. 266-267; repertori segnalati da Jean-Pierre Lobies, Otto e Wolfram Zeller (a cura di), *Index bio-bibliographicus notorum hominum*, Osnabruck, F. Dietrich Zeller, s.d.). L'esito delle ricerche riconferma sostanzialmente i risultati presentati da Prodi (*Antoniano Silvio*, cit.), pertanto dopo la prima edizione veronese del 1584 si possono segnalare le seguenti edizioni: Cremona 1609; Napoli 1707; Roma 1785; Milano 1821; Parma 1851-52 (2 voll.); Firenze 1852; Imola 1853; Troyes 1856 (trad. francese a cura di Ph. Guignard, *Traité de l'éducation chrétienne des enfants*, ristampata a Poitiers nel 1873); Spagna (luogo non identificato) 1860 (trad. spagnola ricavata dalla traduzione francese di Troyes, a cura di Miguel de S. Roman, *Educacion cristiana de los hijos*); Freiburg in Breisgau 1888 (trad. tedesca a cura di Franz Xaver Kunz, *Die christliche Erziehung Erziehung*); Torino 1926 (a cura di Leopoldo Pogliani). Una scelta dei passi più significativi è stata editata a Milano nel 1938 (a cura di Guido Marpiello) ed a Firenze nel 1960 in Volpicelli, *Il pensiero*, cit.

⁵³ Turchini, *Sotto l'occhio*, cit., p. 53.

ca, nesso latino *ti + vocale*), la punteggiatura, la separazione delle parole, e i segni diacritici (accenti e apostrofi).

Riguardo a tutti questi casi mi sono riservata la prerogativa di intervenire là dove si determinava un grave ostacolo alla lettura. Per esempio si è scelto di normalizzare gli accenti delle congiunzioni (perche per perché, poiche o poiche per poiché), di far seguire al punto la lettera maiuscola, di togliere il punto quando crea cesure brusche nel flusso dei contenuti esposti, di inserire la virgola o il punto e virgola per aiutare il senso del discorso.

Inoltre, si è deciso di evidenziare le cancellature delle minute con il barrato e di sciogliere le abbreviazioni meno ovvie interne al testo e non i titoli, di cui si riporta di seguito un breve elenco.

Card.le o Car.l o Car.le = Cardinale
 Clar.mo o Clar.mi o Cl.mi = Clarissimo/i
 Col.mo = Colendissimo
 Devotiss.o = Devotissimo
 Humiliss.o = Humilissimo
 Ill.mo o Ill.ma = Illustrissimo/a
 Obligatiss.o = Obbligatissimo
 Osser.mo = Osservandissimo
 P. o P.re = Padre
 Prone o pron. = Padrone
 Mons.ore o Mon.re o Mon.ore = Monsignore
 N. S. = Nostro Signore
 R.o R.do = Reverendo
 R.mo = Reverendissimo
 R.za = Reverenza
 Ser.re o servi.= Servitore
 Sig.re o S.r o S. re o S.or = Signore
 Sig.ri o SS.i = Signori
 S. Sig.a = Sua Signoria
 V.S. = Vostra Signoria

Lettere
(1580-1584)

1. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano [28 dicembre 1580]

epistola n. 274

al S.or Silvio Antoniani Secret[a]ro del Sacro Collegio.

Molto R.o Sig.re Desidero grandemente, che se V.S. ha tirato à fine inanci¹ quella fatica, che à Roma² mi promise di fare intorno alla educatione de figliuoli; si contenti di mandarmela, che l' haverò molto caro di vederla; et se non l'ha ancora fatta³ perfetta intieramente, desidero, che vi attenda; et mi avvisi in che termine stà: et non essendo q[ues]ta per altro, me le offero, et racc[oman]do. Di Milano

(Minuta, BAMi, S. Q. II + 12, f. 475v, Ultima raccolta, ossia residuo di lettere scritte da diversi a S. Carlo Borromeo (dal 1579 al 1580). La minuta è inclusa in un gruppetto 6 minute scritte il 28 dicembre 1580).

¹ «Inanci» soprascritta su «à fine», la correzione è di mano di Carlo Borromeo.

² «à Roma» è soprascritto.

³ «fatta» parola aggiunta a margine, la mano è quella di Carlo Borromeo.

2. Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, Roma 14 gennaio 1581

Ill.mo et R.mo s.ore prone osser.mo

V.S. Ill.ma confonde la molta mia tardità, et negligenza, con la solita sua accuratezza, et sollecitud[in]e; poi ché nel mezzo di tante sue graviss[im]e occupationi, et dopo lungo intervallo di tempo, si ricorda del ragionamento che passò incidentemente della educatione christiana dei fig[liu]oli, di che io per non asconder il mio peccato, mi ero quasi scordato, o almeno trascurato affatto. Hora poi ché V.S. Ill.ma si degna di ripeter il debito da mal pagatore, non posso lasciare di metterle in consideratione la mia povertà, et di spirito, et di scienza, per una fatica tale; si aggiunge la carestia dell'otio necess[ari]o sì per il servitio ord[inari]o del sacro Coll[egi]o, che spesso è di così molto distrattione, et dissimili da questa maniera di studij, sì per alcuna estraord[inari]a cura, che ad alc[un]o di questi Ill.mi Sig.ri talvolta piace di darmi, come à que-

sti giorni è avvenuto di una cong[regatio]ne avanti Mons.or Ill.mo Sirleto¹, sopra la censura di alc[un]i libri, che tuttavia dura. Pertanto pensando al giusto, et pietoso desiderio di V.S. Ill.ma, et desiderando io sommam.te ch'ella fosse soddisfatta, et con prestezza et bene, quanto al suo perfetto giud[iti]o alla cosa istessa si conviene, mi risolvo, che niuno saria più atto per questa impresa, che Mons.ore de Verona² n[ost]ro, ilq[ua]le quantunq[ue] sia senza dubbio occupato assai, nond[imen]o ha tanto talento, et facilità di scrivere come sa V.S. Ill.ma et è tanto p[ad]rone del corpo proprio, et massime nelle hore notturne, et antelucane, che gli sarà leggiero questo carico. Tutto questo dico, non per sgravar me stesso, ne per sottrarmi dal giogo dell'obed[ien]za di chi devo, et voglio servir sempre, quanto le mie deboli forze si estendono, ma perché V.S. Ill.ma ci habbia consid[irar]e sopra, poi ché per q[u]ella via, ella senza comparatione verrà ad esser et più presto, et meglio servita. Con tutto ciò non lascerò di applicar il pensiero à q[ua]nto V.S. Ill.ma mi commanda, et ho assegnata già nell'animo mio la pross[im]a quadrag[esim]a à questa cura principalm.te, tanto che per dopo Pasqua con l'aiuto del Sig.re io possa inviare à V.S. Ill.ma alcun saggio di questa operetta.

Et perché lo studiare i scrittori antichi, et moderni, che possono aiutar in q[u]esta mat[eri]a saria lunga cosa, ho deliberato per adesso, metter giù tutto quello che mi caderà nella penna, et far uno sbozzo, et una delineatione alla grossa, acciò V.S. Ill.ma possa poi dargli forma, et complimento, come à lei piacerà. In tanto supp[li]co humilmente V.S. Ill.ma à tener mem[ori]a di me nelle sue orationi, acciò lo spirito del Sig.re risvegli il sonno della mia tepidezza, et mi accenda del suo santo amore, et mi renda istrumento idoneo per eseguir qualche parte, quanto V.S. Ill.ma si è degnata di comandarmi alla cui buona gratia river[entemen]te mi racc[oman]do. Di Roma li 14 di Genn[ai]o 1581

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Humiliss.o et devotiss.o ser.re

Silvio Antoniano

Roma

[Imbreviatura] Il XIII Gennaro 1581, Silvio Antoniano

[Indirizzo:] All'Ill.mo et R.mo s.ore prone osser.mo, Il Car.l santa Prassede.

M[i]l[an]o

(Originale autografo, BAMi, F 154 inf., n° 29, ff. 58r-58v, 63v, Lettere di diversi a S. Carlo Borromeo).

¹ Guglielmo Sirleto (Guardavalle 1514-Roma 1585), appartenente a una nobile famiglia, dopo gli studi compiuti a Napoli, verso il 1540 si trasferì a Roma, dove conobbe Marcello Cervini, più tardi divenuto papa con il nome di Marcello II, e Girolamo Seripando. Durante il Concilio di Trento mantenne stretta corrispondenza con il Cervini; mentre lavorava ad alcune edizioni critiche della Vulgata e preparava edizioni dei Padri. Paolo III lo fece custode della Biblioteca Vaticana e segretario dei memoriali; Paolo IV lo scelse come precettore dei suoi nipoti e lo nominò protonotaro apostolico. Carlo Borromeo si adoperò presso lo zio Pio IV perché fosse eletto cardinale, così il 12 marzo del 1565 arrivò la porpora cardinalizia per il Sirleto. Pio

V gli conferì la sede di San Marco in Calabria nel 1566 e poi nel 1568 ottenne quella di Squillace, che governò tramite un vicario fino al 1573, quando rinunciò in favore di suo nipote Marcello. Nominato bibliotecario della Vaticana, lavorò intensamente al suo riordino e all'acquisizione di tutti i manoscritti calabresi che riuscì a rinvenire. Continuò a prestare aiuto nelle questioni di erudizione sacra, revisione della Bibbia latina, messa a punto del Breviario, del Messale, del Catechismo Romano, del Corpus Iuris Canonici, dell'Indice dei libri proibiti. Lasciò la sua preziosa biblioteca ad Ascanio Colonna per 4000 scudi, solo poi essa finì con l'essere incorporata alla Biblioteca Vaticana, che conserva anche la sua interessante corrispondenza. HC, vol. III, pp. 46, 251, 322; Ciaconio, vol. II, 1682d-1686c; Ughelli, vol. I, p. 879, 27; EC, vol. XI, p. 758; Francesco Lo Parco, Il cardinale Guglielmo Sirleto: notizie bibliografiche con la pubblicazione del suo testamento inedito, Napoli, Luigi Lubrano Libraio, 1909; Domenico Taccone-Gallucci, Monografia del card. Guglielmo Sirleto, Roma, Società Tipografica Editrice, 1909; Pio Paschini, Tre ricerche sulla storia della Chiesa nel Cinquecento, Roma, Edizioni liturgiche, 1945; Georg Denzler, Il cardinale Guglielmo Sirleto (1514-1585): vita e attività scientifica, un contributo alla riforma post-tridentina, Catanzaro, Istituto di Scienze Religiose di Catanzaro e Squillace, 1986; David Gutierrez, Il carteggio tra Girolamo Seripando e Guglielmo Sirleto, Roma, Institutum Historicum Ord. S. Agustini, 1986; Pietro De Leo, Brevi note sull'epistolario del Card. Sirleto, Catanzaro, Squillace, 1989; L. Calabretta, G. Sinatora (a cura di), Il card. Guglielmo Sirleto (1514-1585): atti del convegno di studio nel IV centenario della morte, Guardavalle-S. Marco Argentario-Catanzaro-Squillace 5-6-7-ottobre 1986, Catanzaro, Squillace 1989.

- ² Agostino Valier (Venezia 1530-Roma 1606) vescovo di Verona dal maggio del 1565 al maggio del 1606, nacque da Alberto, illustre senatore della Serenissima e da Lucia Navagero, sorella del card. Bernardo Navagero, figura decisiva nella vita del giovane Agostino. Studiò a Padova lettere, filosofia e in un secondo tempo si dedicò al diritto civile e canonico. Insegnò filosofia morale a Venezia con tale maestria da guadagnarsi l'appellativo di 'il filosofo', poi, quando lo zio Bernardo Navagero fu creato cardinale nel 1561, lo seguì a Roma. Al periodo romano risale la lunga e duratura amicizia con Carlo Borromeo e con Silvio Antoniano che lo introdusse nell'Accademia delle Notti Vaticane, vera e propria palestra per tanti vescovi e cardinali della Chiesa post-tridentina. Nel marzo del 1563, dopo la morte dei Ercole Gonzaga e Gerolamo Seripando, lo zio Bernardo Navagero fu nominato legato pontificio insieme a Giovanni Morone; Agostino seguì lo zio a Trento, dove ebbe modo di seguire le fasi finali del Concilio. Terminato il concilio Bernardo Navagero raggiungeva la sua sede episcopale, Verona. La sede fu ereditata due anni più tardi, il 15 maggio del 1565, da Agostino. Fu attivo in ogni forma di apostolato, sotto l'esempio e la spinta di Carlo Borromeo; fondò un seminario, celebrò il sinodo diocesano ogni anno, fece la visita pastorale della sua diocesi, introdusse Gesuiti, Teatini, Minimi, riformò i monasteri femminili, lavorò per l'erezione di un Seminario, di un Collegio per nobili, promosse le Scuole della Dottrina cristiana. Visitatore apostolico della Dalmazia nel 1578 e l'anno seguente dell'Istria poi per la diocesi di Chioggia, quindi per Venezia nel 1581 e per Padova e Vicenza nel 1582. Il 12 dicembre del 1583 venne eletto cardinale. Sisto V lo chiamò a far parte della Congregazione dei riti mentre Gregorio XIV, amico dai tempi degli studi padovani, non lo fece allontanare da Roma, tanto che il Valier dovette richiedere un coadiutore per la diocesi di Verona, scelta che fece ricadere sul nipote Alberto Valier. Clemente VIII lo riconfermò alla Congregazione dei Riti e lo nominò esaminatore dei vescovi, ma gli concesse anche di ritornare a Verona. Vicina la fine del secolo venne nominato membro del S. Uffizio, responsabilità che lo portò a fissare la sua residenza nell'Urbe per due anni. Terminò i suoi giorni il 23 maggio del 1606 a Roma, addolorato per gli avvenimenti che avevano determinato l'interdetto sulla Serenissima. HC, vol. III, pp. 52, 352; Ughelli, vol. V, p. 992, 117; Ciaconio, vol. II, pp. 1758a-1760c; EC, vol. XII, p. 989; Luigi Federici, Elogi storici de' più illustri ecclesiastici veronesi, 3 voll., In Verona, Ramanzini, 1818-1819*; Lorenzo Tacchella, San Carlo Borromeo ed il card. Agostino Valier (carteggio), Verona, Istituto per gli studi storici veronesi, 1972; Id., Il card. Agostino Valier e la riforma tridentina nella diocesi di Trieste, Udine, Arti grafiche friulane, 1974; Luigi Parentin, La visita a Capodistria di Agostino Valier, Trieste, s. n., 1997; Archivio storico Curia diocesana (a cura di), Agostino Valier: visite pastorali a chiese extraurbane della Diocesi di Verona, anni 1592-1599. Trascrizione dei registri 15-16 delle visite pastorali, Verona, Archivio sto-

rico Curia Diocesana, 2000; Id., Agostino Valier: visite pastorali a chiese extraurbane della Diocesi di Verona, anni 1565-1589. Trascrizione dei registri 13-14 delle visite pastorali, Verona, Archivio storico Curia Diocesana, 2001.

3. Carlo Borromeo all'Antoniano, Viboldone 25 gennaio 1581

al S.re Silvio Antoniani secret[ar]o del Sacro Collegio

Molto R Sig.re Mons.re di Verona, sopra ilquale V.S. vorrebbe scaricare la fatica dell' pertinente all'educatione¹ de figliuoli, attende hora à far finire² un Homiliario Ambrosiano sopra tutti gli Evangelii correnti per servitio di q[ue]ta chiesa, che non devo aggravarlo di magg[io]r peso appresso alle altre molte, et gravi occupationi, che gli apporta del continuo l'off[iti]o suo pastorale: et mi è qui alla mano per poter alla giornata darlo sempre q[ua]lche nova fatica come hora ancho a conrelato a lor li parafrasi s[opra] Geremia a mia istanza³: però si prepari pur V.S. à pagar lei del suo debito, che ha contratto meco, perché quel che darà anche in q[u]esta materia Mons.re di Verona sia sarà⁴ tutto d'avantaggio, et so che à lei non mancherà il modo di sadisfarmi, quando si disponga di attendervi, come mi dà intenzione di fare: al che la conforto grandem.te, per il frutto, che una fatica tale può esser atta à partorire in molti. Et à q[ues]ta Pasqua aspetto di ricevere il saggio, che V.S. mi promette di mandare; allaq[u]ale intanto prego il Sig.re, che doni larga copia delle sue divine gratie. Di Viboldone⁵ li 25 di Gennaro 1581.

(Minuta, BAMi, P 21 inf., vol. I, f. 57v-58r, Minute di lettere di San Carlo Borromeo, a. 1581).

¹ «Pertinente all'» è soprascritto e corretto su «dell'». La mano che glossa la minuta è quella di Carlo Borromeo

² «finire» è corretto su «far».

³ «et mi è qui [...] a mia istanza» corretto su «che non devo [...] pastorale».

⁴ «sia» corretto su «sarà».

⁵ Milano, frazione di San Giuliano Milanese. Cfr. Gottardo Garollo, Dizionario geografico universale, Milano, Ulrico Hoepli, 1898, p. 1375

4. Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, Roma 10 marzo 1581

Ill.mo et R.mo Sig.or mio prone osser.mo

Mons.or Spetiano¹ diede le litanie al P. Adorno², si come con l'ordine passato io scrissi à V.S. Ill.ma che esso Mons.re disegnava di fare. Hoggi poi, io sono stato un pezzo con quel suo padre, et habbiamo ragionato à lungo, mi dice, non solo haver lette, et considerate le litanie sud[ett]e, ma haverle anchor communicate à due padri spagnoli, Theologi primarij, Deza³, et Maldonado⁴. Qual sia il giuditio di questi valent'huomini, intenderà V.S. Ill.ma à pieno dalle l[ette]re del med[esim]o P. Adorno, che mi ha promesso di scriverle con

q[u]esto. Onde à me non resta altro che dir di più, se non aspettare se V.S. Ill.ma mi comm[an]da alcun'altra cosa in questo particolare. Io vado pur tirando innanzi, qualche poco, l'operetta della educatione, impostami da V.S. Ill.ma nonostante, le mie non tanto occupationi, q[ua]nto distrattioni, et ho già inbrattato parecchi fogli, non so però quanto fruttuosamen. Spero di essere in termine à Dio piacendo, di mandargliene qualche saggio dopo Pasqua, ma mi dà noia il copiare, non h[ave]ndo io ministro che possa farlo, et non volendo leggermen. fidarmi di certi scrittori qui, che fanno professione di vender scritte, et temerei che questa abbozzatura andasse à processione, prima che pervenisse alle mani di V.S. Ill.ma per cui sola fo questa obediencia, pur andarò pensandoci, et facilm.te ne parlerò con Mons.ore Spet[ian]o che forse havrà persona à proposito. Sarà poi bisogno di lunga, et matura revisione, perché metto giù tutto quello che viene dalla penna, et temo che ci sarà della redundanza assai, et scorgo sin hora, ch'io non asseguisco, né ho habilità, à quella grave et chiara brevità di Mons.ore di Verona, oltre che et nell'ord[in]e et collocatione delle cose, et nelle cose istesse so, che ci sarà assai à che dire, però questo si vedrà alla giornata, intanto attenderò à far questa prima forma, così informe, confidato nelle orationi di V.S. Ill.ma alleq[ua]le caldamente per questo, et altri miei bisogni mi racc[oman]do et humiliss[imamen]te le bacio le mani. Di Roma li x di Marzo MDLXXXI.

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Devotiss.o ser.re

Silvio Antoniano

1581

[Imbreviatura:] Di Roma li x di Marzo, Il S.re Silvio Antoniani che il P.re Adorno scrive à V.S. Ill.ma intorno à quelle litanie che spera di mandarle presto q[ua]lche foglio dell'operetta dell'educat[i]on]e de fig[liu]oli.

[Indirizzo:] All'Ill.mo et R.mo s.or padrone mio oss.mo Mons.re, Il Card.le di Santa Parassede. M[i][an]o

(Originale autografo, BAMi, F 61 inf., n° 176, ff. 283v, 288v, Lettere di S. Carlo Borromeo a diversi e di altri a lui).

¹ Cesare Speciano (Cremona 1539-ivi 1607) figlio di Gio Battista, senatore, consigliere, capitano di Giustizia di Francesco II, duca di Milano, intraprese la carriera ecclesiastica come canonico ordinario della Metropolitana di Milano. Nel 1569 Carlo Borromeo lo mandò a Roma, dove l'anno seguente prese il posto di Niccolò Ormaneto, come corrispondente del santo. Referendario apostolico, segretario del sacro collegio dei cardinali, dopo la morte di Carlo Borromeo vescovo di Novara, dal novembre del 1584 e poi nunzio apostolico presso la Spagna di Filippo II dal 1585 al 1588, e nel 1591 vescovo di Cremona. Poco dopo Clemente VIII lo inviò a Praga come legato pontificio presso l'imperatore Rodolfo II, qui rimase dal 1592 al 1598 e svolse un'intesa attività per l'istruzione ecclesiastica e la conversione di ussiti e utraquisti. Cfr. HC, vol. III, p. 197, 278; Ughelli, vol. IV, p. 617, 79; EC, vol. XI, p. 1097; Natale Mosconi, La nunziatura del cremonese Cesare Speciano negli anni 1586-1588 alla corte di Filippo II, Cremona, Unione tipografica cremonese di A. Bignami, 1937; Massimo Marocchi, La rifor-

ma dei monasteri femminili a Cremona: gli atti inediti della visita del vescovo Cesare Speciano (1599-1606), Cremona, Athenaeum cremonese, 1966.

- ² Francesco Adorno (Genova 1533-ivi 1586) proveniente da una famiglia senatoria; nel 1550 entrò nella Compagnia di Gesù, mentre si trovava in Portogallo condottovi dal padre. Studiò a Coimbra, fece la professione solenne nel 1560; ritornato in Italia, ricoprì incarichi importanti, tra i quali quello di rettore dei collegi di Padova, poi di Milano e quello di provinciale della Lombardia. Viene ricordato soprattutto per le sue relazioni con Carlo Borromeo, di cui fu direttore spirituale, consigliere in diversi affari, collaboratore nella formazione del clero (quando nel 1572 Carlo fondò il Collegio di Brera chiamò a sé il p. Adorno, vi ricorse in varie questioni controverse, in missioni diplomatiche ed apostoliche, lo scelse anche come compagno di pellegrinaggi, in particolare l'Adorno organizzò quello di Torino del 1578). Negli ultimi giorni di vita il Borromeo lo volle con sé a Varallo. Cfr. DBI, vol. I, pp. 293-295; EC, vol. I, p. 326.
- ³ Pedro Deza (Siviglia 1520-Roma 1600) imparentato con la famiglia reale di Portogallo, studiò diritto a Salamanca. Per 8 anni vicario generale dell'arcivescovado di Compostela, poi uditore dei senatori a Valladolid e arcidiacono di Calatrava nell'arcidiocesi di Toledo per volere di Pio IV. Come consigliere dell'Inquisizione e presidente della cancelleria di Granata dovette fronteggiare la ribellione dei Mori in seguito all'applicazione delle leggi che imponevano loro la conversione al cristianesimo e proibivano alcune usanze (1567-71). Creato cardinale nel febbraio del 1578, per istanza di Filippo II, visse poi sempre a Roma, dove partecipò all'elezione di cinque papi ed entrò a far parte della Congregazione dell'Inquisizione. Cfr. HC, vol. III, p. 51; Ciaconio, vol. II, p. 1745f-1747e; EC, vol. IV, p. 1518.
- ⁴ Giovanni Maldonato (Casas de la Reina 1533-Roma 1583) studiò a Salamanca sotto la guida di maestri del calibro di Francesco Toledo, Melchioro Cano e Domenico Soto. Successe al Toledo nella cattedra di filosofia e poi di teologia. Nel 1562 entrò nella Compagnia di Gesù e l'anno seguente fu ordinato sacerdote. Destinato al Collegio di Clermont a Parigi, vi rimase dal 1565 al 1577, insegnando prima filosofia e in seguito teologia. Le sue lezioni erano molto seguite, non richiamavano solo studenti ma anche professori da altre facoltà, ecclesiastici e perfino calvinisti. Richiamandosi alla grande tradizione di studi di Salamanca trattò la teologia fondandola sulla Scrittura, sui Padri della Chiesa, sulla tradizione ecclesiastica. Vittima delle gelosie dei professori della Sorbona fu costretto a lasciare Parigi, e si ritirò a Bourges. Membro dalla commissione per la revisione della Bibbia greca, tra i suoi lavori più noti vanno ricordati i commenti biblici e, in particolare, i commenti ai Vangeli. Cfr. EC, vol. VII, p. 1902.

5. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano [30 marzo 1581]

Al S.r Silvio Antoniano

Molto R. S.re Quando sarà ritornato il P.re Adorno parlerò seco intorno à quelle litanie della beata Vergine; et poi aviserò V.S. se mi occorrerà intorno à¹ ciò altro. Vedrò poi volentieri quelle fatiche, ch'ella ha già fatte intorno à quella operetta della educatione; et scrivo à Mons.re Spetiano, che le trovi per copiarla qualche scrittore à proposito². Intanto me la racc[oman]do et offero, pregandole dal S.r Iddio pienezza di gratia. Di Mil[an]

(Minuta, BAMi, P 21 inf., vol. I, ff. 127v-128r, Minute di lettere di San Carlo Borromeo (a. 1581). La lettera fa parte di un gruppetto di lettere 7 minute del 30 marzo 1581).

¹ «torno à» soprascritto.

² Minuta, Carlo Borromeo a Cesare Speciano, 30 marzo 1581 (F 61 inf 256, c. 423 v). Borromeo scrive allo Speciano «Ms [Monsignor] Silvio Antoniano vi darà un'opera, ch'egli fa intor-

no all'educatione dei fanciulli perché la facciate copiare: et farete pagar voi del mio lo scritto-re, trovandogli qualche persona fedele».

6. Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, Roma 1 aprile 1581

Ill.mo et R.mo s.or prone osser.mo

V.S. Ill.ma havrà dipoi havuto l[ette]re del P. Adorno, ilq[ua]le non scrisse quello istesso ord[in]e ch'io avvisai, ma supplì dapoi, si come S. R.za mi ha detto.

Mando con questa à V.S. Ill.ma una tavola de Capitoli, di quel tanto che ho scritto sino à qui della educat[i]on[e] Christiana. Di qui potrà V.S. Ill.ma odorare se l'opra cammina per buon filo, ò se pure son fuori del diritto cammino. Successivamen. pensarò di mandar à V.S. Ill.ma qualche quinterno copiato, nella maniera che è uscito la prima volta della penna, essendo stato sin da principio il mio proponim[en]to, di condurre l'operetta al fine, et di poi considerarla con più attentione, et quanto all'ord[in]e, et quanto alle cose stesse. Ma come ho detto il quadro principale mi par che sia, se si va à ferir allo scopo, o no, che nel resto non ho dubbio, che la cosa si potrà migliorar in molti modi.

Bacio humilm.te le mani à V.S. Ill.ma di quanto si è degnata scrivermi, nel particolare della pensione. Il S.or M[aest]ro di Camera¹ mi ha fatto dire, che era contento di rimetter in V.S. Ill.ma ogni differenza, acciò si vedesse de bono, et equo. Et che h[ave]ndo la parte ricercato che si rimettesse in Mon.ore di Novara², S. Sig.a se n'era contentata, et ne havea scritto à suoi agenti. In qualunque modo il neg[oti]o si termini, certo è che la pen[sion]e dovrà essere pagata, o interamen. da chi havrà gli interi frutti, o almeno pro rata se tra le parti seguirà qualche maniera di divisione.

Ms [Messer] Giorgio Trinchieri³ nipote dell'Abb[at]e finalm.te mi scrisse assai amorevol.te supp[li]co V.S. Ill.ma à fargli recapitar l'inclusa. Et occorrendo altro, resterà servita di commetter al Brunetti⁴ che me ne dia avviso, senza che V.S. Ill.ma si prenda maggior fastidio, alla cui buona gratia riverentem. mi racc[oman]do. Di Roma Calende d'Aprile MDLXXXI

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Humiliss.o et devotiss.o ser.re

Silvio Antoniano

[Imbreviatura:] 1581, Di Roma il p[rim]o d'Ap[ri]le, Il s. r Silvio Antoniani
Che V.S. Ill.ma havrà poi havuto l[ette]re del P. Adorno

Manda una tavola dei cap[ito]li di quanto ha scritto dell'educat[i]on[e] christiana

Dice l'appuntam[en]to in che è restato il m[aest]ro di Cam[e]ra intorno la pensione

[Indirizzo:] All'Ill.mo et R.mo s.ore prone osser.mo Mons.re, Il Car.le di S.ta Prassedè. M[i]l[an]o

(Originale autografo, BAMi, F 87 inf., n° 177, ff. 380r., 385v, Lettere di vescovi ed altre persone a S. Carlo Borromeo; edito da Emma Carbonera, Silvio Antoniano o un pedagogista della Riforma cattolica, Sondrio, Stab. Tipografico E. Quadrio, 1902. p. 147).

¹ Aloisio Cornaro o Cornelio fu maestro di camera dal 10 maggio 1570 al 10 maggio 1584. Cfr. HC, vol. III, p. 93.

² Francesco Bossio, già vescovo di Perugia, fu vescovo di Novara dal 19 ottobre del 1579 all'18 settembre del 1584, anno della sua morte. Cfr. HC, vol. III, p. 278.

³ Dall'analisi del catalogo online dell'Epistolario di S. Carlo <<http://epistolariosancarlo.ambrosiana.it/sfoglia.asp>>, dei Cataloghi dattiloscritti delle lettere di San Carlo di Ettore Fustella (Ambrosiana.A.1, Ambrosiana.A.2) e dallo spoglio dell'Indice Biografico Italiano (IBI) la famiglia Trinchieri o Trinchieri sembrerebbe di origini piemontesi.

⁴ Giulio Brunetti (Carrara 1559 – Lodi 1632) si dedicò presto al sacerdozio entrando nell'ordine degli Oblati di S. Ambrogio. Fu posto da Carlo Borromeo a studiare nel collegio di Pavia, dove era in quegli anni anche Federico Borromeo, poi passò alle dipendenze di S. Carlo come familiare e segretario. Nominato dal Borromeo canonico ordinario della chiesa metropolitana di Milano, non ne ottenne la riconferma e dovette accontentarsi dell'incarico di cancelliere arcivescovile, che tenne fino al 1591. In seguito passò al servizio del card. Paolo Emilio Sfronati per un anno, quindi fu al servizio di Francesco Maria II Della Rovere duca di Urbino. Gregorio XV lo fece protonotaro apostolico e cameriere privato, poi abate commendatario dal monastero di S. Giovanni di Stilo (E. Fornaroli, Oblati di S. Ambrogio, in Memorie storiche della diocesi di Milano, 16 voll., 1954-1970, Milano, presso Biblioteca Ambrosiana, vol. XII, pp. 114-15; DBI, XIV, p. 580).

7. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano [aprile 1581]

A. Ms [Monsignor] Silvio Antoniano

Molto R. S.re Ho veduto la tavole de quei capitoli dell'opera della educatione dei figliuoli, et i passi di¹ due quinterneti mandatemi ultimam. Tutto mi è piaciuto, et mi par che et vedo che sarà² l'opera à mio giud[iti]o camina bene: ma me solo mi assai più piena et feconda che non mi havevo imaginato; una cosa voglio recordare di³ par che vi manchi onde⁴ un capo molto congiunto con l'educatione dei figliuoli, ciò è la cura che devono haverne et oblego de⁵ i patrini del battesimo et cresima⁶: onde quando le pia[cerà] à proposito potrà interserirlo in qualche luogo.

Alla l[ette]ra sua per Ms [Messer] Giorgio Trinchieri diede sicuro ricapito: et se acaderà ch'io faccia altro intra alla sua positione⁷, me lo avisi, che mi ci adoprarò volentieri. Di Milano.

(Minuta, BAMi, P 21 inf., vol. II, ff. 376v-377r, Minute di lettere di San Carlo Borromeo, a. 1581).

¹ «passi di» parole soprascritte. È lo stesso Carlo Borromeo che effettua le correzioni su questa minuta.

² «et vedo che sarà» è soprascritto e corretto su «mi par che».

³ «assai più [...] ricordare di» soprascritta e corretta su «camina bene: ma me solo mi».

⁴ «onde» parola soprascritta.

⁵ «et oblego de» soprascritta.

⁶ «et cresima» soprascritta.

⁷ «intra alla sua positione» parole soprascritte.

8. Carlo Bascapè a Carlo Borromeo, Zuccone settembre 1581

Ill.mo et R.mo Mons. et s. mio col.mo

Ho visto alcuni quinterni del libro dell'educat[io]ne di Ms [Monsignor] Silvio Antoniano, datami di commiss[io]ne di V.S. Ill.ma, con occ[asio]ne di essere stato mandato in q[uest]o luogo, per rihavermi un poco di certo male, che patij à giorni passati. Mi pare molto bene, et piamente scritto, et atto a fare grande utilità, sesi manda fuori, specialm.te per essere in materia tanto praticabile. Ho scritto a Ms [Monsignor] Giulio Brunetti che mi mandi il resto: et havrò poi alcune cosette da ricordare. Vorrebbero i Padri miei, che io dimorassi qui à fornire alcune cose appartenenti al compimento degli ordini della Congreg[atio]ne: et così verrei di poi a M[i]ll[an]o: per attendere alle Cost[itu]tio[ni] delle Mn [monache] di S. Paolo¹; et ad altro, che V.S. Ill.ma comandasse. Della Prammatica ancor non si è riferito cosa alc[un]a da Diputati; come V.S. Ill.ma havrà inteso. De' danari da darsi al P[ad]ré di Ms [messere] Corn[ar]o² ragionerò a V.S. Ill.ma al mio ritorno. Conché humiliss[imamen]te le bacio le mani, supp[licando]la di racc[omandar]mi al Sig.re.

Di Zucc[one]³ a di Settembre 1581.

Di V.S. Ill.ma e R.ma

Humiliss.o et divotiss.o servi.

Carlo Bascapè chier[ico] reg[olar]e⁴

[Imbreviatura:] 1581, Di Zuccone Sett[emb]re, Il P. Don Carlo

Manda i quinterneti di ms [Monsignor] Silvio et li loda

[Indirizzo:] All' Ill.mo et R.mo Mons. et s. mio col.mo, il sig.or Card.le di S.ta Prassede etc. Milano

(Originale autografo, BAMi, F 60 inf., n° 186, ff. 307r, 308v, Lettere d s. Carlo Borromeo a diversi e di altri a lui).

¹ Quello delle monache di S. Paolo o Angeliche è istituto religioso femminile fondato a Milano da s. Antonio Maria Zaccaria e dalla contessa Ludovica Torelli di Guastalla, per coadiuvare i Barnabiti nell'apostolato religioso in mezzo al popolo. Approvato da Paolo III nel 1535, accetta la clausura dopo le riforme tridentine del 1555. Carlo Borromeo se ne servì per la riforma dei monasteri. Cfr. EC, vol. I, p. 1233.

² La famiglia Cornaro (Cornér o Cornelio) veneziana, di origine antica, costruisce la sua fortuna a partire dai traffici commerciali con l'Oriente e raggiunge il massimo della sua potenza, a livello patrimoniale e di influenza politica tra il XIV e il XV secolo. Cfr. Gottardo Garollo, Dizionario biografico universale, 2 voll., Milano, Ulrico Hoepli, 1907, I, pp. 577-578; EI, vol. XI, 1931, pp. 418-419.

³ Con ogni probabilità identificabile con l'omonima località montana delle valli bergamasche. Vedi Garollo, Dizionario geografico, cit., p. 1442

⁴ Gio. Francesco Bascapè (Melegnano 1550-Novara 1615) appartenente a una nobile famiglia lombarda, feudataria dell'omonimo borgo di Bascapè (da «Basilicapetri»), compì studi giuridici a Pavia, entrò poi nel collegio dei giureconsulti di Milano e si avviò così all'attività forense. La sua conversione religiosa maturò a Milano. Divenne presto uno dei più stretti collaboratori di Carlo Borromeo, mentre nel 1575 riceveva gli ordini minori, nel 1576 fu consacrato sacerdote e solo nel 1578 entrò nell'ordine dei Barnabiti con il nome di Carlo, in omaggio al suo protettore. Lavorò alla forma definitiva delle costituzioni del suo Ordine e a quelle del ramo femminile delle Angeliche, come ricorda egli stesso nella lettera sopra riportata, e fu eletto per ben tre volte Generale dei Barnabiti. Il Borromeo continuò a servirsi del Bascapè, non solo nelle questioni di rinnovamento religioso della diocesi, ma lo incaricò anche di rivedere i Tre libri dell'educatione christiana dell'Antoniano, e si affidò a lui per varie questioni importanti. Tra queste va ricordata la missione spagnola del 1580, nata allo scopo di riappianare i rapporti tra lo stesso Borromeo e i governatori spagnoli. Nel 1593 Clemente VIII lo nominò vescovo di Novara. In questo compito il Bascapè, fedele al dettato tridentino e forte dell'esempio di s. Carlo, lavorò alla riforma ecclesiastica della sua diocesi; produsse numerose lettere, non lesinò visite pastorali, radunò per tre volte il sinodo diocesano, istituì gli Oblati dei SS. Gaudenzio e Carlo, fondò scuole per la dottrina cristiana, migliorò il seminario e vi aggiunse il collegio dei chierici. Autore della prima vita su Carlo Borromeo (Ingolstadt, 1592), si impegnò per la sua canonizzazione. Cfr. EC, vol. II, pp. 941-942; HC, IV, p. 262; DBI, vol. VII, pp. 55-58; Orazio Maria Premoli, Storia dei barnabiti nel Cinquecento, Roma, Desclee e C. Editori, 1913, p. 149 e passim; Giuseppe Boffito, Scrittori barnabiti o della congregazione dei chierici di San Paolo (1533-1933). Biografia, bibliografia, iconografia, 4 voll., Firenze, Olschki, 1933-1937, I, pp. 95-117.

9. Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, Roma 30 settembre 1581

Ill.mo et R.mo s.ore prone osser.mo

La [lette]ra di V.S. Ill.ma delli 19 laq[ua]le si è degnata scrivermi, è stato sprone opportuno, per non dir necess[ari]o à solleccitar la mia tardità, h[ave]ndo io fatto lunga intermissione circa il trattato cominciato, et condotto già buon pezzo avanti, della Educatione. Veramente il discorso riesce lungo assai, et in questa età tanto abondante di libri, temo che pochi havranno tempo, ò volontà di legger cosa tanto lunga; tuttavia poi ché siamo tanto oltre, et V.S. Ill.ma lo commanda, io ritornerò all'impresa, sino à tanto che con la div[in]a gratia, se ne venga à fine, et all' hora si potrà riandar tutta l'opera, che senza dubbio in molte parti havrà bisogno di revisione.

Io mi sforzarò di andar dispensando il tempo in modo, che non ostante qualche altra occupat[i]one, io possa inviar à V.S. Ill.ma di mano in mano qualche quinternetto, et col p[rim]o ord[in]e à Dio piacendo, darò principio ad inviarglene. Intanto alla buona gratia di V.S. Ill.ma et alla mem[ori]a delle sue S[antissi]me ora[tio]ni q[uan]to più posso humilm.te mi racc[oman]do. Di Roma l'ult[im]o di Settembre 1581.

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Humiliss.o et devotiss.o ser.re

Silvio Antoniano

[Imbreviatura:] 1581, Di Roma l'ult[im]o di Sett[emb]re, S.re Silvio
 Attenderà al trattato et comancierà à mandarve q[u]alche quinternetto.
 [Indirizzo:] All'Ill.mo et R.mo s.re prone osser.mo Mons.re, Il Car.le di S.ta
 Prassede. M[i]ll[an]o

(Originale autografo, BAMi, F 87 inf., n° 178, ff. 381r, 384v, Lettere di vescovi ed altre persone a S. Carlo Borromeo; edito in Carbonera, Silvio Antoniano, cit., p. 149).

10. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano [10 ottobre 1581]

A ms [Monsignor] Silvio Antoniano

Molto R.do S.re Piacemi che V.S. habbia ripigliato il trattato della educatione, intermesso questi giorni à dietro, come mi scrive: ne dee ritirarsi vedendo che l'opera riesce lunga; però che la lunghezza sarà rincompensata dalla utilità, la quale con la divina gra[tia] si spera da questo libro, non mediocre. Intanto starò aspettando, che ella mi mandi di mano in mano i quinternetti che andrà facendo. Et per fine me le offero et racc[oman]do di buon cuore.

(Minuta, BAMi, P 21 inf., vol. I, f. 263r, Minute di lettere di San Carlo Borromeo (a. 1581). La lettera fa parte di un gruppetto di 7 lettere del 10 ottobre del 1581).

11. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano [ottobre 1581]¹

Al S.r Silvio Antoniano

Molto R. Sig.re È un pezzo ch'io non ho ricevuto altri fogli del trattato dell'educatione christiana de figliuoli; nè sò in che termine al presente l'opera si ritrovi: et io non ho scritto à V.S. altro; perché da alcuni mesi in quà sono stato continuamente fuori in visita per la mia diocesi. Hora che son tornato con la gra[tia] del S.re ho voluto dirle, che ho veduto alcuni quinterni di quelli che ha già mandati, et fattoli vedere anche ad altri; et à giuditio mio et di chi li ha visti, l'opera riesce bella, utile, et copiosa. Per il che desider mi sarà carissimo, che ella vada mandando di mano in mano quel che havrà fatto; desiderando io di vedere quanto prima tutto il il progresso di q[uest]o² trattato compiuto et fra tanto me la offero, et racc[oman]do di cuore. Di Milano.

(Minuta, BAMi, P. 21 inf., vol. II, ff. 475r-476r, Minute di lettere di San Carlo Borromeo, a. 1581).

¹ Forse questa è la minuta della lettera bresciana di Carlo Borromeo di cui parla Antoniano nell'epistola seguente.

² «il progresso di q.o» parole soprascritte. Vi si può riconoscere la mano di Carlo Borromeo.

12. Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, Roma 21 ottobre 1581

Ill.mo et R.mo s.or prone osser.mo

Dalla l[ette]ra di V.S. Ill.ma delli 12 da Brescia, vedo che sino à quel giorno V.S. Ill.ma non havea ricevuto quinterno alc[un]o di novo, tuttavia penso, che poco di poi ne havrà ricevuti tre, che con due ord[in]ii precedenti si sono mandati, et con questo si manderà il quarto, et così andarò continuando, et di scrivere, et di mandarli, quanto piacerà al Sig.re di darmi forze per ubidir à V.S. Ill.ma. Veramente io entrarò ò dir cose, che più presto havrei bisogno d'imparare, che d'insegnare, per esser cose di pratica; tuttavia vi condurrò avanti con quel lume che la divina gratia mi concederà, et in tanto à V.S. Ill.ma humiliss.te mi racc[oman]do et bacio le mani. Di Roma li 21 d'ottobre 1581

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Humiliss.o et devotiss.o ser.re

Silvio Antoniano

[Indirizzo:] All' Ill.mo et R.mo mio S.ore et prone mio oss.mo, Mons.or Il Card.l di S.ta Prassede

(Originale autografo, BAMi, F 98 inf., n° 185, ff. 418r, 453v, Lettere di diversi a s. Carlo Borromeo).

13. Agostino Valier a Carlo Borromeo, Verona 4 novembre 1581

Ill.mo et R.mo s.or mio oss.mo

La l[ette]ra di V.S. Ill.ma scritta à X mi fu data à XXX del passato; che veram.te se mi fosse stata data prima, et c'havessi potuto considerare quella parola, che mi scrive, che m'havrebbe veduto volentieri, sarei venuto sino à Brescia, perché ricevo sempre gran consolat[i]one quando mi ritrovo con lei. Hora c'ho inteso c'ha finito la visita di Brescia quietam.te et ch'è ritornata à Milano, ho voluto rallegrarmi per mezo di questa mia con lei, tanto più che mi è riferito da persone, che sono venute da Salò, et da altri luochi della diocese di Brescia, che in ogni modo la sua Visitat[i]one sara stata fruttuosa, et mi piace anco, che sia terminata con molto più quiete di quello ch'altri credeva: onde anco à Venetia quelli SS.ri saranno restati satisfatti. Ho veduto il libro della istruttione degli Oblati¹, che mi pare esser scritto molto ordinatam.te et con gran giudicio, et molta pietà. Piacesse à N.S. Dio farmi tanta gratia, che io potessi instituire una congregat[i]one à quella imitatione. Ms [Monsignor] Silvio Antoniano mi scrive di haver quasi finito il libro De educatione liber[orum] impostoli da V.S. Ill.ma. Credo, che riuscirà molto util libro, perché è huomo di gran spirito, et di raro ingegno, come V.S. Ill.ma benissimo sa. Vorrei dimandarle una gratia, ch'ella si contentasse farmi partecipe di quelli concetti pasto-

rali, ch'ella mi mostrò altre volte scritti in modo di synopsis, perché con quelli accrescerei il numero di certi sermoni episcopali, che mi trovo haver fatti in diverse occasioni in questa chiesa, et in altre, et nuovam.te ridotti insieme in lingua latina. Io vo predicando le feste ordinariam.te quando mi trovo in Verona, et credo di prenderne più gusto, et più utilità io solo, che tutti gli altri; sed munus preacipuum nostrum est, come nuovam.te ha suggerito lo spirito santo nel sacro Concilio di Trento², et V.S. Ill.ma suole dir molte volte.

Aspetterò che V.S. Ill.ma passate le feste di Natale lasci venire P. Adorno per la predicatione della Quadragesima, il quale si pur terrà i sermoni fatti sopra il messale Ambrosiano, saranno senza dubbio assai migliorati da me in quel tempo, che non sarò tanto occupato quanto son stato in questi tre anni prossimi. À V.S. Ill.ma humilissimam.te bacio le mani, pregandole da N.S. Dio vera consolatione. Di Verona à IIII di Novembre MDLXXXI.

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Devotiss.o et obligatiss.o ser.re

Agustino vesc[ov]o di Verona

[Imbreviatura:] 581 à 4 di 9.mbre, Di Verona Mons.ore Vescovo

Se la l[ette]ra di V.S. Ill.ma gli fosse capitata à tempo, sarebbe venuto fin'à Brescia à farle riverenza.

Si rallegra con lei, che habbia sigillato q[u]ella visita quietam.te, et spera che habbia da essere fruttuosa.

Già è piaciuto il libro delle instrut[io]ne degli Oblati.

Che ms [Monsignor] Silvio Antoniani l'avvisa di haver quasi finito il libro de educatione liber[orum].

Supp[li]ca V.S. Ill.ma che lo faccia partecipe de quei concetti pastorali descritti in modo di synopsis, che gli mostrò una volta.

Predica tutte le feste, quando si trova in Verona.

Aspetta che doppo le feste di Natale lasci venire il P. Adorno per la pred[ica]tio]ne della quaresima.

Et che si porterà i sermoni fatti sopra il Messale Ambrosiano, saranno migliorati da lui più all' hora.

Risp[s]to

[Indirizzo:] All' Ill.mo et R.mo s.or mio oss.mo il s.or, Car.le di Santa Prasede. Milano

(Originale autografo, BAMi, F 88 inf., n° 205, ff. 415r-415v, 426v, Lettere di vescovi a S. Carlo Borromeo).

¹ Oblati di S. Ambrogio, fondati da Carlo Borromeo nel 1570 come congregazione di sacerdoti secolari sotto l'obbedienza del vescovo e a servizio della diocesi. Nel 1578 Carlo Borromeo fondò il «collegio di sacerdoti et persone ecclesiastiche sotto il titolo di Oblati di S. Ambrogio», titolo a cui, nel 1611, si aggiunse «e di S. Carlo». Sempre nel 1578 Gregorio XIII ne approvò la Costituzione e nello stesso periodo si avviò uno studio particolareggiato delle Regole, elaborate da Agostino Valier, che arrivarono alla forma definitiva nel 1581, come emerge nella lettera, sopra riportata. Cfr. EC, vol. IX, pp. 26-28.

² Giuseppe Alberigo, Giuseppe L. Dovetti, Perikles P. Joannou, Claudio Leopardi, Paolo Prodi (a cura di), *Conciliorum Oecumenicorum decreta*, Bologna, EDB, 1991, Sessio V (17 giugno 1546), *Decretum secundum: super lectione et praedicatione*, 9, p. 669.

14. Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, Roma 30 dicembre 1581

All' Ill.mo et R.mo s.ore padrone osser.mo

E con questo ord[in]e si manda à V.S. Ill.ma il fine dell'opera scritta per suo command[amen]to, della Educatione Christiana de i figliuoli, ringratiato sia per sempre Iddio bened[ett]o, ilq[ua]le per le orationi di V.S. Ill.ma mi ha concesso poter pervenire à q[ues]to segno, piaccia à S.[opra] d[etta] M[aest]tà che tutto sia per serv[iti]o suo. La lima, et il pulimento dell'opera, toccherà à V.S. Ill.ma, o à chi ella ordinarà, essendoci senza dubbio bisogno di molta, et matura revisione. Non si è potuto trascrivere à tempo una prefatione che ho fatta ai Padri di famiglia, con una Tavola dei Capitoli di tutta l'opera, laquale mi è parso dividere in tre Libri, per maggior chiarezza, et per fuggir q[u]ella troppa lunga serie di Capitoli, che passavano 200. Si mandarà co'l seguente à V.S. Ill.ma laq[ua]le potrà ordinare che i quinterni già mandati, si accincino secondo le Rubriche, et partimento de Libri della sud[ett]a Tavola. Et con questa occ[asio]ne non posso tralasciar di dire à V.S. Ill.ma, che questo così prolioso volume, come V.S. Ill.ma ha veduto, è stato copiato tutto dal mio originale, da un giovane di Mons.ore Spetiano, chiamato Filippo Guidi, veramen[te] giovane di buone conditioni, et che per serv[iti]o di V.S. Ill.ma ha fatto q[u]esta fatica molto volentieri, et con assai buona diligenza, fo questo off[iti]o da me stesso, parendomi esserne tenuto, remettendomi nel resto à V.S. Ill.ma se le parerà farlo riconoscere di qualche mancia¹. Ne h[ave]ndo altro che dirle per hora, alla buona gra[tia] di V.S. Ill.ma humiliss[imamen]te mi racc[oman]do. Di Roma il penult[im]o giorno dell'anno 1581.

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Humiliss.o et devotiss.o ser.re

Silvio Antoniano

[Imbreviatura:] 1581, Di Roma l'ult[im]o giorno dell'anno, Il S.or Silvio Antoniano

Manda il resto del libro.

Manca di una prefat[ion]e, et una altra tavola

secondo la q[ua]le si haveranno da accomodare i quinterni mandati.

Ricorda di dare q[ua]lche mancia à ms [messer] Filippo che l'ha scritto.

[Indirizzo:] All' Ill.mo et R.mo s.ore prone osser.mo Mons.re, il Card.le di S.ta Prassede. M[i]ll[an]o

(Originale autografo, BAMi, F 59 inf., n° 30, ff. 53r, 54v, Lettere di S. Carlo Borromeo a diversi e di altri a lui).

¹ Lettera, Cesare Speciano a Carlo Borromeo (F 59 in 113, f. 194v). Lo Speciano avvisa il Borromeo che: «Quel mio giovane che ha scritto il libro di ms [Monsignor] Silvio Antoniano è stato già riconosciuto in condo delle sue fatiche, che non deve aspettar per ciò altro, et che io non dirò altro a lui ne a ms [Monsignor] Silvio che l'ha racc[omanda]to pur sapendo forse, che già l'havevo riconosciuto, in q[ua]lche cosa».

15. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano [gennaio 1582]

A. ms [Monsignor] Silvio Ant[onia]ni

Molto R. Sig.re Ringratio Dio, che V. S. sia giunta al fine del suo trattato, come ho veduto per li quinternetti, che mi ha mandati con l'ultima sua. Io ho già data una scorsa à una parte de esso, con molta mia sodisfattione; et lo finirò di leggere; et lo darò poi à rivedere à qualche altra persona, per deliberare di darlosi al suo tempo¹ alla stampa. Intanto ho voluto dire à V.S.², che mi pare, che vi sarebbe stato molto à proposito una luogo di sentenza dottrina di San Thomaso, che cita tratta più expresatamente³ lo stella in quel luogo di San Luca Cum esset Iesus duodecim annorum⁴, ciò è che come prima⁵ si arriva à gli anni l'uso⁶ della discretione ragione, è l'huomo obligato sotto peccato mortale à rivoltarsi et offerirsi⁷ à Dio con tanto ricognoscimento et o almeno indirizzando⁸, et da quel primo atto, rivoltare à lui tutte le sue operationi⁹: et però saria d'amonire i padri che mentre i Figliuoli sono in minore età, gli andassero avvezzando in modo, che allhora facessero quello atto più efficacemente. Però vada un poco pensando là torna è bene d'inserirvi questo luogo. Scrivo à M.ore Spet[ian]o per la ricognit[ion]e di quel che ha copiato questo trattato, et à V.S. mi off[er]o et racc[omand]o.

(Minuta, BAMi, P 21 inf., vol. II, f. 526r, Minute di lettere di San Carlo Borromeo, a. 1581).

¹ «si al suo tempo» parole soprascritte.

² «à V. S.» parole soprascritte.

³ «tratta più expresatamente» soprascritto e corretto su «cita».

⁴ Sermones, 83, 11, 163. «luc 1, 80: iohannes puer crescebat et confortabatur et agebatur in desertis usque ad diem ostensionis sue. 'si illud non sufficit tibi, veniat in medium puer beatissimus ihesus qui cum esset xii annorum nescitibus parentibus remansit et inventus est in medio doctorum. sed dices: monent me, quare non debeo exire de mundo in puericia. primum est, quia oportet gradatim pervenire ad perfectionem, nemo enim repente fit summus. sed, karissime, ad minus in senectute oportet te ad perfectionem venire»

⁵ «prima» parola soprascritta.

⁶ «l'uso» parola soprascritta.

⁷ «offerirsi» parola soprascritta.

⁸ «con tanto [...] indirizzando» è frase soprascritta.

⁹ Due parole soprascritte e cancellate di difficile interpretazione.

16. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano, [gennaio-febbraio 1582]

Al S.or Silvio Antoniano

Molto R. Sig.re Ho havuto quel capitolo intorno al rivolgimento che si dee fare à Dio, quando si arriva à gli anni della discretione, il quale mi è piaciuto, et¹ mi è parso bene steso. Quanto all'editione del libro, voglio ho pensato di farli dare un'occhiata da Mons.or Galesino², et farlo rivedere anco da Mons.or Vescovo di Verona, il quale oltre ad essere tanto amorevole di V. S. ha anco tanto giuditio, et pratica nelle opere di questa sorte spetialmente: et di poi secondo il parere, et li ricordi suoi ci risolveremo al modo³ di farlo stampare. Intanto resto raccomandand[om]e à V. S. di buon cuore. Di Milano.

(Minuta, BAMi, P 22 inf., f. 447r, Minute di San Carlo Borromeo, a. 1582).

¹ «mi è piaciuto, et» espressione soprascritta.

² Pietro Galesini, nacque ad Ancona, ma fu meglio conosciuto come Galesini da Milano, per la lunga permanenza in questa città. Non si conosce con precisione l'anno di nascita, né si hanno notizie sugli studi giovanili, è certo però, come emerge bene dalla sue opere, che egli conosceva molto bene il latino e il greco, ma anche la lingua siriana, illirica, etiopica, arabica ed ebraica. Prete, protonotaro apostolico e poi benedettino, fu intimo di Carlo Borromeo, che lo usò per le decisioni disciplinari. Scrittore, storico e cronista, descritto dai contemporanei come uomo probo ma dal carattere irascibile, è fonte interessante per la storia di Milano e della Roma del suo tempo. Dopo la morte di San Carlo passò al servizio di Federico Borromeo. Tradusse dal greco S. Gregorio Niseno, S. Basilio Magno e altri; pubblicò le Opere di S. Eucherio, le Omelie di S. Massimo di Torino e altre. Autore di commenti biblici, collaborò agli Acta Ecclesiae Mediolanensis e prima del Baronio fu autore di un Martirologio Romano, che non ebbe grande successo. Sisto V si servì di lui per la compilazione delle lettere latine. Si concordò sul 1590 come anno della morte. Per un catalogo completo delle sue opere, si veda Filippo Argelati, *Bibliotheca scriptorum mediololanensium*, 4 voll., Mediolani, In aedibus Palatinis, 1745; Ludwig von Pastor, *Storia dei Papi dalla fine del Medioevo compilata col sussidio dell'Archivio segreto pontificio e di molti altri Archivi*, 16 voll., Roma, Desclée & C. Editori pontifici, 1931-1934, X, p. 631; Giovanni Gori Gandellini, *Notizie storiche degl'intagliatori*, Siena, V. Pazzini Carli & figli, 1771*; Pietro Galesini, in Filippo Vecchietti, *Biblioteca picena o sia notizie storiche delle opere e degli scrittori piceni*, 5 voll., Osimo, presso Domenicantonio Quercetti stamp. Vescov. Pubbl., 1790-1796, III*; Giovanni Casati, *Dizionario degli scrittori d'Italia*, 3 voll., Milano, R. Ghirlanda, s.d., III, p. 55.

³ «al modo» parola soprascritta.

17. Silvio Antoniano a Carlo Borromeo, Roma 24 febbraio 1582

Ill.mo et R.mo s.or prone osser.mo

Mi piace, che l'esplicatione di q[u]ella dottrina di S. Tom[mas]o, del rivolgimento à Dio, non sia dispaciuta à V.S. Ill.ma, come la si è degnata di scrivermi con l'ult[im]a sua. Ma io sono stato tuttavia dubbioso, se era espediente inserirla in questo libro, parendomi et troppo scolastica, et atta à generar scrupoli, come allhora né toccai à V.S. Ill.ma. Perilche mi è parso communicar questa deliberatione co'l P. Toledo¹, ilq[ua]le sente fermam.te, che in niun

modo convenga di mettervela, non si dovendo in libri tali, di materie morali, et che si scrivono per il popolo commune, mescolar cose dubbiose come questa, che è solo opinione probabile, et che ha molti contraddittori, et si pose in quel punto med[esim]o qu[e]l buon P.re, fatica di leggermi alcuni suoi Commentarij, overo Lettioni sopra la somma, acciò io vedessi come egli haveva trattata questa questione, et come sia piena di difficoltà, aggiungendo che questo saria un mettere scrupoli et lacci à gli huo[mi]ni, la maggior parte deiq[ua]li non intenderanno i termini di q[ue]sta dott[ri]na, et che questo non serviria ad altro, se non che da gli intendi si facesse giud[ic]io di me, ch'io havessi voluto mostrar d'esser versato in Theologia, dove non fa bisogno, et concludendo, che se alla sua censura pervenisse il libro, con questa parte, egli non ve la lasceria in modo alc[un]o. Per queste, et altre ragioni che il valent'huo[m]o mi addusse, io mi son confermato affatto in questa sentenza, che q[ue]l Capitolo ch'io mandai, non sia da porsi, il che ho voluto far sapere à V.S. Ill.ma tanto più havendomi il p.re sud[ett]o dato licenza, di poter scriver à V.S. Ill.ma che questo è il suo parere, ilq[ua]le credo satisfarà à V.S. Ill.ma, et per conseguenza commetterà che q[ue]lla parte non si inscriba nel libro altrimenti, dove io havevo notato. Allegai bene al P.re, l'esempio de la stella, ma non mi parve che si movesse gran fatto dall'autorità di q[ue]llo scrittore, oltre che dice haver scritto in latino, esponendo la sacra scrittura, et non esser libro per tutti.

Con questa occ[asio]ne ho voluto veder il Vittoria, che tratta copiosam.te la difficoltà nell'ult[im]a relett[ion]e. De eo ad quod tenetur, veniens ad usum rationis², et benché à me pare che seguiti l'opinioni di S. Tom[mas]o, tuttavia p[ri]ma che venga alla resolutione dice queste parole, Nihil exploratum potest haberi, neq[ue] ex scripturis, neq[ue] ex Doctoribus in hac quaestione, quia quicquid dicatur, videantur sequi non levia inconvenientia, neq[ue] expediri facile possunt argumenta.

Il med[esim]o P. Toledo, mi ha fatto gratia di dare un'occhiata alla Tavola dei Cap[itoli] di tutta l'opera, non si essendo potuto, ne dovuto da me richiedere più, delle sue molte occupationi, et mi ha detto, conoscermi qualche estensione, et dilatione di cose, ma non però fuori di proposito, ne gli pare, che queste si debbiano per restringere, persuadendosi che non operariano molto à far il volume più breve, et forse fariano nocumento di maggior consid[eratio]ne. Ben m'accorgo che S. P[aterni]tà desideraria la brevità, ma mi par anco vedere che non la giudichi cosa facile, senza grande alteratione, et rivolgimento di tutta l'opera. Nel resto giudica il libro dover riuscire buono, et utile. Ho voluto riferir à V.S. Ill.ma, quanto possa, ottima cosa è che quei valent'huo[mi]ni, deiq[ua]li V.S. Ill.ma mi scrive, lo vedano et forse intanto potrei anchor'io, haver tempo di ripigliarlo nelle mani, et se come si dice, V.S. Ill.ma verrà à visitar i limini Ap[osto]lici, si potrà allhora con la divina gra[tia], ragionar più à lungo, de lo stamparlo. Et facendo qui fine alla buona gratia di V.S. Ill.ma et alle sue ora[tio]ni con ogni humiltà maggiore mi racc[oman]do. Di Roma li 24 di Febraro 1582.

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Humiliss.o et devotiss.o ser.re
 Silvio Antoniano

[Indirizzo:] All'Ill.mo et R.mo s.or et P.rone osser.mo Mons.re, Il Car.le di
 S.ta Prassed. M[i]l[an]o

(Originale autografo, BAMi, F 65 inf., n° 104, ff. 123r-123v, 124v, Lettere di S. Carlo Borromeo a diversi e di altri a lui).

¹ Francisco de Toledo (Cordova 1532 – Roma 1596) studiò filosofia a Valencia e teologia a Salamanca, dove si addottorò ed insegnò filosofia. Nel 1558 entrò nella Compagnia di Gesù; l'anno seguente passò a Roma dove insegnò prima filosofia e poi teologia presso il Collegio Romano. Teologo della Penitenzieria (per 24 anni) e predicatore apostolico, nel 1593 fu eletto cardinale. Fece guadagnare grande fama alla Compagnia ma nel contempo creò anche problemi, sottraendosi alla dipendenza dei superiori tramite dispensa segreta del Papa e appoggiando la corrente revisionista spagnola contro il generale della Compagnia Acquaviva. Svolsse varie missioni per conto della Santa Sede in Polonia, presso Sigismondo II, in Francia, presso Enrico IV, in Germania e in Belgio. Oltre a prediche, pareri e brevi trattati rimasti manoscritti, pubblicò ampi commenti su Aristotele. Ritenuto uno dei massimi teologi del tempo, insieme a Suárez, Vázquez e Molina, tra le sue opere più famose si ricordano: *In Summam theologiae s Thomae*, *In sacrum Joannis Evangelium commentarium*, *In prima 12 capita [...] Evangelii secundum Lucam*. Cfr. EC, vol. XII, pp. 196-197.

² Il teologo domenicano Francesco da Vitoria (Vitoria 1492 c.a. – Salamanca 1546) inizia la sua vita religiosa nel convento di S. Paolo di Burgos, dove rimase dal 1506 al 1510, poi fu mandato all'Università di Parigi, realtà vivace in cui la vecchia teologia speculativa si scontrava con le novità dell'Umanesimo. Francesco da Vitoria riuscì ad accogliere nell'alveo del tomismo le bellezze dell'Umanesimo dando vita alla teologia moderna. Ottenuti i gradi dottorali in teologia nel 1522, partì l'anno seguente per Valladolid, dove insegnò teologia; nel 1526 salì alla cattedra primaria di teologia nell'Università di Salamanca, che nei venti anni del suo magistero assurse a fama europea eclissando Parigi. Apprezzato da principi e prelati, fu designato da Carlo V teologo del Concilio di Trento, lo stesso Paolo III lo invitò a prendere ai lavori conciliari. Francesco da Vitoria non accolse l'invito, ma il suo insegnamento trionfò nell'assise tridentine per tramite dei suoi discepoli (Azpilcueta, Cano, Soto, Carranza, Salmerón). Cfr. EC, vol. V, pp. 1607-1609.

18. Carlo Borromeo a Silvio Antoniano, Milano [febbraio-marzo 1582]

A ms [Monsignor] Silvio Antoniano

Molto R. Sig.re Ho veduto quello che V.S. mi scrive con l'ultima sua intorno all'un à quella dottrina di S. Thomaso del rivolgimento à Dio: et per le ragione addotte del P. Toledo vengo io ancora in resolutione che non me si metta in quel trattato; perché parendomi buona fra l'altro q[u]ella rag[i]o[n]e che¹ questo ha da esser libro commune an et per lucidarle² che quel della stella non è scritto per tutti. Quando poi verrò à Roma, tratteremo insieme intorno del farlo stampare; et fra tanto à V.S. mi off[er]o et racc[oman]o. Di Mi[lano]

(Minuta, BAMi, P 22 inf., f. 314v, Minute di San Carlo Borromeo, a. 1582).

¹ «parendomi [...] ragi[o]ne» frase soprascritta.

² «an et per luci» parole soprascritte.

19. Carlo Borromeo ad Agostino Valier, Sabbioneta [settembre 1582]

Al Vescovo di Verona

R.mo S.re come fr[at]ello Ms [Monsignor] Silvio Antoniani nostro compose à mia istanza quel libro, che V.S. sa della educatione de figliuoli, nel quale sono molte cose utili, et buone; ma però mi pare necessario il dargli una revista, ni vedo chi possa farlo più fruttuosamente che V.S. per la dottrina, et prudenza sua, né anco con maggiore sodisfatt[ion]e di ms [Monsignor] Silvio per la particolare osservanza, ch'egli le porta. Però ho preso per ispediente di mandarlo à V.S. come faccio per buono à posta, pregandola, che sia contenta di leggerlo con commodità sua, et notare, accommodare, et aggiungere à parte tutto quello che le pare, et mandarmelo poi à Roma per ilche possiamo deliberare di stamparlo. Io mi trovo hora in Sabioneta¹ con l'occasione di essere venuto à Guastalla in posta per vedere, et dare qualche aiuto spirituale alla Principessa di Molfetta mia sorella², la quale hebbi avviso, ch'era in punto di morte; ma quando giunsi, già la tris era passata. Et poiché io mi trovo sin qui, ho deliberato senza tornare à Milano di andarmene di lungo à Roma; donde, piacendo à Dio, penso essere di ritorno in tempo, ch'io mi trovi al principio di quaresima à Milano. tra quindici pochissimi giorni in circa et quivi fermarmi³. Se in Roma poi potessi fare qualche cosa in servizio di V.S. et della sua chiesa, quando essa anc[or]a non sia per fare di presente q[ue]l viaggio, come pare, che mi dicesse⁴, ella può immaginarsi dalla congiunzione di amore, ch'è frà noi, quanto prontamente io sia per adoprarmici. Intanto me le racc[oman]do di buon cuore; et le prego da Dio ogni augumento di gratia

(Minuta, BAMi, P 22 inf., ff. 398v-399r, Minute di lettere di San Carlo (a. 1582); edita in Tacchella, San Carlo Borromeo, cit., p. 85.

¹ Sabbioneta (Vidana, Mantova); 6 km da Casalmaggiore. Garollo, Dizionario geografico, cit., p. 1094.

² La sorella in questione è Camilla, sposa del conte Cesare Gonzaga. Borromeo nel luglio-agosto del 1582 aveva ripreso la visita della sua diocesi e, come ci informa il Sala, «era in partenza per i colli Briantei, (quando) ricevuto in viaggio l'avviso che per sua sorella Camilla non v'era più speranza di vita, venne di tutta fretta a Milano, dove giunse incognito verso l'una di notte, e fatta subito attaccare la posta, partì per Guastalla, onde recare alla morente qualche spirituale conforto. Giunto quand'essa aveva già reso l'ultimo fiato, le celebrò egli stesso le esequie, e si ritirò a Sabbioneta, nel convento de' cappuccini. Ivi, dato passò ad alcuni affari che l'affrettata partenza aveva lasciato a Milano imperfetti, preparassi al viaggio di Roma per far la visita ad limina Apostolarum». Cfr. Antonio Sala, Biografia di San Carlo Borromeo, Milano, Ditta Boniardi-Pogliani di Ermenegildo Besozzi, 1858, p. 126.

³ «tra quindici pochissimi giorni in circa et quivi fermarmi» frase soprascritta. «tra pochissimi giorni» corretto su «tra quindici giorni in circa».

⁴ «quando essa anc[or]a non sia per fare di presente q[ue]l viaggio, come pare, che mi dicesse», frase soprascritta.

20. Agostino Valier a Carlo Borromeo, Verona 21 settembre 1582

Ill.mo et R.mo s.r mio oss.mo

Hieri giunsi alle XVII hore, subito questi cl.mi Rettori espeditone un corriero a Vinetia. Il S.r M.[arco] Ant[oni]o Memo¹ che si trovava Cap[itan]o a Bergamo al tempo di V.S. Ill.ma era alla visita hora pod[est]a di questa città² m'ha detto che senza dubbio se ci saranno galee che quei SS. offeraran a V.S. Ill.ma et voleva dimandarla espressam.te ilche non ha voluto che facci ma che scrivi in dubbio come m'ordinò V.S. Ill.ma. Andarà il corriero a tempo che hoggi quei SS.ri potran rimandarlo et subito retornato scriveo a V.S. Ill.ma. fu mandata insieme la lettera.

Mando à V.S. Ill.ma instruttione della visita di Vinetia et m'acingo à che m'escusassi con lei essendo io veram.te da poco impatiente et troppo desideroso della quiete degli studij. Si degnerà V.S. Ill.ma di legger tutto quel che le mando appartenente alla visita più tosto per comperarmi perdono, se la giudichera necessario che per difendermi dove facesse bisogno. Giunse hieri il stafino da Milano con una cortes[issim]a lettera di V.S. Ill.ma insieme col libro di ms [Monsignor] Silvio Antoniani della Educatione dei figlioli. Lo leggerò due volte diligentem.te et lo manderò a V.S. Ill.ma a Roma con qualche m'occorrerà di dirle sopra. S'havesse tanto giudizio quanto anco l'auttore sarei certo di far beneficio all'opera. Mi son pentito di non haver supplicato V.S. Ill.ma che si degnasse farmi parte delli concetti raccolti della passione di N. S. Iisu Xsto, et la lettera portatami da questo ultimo stafino m'ha excitato³ un poco di desiderio di venir à Roma ma ho più la speranza che havrei di goderla spesse volte per quel tempo nella consolatione delle sacre lettere. Et se piacerà al N. S. che la rivegga prima che la parti le metterò inanzi le difficultà che mi rimandano à risolvermi con tutto che lo desidero. Bascio humiliss[imam]te le mani à V.S. Ill.ma et le prego da N. S.r Dio il cumulo delli sui S[an]ti doni.

Di Verona li XXI Settembre 1582

Di V.S. Ill.ma et R.ma

Obligatiss.o ser.re il vesc.o di Verona

[Imbreviatura:] 1582 li 21 di Settembre, Di Verona, Mons. R.mo Vescovo
Di conto che subito quei clar.mi SS.ri spedirono un corriero à Ven[eti]a, et fu mandata la l[ette]ra

che il clar.mo S.or Ant[oni]o Memo Podestà ha scritto per la Galera

Manda certa istru[tio]ne appartenete alla visita di Venetia.

Accusa la ricevuta della l[ette]ra di V.S. Ill.ma et del libro de educat[i]one pueror[um] di ms [Monsignor] Silvio Antoniani, et lo rimanderà à Roma con quello che gli occorrerà.

Mostra desiderio dei concetti raccolti da V.S. Ill.ma della passione di N. S. Giesù X[st]o

Et di venir à Roma, et dirà à V.S. Ill.ma le difficultà, potendo, che lo ritardano.

[Indirizzo:] All'Ill.mo et R.mo sig.or mio oss.mo, Il s. Car.l di S.ta Prassede.
Risposto

(Originale autografo, BAMi, F 64 inf., n° 2, ff. 2r-2v, 3v, Lettere di S. Carlo Borromeo a diversi e di altri a lui).

¹ Marco Antonio Memmo, nacque nel 1536, fin dal 1561 servì la patria come Savio agli ordini, poi, nel 1568-69, fu capitano di Vicenza, di Bergamo e di varie altre città. Nel 1597 fu provveditore generale a Palma, nel 1601 sedò vari tumulti a Brescia e per questo venne premiato con la carica di procuratore di San Marco. In seguito ricoprì varie cariche importanti, ma in particolare viene ricordato come doge di Venezia tra il 1612 e il 1614-15, anno della sua morte. Nel periodo del doganato si distinse per l'abilità con cui seppe fronteggiare gli Usocchi per ben due volte, i turchi, e gli austriaci. Cfr. Corrado Argegni, *Condottieri, capitani, tribuni*, 3 voll., Milano, Istituto editoriale italiano Bernardo Carlo Tosi, 1936-1937, t. 2*.

² «di questa città» espressione aggiunta a margine.

³ Trascrizione dubbia.

21. Carlo Borromeo ad Agostino Valier, Roma [14 dicembre 1582]

Al vescovo di Verona.

Rev.mo Signore come fr[at]ello. Tengo quattro lettere di V.S. Rev.ma delli 14, 17, 20 et 28 di 9mbre. Et per risposta le dico, che si¹ ha ricevuto il libro ch'ella m'ha mandato del S.r Silvio Antoniano, et visto si vedrà² quello, ch'ella mi ricorda in questo conto. Mi risolverò con lui hora intorno ad esso libro per quello, che converrà di farsi, innanzi che si faccia stampare. Non mi sono meravigliato, che V.S. habbia arricchite, et sia per ampliare maggiormente quelle materie seminate da me angustamente in quei foglietti, essendomi nota la fecondità del suo ingegno et il suo costume di dar molto per il poco, che riceve. Anderò vedendo l'Homelia, che m'ha mandato, et intanto spero, haver da lei qualch'altra cosa. Et volendomi mandar'alcuna cosa del suo, o del mio, ch'ella s'habbia nelle mani; sarà contenta inviarmela per tutto questo mese perchè doppo l'Epifania, o a mezzo l'altro mese dissegno partire per Milano con la gratia di Dio: et sto pensando come poter soddisfare a lei, et a me nel con³ passare di là in questo mio ritorno. Ho havuto talvolta inclinatione à quelle fatiche, che V.S. ricorda, per quello, che tocca a me, ma per haver'io tante altre occupationi, non mi ci sono potuto applicare. Le Homelie, o sermoni continuati, o spartiti mi piacciono nell'una, et l'altra forma. Lo scrittore francese Ruperto Abbate⁴, che V.S. commenda, ha veramente nobilissimi concetti. Non ha dubbio che la Passione di N. S.re Giesù X[s]to è la base, dove si devono fondare, et appoggiare tutti quelli, che vogliono trattare delle cose christiane, et spirituali col popolo⁵. Non occorrendomi per q[ues]ta altro, resto pregandole dal S.re ogni cumulo della sua S[an]ta gra[tia].

Di Roma li 14 dicembre 1582.

(Minuta, BAMi, P 22 inf., ff. 197r-197v, Minute di San Carlo Borromeo (a. 1582); edita in

Tacchella, San Carlo Borromeo, cit., p. 86. La minuta è inclusa in un gruppetto di minute scritte a Roma il 14 dicembre 1582).

¹ «si» è soprascritto. La mano che glossa la minuta è quella di Carlo Borromeo.

² «si vedrà» è soprascritto e corretto su «visto».

³ «con» è soprascritto e corretto su «con».

⁴ «Ruperto abate» è soprascritto e corretto su «Lo scrittore francese». Ruperto di Deutz (Liegi 1075 ca-Deutz 1130/1135-1136), giovanissimo entrò nell'abazia benedettina di S. Lorenzo a Liegi, nel 1110 fu ordinato sacerdote e nel 1115 passò al monastero di S. Michele di Sieburg (Colonia). A Sieburg lo raggiunse la notizia della nomina ad abate di S. Eriberto di Deutz (1120), dove trascorse gli ultimi anni della sua vita. Scrittore di sorprendente fecondità trattò prevalentemente temi esegetici e teologici; tra le sue opere più note si possono annoverare il *De Trinitate et operibus eius*, il *De gloria et honore Filii hominis* e il *De victoria Verbi Dei*. EC, vol. X, pp. 1446-1447; EI vol. XXX, p. 251.

⁵ «col popolo» è soprascritto.

22. Silvio Antoniano ad Alessandro Farnese, Roma 30 giugno 1584¹

Ill.mo et R.mo s.or et pron. mio Col.mo

Mons.or mio Ill.mo di S.ta Prassede m'ha fatto scrivere un libro della educatione Christiana dei figliuoli, il S.or Car.l di Verona l'ha fatto stampare, et io ne mando con questa un volume à V.S. Ill.ma. Supp[li]co V.S. Ill.ma che non mi richieda ragione di questo ardire, i pari di V.S. Ill.ma sapientibus, et insipientibus debitores sunt, et sono avvezzi à sopportare con la med[esim]a benignità le pertinenze et le impertinenze di molti. Basta che il libro ha havuto tanto cervello, che non è comparso innanzi à V.S. Ill.ma à Roma, ma à Caprarola, dove la quiete, et amenità del luogo, et la lunghezza dei giorni, lo faranno forse degno, che nelle hore più calde V.S. Ill.ma se ne faccia leggere alcun Capitolo et lo dia dipoi al Maestro del S.or Don Duarte², che se bene non è scritto per Principi, et nelle cose, se ne va terra terra, tuttavia perché s'io non mi inganno, il soggetto dell'opera è buono, potrà quel valenthuom prender di qua occ[asio]ne di buon costruito, et trarre come si dice, il mele dalla pietra. Almeno sarà questo l[ibr]o come un Mem[oria]le per ricordar à V.S. Ill.ma la mia antichiss[im]a servitù, laq[ua]le cominciata dalla mia fanciullezza, ha continuato sempre per lo spatio di 34 anni, con accrescimento di devotione maggiore verso V.S. Ill.ma à cui per fine riverentem.te bacio le mani. Di Roma li 30 di Giug[n]o 1584

Di V.S. Ill.ma et R.ma

humilliss.o et devotiss.o ser.re

Silvio Antoniano

[Imbreviatura:] 84 Roma, Silvio Antoniano, 30 di Giugno

[Indirizzo:] All'Ill.mo et R.mo s.or pron mio Col.mo, Il S.or Car.l Farnese. Caprarola

(Originale autografo, ASP, Epistolario scelto, b. 1; edita in: Frajese, *Il popolo fanciullo*, cit., p. 121. La busta contiene l'originale e una copia della lettera con il timbro dell'ASP).

¹ Alessandro Farnese (Valentano 1520-Roma 1589), figlio di Pier Luigi Farnese, nipote di Paolo III, dopo una prima formazione compiuta a Parma, fu inviato al collegio Ancarano di Bologna, dove seguì una formazione di carattere umanistico, giuridico e teologico. Nel 1534 l'elezione del nonno a pontefice accelerò di colpo la sua carriera ecclesiastica, così, appena quattordicenne, sostituì il nonno nella diocesi di Parma. Eletto cardinale l'anno successivo, iniziò la sua formazione politica e diplomatica. Nel 1539, quale nunzio, fu incaricato di seguire lo sviluppo del colloquio tra Carlo V e Francesco I, indispensabile per preparare il terreno al Concilio tridentino. Mantenne questa funzione chiave anche nel corso del concilio. In questi anni accrebbe notevolmente il patrimonio personale, aggiungendo la diocesi di Monreale e quella di Avignone, annettendo Piacenza al ducato di Parma, gestendo appalti, affitti e commerci di varia natura. Le ingenti ricchezze accumulate gli permisero di essere uno dei più grandi mecenati del suo tempo. Per un periodo di cinquant'anni commissionò un gran numero di opere, dalle collezioni di gioielli, monete e ritratti alla villa Farnese di Caprarola e alla chiesa del Gesù a Roma. Più volte tentò di ottenere la tiara pontificia senza successo. Gli ultimi anni della sua vita li trascorse tra Caprarola e Roma, circondato dai gesuiti, in crescente distacco dalle occupazioni mondane e sempre più impegnato nelle opere di carità. Cfr. EC, vol. V, pp. 1046-1048; Ughelli, vol. II, 187, 53; DBI, vol. XLV, pp. 52-70.

² Odoardo Farnese (Parma 1573-1626) spesso si firma alla spagnola come Don Duarte. Nacque a Parma l'8 dicembre 1573 da Alessandro – poi duca di Parma e Piacenza – e da Maria di Portogallo. Terzogenito, dopo Margherita e Ranuccio, futuro duca di Parma e Piacenza, in quanto cadetto, doveva tenersi pronto, in caso di morte prematura del fratello, a prenderne il posto. Nel 1580 fu mandato a Roma e affidato all'antiquario Fulvio. Nel 1585 era salito al trono Sisto V, ostile ai Farnese, che con la bolla *Postquam verus* del 3 dicembre 1586, poneva dei seri ostacoli alla carriera del giovane Farnese. Con l'avvento al soglio pontificio di Gregorio XIV, candidato della Spagna e devoto ai Farnese, la situazione cambiò radicalmente e Odoardo fu eletto cardinale il 6 marzo 1591. Ma ben presto anche Gregorio XIV morì e non fece in tempo a concedere benefici a Odoardo. Sotto il pontificato di Clemente VIII i tempi si fecero ancora più duri per i Farnese, se si esclude il tentativo di pacificazione attraverso il matrimonio di Margherita Aldobrandini e di Ranuccio Farnese. Questo matrimonio fu segnato da ben quattro aborti e da un forte tensione per la successione al trono. Nel 1610 nasceva Alessandro, ma era muto, sordo ed epilettico, incapace di regnare. A spezzare questa catena sopraggiunse la nascita di Odoardo Farnese, primo figlio sano di Margherita. Era il 1612, ma la prudenza voleva che si aspettasse la crescita per vedere se era veramente sano. Intanto Odoardo da tempo pensava di abbandonare il cappello cardinalizio per prendere moglie, ma per il fratello Ranuccio era più sicuro puntare sul suo matrimonio, tanto che, dopo lunghe negoziazioni nel 1620, sposava una Medici. La successione era al sicuro, Odoardo poteva prendere la tonsura (11 dicembre 1621). Qualche mese dopo il fratello morì ed egli assunse la reggenza del ducato in qualità di tutore del piccolo Odoardo. Ora Odoardo aspirava alla tiara, ma non ebbe modo di sperimentare le difficoltà della scalata al soglio pontificio, in quanto morì il 21 febbraio 1626. Cfr. DBI, vol. XLV, pp. 112-119. Si vedano anche Sebastiao Moraes, *Vita et morte della serenissima principessa di Parma e di Piacenza et del serenissimo signor Duarte suo fratello*, In Vinegia, appresso i Gioliti de Ferrari, 1583 e Carlo Rabasco, *Sonetto nella promozione del sereniss. Don Duarte Farnese al cardinalato*, In Roma, appresso Iacomo Ruffinelli, 1591.

Elisabetta Patrizi

Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione

Università degli Studi di Macerata (Italy)

e.patrizi@unimc.it

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Forum / Discussioni

L'educazione dei ceti nobiliari in età moderna e contemporanea. Le suggestioni di un convegno*

Carlo Capra
Simonetta Polenghi

Carlo Capra

(Università degli Studi di Milano – Italy)

La centralità dei ceti nobiliari nella storia europea è da tempo acquisita per gli studiosi dell'età medievale e moderna. Più recente è la consapevolezza del ruolo di primo piano che le aristocrazie mantennero anche nel secolo XIX, e fino alla prima guerra mondiale, sia nei governi monarchici, assoluti o costituzionali che fossero, sia nei diversi settori dell'economia, della vita sociale, delle manifestazioni culturali. Una tappa importante, nel riconoscimento di questo ruolo, è stata rappresentata dall'opera di Arno J. Mayer, *The Persistence of the Old Regime*, pubblicata nell'originale inglese nel 1981 e subito tradotta in italiano. Secondo Mayer «fino al 1914 l'Europa fu prevalentemente preindustriale e preborghese» (p. 13); a una classe dominante fortemente legata al passato feudale nella sua composizione e nella sua mentalità si affiancava una borghesia ancora insicura di sé e desiderosa di integrarsi nell'élite sociale e di assumerne i valori e lo stile di vita. Secondo Mayer, addirittura, alle origini del conflitto del 1914-1918 vi sarebbe stata una “reazione nobiliare” paragonabile a quella che precedette la Rivoluzione francese: «La molla profonda della crisi generale dell'Europa fu l'esagerata reazione che le vecchie élites fecero seguire alla percezione altrettanto esagerata, dei pericoli che minacciavano le loro posi-

* G. Tortorelli (a cura di), *Educare la nobiltà*, Pendragon, Bologna, 2005.

zioni super-privilegiate» (p. 282). Se evidenti sono le forzature e le unilateralità nell'ampio quadro tracciato dal Mayer, altrettanto indiscutibile è il contributo che questo capovolgimento dell'ottica tradizionale con cui si guardava al "secolo borghese" ha recato a una più piena comprensione della sua realtà politica e sociale. Quanto vi era di troppo generale e talvolta di aprioristico nella sua raffigurazione è poi stato superato dagli studi in profondità condotti su singoli contesti nazionali o regionali, dei quali offrono un ottimo campionario le relazioni presentate al convegno organizzato nel 1985 dall'Ecole Française de Rome su *Les noblesses européennes au XIXe siècle*.

In questo *revival* degli studi sulla nobiltà al passaggio tra l'antico regime e l'età contemporanea si inseriscono autorevolmente i due volumi curati di recente da Gianfranco Tortorelli per la Uguccione Ranieri di Sorbello Foundation: *Biblioteche nobiliari e circolazione del libro tra Settecento e Ottocento* (2002) e soprattutto *Educare la nobiltà* (2005), del quale ci troviamo oggi a discutere. Il tema dell'educazione, o forse meglio della formazione, è sempre stato, fin dall'antichità classica, al cuore del mondo aristocratico, come elemento costitutivo e condizione primaria dell'esistenza stessa di un'élite sociale, di un insieme di valori condivisi e trasmissibili attraverso le generazioni. Ciò che è mutato, dalla *paideia* greca all'apprendistato guerriero e cortese del medioevo alla scolarizzazione dell'età moderna, sono le forme e i luoghi di questa educazione. La fortuna europea del modello italiano del gentiluomo, proposto da trattati come *Il cortegiano* di Baldessar Castiglione e *La civil conversazione* di Stefano Guazzo, è parte di un più generale processo di omologazione dell'identità nobiliare che ebbe nello studio dei classici, nella dialettica tra lettere e armi, nel culto dell'onore individuale e dello splendore del casato alcuni dei suoi punti di forza. Ancora nel Settecento, almeno fino all'altezza dell'*Émile* di Rousseau, i parametri dominanti in campo pedagogico erano quelli legati alla formazione del gentiluomo, cui erano esplicitamente diretti i *Pensieri sull'educazione* di John Locke. E alla classe nobiliare erano in prevalenza rivolte le nuove istituzioni educative, come i Collegi degli ordini regolari (soprattutto dei gesuiti) nell'Europa cattolica, le *Ritterakademien* tedesche o le *Public Schools* inglesi, istituzioni che puntavano a formare il carattere e non solo lo spirito e che univano a un solido impianto umanistico lo studio delle lingue moderne e l'apprendimento delle cosiddette arti cavalleresche, scherma, danza, equitazione; per non parlare della diffusione crescente, tra l'élite sociale, del viaggio d'istruzione, *Grand Tour* o *Kavalierstour*, come coronamento di un processo educativo cui contribuivano largamente, accanto agli studi propriamente detti, le tradizioni familiari, gli stimoli dell'ambiente, i precetti e gli incitamenti di genitori e parenti.

Sotto questo profilo lo scossone rappresentato dalla Rivoluzione francese e dalle sue ripercussioni europee non segnò una svolta così profonda né così duratura come si potrebbe credere. Lo dimostra il caso italiano illustrato, sotto molteplici angolazioni ma con una prevalente attenzione all'area centrale della

penisola, dai lavori raccolti in queste pagine. Il saggio di Elena Brambilla, che apre il volume, è anche l'unico a fare centro sull'età napoleonica e a collocare il fuoco dell'analisi nelle regioni a nord del Po. Naturale quindi che ad esservi sottolineati siano gli elementi di novità portati dal regime napoleonico (Repubblica Italiana e poi Regno d'Italia), all'interno del quale si assiste dapprima ad una sorta di competizione tra i tradizionali collegi religiosi e i seminari, da un lato, e dall'altro i neo-istituiti ginnasi-licei statali, che anch'essi «miravano ad “attirare la gioventù possidente, cioè il più sovente ex nobile, e ‘civile’”», e proprio per questo «dovettero farsi sempre più confessionali» (p. 31); in un secondo tempo, soprattutto dopo le massicce soppressioni di ordini regolari decretate nel 1810, alla rivalità subentrò una tendenziale integrazione dei primi nei secondi; ma «il liceo-convitto, trapiantato in Italia, ebbe successo solo dove seppe adeguarsi alle forti tradizioni clericali dei collegi religiosi; in caso contrario fallì per mancanza di “reputazione”, e reggenti e direttori, anche sacerdoti, furono facilmente travolti da scandali montati da un'opinione pubblica ostile» (pp. 33-34). Diverso il caso delle università, che «proprio perché erano professionalizzanti [...] non erano state normalmente le sedi per l'istruzione del gentiluomo, per definizione disinteressata e ‘dilettante’» (p. 37). Viene in mente il motto sprezzante ricordato nella sua *Vita* da Vittorio Alfieri, e citato in altra parte del volume (Concetto Nicosia, *Il ‘Grand Tour’ e l'educazione della nobiltà italiana*, p. 84), «che ad un signore non era necessario diventar un dottore». Ora invece, tra il periodo giuseppino e l'età napoleonica, il venir meno dei canali privilegiati per l'accesso agli impieghi e agli uffici politici spinse anche un numero crescente di nobili a frequentare le aule universitarie e a conseguire un titolo di studio che diventava sempre più un requisito indispensabile per l'ingresso nei quadri superiori della pubblica amministrazione così come per l'esercizio di professioni un tempo controllate dai collegi di nobili giurisperiti o di nobili fisici.

È dubbio però che si possa riferire alle aristocrazie italiane nel loro insieme quanto Elena Brambilla scrive dei nobili lombardi, che «nell'arco di un paio di generazioni – dagli anni 1780 ai 1820 – dovettero far propria l'etica borghese del lavoro» (p. 41). Un misto di tradizione e di innovazione, certo, caratterizza anche i nuovi istituti religiosi femminili aperti in gran numero (furono ben diciassette le nuove fondazioni) a Roma tra il 1815 e il 1870; l'attenta analisi di Roberto Sani, autore della relazione ad essi dedicata, con particolare riguardo per i collegi del Sacro Cuore di provenienza francese, spazia dai regolamenti e dai piani di studio ai libri di testo e ai dati sulle frequenze, e mette in luce una notevole apertura degli obiettivi pedagogici: «Si trattava, in sostanza, di inculcare nelle giovani dei ceti superiori una più viva coscienza non solamente dei loro compiti familiari, ma anche di quelli più propriamente sociali e, in particolare, delle loro specifiche responsabilità in ordine alla ‘propagazione della fede, [all']onore della religione e [al] ristabilimento nel mondo della vera e solida pietà’. Allo stesso tempo, era necessario fornire loro una istruzione

civile e religiosa assai più ricca e completa di quella impartita nei monasteri e, soprattutto, una vigorosa formazione spirituale, capace di preservarle dalle influenze deleterie dell'ambiente e della mentalità corrente e di metterle in condizione di operare con piena coerenza cristiana nella società» (p. 171). Si tratta tuttavia, come è evidente, di una "modernità" posta al servizio del rafforzamento e del rilancio di una visione del mondo tradizionale, anche per quanto concerne la posizione della donna nella famiglia e nella società.

Per la continuità tra antico regime ed epoca post-rivoluzionaria si pronuncia anche, dal suo particolare punto di vista (che privilegia l'*imprinting* familiare e cetuale e lo stile di vita) Inge Botteri: il motto da lei scelto come titolo per la sua relazione, *noblesse oblige*, sottintende la rilevanza dei comportamenti virtuosi e dell'adempimento dei doveri, innanzi tutto religiosi ma anche sociali, nell'*ethos* nobiliare tanto prima che dopo la Rivoluzione. Un quadro forse troppo influenzato dall'autorappresentazione delle aristocrazie, che risalta anche da altri contributi al volume: per esempio dai carteggi tenuti con i genitori dai collegiali Sigismondo e Francesco Chigi, appartenenti alla grande famiglia principesca romana, e Alessandro Bandini, espressione invece di quel patriato provinciale marchigiano su cui pagine memorabili ci ha lasciato Bandino Giacomo Zenobi. Donatella Fioretti, che ci presenta queste *Lettere dal collegio*, mette in rilievo «la centralità della figura dello zio paterno nel processo di formazione dei giovani» (p. 232) e illumina «la superficie liscia e levigata di un processo di formazione che scorre senza intoppi, e, nello stesso tempo, frutto dell'esercizio di costruzione, da parte dei giovani, dell'immagine di sé che altri vogliono, frutto dell'interiorizzazione delle norme loro suggerite e imposte perché siano all'altezza della reputazione che debbono avere» (p. 240). Ciò che sappiamo dei comportamenti spregiudicati e stravaganti di Sigismondo Chigi da adulto pone il problema degli effetti psicologici a lungo termine del ferreo controllo cui i collegiali erano sottoposti sia da parte delle famiglie d'origine, sia da parte dei rettori e maestri.

A queste esperienze di nobili rampolli si può accostare per contrasto un'altra testimonianza diretta di notevole interesse, il diario e l'autobiografia (risalenti rispettivamente al 1833 e al 1848) redatti dal recanatese Antonio Bravi, un giovane di umile estrazione che con grandi sforzi completò gli studi nel locale seminario e nell'università di Macerata per dedicarsi poi all'insegnamento: significativa (anche della persistente separatezza nobiliare) la sua invidiosa ammirazione per l'irraggiungibile modello rappresentato dal suo concittadino Giacomo Leopardi.

Il dilemma continuità/rottura, per quanto riguarda l'educazione nobiliare come in altri campi, può essere in realtà risolto solo da indagini che mettano a frutto una molteplicità di fonti e di angolazioni e che si sottraggano all'autorappresentazione dei gruppi sociali di volta in volta studiati. È quanto si è sforzata di fare, con risultati persuasivi e originali, Erminia Irace nel suo ritratto di gruppo della nobiltà perugina nella seconda metà dell'Ottocento. Il saggio prende le

mosse da un quadro di Annibale Brugnoli (riprodotto a pp. 264-265) che “fotografa” un ricevimento dato in onore del re Umberto I, in visita nella capitale umbra, il 18 settembre 1890 e dall’identificazione tra i presenti di una ventina di personalità di rilievo nella vita del tempo, uomini e donne. Il dipinto, opportunamente accostato dall’autrice alla serie di raffigurazioni delle glorie cittadine eseguite dallo stesso Brugnoli per il salone d’onore della Banca di Perugia, esprime una «rilettura in chiave progressiva della storia italiana culminante nell’esaltazione del presente sabauda» (p. 267) attestata negli stessi anni in molti altri centri della penisola. Ma ciò che più interessa la studiosa dell’élite perugina è «il cambio della guardia avvenuto in città in seguito all’unificazione nazionale», dimostrato dalle posizioni strategiche assegnate dall’artista a vari membri delle famiglie Faina, Valentini e Danzetta (p. 271), tra loro imparentate e da poco tempo (più o meno dall’età napoleonica o dalla Restaurazione) ascese alla nobiltà e ai vertici del bel mondo perugino, o all’avvocato Cesare Fani, esponente della borghesia professionale e uomo politico di spicco, «il più rilevante mediatore dei rapporti tra Perugia e il governo nazionale» (p. 276). Al confronto una figura assai meno brillante faceva l’antico patriziato cittadino, diviso tra una minoranza allineata al nuovo ordine e una maggioranza rimasta ad esso estranea e ridotta «ai margini della vita cittadina», a un «consuetudinario stile di vita, ambientato ormai in prevalenza nei propri palazzi di città e nelle tenute di campagna» (p. 279). Tra gli esiti di questo processo di mutamento vi fu «la rinnovata provincializzazione della città e dell’intera area regionale» (p. 283), anche per effetto della perdita d’attrattiva delle carriere ecclesiastiche: «la secolarizzazione intervenuta nei quadri mentali e nei percorsi esistenziali dei nobili cadetti sfociò nel rafforzamento del rapporto già stretto che univa la nobiltà alla città. [...] Soprattutto nel corso della Restaurazione, i nobili locali si trasformarono, di fatto, in quasi-notabili. Dotati di grandi patrimoni terrieri, che immobilizzavano però quasi tutto il loro capitale [...] si dedicarono al mero godimento ‘parassitario’ delle rendite, forse alla svogliata gestione di qualche appaltuccio messo a disposizione dall’amministrazione pontificia, concedendo sempre minor tempo e voglia al tradizionale esercizio delle cariche pubbliche locali, ma impegnandosi viceversa nell’occupazione permanente dei luoghi della sociabilità cittadina – teatri, salotti, accademie. Soltanto allora scattò, come soluzione all’*impasse*, l’adesione di una piccola pattuglia di aristocratici [...] al movimento risorgimentale: la carboneria, il neoguelfismo, infine lo Stato sabauda. In un certo senso, il patriottismo delle élites tradizionali pontificie fu il figlio della frustrazione» (pp. 287-288). Alla descrizione di questo intreccio di vecchio e nuovo, di autocompiacimento e frustrazione, di mondanità e cultura, e alla «parte di assolute protagoniste» in esso «svolta dalle donne» è dedicata l’ultima parte del saggio; che integrato dai contributi, che lo seguono nel volume, di Laura Zazzerini, Augusto Ciuffetti e Filippo Orsini sui percorsi educativi della nobiltà umbra, offre un ricco e vivace spaccato di vita sociale e aristocratica nell’Italia dell’Ottocento.

Simonetta Polenghi

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – Italy)

Educare la nobiltà è un libro molto ricco, che contiene numerosi interventi, tutti di notevole spessore, che accostano tematiche diverse, che però si intrecciano e si rimandano. In queste note, focalizzo l'attenzione su alcuni temi di storia della scuola, per restare nell'ambito storico-educativo, di mia pertinenza. Un primo punto, naturalmente, riguarda l'educazione collegiale. Il testo si inserisce, sotto questo profilo, nell'alveo degli studi inaugurati dai lavori di G.P. Brizzi sui *Seminaria nobilium*¹ e ormai arricchiti di numerosi contributi, sui Gesuiti, che formavano i ceti dirigenti delle città principali, sui Barnabiti, che si rivolgevano in prevalenza ai ceti medio-alti delle città provinciali, sugli Scolopi, che nei piccoli e medi centri offrivano un ampio ventaglio di collegi-convitti, con una proposta formativa alquanto diversificata rispetto al modello tradizionale della *Ratio* gesuitica. Il carattere elitario dei collegi ignaziani si traduceva, come è noto, in un *curriculum* imperniato sulle lettere classiche, ma pure accompagnato dallo studio di danza, scherma, equitazione, oltre che del teatro attivamente recitato, per chiari fini pedagogici. Alle virtù cristiane si accostavano ideali cavallereschi e cortigiani, e l'obiettivo di far conseguire al giovane il perfetto autocontrollo di sé: dei suoi sentimenti e delle sue passioni come dei suoi gesti ed atti. Come ricorda Inge Botteri nel suo saggio, i collegi della Compagnia non proponevano, infatti, come unico fine l'istruzione degli allievi, ma anche la fede e il galateo, secondo il trinomio di «buona vita, buona dottrina et buona creanza». Con la consueta sicurezza, l'autrice interseca trattatistica, corrispondenza epistolare e storia nobiliare, rilevando la frattura prodotta dalla Rivoluzione sulla percezione di sé dell'aristocrazia e sui modelli educativi veicolati ai suoi figli – si pensi alla disputa sulla preminenza della virtù o del sangue, ad esempio.

La modestia, come evidenzia Donatella Fioretti, era una virtù cristiana che, in modo emblematico, urtava contro la concezione aristocratica dell'onore inteso come sfoggio patrimoniale. I segni di distinzione, cioè, erano da un lato da evitarsi per non incorrere nel peccato di vanità, d'altra parte invece erano un indice di appartenenza a casata nobile: la tensione tra un modello educativo chiaramente religioso ed uno mondano, tra le finalità del collegio e quelle della famiglia emergono chiaramente in queste pagine. Il saggio della Fioretti illustra come la corrispondenza epistolare tra genitori e figli sia un veicolo di strategie formative e, dunque, una fonte importante per la storia dell'educazione, oltre che per la storia della famiglia, della sua evoluzione e dei rapporti intergenerazionali, secondo una linea storiografica ormai affermata, ma che ancora è aperta a sollecitazioni e interventi. La Fioretti maneggia con perizia le lettere

¹ Gian Paolo Brizzi, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I "seminaria nobilium" nell'Italia centro-settentrionale*, Bologna, Il Mulino, 1976.

scritte da tre nobili allievi del collegio dei Tolomei ai loro parenti: Alessandro Bandini, esponente del patriziato marchigiano, e i fratelli Sigismondo e Francesco Chigi, della grande nobiltà romana. Ella illustra come la scelta del collegio si intrecci con strategie economiche e politiche familiari, ma pure lusingando censure, interventi di controllo e autocontrollo, forme di educazione informale. Sotto il profilo della storia della formazione e della gioventù, particolare importanza assume la fonte epistolare, una delle poche fonti dirette lasciate dai fanciulli e adolescenti, dunque canale privilegiato per gli storici dell'infanzia². La Fioretti chiaramente mostra come la rete di vigilanza, familiare e collegiale, e le tipologie di censura e autocensura mirassero al conseguimento di forme di autocontrollo delle emozioni, funzionali al modello del gentiluomo in grado di padroneggiare sentimenti e misurare gesti. In tal senso, anche in questo saggio della Fioretti emerge come talune critiche mosse all'educazione collegiale, intesa come mezzo usato dai genitori per estraniarsi dai figli, non siano pertinenti né centrate. L'accusa, mossa tra gli altri da Lloyd De Mause e da Elisabeth Badinter, all'interno di un discorso mirante a dimostrare come l'amore materno e parentale sia frutto di costruzione culturale e non naturale e come nei secoli il rapporto genitori-figli fosse distorto e non rispondente ai canoni attuali – quando non addirittura inesistente – si avvale, tra gli altri esempi, dell'uso di inviare i figli in collegio, per sostenere lo scarso coinvolgimento emotivo dei genitori nei confronti dei figli. Già Dominique Julia ha contraddetto questa tesi, evidenziando la partecipazione con la quale i genitori seguivano costantemente la vita dei figli lontani³ – ma si vedano pure i carteggi settecenteschi tra Francesco e Luigi Mazzucchelli editi da Sergio Onger⁴. Anche la Fioretti sottolinea come al principe Chigi pesi il distacco dal figlio Sigismondo e come «elementi sparsi nelle lettere dei figli sembrano suggerire l'esistenza di un vincolo profondo di affetto, ma controllato nelle manifestazioni esteriori, e compresso da una “logica di famiglia” lontana dalla sensibilità e dalla pratica odierna» (pp. 235-236). Dunque, forme di autocensura dei genitori, presto introiettate dai figli, producevano meccanismi di controllo dei sentimenti, che pur esistevano, sicché, nota efficacemente la Fioretti, tanto più rare erano le forme esteriori di affetto, tanto più erano apprezzate. Francesco Chigi, ad esempio, scriveva nel 1754: «il Sig. Padre [...] mi ha chiamato spesso a pranzo, e quando siamo stati lui, et io soli, ci ho provato un piacere infinito» (*ibid.*).

Nel quadro di una storia della scuola e dell'educazione di lunga durata, la

² Si veda ora su questo tema l'ultimo intervento di Monica Ferrari, *Stralci di corrispondenza familiare nella seconda metà del Quattrocento: il caso dei Gonzaga e degli Sforza*, in *ibid.* (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 14-40.

³ Dominique Julia, “*Je vous ai confié ce que j'avais de plus cher...*”. *Le famiglie degli allievi scrivono alla scuola militare di Tournon*, «Quaderni storici», 57, 1984, p. 819.

⁴ Sergio Onger, *Caro figlio, stimato padre. Famiglia, educazione e società nobile nel carteggio fra Francesco Mazzucchelli e il figlio Luigi (1784-1893)*, Brescia, Grafo, 1998.

rottura del modello formativo incarnato dal collegio non è tanto il 1773, quanto l'età napoleonica, come mette bene in rilievo Elena Brambilla, i cui lavori sulla storia della scuola napoleonica sono da tempo un riferimento ineludibile per gli studiosi del settore. Infatti, la soppressione della Compagnia di Gesù non si tradusse in un rinnovamento profondo dei *curricola*: in genere, la Compagnia fu rimpiazzata dai Barnabiti e dagli Scolopi, più sensibili alle scienze sperimentali e alle lingue volgari, ma comunque vicini alla *Ratio* gesuitica. Così, ad esempio, Pietro Leopoldo in Toscana preferì affidarsi agli Scolopi, anziché riformare il settore degli studi secondari⁵ e in Austria né Maria Teresa, né Giuseppe II, né Francesco II operarono una riscrittura del curriculum ginnasiale – come chiesto da pedagogisti e intellettuali – conservando sostanzialmente il modello gesuitico e riadattandolo a quello scolopo, e lasciando in cattedra ex membri dell'ordine⁶. In tale linea di continuità, fu l'età napoleonica a inserirsi come momento di frattura, in special modo con la creazione del Liceo, un nuovo tipo di istituto di formazione secondaria, laico e scientifico, funzionale alla formazione di una nuova classe dirigente, politicamente fedele e professionalmente competente. Di qui l'importanza, per il governo, di sottoporre i giovani ad esercizi militari e di offrire loro corsi di diritto o di fisica sperimentale, o di aprire cattedre liceali ma di fatto parauniversitarie di medicina o scienze. La conoscenza del latino conservava la funzione di sbarramento sociale tra l'istruzione popolare di massa, con un'alfabetizzazione in lingua volgare, e l'accesso agli studi secondari e superiori per i figli del ceto medio-alto, ma perdeva il carattere esclusivo di canale formativo, in favore di altri saperi moderni. Il greco, poi, veniva totalmente marginalizzato. Proprio per il suo carattere moderno – lo si potrebbe in qualche modo pensare quale antenato del novecentesco Liceo scientifico – il Liceo napoleonico, però, conobbe incertezze curriculari e, soprattutto, non incontrò sempre il favore dei ceti alti, a dimostrazione del fatto che non necessariamente un progetto scolastico o pedagogico «avanzato», o che oggi appare tale, incontrò il favore delle famiglie o rispose effettivamente alle loro esigenze. Emanuele Pagano, ad esempio, ha dimostrato che nei dipartimenti delle Marche la nobiltà disertava i licei, preferendo inviare i suoi figli nei convitti religiosi o addirittura nei seminari, che fornivano un insegnamento certamente non laicista, e che soprattutto garantivano il controllo morale sui giovani⁷. Non a caso, come giustamente nota la Brambilla, anche quando nel 1807 si organizzarono anche nel Regno Italico i licei-convitti, su modello francese, prevalse però in breve tempo la tendenza a

⁵ Filippo Sani, *Collegi, seminari e conservatori nella Toscana di Pietro Leopoldo. Tra progetto pedagogico e governo della società*, Brescia, La Scuola, 2001.

⁶ Mi permetto di rimandare a Simonetta Polenghi, *La riforma del Gymnasium austriaco dall'età teresiana al 1819 e la sua applicazione nella Lombardia della Restaurazione (1818-1835)*, in Angelo Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Studi e carte storiche (Lombardia, Veneto, Umbria)*, Brescia, La Scuola, 2006, in corso di stampa, vol. I, pp. 15-63.

⁷ Emanuele Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica*, Urbino, Quattroventi, 2000.

confessionarizzarli, inserendo pratiche religiose nell'organizzazione della vita dei convittori e avvalendosi di personale ecclesiastico. In tal modo il Regno cercava di recuperare politicamente settori ostili al regime per motivi di religione e mirava a favorire una ricomposizione tra vecchia nobiltà e nuovi ceti emergenti (p. 31). Il nuovo Liceo ebbe successo ove seppe attrarre la piccola nobiltà e la borghesia, in particolar modo con le piazze gratuite. Tale politica, del resto, non era nuova, ma era già stata avviata da Vittorio Amedeo II con le Costituzioni del 1729 e l'erezione di scuole regie e del Collegio delle Province, che accoglieva gratuitamente giovani meritevoli, figli della borghesia. Come è stato sottolineato da Marina Roggero, il Collegio divenne canale privilegiato per il reclutamento di burocrati e funzionari e quindi mezzo per un lento ma costante processo di modernizzazione, nell'ottica di un assolutismo illuminato tendente a favorire l'ascesa di una borghesia fedele e competente⁸.

Contemporaneamente, il regime napoleonico soppresse atenei minori e riservò alle Università di Pavia, Bologna e Padova l'accesso alle professioni, riprendendo e potenziando una politica già avviata in Lombardia da Giuseppe II e in Piemonte da Vittorio Amedeo II. Le riforme illuminate, infatti, avevano reso gli studi universitari requisito indispensabile per l'accesso alle cariche. Come ricorda la Brambilla: «La caduta delle barriere di nascita, poste ai talenti dal privilegio nobiliare, comportava infatti l'apertura delle carriere alla concorrenza per merito» (p. 39). La politica giuseppina di compressione dei privilegi nobiliari e la legislazione antinobiliare giacobina avevano spostato l'accento della formazione superiore dalla educazione all'istruzione, dall'acquisizione di un sapere disinteressato e tipico del gentiluomo al possesso di nozioni scientifiche e tecniche indispensabili all'esercizio della professione. A tale tema la Brambilla ha dedicato altri importanti lavori, in particolare relativi alle discipline giuridiche, per le quali si veda ora il suo recente ampio volume, che intreccia storia della nobiltà, delle professioni giuridiche, storia dell'università e pure storia delle forme dello Stato in età moderna⁹. Ancora merita ricordare che Emanuele Pagano, oltre alla Brambilla, ha accuratamente descritto il momento chiave dell'abolizione dei collegi dei giurisperiti operato da Giuseppe II¹⁰.

La Brambilla nota nel presente saggio: «si può concludere che anche i nobili, nell'arco di un paio di generazioni – dagli anni 1780 ai 1820 – dovettero far propria l'etica borghese del lavoro» (p. 41). La Rivoluzione e Napoleone

⁸ Marina Roggero, *Scuola e riforme nel Piemonte Sabauda. L'istruzione secondaria dalla ratio studiorum alle costituzioni del 1772*, Torino, Deputazione di Storia Patria, 1982. Ma cfr. anche *ibid.*, *Il sapere e la virtù. Stato, università e professioni nel Piemonte tra Settecento e Ottocento*, Torino, Deputazione di Storia Patria, 1987.

⁹ Elena Brambilla, *Genealogie del sapere. Università, professioni giuridiche e nobiltà togata in Italia (XIII-XVII secolo). Con un saggio sull'arte della memoria*, Milano, Unicopli, 2006.

¹⁰ Emanuele Pagano *Avvocati ed esercizio della professione legale in Lombardia nel secondo Settecento. I causidici collegiati di Milano*, «Rivista di storia del diritto italiano», LXXIV-LXXV, 2001-2002, pp. 355-418.

segnarono una svolta, riconoscendo, sulla scia di Giuseppe II, negozio e lavoro come valori etici fondamentali, che venivano a scalzare quelli nobiliari tradizionali della rendita e dell'*otium*. Il sapere, cioè, era finalizzato all'esercizio delle professioni, specialistico e tecnico.

Si può notare come sintomatico, in tale passaggio, il caso inglese. L'Inghilterra, paese natale della Rivoluzione industriale, conservò per tutta la prima metà dell'Ottocento un sistema universitario, quello di Oxford e Cambridge, assolutamente svincolato dalla professionalizzazione e ancorato alla formazione umanistica tradizionale del *gentleman*. I mestieri tecnici e pratici erano riservati al ceto medio e non alla nobiltà. L'ingegneria era considerata una professione inferiore e chi voleva perfezionarsi doveva recarsi in Scozia o preferibilmente in Germania. Solo il sorpasso scientifico e tecnico operato appunto dalla Germania sull'Inghilterra obbligò quest'ultima a rivedere il suo sistema universitario per poter stare al passo con gli evidenti successi dell'industria e della scienza teutoniche. D'altra parte, il modello accademico tedesco che si impose in Europa – e non solo – fu inizialmente quello humboldtiano di una formazione completa, non meramente scientifica ma anche umanistica, secondo l'ideale neoellenistico della *Bildung*, che solo nella seconda metà dell'Ottocento si trasformò in un modello di alta specializzazione. Resta comunque fermo, in questi diverse tipologie universitarie, il fatto che venne a modificarsi il fine degli studi universitari, sempre più orientati al conseguimento di un titolo in grado di garantire l'esercizio di una professione, con il parallelo cambiamento delle modalità di accesso alla carica di professore universitario, essa pure professionalizzata e legata al merito.

In conseguenza di questi cambiamenti, che come detto furono rapidi tra il 1780 e il 1814, si venne come a creare un doppio canale: da un lato la nobiltà nell'Ottocento introiettò l'etica borghese, dall'altra la borghesia assimilò modelli comportamentali a maniere nobiliari. Tale amalgama culturale si realizzò nel Nord della penisola ed è visibile, ad esempio, nell'adesione di nobili e borghesi lombardi alla rivoluzione industriale, prima ancora che a quella politica liberale e risorgimentale, come ha dimostrato K.R. Greenfield per la Lombardia e come si riscontra nel Piemonte cavouriano, basti ricordare gli studi di Rosario Romeo – ma per la Lombardia tale processo, come è noto, principia nell'età teresiana. Nel centro-sud della penisola, invece, tale fenomeno non si compì: non fu la nobiltà ad assimilare un'etica borghese del lavoro, bensì fu la borghesia che aspirava a nobilitarsi ad introiettare ritualità e comportamenti nobiliari. Si pensi ai luoghi di socializzazione come salotti e circoli e allo «ostendere pubblicamente uno stile di vita proposto come imitabile e inimitabile al tempo stesso», al quali si ancorava alla fine del XIX secolo la nobiltà in crisi circa il proprio ruolo storico, come descritto nel saggio di Erminia Irace nel volume *Educare la nobiltà* (p. 293). Ciò spiega la lunga permanenza, per tutto l'Ottocento, del modello d'educazione collegiale, ancora rispondente ad esigenze religiose e formative del ceto nobiliare, ma anche borghese in certe aree.

Altro tema che ben si lega a quanto detto sopra, è quello della formazione militare dei figli cadetti. Anche in questo caso, dall'età napoleonica (ma già in precedenza in Francia) si registra un crescente ingresso della borghesia nella fila degli ufficiali, legato alla radicale modifica subita dall'esercito francese, ormai a coscrizione obbligatoria. L'accesso alle cariche di ufficiali non si conseguiva più per sangue o per denaro, ma per merito e con una formazione scientificamente aggiornata. Ciò non solo nei paesi sottoposti alla dominazione napoleonica, ma anche in Prussia dove con Scharnhorst e Gneisenau si realizzò una vera e propria rivoluzione formativa per i futuri ufficiali, per la quale si rimanda ai lavori di Heinz Stübig¹¹. L'esito fu che non occorre più essere nobili per divenire ufficiali, ma che gli ufficiali dovevano possedere valori tipicamente nobiliari, quali l'onore e l'autocontrollo, valori insegnati ed appresi peraltro già nel Settecento, come nel volume ben ricorda Marco Cavina nel suo saggio sull'educazione all'onore nella trattatistica nobiliare del Settecento.

Se Licei, Università, Accademie militari erano luoghi per l'educazione maschile, il volume curato da Gianfranco Tortorelli non dimentica l'educazione femminile. In questo settore, come è noto, il modello claustrale d'antico regime (incentrato sull'educazione religiosa e sui lavori femminili, e limitato a poca istruzione) ebbe una lunga durata, per tutto il secolo XIX, registrando una più forte resistenza alla modernizzazione rispetto al collegio maschile. D'altronde se, come si è appena detto, lo svecchiamento e la laicizzazione dei *curricola* secondari e universitari erano funzionali all'ingresso nel mondo delle professioni, occorre ricordare che tale ingresso era sbarrato alle donne, che in Italia poterono accedere all'Università solo nel 1875, senza però poter ancora esercitare né la medicina, né l'avvocatura¹².

In questo quadro di lunga durata un primo momento di frattura è costituito, ancora una volta, dall'età napoleonica, con l'apertura dei Collegi laici per fanciulle di civile condizione, d'importazione francese e modellati su quello milanese¹³. Ma nei primi decenni dell'Ottocento periodo si colloca una vasta opera in favore dell'educazione di fanciulle povere, pericolanti, orfane, come pure di civile condizione da parte delle nuove Congregazioni femminili che fiorirono in quel lasso di tempo, e sulle quali disponiamo ormai di una serie di importanti studi¹⁴. Basti ricordare la bella figura di J-A.Thouret e la sua inten-

¹¹ Heinz Stübig, *Armee und Nation. Die pädagogisch-politischen Motiven der preußischen Heeresreform 1807-1814*, Frankfurt a.M., Peter Lang, 1971; *ibid.*, *Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit. Studien zur Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption*, Weinheim-Basel, Beltz, 1982; *ibid.*, *Bildung, Militär und Gesellschaft in Deutschland. Studien zur Entwicklung im 19. Jahrhundert*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau, 1994.

¹² Simonetta Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 430-447, 468-483.

¹³ Cfr. ora Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, cit.

¹⁴ Cfr. almeno Luciano Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994.

sa e innovativa azione educativa, ispirata a S. Vincenzo de' Paoli, e svolta nel Regno di Napoli ma iniziata in Francia¹⁵. Il saggio di Roberto Sani nel volume curato da Tortorelli centra l'attenzione sulla Roma ottocentesca. Sani ricorda come dal 1815 al 1870 su sollecitazione dei pontefici o in virtù dell'autorizzazione concessa dal Vicariato si stabilissero nella città ben 17 istituti religiosi insegnanti. Lo studioso, che ha già dedicato altri lavori al tema delle Congregazioni insegnanti¹⁶, centra qui l'attenzione sulla Società del Sacro Cuore della Barat, che formava le fanciulle nobili. Egli sottolinea come le Congregazioni provenienti dalla Francia – oltre a quella della Barat, vi erano le Suore di San Giuseppe e la Compagnia di Maria Nostra Signora di J. De Lestonac – portassero con sé una spiritualità ignaziana e non monastica, che le portava ad aprirsi alla vita moderna e ad affrontare le sfide che essa poneva. Le religiose, istruendo le fanciulle provenienti dalle famiglie della nuova nobiltà napoleonica, avevano avuto modo di misurarsi con le rinnovate esigenze dei tempi: le donne dei ceti superiori dovevano avere coscienza non solo dei loro doveri familiari, ma anche dei loro compiti sociali. In tal senso, dovevano non soltanto possedere un'adeguata istruzione civile, ma pure ricevere una più approfondita educazione religiosa. Di fronte ai profondi mutamenti culturali e di costume operati dalla Rivoluzione e dal liberalismo, un'educazione monastica non appariva efficace alla Barat, che scriveva nel 1831: «Le tempeste attendono le nostre ragazze. È necessario che la loro fede sia piantata nella roccia» (pp. 171-172). A tal fine, il curriculum che la Barat proponeva alle sue allieve, e che Sani esamina, era vario e approfondito. Ella, infatti, intendeva il sapere come un baluardo contro l'ateismo e il pensiero rivoluzionario. Si comprende la modernità di tale concezione, che anziché relegare la donna nell'ignoranza, per timore delle «non sane dottrine», le forniva invece gli strumenti culturali per combatterle. Di qui un ventaglio ampio di materie, dalla retorica alla geografia insegnata con cartine e mappamondo, dalle scienze al disegno, dalla musica alle belle arti. Alcune erano insegnate in modo particolarmente approfondito: non era sufficiente esprimersi correttamente in italiano, occorreva saperlo fare elegantemente; così come il francese doveva essere perfettamente padroneggiato. Ma due sono le materie, in particolare, nelle quali il curriculum si distacca da quello tradizionale, ovvero la storia e la filosofia. Alle ragazze, infatti, la Barat non insegnava solo storia sacra, ma anche storia moderna degli stati nazionali e addirittura filosofia. Era questa una scelta particolarmente innovativa e che così la Barat giustificava: «oggi che anche le

¹⁵ Paola Arosio, Roberto Sani (a cura di), *Sulle orme di Vincenzo de'Paoli. Jeanne-Anthide Thouret e le Suore della Carità dalla Francia rivoluzionaria alla Napoli della Restaurazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2001.

¹⁶ Cfr. almeno: Roberto Sani (a cura di), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996.

giovani purtroppo sentono parlare irriverentemente della religione o (che forse è ancora peggio) hanno occasione di osservare dovunque uno spirito d'indifferentismo, è necessario che attingano da questa scienza i veri lumi» che le indirizzino nella fede (p. 177). Certo i testi che la Barat proponeva erano tratti da opere antirivoluzionarie come quelli del Barruel o del De Maistre, ma non mancavano le *Istituzioni di logica, metafisica ed etica* di p. Francesco Soave.

Sani rileva il grande successo degli istituti romani delle nuove congregazioni, che dopo il 1840 registrarono un forte incremento di educande, laddove il numero delle fanciulle presenti negli educandati monastici rimase fermo ai livelli settecenteschi. Un'ulteriore crescita si registrò dopo l'unità d'Italia, quando la nobiltà meridionale, particolarmente quella napoletana e siciliana, scelse di inviare a Roma le proprie figlie, non solo per la fama ormai raggiunta da quegli istituti, ma per la volontà di tali famiglie di restare aderenti ad una scelta di intransigentismo anti-liberale. Non a caso, ricorda Sani, dalle fila di queste ex-allieve uscirono donne impegnate, dopo la presa di Roma, nel versante assistenziale e devozionale del fronte cattolico intransigente. Ma la formazione ampia delle giovani nobili era anche funzionale ad un loro efficace inserimento nel mondo dei salotti, come richiesto dall'alta società alle aristocratiche e come lucidamente dimostra il lavoro già ricordato di Erminia Irace.

Come si è detto più sopra, i saggi del volume *Educare la nobiltà* affrontano tematiche che si intrecciano. I temi dell'educazione femminile e dell'istruzione collegiale anche maschile implicano il riferimento al tema delle strategie educative familiari, che a loro volta si intersecano con dinamiche economiche e ruoli sociali, come illustra il saggio di Augusto Ciuffetti sui percorsi educativi della nobiltà umbra. I genitori investivano, anche in termini di formazione, sul primogenito, indirizzandolo verso una strada già delineata sin dalla nascita. Tuttavia, occorre ricordare che i destini dei figli non erano segnati in modo irrevocabile, perché, come ha ben dimostrato Renata Ago¹⁷, i genitori potevano anche rispettare le inclinazioni dei figli e, soprattutto, come illustra anche Ciuffetti, dovevano conservare una certa elasticità e capacità di reindirizzare gli studi dei figli cadetti, nel caso di morte del primogenito.

Ciuffetti illustra come proprio i figli cadetti conservassero o conquistassero, specie nell'Ottocento, maggiori spazi di libertà di scelta. Ciuffetti dimostra efficacemente come la ribellione dei figli – in ispecie cadetti – emerga con sempre maggior forza nel corso del secolo XIX, in corrispondenza alla possibilità, anche legale, di ottenere una parte del patrimonio, in precedenza interamente lasciato al primogenito. La ribellione dei figli non era disgiunta dalla loro adesione agli ideali patriottici risorgimentali: scelte politiche e motivazioni generazionali si intersecavano in modo sottile. Molto più ardua era la ribellione

¹⁷ Renata Ago, *Giovani nobili nell'età dell'assolutismo: autoritarismo paterno e libertà*, in Giovanni Levi e Jean Claude Schmitt (a cura di), *Storia dei giovani*, Roma-Bari, Laterza, 1994, vol. I, pp. 375-426.

per le figlie. Solo lentamente, nel corso dell'Ottocento, esse riuscirono a conquistarsi spiragli di autonomia, riuscendo faticosamente, nel Novecento ad arrivare a studi superiori.

Il ruolo del padre era centrale e dove egli non poteva esser presente, per lontananza o per morte, tale ruolo veniva ricoperto da un'altra figura maschile della famiglia, quale uno zio – si veda ancora a questo proposito il già citato saggio di Donatella Fioretti nel volume in questione. È pur vero, però, che sempre Renata Ago ha messo in luce come nelle famiglie nobili anche la madre potesse giocare un ruolo non secondario nelle scelte relative alla formazione e alla carriera dei figli.

In conclusione, il volume *Educare la nobiltà* presenta una serie di contributi di notevole valore ed interesse per la storia dell'educazione e della scuola, che confermano come, in un quadro storico di lunga durata quale quello relativo alla formazione dei figli e delle figlie del ceto aristocratico, vi siano momenti di frattura, che però si situano in aree geograficamente e cronologicamente differenziate, a seconda dei soggetti: se indubbiamente la Rivoluzione e l'età napoleonica segnarono una cesura, essa fu però più o meno profonda in certe zone, con disomogeneità anche marcate tra settentrione e meridione, tra città e provincia, e fu più lenta per le donne.

Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio fascista. A proposito di un recente volume*

Roberto Sani
Carmela Covato

Roberto Sani
(Università degli Studi di Macerata - Italy)

Il mio intervento si propone in primo luogo di richiamare l'attenzione su taluni dei risultati conseguiti e delle ipotesi interpretative offerte dal recente e importante volume di Monica Galfré su *Il regime degli editori*: un lavoro straordinariamente ricco e stimolante, tanto sotto il profilo delle fonti archivistiche e della documentazione a stampa utilizzate, quanto dal punto di vista del peculiare approccio riservato al tema dell'editoria scolastica e dei libri di testo nel periodo tra le due guerre. Un approccio che potremmo considerare, per certi aspetti, complementare a quello proprio della recente ricerca storico-educativa e scolastica, quella, per intenderci, incentrata sull'analisi dei contenuti, dei modelli educativi e didattici, delle stesse ideologie/pedagogie veicolate dai libri di testo e dalla manualistica scolastica.

Non casualmente, a questo proposito, nel corso della presente giornata di studi abbiamo voluto mettere a confronto un testo, come *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*¹, nel quale si riflette appunto l'approccio caratteri-

* Monica Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

¹ Si tratta di Anna Ascenzi, Roberto Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo*

stico della storiografia educativa e scolastica, e il saggio di Monica Galfré il quale, pur non ignorando la dimensione contenutistica e ideologica dei libri di testo, pone tuttavia l'accento soprattutto su aspetti e motivi che attengono alle politiche editoriali, alle caratteristiche e trasformazioni della produzione e del mercato dello "scolastico", al ruolo e alle strategie degli editori, al complesso intreccio dei rapporti tra le imprese editoriali, il potere politico e gli apparati scolastici. Un approccio, quello della Galfré, che, proprio per il suo carattere complementare rispetto all'altro, consente di cogliere appieno la molteplicità e complessità delle variabili in gioco e degli scenari entro i quali si dispiega la stessa trasmissione e fruizione culturale e ideologica dei libri di testo e della manualistica scolastica. Si potrebbe dire anzi che, proprio la scarsa comprensione dei meccanismi politico-editoriali ed economici che determinano sovente le scelte e le strategie ministeriali in materia di testi scolastici, rischia di sfociare in interpretazioni e letture parziali, quando non addirittura fuorvianti. Con riferimento al ventennio fascista, ad esempio, il rischio è quello di assumere, in sede storiografica, una lettura di tipo gentiliano o, se si vuole, lombardo-radiciano della complessa e poliedrica vicenda dell'editoria scolastica e dei libri di testo, ovvero un'interpretazione che tende a ricondurre l'intera vicenda a una contrapposizione ideale, a uno scontro tutto giocato sul filo delle proposte culturali e pedagogiche, ad una questione in cui la scuola e le dinamiche che si sviluppano al suo interno appaiono quasi sospese in una dimensione monadica e autoreferenziale.

Prendendo spunto dalle indagini fin qui condotte e da quelle in corso presso l'Università degli Studi di Macerata, oltre che naturalmente dal volume *Il regime degli editori*, mi ripropongo inoltre di offrire una serie di riflessioni e di indicazioni per ulteriori approfondimenti e ricerche.

Credo, innanzi tutto, che si possa convenire con Monica Galfré laddove ella sottolinea come la *riforma Gentile* e, più in particolare, le scelte avviate a partire dal 1923 in ordine ai libri di testo e ai rapporti tra editoria scolastica e istruzione primaria e secondaria rappresentino uno snodo centrale, un vero e proprio spartiacque rispetto al passato, una svolta destinata a mutare assetti ed equilibri consolidati, tanto sul versante scolastico quanto su quello dell'editoria di settore. La riforma scolastica del 1923 innesca infatti, anche su questo terreno, un meccanismo di trasformazione destinato ad andare ben oltre le aspettative e gli obiettivi dei suoi promotori, a motivo dell'intreccio inevitabile con altre variabili quali, ad esempio, le logiche interne al regime, i complessi meccanismi che presiedevano al sistema produttivo e al mercato editoriale, ecc. Si assiste, per certi versi, ad una sorta di *eterogenesi dei fini*, della cui percezione

Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928), Milano, Vita e Pensiero, 2005. La giornata di studio alla quale si fa riferimento è quella dedicata al tema *Editori per la scuola e libri di testo in Italia tra le due guerre. Nuove fonti e nuovi itinerari di ricerca*, svoltasi presso l'Università degli Studi di Macerata il 19 gennaio 2006.

ad opera dei contemporanei si ritrova traccia, fra l'altro, negli scambi epistolari tra Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice².

È appena il caso di ricordare, inoltre, che la *riforma Gentile* e le scelte avviate a partire dal 1923 in ordine all'editoria scolastica e ai libri di testo rappresentarono anche il punto di approdo e di soluzione – una soluzione talora parziale e non definitiva, talora assai problematica, e comunque differenziata a seconda che si parli della scuola elementare o degli istituti d'istruzione secondaria – di una serie di nodi irrisolti e di problematiche che avevano attraversato tutta la stagione post-unitaria.

Richiamerei qui, a titolo esemplificativo, il problema, oggetto di ampi dibattiti e discussioni fin dagli anni Ottanta dell'Ottocento – ma non va taciuto che esiste una sorta di *preistoria della questione*, meno nota e studiata, che risale alla stagione immediatamente successiva all'Unità – dell'introduzione di forme di controllo sulla produzione dei testi scolastici e sulle adozioni, anche al fine di limitare la «tropicale ricchezza della flora libraria» denunciata dalla Commissione centrale per i libri di testo del 1883³. Per non parlare, poi, delle annose questioni relative al superamento della dimensione localistica e della frammentazione del mercato librario, e di quelle connesse con l'arretratezza dei sistemi produttivi e della rete di distribuzione dei prodotti editoriali per la scuola⁴. Tutte questioni che avevano inciso e continuavano ad incidere pesantemente sugli stessi processi di alfabetizzazione e di scolarizzazione primaria e popolare, come nel caso della *questione dei carolibri*, a torto scarsamente considerata dalla tradizionale storiografia scolastica, alla quale invece Monica Galfré dedica una significativa attenzione, segnalandola come una delle questioni chiave alla base della stessa decisione del regime fascista di introdurre il *Testo unico di Stato* nelle scuole elementari.

L'analisi compiuta dalla studiosa in ordine alle strategie messe in campo dal regime fascista sia nei riguardi della produzione e della riorganizzazione del mercato dello scolastico, sia in materia di controllo ideologico dei libri di testo e della manualistica scolastica, s'incentra su alcuni nodi problematici di gran-

² Cfr. G. Lombardo Radice a G. Gentile, 15 novembre 1928, in Archivio della Fondazione Giovanni Gentile per gli studi filosofici, Roma, cart. *Giuseppe Lombardo Radice a Giovanni Gentile*. Ma si veda, al riguardo, l'intero carteggio intercorso Giuseppe Lombardo Radice e Giovanni Gentile a partire dagli ultimi mesi del 1924.

³ Ministero della Pubblica Istruzione – Commissione sopra i libri di testo per le scuole elementari e popolari. Per le scuole tecniche e normali, per gl'istituti tecnici e per le scuole ginnasiali e liceali, *Relazione generale a S.E. il Ministro Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*, Tip. Ippolito Sciolla, Roma, 1883.

⁴ Cfr. Giorgio Chiosso, *La riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica*, in Carmen Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini editore, 2004, pp. 175-195. Ma si veda anche Giorgio Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in Id. (dir.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. XI-XXVIII.

de momento, che consentono di lumeggiare questioni e passaggi ancora poco noti della politica scolastica, come pure di quella editoriale, del ventennio fascista e, nel contempo, lasciano intravedere nuove piste d'indagine e nuovi filoni di ricerca.

Richiamerei, in primo luogo, il differente impatto fatto registrare dalla riforma Gentile e, più in generale, dalla politica del regime in materia di editoria scolastica e di libri di testo sul versante della scuola elementare e su quello delle scuole secondarie: due scenari diversi tanto sotto il profilo scolastico quanto in ordine al mercato editoriale, con percorsi e strategie differenziati, ancorché strettamente intrecciati, ed esiti complessivi tutt'altro che omogenei.

Nel caso della scuola elementare, com'è noto, si passa dal lavoro delle Commissioni centrali per l'esame dei libri di testo all'introduzione del *Testo unico di Stato*, attraverso un itinerario caratterizzato dalla censura preventiva, con le sue dirompenti conseguenze non solamente sul piano politico-ideologico e culturale, ma anche su quello della ridefinizione degli equilibri editoriali e dei tradizionali assetti della produzione e distribuzione dei libri di testo.

Nel caso della scuola secondaria, mentre da un lato si registra l'esclusione di ogni forma di controllo preventivo, dall'altro prende avvio, a partire dalle due importanti circolari emanate dal ministro Belluzzo nel 1928 e nel 1929, relative all'adeguamento dei testi per la scuola media allo spirito fascista, una incisiva politica di controllo sulla manualistica che avrà poi un crescendo negli anni Trenta, in concomitanza con l'introduzione dei nuovi programmi didattici introdotti dal ministro dell'Educazione nazionale De Vecchi e, successivamente, della legislazione razziale⁵.

Il volume di Monica Galfré, sulla scorta di un'ampia documentazione inedita, che fa riferimento principalmente ai fondi relativi alla Pubblica Istruzione dell'Archivio Centrale dello Stato e agli archivi di alcuni editori e di alcune personalità (Giovanni Gentile, Ernesto Codignola ecc.), ricostruisce dall'interno l'intreccio tra editoria e regime fascista, le strategie messe in campo da talune tra le maggiori editrici scolastiche italiane – da Mondadori a Bemporad, da Vallecchi a Le Monnier, da La Nuova Italia a Sansoni – le caratteristiche e movenze del processo di modernizzazione imprenditoriale e commerciale reso necessario dai nuovi assetti del mercato: adozione di peculiari strategie di pubblicità e di vendita, rinnovamento dei cataloghi editoriali, ridefinizione dei rapporti contrattuali con gli autori, ricerca di nuovi autori tra gli scrittori per l'infanzia di una certa notorietà, come pure tra le grandi firme del giornalismo, introduzione di originali e più incisive forme di collegamento con il mondo della scuola e con gli insegnanti, costruzione di solidi legami – come nel caso Mondadori – con gli ambienti del governo e del P.N.F. e, soprattutto, con il ministero della Pubblica Istruzione e poi dell'Educazione Nazionale.

⁵ Si vedano al riguardo Michel Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981; e il più recente Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Su questo terreno, il quadro offerto dalla Galfré è pressoché esaustivo per quanto attiene ai grandi editori e offre indicazioni fondamentali sul versante della scuola elementare (si pensi alla complessa gestione del *testo unico di Stato*), ma necessita di essere integrato da ulteriori e specifiche ricerche relative ad altri importanti editori (penso, in particolare, a Sandron, a Carabba e a larga parte dell'editoria meridionale⁶) o a problematiche specifiche e di grande momento, come quelle relative all'operato e alle scelte degli Enti delegati per la lotta all'analfabetismo.

Questi ultimi, infatti, ebbero un forte collegamento con l'editoria scolastica e svolsero un ruolo non secondario nella determinazione degli equilibri e delle politiche nel settore: e la questione riguarda, naturalmente, non solo l'Ente Nazionale di Cultura diretto da Giovanni Marchi e animato da Ernesto Codignola, sul quale si sofferma in modo puntuale Monica Galfré, ma anche, ad esempio, l'*Associazione Maestri per le Scuole del Popolo* di Milano⁷.

In virtù delle loro peculiarità, inoltre, l'operato degli editori e l'evoluzione del mercato dei libri di testo per le scuole secondarie presentano ancora, nonostante i significativi apporti offerti anche su questo versante dal saggio di Monica Galfré, notevoli lacune.

Se si prescinde da Mondadori e dalla realtà fiorentina, sui quali esiste ormai un'ampia messe di studi e di ricerche⁸, la dimensione locale – ovvero i collegamenti tra l'editoria scolastica e le istituzioni culturali e scientifiche, come ad esempio le Università e i singoli istituti scolastici secondari del territorio, o quelli con i gruppi di potere locali e con gli organismi periferici del PNF – tanto importante nel corso del Ventennio, appare ancora poco studiata. L'assenza di

⁶ Su questi editori e sull'editoria scolastica meridionale nel suo complesso a cavallo tra Otto e Novecento, mi permetto di rinviare a Roberto Sani, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale tra Otto e Novecento: il caso Sandron (1839-1925)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1997, 4, pp. 53-84; e Id., *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 225-275.

⁷ Cfr. Roberto Sani, *Bollettino della Biblioteca Circolante dei Maestri Italiani. Gruppo di Azione per le Scuole del popolo*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 114-116; e Renata Lollo, *Cultura magistrale a Milano. Il «Gruppo d'Azione» e la biblioteca nazionale dei maestri italiani*, Milano, Prometheus, 1996; e Maria Maddalena Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano (1919-1941)*, Brescia, La Scuola, 2004.

⁸ Con specifico riferimento all'editoria scolastica, si vedano: Enrico Decleva, *Arnoldo Mondadori*, Torino, Utet, 1988 (nuova edizione: Milano, Garzanti, 1998); Monica Galfré, *Mondadori dallo scolastico alla grande editoria*, in Carmen Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, cit., pp. 215-231; Carmen Betti, *L'editoria scolastica e pedagogica fiorentina e le sue novità*, *ibid.*, pp. 279-295; C.M. Simonetti, *L'editoria fiorentina dal 1920 al 1940. Proposte per una ricerca*, «Ricerche storiche», XII (1982), 2-3, pp. 541-568; Id., *I percorsi dell'editoria fiorentina*, «Biblioteche oggi», X (1992), 2, pp. 195-227.

ricerche di base, su questo versante, rende incerto il quadro e non consente ancora di cogliere le reali dinamiche che condizionarono l'evoluzione dell'editoria scolastica per la scuola secondaria.

Altrettanto trascurato dalla storiografia educativa e scolastica, mi sembra, è il ruolo esercitato da quelle peculiari figure di intellettuali rappresentate dai *collaboratori editoriali*. La Galfré, ma già, per certi aspetti, i lavori di Gabriele Turi e di altri studiosi, si sono soffermati su alcune figure ben note: *Giovanni Gentile* (Sansoni, Le Monnier, Bemporad, Olschki), *Ernesto Codignola* (Vallecchi, La Nuova Italia), *Giuseppe Lombardo Radice* (Sandron, Battiato, Giannotta)⁹. Figure centrali, indubbiamente, ma che rappresentano, in realtà, solo la punta di un *iceberg*.

Anche questo scenario è ancora in larga parte da approfondire, soprattutto per le numerose piccole e medie case editrici la cui produzione era rivolta prevalentemente alle scuole secondarie, talora con nicchie di mercato significative: si pensi ad esempio ad Agnelli, a Cogliati, ad Albrighi & Segati e a Trevisini di Milano, a Paravia, a Loescher, a Petrini e a Marietti di Torino, a Zanichelli di Bologna, a Morano di Napoli, a Principato di Messina, per citare solo le più significative.

Questioni in parte simili emergono laddove dagli itinerari dell'editoria scolastica passiamo all'altro corno del problema, ossia alle caratteristiche e movenze del processo di fascistizzazione dei libri di testo e della manualistica scolastica. Su questo versante, le analisi e la documentazione proposte nel saggio *Il regime degli editori* integrano significativamente il quadro già abbastanza articolato di cui disponiamo per quello che concerne la scuola elementare, dall'opera delle Commissioni Centrali al *Testo unico di Stato*¹⁰.

Più complesso si rivela il discorso per quel che attiene alle scuole secondarie, circa le quali non disponiamo ancora di indagini sistematiche sui testi relativi alle diverse discipline (manuali, antologie ecc.), specie quelle maggiormen-

⁹ Cfr. Simona Giusti, *Una casa editrice negli anni del fascismo. La Nuova Italia (1926-1943)*, Firenze, Olschki, 1983; Alessandro Piccioni (a cura di), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; Gianfranco Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, Bologna, il Mulino, 1986; Cosimo Ceccuti, *La Le Monnier dal Risorgimento alla Repubblica (1837-1987). Centocinquanta anni per la cultura e per la scuola*, Firenze, Le Monnier, 1987; Gabriele Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Giunti, Firenze, 1995; Gianfranco Pedullà, *Gli anni del fascismo: imprenditoria privata e intervento statale*, in Gabriele Turi (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 341-382; Roberto Sani, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale tra Otto e Novecento: il caso Sandron (1839-1925)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1997, 4, pp. 53-84; Roberto Sani, *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, cit., pp. 225-275. Per una riflessione più generale, si vedano le acute osservazioni recentemente formulate da Gabriele Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

¹⁰ Cfr. Anna Ascenzi, Roberto Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

te esposte al processo di revisione ideologica: dalla storia alla filosofia, dalla letteratura al diritto e all'economia¹¹.

Presentando alcuni cataloghi editoriali, la Galfré fa due annotazioni importanti: la prima riguarda l'evoluzione, nel corso del Ventennio, in corrispondenza con il mutamento dei programmi e delle prescrizioni didattiche, di strumenti quali le *collane di classici* e, soprattutto, le *antologie letterarie*, destinate progressivamente a mutare pelle, se mi si passa l'espressione, rispetto alla primitiva impostazione gentiliana. È questo un aspetto, a mio avviso da approfondire, in quanto spia di un mutamento più profondo e incisivo.

L'altra annotazione concerne i manuali di storia, sulla cui evoluzione in senso fascista la studiosa offre qualche spunto interessante. In verità, se si esaminano le circolari dalla fine degli anni Venti in poi e, più precisamente, le indicazioni didattiche per l'insegnamento della storia, la sensazione che se ne ricava è che siamo di fronte a una serie di prescrizioni di carattere propagandistico molto simili a quelle messe a punto dalle ultime Commissioni centrali per i libri di testo delle scuole elementari (in particolare, quelle presiedute da Romano e da Melchiori)¹².

La questione che si pone è quella di verificare quale o quali approcci storiografici prevalgono, attraverso un'analisi approfondita di questi manuali, considerati alla luce delle diverse edizioni date alle stampe nel corso degli anni Trenta. Anche qui un lavoro ancora in larga parte da fare¹³.

Ma il problema della fascistizzazione dei libri di testo per le secondarie rinvia a quello più generale e complesso delle dinamiche che determinarono le scelte da parte degli insegnanti: rinvia, cioè, al problema delle adozioni. Anche su questo versante la dimensione locale mi sembra, come per le fasi storiche precedenti, quella ancora prevalente e, dunque, la più utile da indagare. A questo proposito, condivido appieno la sollecitazione che viene dal lavoro della

¹¹ Per quel che concerne l'insegnamento della storia, con particolare riferimento alla fase postunitaria, si veda ora il fondamentale lavoro di Anna Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004. Cfr. inoltre Anna Ascenzi, Roberto Sani, *I manuali di storia nelle scuole italiane dall'Unità alla fine dell'Ottocento*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *TESEO. Testi e Editori Scolastici Educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. LXXXI-XCV.

¹² Cfr. *Relazione della Commissione Ministeriale centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale* [Commissione Romano], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 4 ottobre 1927, parte prima, n. 40, pp. 3333-3372; e *Relazione della Commissione per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale* [Commissione Melchiori], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 18 settembre 1928, parte prima, n. 38, pp. 3160-3170.

¹³ Fra i pochi lavori dedicati al tema e riferiti al periodo fra le due guerre, si vedano: Scipione Guarracino, *I manuali del consenso*, «I viaggi di Erodoto» 1989, 8, pp. 170-183; Anna Ascenzi, *L'immagine di Giuseppe Mazzini nei manuali di storia dall'Unità al fascismo*, relazione presentata al Convegno nazionale di studi sul tema: «Giuseppe Mazzini: verifiche e incontri», celebratosi a Genova il 26 gennaio 2006, i cui atti sono in corso di stampa.

Galfré di uno scavo sistematico degli archivi scolastici, stante la scarsa rilevanza dei materiali conservati negli archivi editoriali e nei fondi dell'Archivio Centrale dello Stato.

Sullo sfondo, resta comunque una questione sulla quale mi sono già a più riprese soffermato e che, in questa sede, accenno solamente. Una questione che deve essere affrontata in modo sistematico, se si vuole davvero ricostruire in modo organico il panorama dell'editoria scolastica e dei libri di testo nel ventennio fascista. Intendo riferirmi al complesso e variegato mondo dell'editoria cattolica per la scuola e per l'educazione: una realtà diffusa e fortemente radicata, che ancora attende di essere approfondita attraverso specifiche ricerche sulle numerosissime case editrici di riferimento, sui consulenti e direttori editoriali, sugli autori e collaboratori più significativi, sui rapporti con il potere fascista e con i centri culturali e le istituzioni formative di carattere confessionale (dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano alla vasta rete di collegi d'istruzione maschili e femminili e di scuole di ogni ordine e grado diretti e gestiti dagli istituti religiosi di antica e recente fondazione, da enti ecclesiastici o da singoli esponenti del clero e del laicato cattolico), nonché sulla specifica produzione per l'istruzione e la scuola (dalle collane di classici, ai catechismi e libri di lettura, dai manuali per le diverse discipline scolastiche ai testi di letteratura giovanile)¹⁴.

Parafrasando una ben nota affermazione dell'indimenticabile Eugenio Garin («Non si fa storia della cultura se non si fa storia dell'editoria»), Monica Galfré sottolinea, nell'introduzione al suo saggio, che «non si fa storia della scuola se non si fa storia dell'editoria scolastica». Condivido pienamente un tale punto di vista e, sotto questo profilo, sono persuaso che *Il regime degli editori* offra davvero un contributo significativo alle nostre conoscenze della storia scolastica italiana nel periodo tra le due guerre.

Carmela Covato

(Università degli Studi di Roma Tre – Italy)

*Una giornata particolare*¹⁵ di Ettore Scola rappresenta una straordinaria interpretazione filmica di un evento storico cruciale negli anni fra le due guer-

¹⁴ Cfr. Roberto Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre*, in Luciano Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 329-357; Id., *Editori cattolici ed educazione della gioventù tra le due guerre*, in Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 198-209; Id., *L'editoria scolastica cattolica tra le due guerre*, in Carmen Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Novecento*, cit., pp. 265-278.

¹⁵ *Una giornata particolare*, regia di Ettore Scola; sceneggiatura di Ruggero Maccari con la collaborazione di Maurizio Costanzo. Interpreti principali: Sophia Loren, Marcello Mastroianni. Produzione di Carlo Ponti, 1977.

re: l'arrivo a Roma di Adolph Hitler, il 6 maggio 1938. Il film è il racconto del dispiegarsi di un dispositivo poliziesco, sia ufficiale sia occulto, e del suo penetrare nel controllo dei sentimenti, dei corpi e delle diverse identità nella vita quotidiana. Fra i tanti spunti in esso presenti, appare in primo piano il contrasto fra una figura femminile apparentemente scialba, assoggettata alle aspettative del regime, moglie e madre di sei figli, e un ex annunciatore dell'EIAR, un borghese colto e istruito, destinato al confino perché accusato di antifascismo, ma in realtà a causa della sua omosessualità.

Nel film, i libri hanno un ruolo altamente significativo dal punto di vista simbolico ai fini della descrizione di due interni – la casa di lei e la casa di lui – anch'essi espressione di un contrasto esistenziale. Mentre nella casa di lei, infatti, appaiono, sebbene letti di nascosto, solo giornali pornografici semplicemente passati dal padre al figlio, la casa di lui è letteralmente invasa da libri a testimonianza di una passione intellettuale irregolare, in quegli anni, quasi come la sua identità sessuale. Il singolare, trasgressivo rapporto che si instaura fra i due protagonisti del film, i più marginali nella vita sociale di quel momento storico, rappresenta la rottura episodica del dispositivo coercitivo che ingabbia gli individui nei codici del potere intessuti nella materialità della vita quotidiana.

Regalare alla donna, prima del commiato, un libro – *i tre Moschettieri* di A. Dumas – suggella il senso di una metamorfosi assai significativa verificatasi nell'animo di lei, sebbene episodica. Il libro, infatti, l'allontana dall'unica altra, per così dire, sua lettura abituale: l'album che ha costruito da sola con le foto del Duce. Il libro depresso religiosamente in un armadietto a vetri e preso in mano in segreto, quando tutta la famiglia dopo la parata è a dormire, e letto ad alta voce dalla donna mentre assiste dalla finestra alla deportazione di lui, con la chiara volontà di rimandare l'incontro col marito che vuole da lei il settimo figlio, rappresenta sia un oggetto empatico a suggello di un incontro straordinario, sia un'altra via – emancipativa – all'essere donna. Il libro assume così il ruolo di un discrimine fra dominio e desiderio di libertà.

Questo episodio rappresenta uno spunto interessante per riflettere sulla centralità del rapporto fra circolazione del libro, editoria, ruolo degli intellettuali e strategie di assoggettamento ad un regime dittatoriale nell'Italia degli anni che intercorrono fra le due guerre mondiali.

Su questo tema esiste, d'altra parte, una letteratura storiografica di ampio respiro interpretativo e metodologico¹⁶. In questo vasto universo di studi, l'attenzione posta nei confronti del ruolo svolto dai modelli educativi e dalle istituzioni scolastiche negli anni fra le due Guerre, dalla riforma Gentile alla *Carta della Scuola* di Bottai, si manifesta sia all'interno di studi di carattere generale sia nelle indagini specificamente mirate all'analisi delle pratiche formative, sempre più oggetto di interesse anche in ambito storico-educativo. La presenza di

¹⁶ A questo proposito si veda, ad esempio, Gabriele Turi, *Lo stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

approcci specialistici di tipo trasversale rappresenta, d'altra parte, un segno positivo di una nuova dinamica conoscitiva e del superamento di confini disciplinari che appaiono ormai discutibili o addirittura irrimediabilmente desueti.

Nel moltiplicarsi delle ricerche sulla circolazione del libro negli anni del fascismo, il recente volume di Monica Galfré (*Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*¹⁷) rappresenta senza dubbio una testimonianza assai significativa della volontà di prendere in esame, sulla base di una assai ricca documentazione archivistica, non solo la realtà del mercato librario italiano durante il Ventennio, ma, più specificamente, le dinamiche intercorse fra la strategia scolastica del regime e l'editoria, certamente molto più complesse e meno lineari di quanto non si sia sostenuto in passato.

Nell'analizzare temi quali la riforma Gentile, la fascistizzazione del libro e la lotta contro l'analfabetismo, il ruolo strategico di alcune case editrici, come ad esempio Mondadori, il rapporto fra i codici sempre più prescrittivi dei programmi scolastici, lo scopo della Galfré sembra essere soprattutto quello di superare una precedente tendenza storiografica, che si è limitata in alcuni casi all'analisi dei contenuti del prodotto librario, degli stereotipi e degli schematismi ideologici veicolati dalla stampa scolastica, prescindendo totalmente dalle modalità di produzione editoriale e di diffusione libraria, legate da una parte a forme sempre più univoche di politica editoriale, dall'altra a dinamiche più complesse che in parte ne prescindono.

In modo particolare, secondo Monica Galfré, è necessario approfondire il rapporto fra la produzione scolastica e il dinamismo editoriale degli anni del fascismo, il quale presenta caratteristiche del tutto precipue. A questo proposito, la studiosa sottolinea, fra l'altro, che negli anni Trenta «gusti e generi letterari non graditi al regime – dalla narrativa straniera al romanzo di consumo – conquistarono un nuovo pubblico di lettori, ma buona parte di tutta la domanda libraria passò attraverso la mediazione diretta o indiretta della scuola, cardine del progetto educativo fascista, di cui aumentarono gli iscritti e la frequenza con la conseguente riduzione del tasso di analfabetismo (che rimase comunque alto)»¹⁸.

Sulla questione, già Maria Iolanda Palazzolo aveva osservato che, proprio a partire dagli anni Trenta, la dinamica del rapporto fra apparati coercitivi del regime, mercato editoriale e gusti dei lettori presentava questioni più complesse di quanto potesse apparire da una lettura schematica del rapporto fra ideologia fascista e consenso¹⁹.

Per ciò che concerne, in modo più specifico, l'andamento del problema nella storia della scuola italiana, va sottolineato che esso, pur assumendo negli anni

¹⁷ Monica Galfré. *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

¹⁸ *Ibid.*, p. 8.

¹⁹ Maria Iolanda Palazzolo, *Verso un pubblico di massa*, in Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura), *Fare gli italiani*, vol. II, Bologna, il Mulino, 1994, p. 289.

del regime tinte più forti, non rappresenta un fenomeno del tutto nuovo perché la contrattazione fra redattori di programmi scolastici ed editori ha avuto un ruolo forte a partire dai primi anni post-unitari. Il giro d'affari che questa realtà presupponeva era così consistente da spingere alcuni a definirlo addirittura 'camorra libraria'. Come mette in evidenza a questo proposito Monica Galfré, negli anni del fascismo, sulla base di una tradizione già consolidata, gli interessi dell'editoria privata si sarebbero a tal punto compenetrati con quelli statali fino ad incidere sugli stessi indirizzi scolastici. «Basti pensare alla presenza pervasiva nella scuola media di due autori, Pascoli e D'Annunzio, che erano il simbolo dell'ascesa di Mondadori, divenuto in quegli anni il grande editore italiano. Parafrasando una ormai famosa espressione di Eugenio Garin, secondo cui non si fa storia della cultura senza fare storia dell'editoria, si potrebbe aggiungere che non si fa storia della scuola se non si fa storia dell'editoria scolastica»²⁰.

Si tratta di una tesi assai suggestiva, certamente riferibile, in una prospettiva di lunga durata, alla storia della scuola e dell'editoria scolastica a partire dall'età moderna fino ai giorni nostri. È necessario tuttavia mettere a fuoco i motivi che hanno spinto una schiera sempre più folta di studiosi dell'età contemporanea a concentrare la loro attenzione sul ruolo dell'editoria e dei libri per ragazzi proprio negli anni del fascismo. A questo proposito, Fulvio De Giorgi ha sostenuto, ad esempio, che proprio dall'analisi del libro scolastico è possibile far scaturire una serie di considerazioni indispensabili per comprendere più a fondo la politica scolastica del regime, per cogliere il nodo del rapporto fra fascismo, intellettuali ed educazione e capire la morfologia storica di un totalitarismo che pretende di essere *formatore*²¹.

D'altra parte, la continuità tematica tra l'identità del regime e la sua politica pedagogica e scolastica (e dunque l'analisi del rapporto fra libro, editori e intellettuali) sta non solo nelle ovvie interrelazioni esistenti fra le due dimensioni, ma proprio nell'aspirazione – destinata a naufragare col precipitare degli eventi legati al secondo conflitto mondiale – da parte dello Stato a rendere il popolo "bambino", per usare le parole di Antonio Gibelli²², tramite l'uso ideologico dell'infanzia e l'enorme pressione esercitata sull'infanzia stessa.

Anche da questo punto di vista, si è aperta una nuova stagione storiografica segnata dal passaggio, denso di significative implicazioni interpretative, dalla mera analisi delle vicende politiche o da indagini esclusivamente mirate alla critica degli apparati coercitivi a studi sempre più attenti al ruolo svolto dalle

²⁰ Monica Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., p. IX.

²¹ Fulvio De Giorgi, *Dalla scuola all'impero. Libri scolastici e modelli formativi*, in R. Coarelli (a cura di), *Dalla scuola all'Impero. I libri scolastici del fondo braidense (1924-1944)*, Milano, Vienneperre, 2001, p. 11.

²² Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla grande guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, p. 35.

istituzioni culturali, dalle associazioni di massa, all'operato dei diversi Enti (si pensi, ad esempio, all'Opera Nazionale Maternità e Infanzia, all'Opera Nazionale Balilla, all'Opera Dopolavoro ecc.), alla funzione della scuola, al ruolo della radio, dell'editoria, del teatro, insomma a quelle che Antonio Gramsci aveva definito le *altre vie educative* e Louis Althusser gli *apparati ideologici di Stato*. «Da un lato – ha osservato a questo proposito Adolfo Scotto Di Luzio – le spinte per una industria letteraria che preme per un intervento dello Stato che integri e, in alcuni casi, sostituisca il carente mercato nazionale del libro, assicurando in cambio il proprio sostegno al progetto pedagogico del regime, dall'altra la sostanziale stabilità dei gusti letterari giovanili, largamente tributari dei classici dell'Ottocento e del primo Novecento, quando non appaiono strettamente legati alla diffusione del romanzo straniero e della stampa periodica, principale veicolo di modelli culturali estranei all'ideologia fascista. Il lettore, come si profila all'inizio degli anni Trenta è, innanzitutto, il destinatario di una produzione editoriale allargata e 'di massa' che integra il 'linguaggio' fascista, ma lo riversa tra i 'segmenti' di nuovi generi letterari, mettendone implicitamente in discussione la pretesa egemonica. Al tempo stesso, le sue scelte e i suoi gusti riproducono i contenuti di un'educazione familiare, non sempre riconducibile ad una pedagogia di Stato. L'apparato culturale fascista, nella sezione destinata all'educazione dei giovani attraverso la parola scritta, si costruisce all'interno di questa duplice limitazione»²³.

Queste osservazioni mettono in evidenza un mutamento dello sguardo storiografico. Non sembra, infatti, più opportuno fare riferimento al mito lineare della 'fabbrica del consenso', paradigma messo a punto da Philippe Cannistraro negli anni Settanta, che alludeva ad una totale corrispondenza fra regime e funzionamento degli apparati ideologici di stato, ma appare piuttosto opportuno prestare attenzione alle 'crepe' di un progetto di massificazione gestito dall'alto, individuandone le discrasie e i percorsi incompiuti²⁴.

È certo tuttavia che il pubblico dei lettori, dentro e fuori il mondo della scuola, si muove all'interno di un labirinto di regole scritte e non scritte che diventano indubbiamente, a partire dagli anni Trenta, sempre più coercitive. Da un punto di vista formale, va osservato, a questo proposito, che, se da una parte non viene abrogato, in quegli anni, lo Statuto Albertino, in base al quale a partire dal 1861 era stato abolito nel Regno d'Italia l'Ufficio censorio fondato sulla censura preventiva (e che, dunque, si sarebbe operato sulla base di una censura repressiva finalizzata a punire gli abusi e i reati); dall'altra, vengono però messi a punto meccanismi di sequestro librario affidati alla Polizia e alle Prefetture, alle quali saranno fatti pervenire gli elenchi di libri non graditi. A

²³ Adolfo Scotto Di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, p. 8.

²⁴ Philippe Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, prefazione di Renzo de Felice, Roma-Bari, Laterza, 1975.

partire dal 1935 sarà poi istituito, presso la Direzione generale della Stampa italiana, un ufficio, la Divisione III, destinato a curare direttamente il problema. Si produce così una forma di censura falsamente non preventiva, come ha sottolineato Giorgio Fabre, o forme di auto-censura da parte degli editori, al fine di evitare una produzione destinata a non circolare. L'istituzione, nel 1938, presso il ministero della Cultura Popolare, di una Commissione per la bonifica libraria, presieduta da Gherardo Casini, sarà destinata a segnare una svolta più autoritaria soprattutto in funzione antisemita.

S' inserisce in questo contesto la riflessione sul consenso degli intellettuali al regime. Essa appare divisa fra una valutazione relativa ad una sorta di 'adesione debole', che trova conforto nella tesi crociata dell'autonomia della cultura, e la convinzione che il fascismo fosse del tutto capace di elaborare e imporre una propria ideologia anche attraverso l'assimilazione di diverse correnti ideologiche. A questo proposito, come ha osservato Scotto Di Luzio, non si può trascurare il fatto che Arnoldo Mondadori, in un discorso tenuto nel 1927, aveva già segnalato la necessità di organizzare i lettori in un'associazione paragonabile ad esempio al *Touring Club*; certamente i suoi interessi di editore ruotavano intorno a questioni legate anche alla logica del mercato, non necessariamente coincidente con le esigenze pedagogiche del regime perché il suo interesse era soprattutto quello di vendere i libri e non di educare gli italiani. Da questo punto di vista, lo Stato era innanzitutto un grande committente²⁵.

In ogni caso, la lettura sarà, allo stesso tempo, sempre più controllata e incoraggiata. Dal punto di vista pedagogico, si deve a Giuseppe Lombardo Radice un'attenzione del tutto nuova alla lettura come evento formativo e come paradigma della realizzazione stessa dell'evento educativo implicito nella lezione. Non si può però ignorare, come hanno acutamente osservato Anna Ascenzi e Roberto Sani, che già nella istituzione nel 1923 di una Commissione centrale di controllo per l'esame dei libri di testo – presieduta dal 1923 al 1924 proprio da Giuseppe Lombardo Radice – era palesemente implicita l'idea di una statalizzazione del libro di testo²⁶.

L'analisi delle corrispondenze fra i gusti dei lettori e le strategie coercitive nel campo della diffusione del libro assume contorni particolari e specifici proprio per quel che concerne più da vicino il mondo della scuola. Può essere significativo, a questo proposito, scorrere le pagine del «Corriere delle Maestre», periodico per la scuola elementare edito da Vallardi e a lungo diretto da Guido Fabiani. Nella rivista, attraverso l'analisi di rubriche quali «Ore serene», «Medaglioni di donne illustri» (fra le quali negli anni Trenta vengono

²⁵ Adolfo Scotto Di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, cit., p. 136.

²⁶ Anna Ascenzi, Roberto Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 32.

segnalate Vittoria Colonna, Eleonora D'arborea, Caterina de' Medici e Gaspara Stampa) o «I libri» consente di ricostruire il senso dei suggerimenti destinati ad una figura socialmente debole, com'è quella della maestra, ma ancora strategica ai fini della formazione delle nuove generazioni, anche in virtù del fallimento del tentativo operato dal regime fascista di 'virilizzare' l'insegnamento elementare.

Nel 1935 (Annata XXXVIII, n. 18, 10 febbraio 1935 XII) mentre, ad esempio, nella rubrica «Ore serene» vengono segnalate come letture auspicabili tre opere narrative di scrittrici statunitensi (Helen Grace Carlisle, Ursula Parrot, Katerine Bruschi), nella rubrica «I libri» compaiono sempre più di frequente testi ispirati alla politica scolastica del regime (*Giovinezza. Elementi di cultura fascista per le scuole di avviamento, popolari e medie*, di Orazio Fiorenza; o *I principi del fascismo nel campo dell'educazione*, di Oreste Romanici), senza per altro ignorare segnalazioni apparentemente più 'irregolari', come ad esempio l'ultima traduzione di *Piccole donne*. Sempre nel 1935 (Annata XXXVIII, n. 36, 20 luglio 1935 XIII) compaiono una lunga e assai sconcertante recensione di Angelo Bronzini al *Mein Kampf* di Adolfo Hitler e il commento al volume di Mario Roustan, *Hitler Educateur. Racisme ou democrazie, dressage ou liberté* (Ferdinand Nathan Editeur, Paris, 1935). Nella recensione sono citati ampi stralci del pensiero pedagogico di Hitler e si sottolinea la centralità del paradigma della difesa della razza in una descrizione dei contenuti del volume che oscilla costantemente fra esaltazione e cauto distacco.

Sullo stesso numero, un editoriale di Guido Fabiani (*Un 64 che dovrebbe diventare 640*) inneggia al concorso a 64 borse di studio, bandito dal ministero dell'educazione Nazionale a favore di alunni maschi dei regi Istituti magistrali creati allo scopo di incrementare la presenza maschile nell'insegnamento elementare²⁷.

Va segnalata, inoltre, la prima Gara di Novelle a premio istituita nel 1937, molto significativa ai fini del rilevamento degli indirizzi dati alle letture consigliate e ai loro codici di riferimento²⁸.

Successivamente, nelle pagine della rivista, la stretta ideologica si farà sempre più forte e si moltiplicheranno le dissertazioni finalizzate a stigmatizzare usi e costumi dei popoli colonizzati, come nel caso, ad esempio, di un lungo edi-

²⁷ Guido Fabiani, *Un 64 che dovrebbe diventare 640*, «Corriere delle maestre», XXXVIII, 20 luglio 1935 XIII, 36, p. 293.

²⁸ «Fra le novelle giudicammo *Gratia plena*, di Raffaello Onorato La Stella. Vengono subito dopo, in ordine di merito, *Debolezza misteriosa* di Maria Dignani, notevole per delicatezza di sentimento e per drammaticità, pur narrando un caso non nuovo, e *Ritorno* di Bianca Feltrami. Seguono notevoli, o per forma o per contenuto, ma non prive di difetti, tutte però rivelando nei singoli autori felici disposizioni letterarie: *Messa nel campo* – *In punta di piedi* – *Cos'è la vita?* – *Eroe od omicida?* – *Il cristianesimo* – *Ritrovarsi* – *Il diseredato* – esortiamo gli autori a coltivare le loro attitudini veramente notevoli» (*La prima gara delle novelle a premio*, «Corriere delle maestre», XXXIX, 7 novembre 1937 XVI, n. 5, p. 249).

toriale dal titolo *La vita di famiglia e di società delle donne eritree*²⁹ o come nell'articolo *Il Duca d'Aosta Viceré d'Etiopia*³⁰, dove ovviamente vengono esaltate, oltre alle figure del Duca e del maresciallo Graziani, anche quella del Duce. Sullo stesso numero compare anche l'articolo *La battaglia demografica nella Roma antica. Nel bimillenario di Augusto*, che contiene un'ovvia esaltazione della romanità e della politica demografica a conferma dell'insegnamento di Mussolini, in base al quale *il numero è potenza*³¹. Si profila così un mosaico di prescrizioni che sul finire degli anni Trenta lasciano sempre meno spazio ad aperture, prima verificatesi, sottratte ad un rigido controllo ed aperte ai gusti dei lettori.

Anche nel caso della persecuzione razziale, tuttavia, al di là della propaganda ideologica fondata, fra l'altro, sulle letture coatte, il mondo della scuola non presenta quell'asservimento compatto che una tradizione storiografica precedente aveva avallato.

A questo proposito è opportuno ricordare quanto ha messo in evidenza Monica Galfré a proposito del fatto che si è molto difesa l'idea che insegnanti e funzionari scolastici non fossero docili e convinti esecutori delle leggi antisemite. «La tradizionale immagine della scuola come luogo separato serve in questo caso a fornire una riprova del sostanziale dissenso della popolazione. In realtà i dubbi, la scarsa convinzione o le defezioni, se ci furono e quando ci furono, di fatto non riuscirono a compromettere la fedele applicazione (e certe volte anche di più) della normativa»³².

Ci si trova, anche nel caso del mondo della scuola e dei suoi operatori, ancora una volta di fronte all'oscillazione interpretativa fra la presenza di forme di "adesione debole" al fascismo e l'ipotesi di un asservimento più compatto. Si tratta di oscillazioni che solo ricerche fondate su domande nuove e su solidi riferimenti archivistici, com'è quella di Monica Galfré, possono contribuire a dirimere aiutandoci a ricostruire tracce di un passato recente sul quale è importante continuare ad indagare.

²⁹ *La vita di famiglia e di società delle donne eritree*, «Corriere delle maestre», XXXIX, 25 luglio 1936 XIV, 28, p. 249.

³⁰ *Il Duca d'Aosta Viceré d'Etiopia*, «Corriere delle maestre», XLI, 5 dicembre 1937 XVI, 29, pp. 61-62.

³¹ *La battaglia demografica del mondo africano*, «Corriere delle maestre», XLI, 20 maggio 1938 XVI, 29, p. 201.

³² Monica Galfré, *Il regime degli editori. libri, scuola e fascismo*, cit., p. 154.

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Mariella Colin, *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. Des origines au fascisme*, Caen, Presses Universitaire de Caen, 2005, 380 pp.

Questo volume è il risultato di lunghi studi nel settore, aperti sia alla dimensione letteraria e comparatistica sia a quella storico-sociologica, come documenta la bibliografia dell'autrice di cui ricordiamo alcuni esiti significativi quali *La littérature d'enfance et de jeunesse en France et en Italie au XIX^e siècle*, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1992; *Lettres italiennes en France*, Caen, Université de Caen, 1999; *L'immigration italienne en Normandie de la III^e République à nos jours [...]*, Caen, Annales de Normandie, 1998. Se il periodo più diret-

tamente preso in esame, e considerato dall'autrice (con evidente anche attuale consenso) l'età d'oro della nostra letteratura per l'infanzia, è quello compreso fra il 1880 e il 1920, il volume nel suo complesso presenta riferimenti informativi e soprattutto un punto di vista esegetico che in realtà include una ben più lunga cronologia della letteratura per l'infanzia italiana. Essa è individuata attraverso due principali griglie interpretative: quella più antica di Paul Hazard, che aveva scritto nel 1914 un primo articolo concernente *La littérature enfantine en Italie* su «La Revue des Deux Mondes»; la più recente concentrata su ricerche comparatistiche e autoriali in cui, insieme ai contributi di Faeti (*Guardare le figure* 1972) e Asor Rosa (*Pinocchio e Cuore* 1975), appare in qualche modo fondativo o

ri-fondativo l'apporto dello studioso francese Gérard Génot con l'*Analyse structurelle de Pinocchio* del 1970 e con «le premier article reconnaissant l'intérêt littéraire de Salgari» scritto nel 1971. La terza, meno esplicita, griglia è data dal successo editoriale e critico (con citazione della *Letteratura per l'infanzia* di Pino Boero del 1995) in particolare di *Pinocchio e Cuore* in Italia, che invita a «faire connaître en France cette richesse littéraire et critique à un vaste public [...]». Nous présenterons les grands auteurs de son âge d'or et nous consacrerons à leurs œuvres des analyses approfondies» (p. 11). Queste analisi non escludono affatto un contesto più ampio attorno ai maggiori ed anzi, per meglio situarli, includono anche la gestazione della nostra letteratura, in ritardo rispetto all'Europa per motivi storici e di perdurante analfabetismo infantile, che solo lentamente arriva, negli anni '80, appunto, a produrre il meglio di sé. Proprio la qualità e la quantità dei riferimenti bibliografici proposti, uniti ad una intensa passione culturale e un'invidiabile strumentazione linguistica fanno sì che soprattutto la parte centrale dell'opera e cioè i capitoli concernenti Collodi, De Amicis e specialmente Salgari (senza dimenticare un Capuana letto con attenzione e ben contestualizzato nella cultura positivista) costituiscano un apporto assai consistente alla rilettura dei nostri autori, di cui viene ancora meglio percepita la significatività storica anche a misura europea (e mondiale?) insieme a quella archetipica, illuminazione dell'«infanzia» in Collodi e dell'«ado-

lescenza» in Salgari. A questi autori segue Vamba, diversamente importante e del tutto inscrivibile nella «révolution anthropologique qui était alors en cours, et qui se manifestait par des changements concernant tant la représentation de l'enfance que les rapports entre les enfants et les adultes» (p. 291). L'indagine si prolunga ulteriormente informando non solo sulla pubblicistica («Il Giornalino della Domenica» e il «Corriere dei Piccoli») ma anche sulla produzione dei crepuscolari. C'è una forte capacità di cogliere gli aspetti più moderni di queste opere e del fumetto che le interseca, a volte con ribaltamenti di giudizi consolidati, che fanno sentire utilissima la diversità dei punti di vista e delle sensibilità culturali, anche se qualche rischio di interferenza ideologica, molto ben controllato, ma visibile dalla bibliografia, può suscitare il desiderio di qualche puntualizzazione. L'approccio letterario e sociologico, infatti, sembra a volte far apparire ogni riflessione di carattere pedagogico (e tenendo sempre conto della diversa percezione culturale della pedagogia in Francia e in Italia) sia che provenga dagli scrittori della nostra, per così dire, preistoria letterario-infantile, sia che nasca da chi opera nelle fasi di cambiamento come quella primonovecentesca, come priva di identità epistemologica e solo portatrice di un sapere regressivo, fondamentalmente non scientifico. La stessa cosa (anche se bisognerebbe articolare meglio approfondimenti e distinzioni) va detta sull'implicito giudizio relativo al termine «morale» e derivati, quasi che, di nuovo, non avesse

dignità culturale il soffermarsi in sé e in rapporto all'educazione su problemi che concernono comunque gli orientamenti più profondi e le scelte più importanti di ogni vita umana. Non si discute con questo l'approccio come tale, ma lo si confronta con altri possibili sulla letteratura per l'infanzia, come quello, ad esempio, di Giuseppe Flores d'Arcais e di Anna Maria Bernardinis (da tempo attenta ai rapporti con la Francia) a Padova o con quello di altre Università, dove anche la ricerca storica sull'educazione e sulla scuola mette in evidenza l'impossibilità di generalizzare ideologicamente i criteri interpretativi e se mai chiede di elaborarne di frequente una più adeguata formulazione. Un libro come questo, ovviamente, è da leggere perché ha un punto di vista non scontato, fa pensare e discutere mantenendo sempre vivacità intellettuale e gradevolissimo stile. Con l'auspicio di un'ulteriore edizione (e perché no di una traduzione?) non mancherà il momento buono per togliere qualche refuso o per aggiungere qualche precisazione su dati storici o critico-letterari (come la complessa presenza di Manzoni nella nostra storia della lingua e dell'alfabetizzazione), su cui sono più marcate le differenze tra i due lati delle Alpi. A conclusione, va segnalato anche l'interessante apparato iconografico che aggiunge ulteriore pregio all'opera nel suo insieme.

Renata Lollo

Wolfgang Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an der Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000-2003, 2 voll., 1060+1024 pp.

Brezinka's name is one that does not require any introduction among specialists of education. The work here presented, nonetheless, is an historical one, even if, as we shall see, the author's ideas about theory and methodology of education come from his evaluations. *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an der Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* is a wide and well documented research. The first two volumes, both of more than 1.000 pages, came out in 2000 and 2003. The first has a long introduction, 220 pages, where Brezinka gives us the academic history of the discipline «Education» in Austria, from the Enlightenment to the nineties of last century. He then examines the University of Vienna. The second volume considers the Universities of Prague, Graz and Innsbruck. The third one will be about the Universities of Czernowitz, Salisburg, Linz, Klagenfurt and the *Wirtschaftsuniversität* of Vienna. The author has chosen to deal only with the universities where German was spoken, therefore including Czech areas, but he does remember other territories of the Habsburg Empire, such as Hungary, Croatia, Galicia, Lombardy and Venetia in his introduction.

This is a work of institutional history: Brezinka provides us with the history of the single chairs of Education, since their very first opening until the present day (2002 for Vienna, 2003 for Graz and Innsbruck). He gives us short biographies of the professors, but also considers the number and kind of dissertations that during 150 years were produced to get the *Habilitation* – a source that indeed is relevant. At the end of the volumes he publishes some sources and the images or photos of all the professors of education quoted, followed by a wide bibliography and useful indices. Brezinka has used many archives, state and private, not only Austrian, but European, and mainly German. The richness of the sources collected, the number of books consulted, and the impressive results make it quite astonishing that one man alone could write such an important work. These volumes fill an evident gap in Austrian history of education. Brezinka's work was made easier by the monumental *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*, in 5 volumes, written by Helmut Engelbrecht¹ (first professor of History of Education in Austria) and by the works of Rudolf Gönner and Gerald Grimm about teachers and teacher training².

The long introduction to the first volume is an important essay, an abstract of which Brezinka had published as an article on *Pedagogica Historica* in 1995³. He begins his history with Maria Theresa and her reforms: these produced a modernization of academic disciplines and curricula, but did not extend to the opening of

a chair of Education. As for the preparation of teachers of elementary schools, Ignaz Felbiger's texts were enough, and as for secondary education, the suppression of the Society of Jesus in 1773 did not alter significantly the curriculum of *Gymnasium*, which for decades was still dependent on the *Ratio studiorum* of the Jesuits, and the teachers themselves were nearly all clergymen, ex-Jesuits or Piarists. The need of a specific pedagogical and academic competence was therefore felt as urgent not so much for lay teachers, as for seminarists, parish priests, and catechists. From 1774 the Plan for Theological studies linked pedagogy to pastoral theology and from 1779 those professors were obliged to provide a didactic training as well. From 1790 and then definitely from 1804 pedagogy was connected with the teaching of pastoral theology. In 1805 the Imperial plan for the Faculty of Philosophy of Vienna introduced the chair of Education (*Erziehungskunde*), to which Vincenz Milde was appointed the following year. Attendance was compulsory just for future private teachers, but from 1808 it became mandatory for students of theology and state teachers of *Gymnasium* and of philosophy. The school policy of Francis II entrusted priests with schools. So the real roots of the opening of Milde's chair are to be seen in the need to provide the clergy, and *therefore* teachers, with pedagogical knowledge. That explains the delay in comparison with the very first chair of Education, opened in the pietistic University of Halle and given to the philanthropist E.Ch. Trapp in

1779, but also the anticipation with respect to other countries. That also explains the choice of Milde, future archbishop of Vienna, author of a Catholic as well as a scientific theory of education that Brezinka greatly admires – even if it is surprising that in the impressive bibliography there is no mention of Hildegard Holstiege's book on Milde⁴.

Milde was professor only until 1810, but his *Treaty (Lehrbuch der allgemeine Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen)*, published in two volumes between 1811 and 1813, became the compulsory text for all the chairs of pedagogy of the Empire. After the Universities of Prague, Cracow, Pavia and Padua, pedagogy was taught in the main *Lyzeum* of the Empire. Two pupils of Milde, Josphe Peitl, Director of the *Normalschule* of the capital, and Johann Michael Leonhard wrote the pedagogical and didactic books respectively addressed to elementary teachers and to priests, which were prescribed as compulsory by the Emperor. In these ways, Milde's pedagogy strongly influenced two generations of teachers, up to 1848. Brezinka greatly appreciates Milde's work, which connected theory and practice of education; which linked effectively anthropology and pedagogy to psychology, medicine, hygiene; which founded in Austria deviants' education (*Kriminalpädagogik*) – but also, we add, special education (*Heilpädagogik*); which was deeply influenced with the best pedagogical theories of the Enlightenment and Josephinistic tolerance, but still managed to retain

a clear Catholic stamp (I, pp. 233-248).

After this *felix incipit*, which set Austria ahead many other countries in the field of teacher training, one might have expected positive results, but it is not so. Brezinka's picture is a gloomy one. Alarming signals were indeed already to be seen before 1848. All the professors and teachers of education belonged to the clergy, but none was worthy, none wrote anything original – one may ask whether that would have been possible, considering they were obliged by law to stick to Milde's books. The second phase of this academic history goes from 1848-1867 to a century later and is a decaying one. After the Revolution of 1848, the *Studienhofkommission* set up by Maria Theresa was dismissed and replaced with the Minister of Culture and Education, which was held by the clever Count Leo Thun-Hohenstein, a pupil of Franx Exner. Exner, professor of Philosophy in the University of Prague, introduced Herbart's pedagogy in Austria and prepared the reform of *Gymnasium*, which abolished the *Klassenlehrer* (sole teacher of all the subjects of a class, of Jesuit tradition) in favour of the *Fachlehrer*, teacher specialized in two or three disciplines. The teacher had to pass a State exam and undergo a yearly training, but was not compelled to attend a university course of Education, a measure that Brezinka criticizes. The Concordat of 1855 favoured the Catholics, but with the constitutional-liberal era of 1867 the Minister of Education was separated from the Minister of Culture.

The Faculty of Philosophy was reformed and the chair of *Pädagogik* was introduced. Teachers had to have a pedagogical training, but there was an academic lack of professors. In 1848 the teaching of Religion in the faculty of Philosophy had been abolished, hence the abolition of the *Erziehungskunde*, which was linked to it. The course of *Pädagogik* was instead connected with the chairs of Philosophy, leaving the professor free in his teaching, in name of the *Lehrfreiheit*. No-one could really be appointed just professor of *Pädagogik*, a merely optional subject. To have a decent salary, one had to be appointed professor of Philosophy and then he might teach Education as well. Education was considered a practical knowledge, deeply connected with philosophy (not to religion any more, hence also the semantic move from *Erziehungskunde* to *Pädagogik*), but indeed inferior to it, without the academic dignity of a scientific discipline. This was the price paid by Educational theory, once it was unconnected to theology and shifted towards an Herbartian model. Worst of all, the professors themselves, with some exceptions, did not particularly care about education.

Theodore Vogt achieved the first Austrian *Habilitation* in Education, in the University of Vienna in 1865⁵. Five years later the Faculty of Philosophy of the same University appointed him extraordinary professor of Education. The chair was considered important for teacher training. According to Brezinka, this call testifies to the recognition of the utility of

pedagogy, more than of its scientific statute. In 1871 Eusebius Czerkawski was appointed full professor of Philosophy and Education in Lemberg; in 1872 Otto Willmann was called as extraordinary professor in Prague for the same disciplines. In 1876 he opened the very first Pedagogical seminary in an Austrian university, followed a year later by Vogt in Vienna. In 1882 the new Czech University of Prague set up the chair of Philosophy and Education for Gustav Adolf Lindner, who immediately opened a Pedagogical seminary to train teachers. In Graz and Innsbruck the chair was missing, both for economic difficulties and for lack of competent professors: in Graz it was opened in 1904 and given to Eduard Martinak, professor of Philosophy and Education; Innsbruck had to wait until 1959. In 1923 Richard Meister was appointed professor of *Pädagogik* in Vienna, followed in 1956 by Josef Lehl. After 1870 there were only 5 *Habilitation* in Education in nearly 100 years, and out of the 11 persons who had been appointed professors of Education up to 1960, none had written his *Dissertation* in Education, and only two had touched pedagogical themes in theirs. With the exception of Vogt in 1865, the subject chosen for the *Dissertation* was always philosophical.

Brezinka explains this chronic lack of competent professors with various factors. To start with, the fact that Pedagogy was not recognized as a science by the academic world and was not chosen by students (but marks at exams were significantly always very high). Professors of Education them-

selves normally thought themselves philosophers and regarded teaching Education as a boring duty. Teachers of secondary schools considered themselves primarily not as educators, but as experts in two or three subjects they had learned in years of difficult study. As for academic career, *Habilitation* in Education was not useful, since there were no chairs. Up to 1959, the only existing chairs in Education were those of Vienna and Graz.

But not only there was a weak policy in favour of the chairs of Education as well as a quantitative scarcity of *Gelehrte*: to make the picture gloomier Brezinka stresses that the pedagogical field was really scientifically inconsistent, incapable of producing an original and strong thought. Vogt was soon forgotten (I, p. 287), Höfler did not leave a considerable influx as an educationalist, but as a philosopher (I, 327-8) and Meister had an influence on schooling in the Twenties, but not on theoretical reflection. Also the progressive, even if slow, development of teacher training was weakened by academic feebleness. It is true that between the XIXth and the XXth century future teachers had to have a pedagogical knowledge, but it was a poor one, where theory and didactic were not linked, due to lack of scientific and deep thought: under the label «general education» a «scientific or pseudoscientific chaos» was hidden (I, p. 174).

Some authoritative German historians of education, such as H-E. Tenorth and M. Heinemann⁶, have already put forward that Brezinka's picture is too negative and if it is

understandable from the author's theoretical point of view, one must remember that Vogt contributed to shift the focus of education from religion to psychology and that Höfler was a pupil of Brentano and Meinong who led Siegfried Bernfeld to a Ph.D. Heinemann highlights that one must consider education in relationship with other academic disciplines, to check whether other subjects shared a condition of weakness. Moreover, we must remember education was not flourishing in other countries either. In Italy, for instance, education was always linked with the chair of Philosophy and the professor was a philosopher (no matter whether spiritualist, positivist, neo-kantian or neo-idealistic) or in any case had to teach Philosophy as well⁷. So the delay in teacher training that Brezinka stresses both in theoretical pedagogy and in practical training, as well as in state policy, was not peculiar to Austria, but was widespread.

Brezinka's periodization suggests, as mentioned above, a first era from Maria Theresa to 1848-1867 and a second long period that comes up to the Sixties and which is followed by a third phase that reaches to 2003-2004. This third period is the one when chairs and students spread widely and a new semantic change took place, from *Pädagogik* to *Erziehungswissenschaft*, to stress the (often pretended) scientific core of the discipline. In the seventies a powerful increase of both professors and students began. To start with, colleagues of the Faculty of Philosophy, in Vienna as in Klagenfurt or Innsbruck,

opposed to the Minister's pressure in favour of new chairs of Education, necessary in a policy of teacher training (I, pp. 209-212). Eventually, Education could affirm itself an academic discipline. In 1965 in Austria it had only five professors (two in Vienna, one in Graz, Innsbruck, Salzburg), whereas in 1997 there were thirty-three full professors and eight extraordinary professors of Education. Moreover, the number of students greatly increased (in 1959-60 only 33 in the whole of Austria chose Education as their main discipline, in 1999-2000 their number was 9.539, 7.820 of them being women). The number of Ph.Ds rose as well.

Nonetheless, one must not think that Brezinka's judgement on this last period is positive, quite the opposite: he does not spare sharp criticism of colleagues and politicians. The turn in academic policy provided by Socialist governments in the sixties and the consequences of '68 produced, in his opinion, an impoverishment in quality, so that the academic strengthening of the discipline and the massive increase of students did not correspond with a coherent scientific development. Chairs spread, from Theory of Education to School Education, from History of Education to special Education, from Sport Education to Social or Economic Education, not to forget Religious Education, in the Faculty of Theology. But the passage from Pedagogy to Science of Education, theorized by Brezinka himself, did not often take place with critical consciousness. See, for example, how he condemns the fact that in 1993 in

Innsbruck the compulsory course of «Theory of Education with problems of history of education» was indeed dominated by sociology rather than pedagogy (I, p. 185). Similarly, the courses of «General methodology» and «Compared science of education» do include themes (such as «Feministic scientific critic», «Gender relationships in different cultures», «Theory and practice of socialization of intercultural knowledge in cultural comparison») «that have little or nothing to do with pedagogy» (I, p. 186). The course of «Systematic education» has nothing of systematic, since it is split up in topics described «with the fashionable word *Discourse*, which allows one to talk about everything, without a really systematic study of pedagogy» (I, p. 187): «Discourse on gender difference», «General aspects of scientific, social and political discourse», «Nowadays aspects in scientific, social and political discourse». This theoretical confusion has repercussions on Ph.D and *Habilitation* dissertations, the high number of which makes it difficult for professors to check and correct them properly (I, p. 187).

The global picture that stands out from Brezinka's pages is merciless. He condemns the socialist *Demokratisierung* of university, which weakened meritocracy and swept professors' power, in name of «utopic criticism to society put forward by protest movements of intellectual left» (I, p. 222), introducing new academic organs and commissions where persons with no academic competence can sit. The mix between scientific feebleness of Education and left-wing

policy produced disastrous consequences: since the discipline «Education» is still debating about its scientific statute, its foundations and limits, it has been easy to introduce in academic organs and plans of study «stranger themes, marginal fields and fashionable theories». It has become simpler to be appointed professor, indeed without the required competence. From 1997 all Austrian university teachers received the «gift» of becoming «extraordinary professors» without *Habilitation* (I, p. 226). This left-wing policy affected Education more deeply than other disciplines, which could resist more strongly to the *Demokratisierung*, thanks to their firmer and wider scientific background.

All in all, with the exception of Milde, the University of Vienna does not appear in Brezinka's pages as a forge of deep pedagogical thought, in spite of the presence of professors like W. Jerusalem or F.W. Foerster, or H. Asperger, professor of *Heilpädagogik* in the Faculty of Medicine. Similarly, the University of Prague was the very first one where lessons of *Erziehungskunst* were held, in 1771, thanks to Karl Heinrich Seibt, professor of Science and Moral (II, pp. 5-9). Pupil of Christian Gellert, follower of Basedow, Seibt was a relevant name in Enlightenment education. He was the author of the book of honour and the book of shame, two important pedagogical tools, introduced by Joseph II in schools, which aimed at replacing physical punishments with more subtle and effective stimulation of the feeling of honour, obtained by emula-

tion. That in accordance with ethic of neo-stoicism and Enlightenment. F. Kindermann, the inventor of *Industrieschulen* was Seibt's pupil. But after Seibt, a period of decay followed, until we find the first *Habilitation* at the end of the XIXth century and in the XXth century the chairs of F. Drtina, A. Höfler, W. Toischer, E. Otto. Brezinka stops his study of Prague with the end of the First World War, when Czech and Slovak areas were detached from Austria.

The chairs of Education were opened only in the XXth century in Graz and Innsbruck universities. Brezinka devotes a large space to Innsbruck, where the very first *Habilitation* was the one the author himself achieved in 1954. He taught there Education from 1960 to 1967, before going to Constanz. In 1959 the chair of *Heilpädagogik* had been opened in Innsbruck.

The criticism that Brezinka puts forward about the Marxist tendencies both in political and in scientific-didactic aspects in Graz and Innsbruck are ruthless (see for instance II, pp. 604-609). He cannot admit that pedagogical courses do not deal with aims and methods or education, or that these aims are confused with political ones, or again that some colleagues provide in their texts information «partially useful, partially superfluous, but not specifically pedagogical» (II, p. 713). His judgement is caustic when he points out that some professors of Innsbruck up to 2002 have never (or very few times) been quoted by the prestigious Review *Zeitschrift für Pädagogik*, where one can find Brezin-

ka's name 444 times, and H. von Rumpf received 233 quotations up to the same year (II, p. 715).

Indeed one must say that in the first two volumes Austrian pedagogy does not stand out for its originality, particularly in comparison with philosophical, mathematical or psychological disciplines, which in the Universities of Graz and Vienna, as well as outside the academic world, flourished with internationally famous names, from F. Brentano to A. Meinong, from E. Mach, K. Gödel, H. Hahn to the Circle of Vienna, from S. Freud to K. Bühler.

In conclusion, Brezinka links a quantitative and institutional approach to chairs and dissertations of *Habilitation* and Ph.D. with a rapid analysis of the articulations of the discipline and the pedagogical content of the courses. It is true that there is no space for a study of the students⁸, but this is clearly an institutional history, which constitutes the basis for future research, such as specific monographies dedicated to single Faculties. To Brezinka we now owe a work which is solidly documented and organically structured, which will be completed with the third volume. To an historian of the university and of education as the present reviewer, Brezinka's negative judgements on the discipline Education appear perhaps too strong, when referred to the XIXth century: society then did not require particularly developed pedagogical competence in teachers of high schools, let alone in elementary school teachers. Moreover, Austrian pedagogy and school policy, thanks to Felbiger,

Milde and their followers, did reach a good scientific level and a widespread diffusion, so that both in terms of schooling and of education Austria produced a great effect in all her dominions, as well as in other areas. All in all, Brezinka has produced a mighty effort to present for the first time the history of academic pedagogy in Austria, accompanying it with a theoretical thinking of the discipline that is impressive and useful, both for historians and for educationalists in other countries as well as Austria.

¹ Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1982-1988, 5 voll.; see also Id., *Erziehung und Unterricht im Bild: zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, Wien, Österreichischer Bundesverlag, Pädagogischer Verlag, 1995.

² Rudolf Gönner, *Die österreichische Lehrbildung von der Normalschule bis zur Pädagogische Akademie*, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1967; Gerald Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinenbildener Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordenschulwesen, thesesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*, Peter Lang, Frankfurt a.M. 1987; Id., *Elitäre Bildungsinstitution oder "Bürgerschule"? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819*, Peter Lang, Frankfurt a.M., 1995. See also Id., *Wege und Wendepunkte der Erforschung der Geschichte des österreichischen Gymnasiums. Ein Beitrag zur Geschichte und Methodologie der Pädagogischen Historiographie in Österreich*, in Elmar Lechner, Helmut Rumpler, Herbert Zdarzil, *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesen. Probleme und Perspektive der Forschung*, Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 1992, pp. 79-116.

³ Wolfgang Brezinka, *Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970*, «Paedagogica Historica», 1995, 2, pp. 407-444.

⁴ Hildegard Holstiege, *Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853*, Wien, Wiener Domverlag, 1971.

⁵ Vogt produced a manuscript on Plato's pedagogy and a printed booklet on dualism in psychology. The oral lesson he delivered for the *Habilitation* was about Rousseau's *Émile* (I, p. 275).

⁶ See Heinz-Elmar Tenorth's review on *Zeitschrift für Pädagogik*, 2001, 7, pp. 597-603 and Manfred Heinemann's one on *Paedagogica Historica*, 2001, 3, pp. 764-775; see also Peter Goller's review on *Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung*, 2002, 1-2, pp. 231-234; and José Maria Quintanta Cabanas' one on *Revista española de pedagogía*, 2002, 221, pp. 182-184.

⁷ Hervé A. Cavallera, *I docenti di pedagogia nelle Scuole pedagogiche*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», 2003, 10, p. 33.

⁸ As a model, see Konrad H. Jarausch, *Deutsche Studenten 1800-1970*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1984.

Simonetta Polenghi

Letizia Michielon, *L'archetipo e le sue metamorfosi. La Bildung nei romanzi di Goethe*, Padova, Il Poligrafo, 2005, 447 pp.

La storiografia recente ricerca la genesi della cultura europea esplorando il tema della formazione culturale dell'uomo, consegnato dalla tradizione umanistica e dalla comprensione di concetti fondamentali, quali l'idea di *bildung*, sospinta nel mondo germanico dall'*ethos* del germanesimo, attraversata dal medioevo, riemersa con le

affermazioni di un'etica borghese ed economica in Lutero, con l'universalità di interessi, il bisogno di scoperta e di ricerca, la curiosità, la tensione personale all'armonia di Leibniz e, infine, la cattedrale gotica della musica di Bach, che chiude l'epoca della genesi della cultura tedesca, alla quale si ispireranno i neoumanisti del secolo illuminato dalla splendente stagione di Goethe.

L'originalità della scelta ermeneutica del volume di Letizia Michielon, maturato in ambiente universitario, espressione della ricerca del dottorato in "Scienze pedagogiche e didattiche", è evidente nel titolo. Goethe, educatore del suo tempo e della sua società, teorico della formazione culturale dell'uomo in dimensione europea, affida la sua *bildung* ai romanzi di formazione, che rappresentano lo svolgimento, la variazione, l'arricchimento di un archetipo, significato dal Werther.

Nella *Introduzione* e nell'*Intermezzo* l'Autrice svolge gli elementi concettuali sottesi alla specificità delle parti e mette ordine, giustificando l'assunto della morfologia, quindi dell'archetipo e delle sue variazioni, che comprende tutte le possibilità di sviluppo di una certa classe di organismi, e la sua assunzione nella produzione artistica, pur in una concezione olistica della natura e della vita e si adegua al metodo scientifico di Goethe, cioè ai suoi principi cognitivi utilizzati nelle ricerche scientifiche, secondo le quali, appunto, i *Bildungsroman* sono sviluppo e variazione di un archetipo originario, rappresentato dal personaggio di Werther, in questo senso:

La parte caduca dell'eroe suicida brucia nell'ebbrezza dell'istante assoluto mentre la sua struttura portante permane e si trasforma, incarnandosi ora in figure maschili positive, come Wilhelm Meister, capaci di crescere e formarsi a contatto con la vita, ora in polarità femminili soccombenti e problematiche, come Mignon e Ottilia, poste ai margini del contesto comunitario (p. 12).

In questi percorsi negativi e deformati dell'arte prende volto l'essenza stessa della formazione, la concezione della *bildung* rappresenta l'esperienza umana e culturale dell'Autore e la storia di un'epoca. Il romanzo di formazione al negativo ha un valore pedagogico: Goethe rappresenta il male nascosto nell'anima dei giovani, le loro strade sbagliate, la necessità negativa, e critica il costume culturale del suo tempo, nell'edizione del 1775, quando raccomanda al lettore di «non seguire il destino dell'eroe».

Egli stesso, pur nella solitudine, nella malattia, nell'alternanza tra scorramento e pensieri suicidi, non si suicida, perché resta illuminato dalla visione filosofica, vasta e libera del mondo morale e del mondo sensibile, che Spinoza interpreta e comunica, quando gli insegna l'armonia dei contrari, l'importanza dell'autoconservazione, il recupero dell'autentico amor di sé e l'apertura alla dimensione comunitaria, che saranno tematizzati da Goethe nei romanzi della maturità, secondo un modello umano generoso e razionale, che rivolge al mondo uno sguardo attento alla complessità della vita.

L'incontro con Spinoza aiuta ad interpretare le cause del fallimento di Werther, attribuito alla crisi di relazioni educative e al vuoto formativo

delle prime età, in cui non è avvenuto l'ascolto della propria indole naturale e sono mancati incontri significativi con le figure parentali, opposte, fragili e negative, ma indica, inoltre, la possibilità del recupero dell'autentico amor di sé, nella impostazione corretta del rapporto affettivo, in particolare nella reciprocità dello scambio.

Desideriamo sottolineare alcune riflessioni pedagogiche sulla figura paterna, collegata da Werther al ricordo dell'infanzia nella quiete della campagna, in una dimensione originaria che rievoca la naturalità di Rousseau e fa pensare alla ripresa di Lessing, di Herder, alle tematiche del pietismo, alle teorizzazioni di Hamann e di Schiller, ad una cultura che ha diversamente ripreso e svolto il tema del padre nella sua identità e nei suoi simboli, cogliendone gli effetti castranti e la carenza distruttiva, soprattutto collegandola alla necessità e totalità della dimensione originaria dell'essere.

Ad essa l'uomo tende con uno sforzo infinito, ricongiungendosi alla morte, essa, d'altro lato

incarna il principio di autorità [...] la forza razionale in grado di dare forma alla materia e di assoggettarla all'unità dell'Io. Il padre rappresenta cioè il principio demiurgico esaltato dal *Prometheus*, che Schiller nelle *Lettere sull'educazione estetica* chiamerà *impulso formale*, indispensabile per la definizione del concetto di identità e dell'unità della coscienza individuale. In tale frattura pulsa già tutto il dramma di Werther ed è racchiusa la radice della progressiva caduta che lo condurrà all'autosoppressione, vissuta come supremo rinnegamento di ogni limite imposto alla condizione umana (pp. 218-219).

La figura materna deve esprimere, a sua volta, responsabilità formativa, protezione, sicurezza, valori affettivi, competenza pedagogica nel rispetto dei talenti individuali molteplici e nella guida finalizzata all'uomo in sé, indipendentemente dalle sue future realizzazioni pubbliche.

Per la comprensione della teoria scientifica della *Bildung* in Goethe, va richiamata la sua epistemologia: l'incontro autentico con la natura si attua attraverso l'ascolto rispettoso dell'oggetto da parte del soggetto che riscopre in sé, in quanto appartenente alla natura, l'oggettività stessa del fenomeno naturale che sta analizzando.

Inoltre il singolo essere vivente non è colto nel suo isolamento ma nella rete di relazioni in cui è inserito, poiché il senso del suo esistere risiede solo nel legame che lo collega all'infinità del tutto e le leggi del mondo naturale rimangono in buona parte avvolte nel mistero.

Alla comprensione della realtà, alla penetrazione del suo 'cuore segreto' sono utili approcci disciplinari diversificati, la moltiplicazione degli sguardi, una trasversalità in cui scienza, arte e cultura si intrecciano, pur nella persistenza della visione olistica.

L'avventura della *bildung* naturale si snoda nel suo percorso infinito secondo leggi unitarie applicabili al mondo interiore dell'uomo, come rivelerà il *Meister*, in cui Goethe tenta una risposta ai problemi culturali del suo tempo, riporta in vita l'archetipo wertheriano e suggerisce tre possibili declinazioni della *bildung*, che esplicitano positivamente il progetto educativo sotteso al romanzo giovanile e

sono: 'la vocazione teatrale dell'eroe', 'l'armonia dell'uomo estetico', 'la scelta necessitata di una formazione specializzata'.

Ad es. nel *Sendung* il nuovo modello formativo «è quello dell'uomo che ha il coraggio di rischiare e di seguire fino in fondo le proprie leggi interiori, che sa inventare nuovi percorsi» e non si chiude nei pregiudizi, è l'uomo romantico che si mette in viaggio per conoscere sé e il mondo, senza porsi una meta definitiva e senza nostalgie per il passato.

Il tema del mondo, dell'altro da sé, è ricorrente e modifica la visione della *bildung*: «L'uomo conosce se stesso nella misura in cui conosce il mondo, di cui ha coscienza soltanto in sé come ha coscienza di sé soltanto in esso». Wilhelm si specchia nel mondo che incontra: osserva minatori, operai, artisti di strada... e riesce a conservarsi perché accetta di perdersi, 'donandosi senza misura'. L'autoconsapevolezza si esprime nel riconoscimento che 'solo un'immensa capacità di amore' garantisce l'accoglimento della vita.

La *bildung* dell'uomo nuovo può esprimersi nella rinuncia alla integralità, ad un impossibile sogno di completezza assoluta, per la scelta di una professione socialmente utile, all'interno di una comunità, in cui si è consapevolmente integrati. Nell'utopia formativa della *Provincia pedagogica*, si ricompono la frattura tra le generazioni, si fonda una trasformazione sociale e culturale, ritenuta indispensabile per l'evoluzione della modernità. In un'organizzazione massonica, in cui i ragazzi, allontanati dalla famiglia, a contatto tra di loro e immersi

nella natura, sono seguiti individualmente da educatori specializzati, sono previsti due momenti: la prima fase di formazione generale per lo sviluppo armonico della personalità e per l'individuazione dei talenti individuali; la seconda fase specialistica utile al perfezionamento delle competenze necessarie per la futura professione.

Seguendo il metodo scientifico dell'A., la Michielon immerge Goethe nella complessità della sua epoca, di cui rappresenta armonicamente la sintesi ed evidenzia l'intimo legame tra la sua dimensione di artista e scienziato ed il suo ambiente.

Il forte legame con la cultura e l'ambiente in cui le idee si manifestano e penetrano attraverso le relazioni intellettuali, i viaggi, gli scambi formativi, è opportunamente sottolineato nella sezione iniziale del libro, in cui gli Autori si muovono: in tal modo si spiega la genesi della *bildung* di Goethe e si giustificano alcune esperienze penetrate nel suo tessuto formativo, favorendo dimensioni di criticità e di elaborazione originale.

La prospettiva storica arricchisce il percorso autobiografico con una contestualità diversificata in percorsi filosofici, pedagogici, istituzionali e giuridici, secondo la lettura delle 'Annales' e fa emergere l'unità culturale del Settecento tedesco, fortemente radicata nel pietismo, nella letteratura nazionalistica, nel nuovo ideale dello *Sturm und Drang*, rappresentata nell'intensa vita intellettuale delle sedi universitarie, secondo un ideale filosofico ed educativo dell'uomo, colto nella pienezza della vita e nella diversità delle sue forme culturali.

Ampiamente citato è l'umanesimo kantiano, fin dalle *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* del 1764 (*Osservazioni sul bello e il sublime*, 1982), in cui si parla di amicizia, di amore e di qualità morali, tra le quali «solo la vera virtù è sublime», fondata sul sentimento della bellezza e della dignità umana.

Mario Gennari (2001) aveva riconosciuto a quest'opera l'inizio di un «viaggio alla volta dell'intima legge della coscienza» (p. 67), basato sull'uso di una ragione che illumina l'impegno teoretico, l'agire pratico e morale, la dimensione cosmopolita della libertà. Il processo formativo è finalizzato alla conquista dell'autonomia personale, resa possibile da un andar oltre i limiti naturali e da relazioni significative con le figure familiari, gli amici e le forme civili della convivenza sociale.

Modello di completezza e di armonia è la *bildung* di Herder che fonde l'ideale umano antico e quello cristiano ed è momento essenziale nel processo di fusione tra l'etica di Kant ed il neoumanesimo di Goethe, Schiller, Honderlin e Humboldt.

Al pensiero pedagogico di Pestalozzi è riconosciuta una teologia della formazione, che «fonda il nesso tra il divino e l'umano» e ricerca l'essenza dell'uomo e di conseguenza un metodo educativo adeguato alla famiglia e alla scuola, istituti privilegiati nella cura armonica dei soggetti, nell'offerta distinta e unificata delle plurime forme culturali. Il metodo, l'educazione elementare e la formazione dei poveri indicano il disegno teorico della sua

bildung, ma il centro della umanità è rappresentato dal motivo dell'armonia tra 'vita e mondo interiore', teorizzato da una filosofia dell'educazione che raccorda la natura con la forza divina della coscienza, come è stato sottolineato da Banfi (1961).

La ricomposizione tra mondo interiore ed esteriore avviene nella coscienza anche secondo l'ermeneutica di Schleiermacher: se l'autoformazione prevede il rispetto profondo di ciò che singolarmente si è, questo 'trova le proprie radici fondanti nei vincoli dell'amicizia e dell'amore', in un processo continuo ed infinito che si conclude con l'unione tra l'umano ed il divino, in una compenetrazione del particolare e dell'universale.

Con la sintesi di Hegel, teorico di una paideia moderna, in cui l'estetico, il religioso e il filosofico sono strettamente congiunti, finalizzati alla formazione integrale dell'uomo laico, si chiude l'affresco delle teorie filosofiche e pedagogiche, cui attinge la *bildung* di Goethe.

La Michielon offre tuttavia anche uno spaccato di storia istituzionale europea, di statuti scolastici e di orientamenti legislativi, valorizzando la personalità del Milde e la politica illuminata di Maria Teresa d'Austria, eccellente musicista ed esecutrice di talento.

La metodologia seguita dall'Autrice si fonda inoltre sull'analisi dei testi e sul confronto delle ermeneutiche, con il risultato di una ricomposizione unitaria della rete concettuale della *bildung* goethiana, in un approccio autobiografico e storico, da cui emerge, per sua sottolineatura:

Il rispetto assoluto per l'unicità individuale, il ruolo delicatissimo del formatore, che deve saper guidare all'autoformazione senza denaturare l'indole originaria del soggetto, lo scontro diretto con la realtà che favorisce il coordinamento tra pensiero ed azione, la maturazione di uno sguardo poli-prospettico e l'integrazione del singolo e delle sue competenze specialistiche all'interno di un ampio contesto sociale (p. 13).

La concezione formativa di Goethe intreccia con originalità «*Erlebnis*, arte e scienza, in un contrappunto musicale di sguardi», trae ispirazione dagli Autori della pedagogia romantica e la modifica alla luce della propria personale esperienza scientifica, in una poetica dell'ascolto e del silenzio di fronte alla natura e all'universo.

La filosofia della *bildung* si fonda sul riconoscimento della naturalità di ogni essere vivente, il cui processo di sviluppo in senso rousseauiano avviene secondo regole interne e necessita di momenti indiretti e negativi dell'educazione. La cultura tedesca aveva in parte assimilato questo orientamento pedagogico, pur nella diversità delle teorizzazioni, aveva tradotto l'ispirazione naturalistica del '700 francese nell'*arché* di un *primum* fondato sull'essenza degli esseri viventi e dell'uomo, in particolare, osservati con metodo scientifico.

Se Goethe vive in tale contesto, conosce gli Autori e ne recupera attentamente alcuni elementi ispiratori, come risulterebbe da analisi storico-comparative di spessore scientifico, elabora tuttavia e modifica tali influenze nella creazione di una teoria pedagogica, fondata su metodi di

osservazione e di sguardo oggettivo rivolto ai fenomeni:

Li sa *ascoltare* con purezza: sa cioè recepire, senza sovrapporsi, il suono originario di ogni essere vivente, quelle vibrazioni che ogni creatura emette anche quando apparentemente tace (p. 398).

L'Atrice, musicista, coglie, «in questa poetica dell'ascolto e del silenzio di fronte alla natura e all'universo» alcune affinità con il compositore Luigi Nono.

Anche Goethe, come Nono, ama fare silenzio per potere ascoltare gli estremi confini che definiscono lo spazio interiore dell'uomo: il suono ancestrale in cui è racchiusa la natura di ogni essere vivente e le sue sfumature timbriche prodotte dagli armonici più lontani e talvolta dissonanti, che contribuiscono alla definizione complessiva del suono fondamentale. Se il primo conserva intatta, nella sua purezza, l'essenza originaria dell'essere umano e delle sue potenziali facoltà, le seconde riverberano invece le tappe fondamentali del suo tortuoso e sofferente percorso autoformativo (p. 399).

Analogie e differenze con la tecnica del contrappunto musicale sono rilevabili nella fase ricostruttiva, quando il soggetto cerca una propria interpretazione e diventa il vero protagonista del romanzo, il suo ri-creatore, «fa propri i nodi cruciali della *Bildung*, scopre nel contempo la propria natura più autentica, i propri limiti e il proprio universo meta-cognitivo».

La conoscenza di se stessi e la cura della propria interiorità sono condizioni fondamentali per l'ascolto dell'Altro e per la sua valorizzazione. «Si matura così nell'uomo uno sguardo sistemico e ancora una volta contrap-

puntistico che rievoca lo stato di belle relazioni schilleriano» per un inserimento nell'intero universo, data l'unità di fondo della natura e l'uniformità delle leggi regolatrici.

L'analogia tra il processo creativo musicale e la *bildung* è evidente nella considerazione del tempo e delle variazioni dovute al suo diverso svolgimento:

Si passa dall'istante che brucia un'intera esistenza, come avviene in *Werther*, l'archetipo originario che rifiuta ogni limite, alla distensione graduale e progressiva che caratterizza la *Missione Teatrale*, al modello sincronico reticolare dei *Lehrjahre* e polisistemico dei *Wanderjahre*, e si approda infine alla spirale ascensionale sublimata che caratterizza le *Affinità elettive...* tutti i *Bildungsromane* di Goethe non sono altro che un grandioso complesso di variazioni su un solo tema dato, una lunga e articolatissima composizione dodecafonica sulla serie incarnata dal modello wertheriano (pp. 403-404).

Lo sviluppo dell'archetipo goethiano è regolato dal principio polare, la contrapposizione dialettica, come avviene all'interno della forma-sonata classica beethoveniana. L'esito della polarità è l'ascesa, il perfezionamento senza fine, che privilegia la dimensione morale dell'uomo nell'armonia, secondo un neoumanesimo che «recupera l'essenza della lezione kantiana, ammorbidendone però la potenziale rigidità e astrattezza, grazie all'innesco dei più recenti apporti della fisica, della biologia, della filosofia naturale e dell'arte» (pp. 405-406), e coordina il pensiero con l'azione, in tutte le sue possibili sfumature. L'uomo compiutamente formato trasforma l'avventura della *bildung* in un progetto di

ricerca collettiva di nuove direzioni ed è l'uomo che non teme l'ignoto, i rischi, le scelte non conformiste e si proietta nel futuro, senza dimenticare passato e presente «in virtù di una forza d'amore solidale, radicata nei valori morali più profondi».

Musica, teoria della formazione e indagine storica, in un intreccio disciplinare, consentono un gioco di riflessi speculari e guidano l'uomo moderno alla invenzione di competenze cangianti e poliedriche. Il sapersi inventare con gli altri è lo scopo finale della spirale formativa goethiana, secondo un virtuosismo dell'invenzione e dell'ascolto, un metodo che lascia al lettore la gioia della scoperta e dell'autoformazione. Ogni romanzo si presenta come una spirale infinita, una serie mai conclusa di variazioni che nutrono di vita il germe fecondo della *bildung*, custodito nel cuore dell'uomo, nella sua interiorità.

Desideriamo concludere queste brevi sottolineature, riferendoci a *Le Affinità elettive*, in cui l'archetipo si incarna in una polarità femminile, che sublimandosi approda all'autoannullamento, in un percorso di de-formazione che fa cogliere l'incrinarsi drammatico di un'intera civiltà al tramonto. La Michielon si chiede 'quali siano le ragioni?' e ritiene che in una visione ermeneutica complessa, in risposta ad una necessità interna dell'opera, secondo una legge immanente, si tratti della storia di un errore annunciato, date le premesse della formazione e delle esperienze mancate. Se tale formazione fosse stata diversa, i personaggi non sarebbero stati vittime del destino che avevano contribuito a

determinare. Tuttavia Goethe sta in silenzio, non chiarisce l'idea segreta:

Il poeta fa in modo che il lettore mediti attentamente *da sé* su ogni particolare narrativo, che si soffermi, come un investigatore, sugli snodi della vicenda, che indaghi attivamente sugli spazi emotivi dei personaggi. Che cioè egli si *formi* ricostruendo la vicenda a partire dall'inaspettato esito drammatico finale, utilizzando lo stesso metodo morfologico grazie al quale il poeta ricomponeva mentalmente le rovine dei templi crollati. Il percorso all'indietro, che fa parte del romanzo quanto le parole scritte dall'autore, come l'ombra di un corpo illuminato dalla luce, reca dunque in sé il volto della *Bildung* (p. 369).

Mirella Chiaranda

Gregor Ziemer, *Educazione alla morte. Come si crea un nazista*, Città Troina (EN), Aperta Edizioni, 2006, 181 pp.

L'Oasi Città Aperta è un'associazione situata a Troina, in provincia di Enna, che ormai da decenni si occupa di attività sociali e di sviluppo di progetti no-profit. Il lavoro della Casa Editrice Città Aperta, si inserisce dunque dentro ad un contesto ben preciso, attento alla dimensione spirituale e pedagogica dell'uomo, con una forte caratterizzazione di intervento operativo e pratico. È in questa direzione che va cercato l'interesse per il reportage che Gregor Ziemer realizzò nel 1941 sulla scuola e l'educazione nella Germania nazista, che viene ripubblicato con la presentazione puntuale di Bruno

Maida. Un libro pensato, in primo luogo, per la riflessione etica che può suggerire, appunto come testimonianza dell'aberrazione totalitaria hitleriana che ha fatto, in poco più di un decennio, della scuola, delle organizzazioni giovanili e della formazione un vero e proprio percorso di addestramento alla guerra e, in definitiva, alla morte. Ma per lo storico della scuola e dell'educazione, in prima battuta, questa meritoria opera di riedizione non può che far pensare ai ritardi e alle mancanze che si sono accumulati negli anni proprio sul tema della scuola e della pedagogia nazista. Ad uno spoglio rapido dei cataloghi editoriali e delle biblioteche, appare evidente il panorama desolante cui si è di fronte. Se si escludono i lavori di Bruno Bandini e Mirella Pizzolini (*Scuola e pedagogia nella Germania Nazista*, Loescher, Torino, 1981) e quelli di Bruno Maida (soprattutto *Il futuro spezzato. I nazisti contro i bambini*, Giuntina, Firenze, 1997), non si hanno che contributi sparsi e limitati (saggi e articoli su riviste), per quanto utili, ai quali si affiancano alcune traduzioni, che appaiono però ancora troppo casuali. Solo per fare qualche esempio, ricordo: *Nascere con la stella. I bambini ebrei nell'Europa nazista* della studiosa americana Debórah Dwork, tradotto da Marsilio nel 1991, *I figli di Hitler* (Corbaccio, Milano, 2001), del giornalista tedesco Guido Knopp, e la bella memoria di Erica Mann, *La scuola dei barbari. L'educazione della gioventù nel Terzo Reich* (Giuntina, Firenze, 1999). È anche per questo motivo che *Educazione alla morte*

assume un ruolo importante. Intanto, mette in luce un'assenza che andrebbe colmata, sia sul piano della ricerca, sia su quello delle traduzioni. In quest'ultima direzione, negli ultimi anni sono stati pubblicati alcuni interessanti lavori che però non hanno preso la strada della nostra lingua, tra cui mi limito a citare *Les enfants pendant l'holocauste. Juoer parmi les ombres*, del francese George Eisen (Calmann-Lévy, Paris, 1993), *Pimpfe, Mädels und andre Kinder. Kindheit in Deutschland 1933-1939* a cura di Jürgen Kleindienst e *Kindheit und Jugend unter Hitler* di Helmut Schmidt, entrambi editi a Berlino nel 1998.

Dopo questa doverosa e necessaria premessa, passiamo a considerare il volume di Ziemer. Egli era il direttore della scuola americana di Berlino, che aveva fondato negli anni Trenta, nonché giornalista di alcuni importanti quotidiani americani ed inglesi. Unendo questi due aspetti, decise di ottenere i permessi necessari per approfondire la conoscenza del sistema educativo nazista e per dare al mondo l'immagine, più precisa e documentata possibile, di quello che avveniva dopo quasi un decennio di dittatura. Nel 1941, dunque, cominciò un lungo viaggio che lo condusse a visitare le Case di maternità, dove ragazze-madri davano alla luce e offrivano al Führer i loro bambini, gli Asili infantili, le scuole di ogni ordine e grado, fino all'Università, e le organizzazioni giovanili naziste, quella dei *Pimpf* (dai sei a i dieci anni), quella dello *Jungvolk* (dai dieci ai quattordici), quella della *Hitler-Jugend* (dai quattordici ai diciotto) e quella della *Bund Deutscher Mädel* (la

lega delle fanciulle tedesche). Lungo questo percorso, Ziemer raccolse testimonianze di ragazzi, istruttori, maestri e professori, che integrò con i materiali di propaganda e i libri che poteva recuperare. Emerge così il quadro di un sistema formativo volto alla guerra, in cui dominano due discipline su tutte: l'educazione fisica e la dottrina nazista. Tutte le altre materie, o non sono sviluppate oppure subiscono una torsione evidente e significativa verso i temi dell'ideologia dominante. La chimica e la biologia, non meno che la storia e la geografia, servono in primo luogo a dare l'idea della superiorità razziale e spirituale dei tedeschi, imprimendo ai loro contenuti una funzione ancillare rispetto al progetto pedagogico sostanziale: fare dei giovani tedeschi dei soldati pronti ad immolarsi per la causa nazista. Dal libro emerge con forza questa tensione continua verso il nuovo e verso l'azione, contrapposta al pensiero. Tensione che a volte sembra diventare ansia nelle testimonianze raccolte dal giornalista-educatore, come la perentoria affermazione del Ministro per l'Educazione Nazionalsocialista Bernhard Rust: «ogni cultura autentica così come l'intendiamo noi deriva da una vita d'azione. La vita può essere ispirata unicamente dalla vita. Ed è solo nella nuova Germania che questa concezione si è saldamente radicata» (p. 43). D'altra parte siamo nel 1941, la guerra è in corso, e si giocano davvero i destini di potenza e di dominio che la scuola e l'educazione del Terzo Reich avevano capillarmente diffuso tra i giovani. Questo tipo di educazione, poi, aveva una forte caratterizzazione

di genere. Basta vedere come nel manuale ufficiale di direttive per insegnanti del ministro Rust, a quelli delle scuole maschili fossero destinate ben 216 pagine, mentre le scuole femminili erano liquidate con non più di 15 pagine. Del resto, se i maschi avrebbero servito la patria in armi, le femmine avevano come scopo principale dare alla luce quanti più bambini possibile, e dedicarsi con cura alla loro crescita, in primo luogo biologica. Questa esigenza si rifletteva nella scuola femminile, in cui dominavano le materie domestiche e l'eugenetica biologica. Il resto, ridotto al minimo, era un corollario di questi insegnamenti.

Di particolare interesse è l'uso sistematico che Ziemer fa dei manuali ufficiali, dei libri di scuola, dei canzonieri e delle pubblicazioni di propaganda dedicate ai giovani. Risalta un aspetto che in storiografia sta diventando rilevante negli ultimi anni, ossia l'attenzione a quelli che troppo sbrigativamente sono stati definiti documenti «poveri» o «minori». Quelli che per il giornalista sono documenti della cronaca, per lo storico sono fonti preziose, che arricchiscono, ad un livello di diffusione di massa come è quello del libro scolastico o educativo, la ricostruzione dell'immaginario collettivo infantile di un'epoca. Per esempio, fin dal manuale ufficiale dei *Pimpf* si poteva leggere: «Ecco. Quest'è la parola d'ordine di tutta la gioventù tedesca di oggi: stringete i denti e tenete duro» (p. 74), oppure, in un libro per ragazzi dal titolo *Saluto al nostro Führer*, si trovava la biografia di Hitler. Debitamente romanzata, la vita del dittatore

era tutta tesa al rinnovamento della Germania, la quale salutava in Hitler una sorta di genio redentore (pp. 113-117). Non da meno erano i canzonieri, anche quelli dedicati alla ragazze, ad esempio *Noi ragazze cantiamo*, in cui si trovavano versi come il seguente: «Molti debbono cadere e sprofondare nella tomba / prima che la meta sia raggiunta e le nostre bandiere / sventolino vittoriose. Chi rimane indietro / è peggio che morto e imparerà che felicità e benedizione / si conquistano soltanto se si sanguina e muore, / e si abbandona la propria vita» (p. 131).

Se questi sono i pregi essenziali del volume, ne vanno anche sottolineati alcuni limiti. Intanto, circa la traduzione, si è preferito utilizzare quella fatta nel 1944, probabilmente da un inglese poco avvezzo alla nostra lingua. Secondo i curatori, ciò permette di considerare il testo come un «documento della propaganda alleata» (p. 27), anche perché, in effetti, lo scopo di Ziemer era quello di fare propaganda antinazista: dal libro, infatti, venne tratto prima un film (*Hitler's Children*, 1942) e poi un cartone animato della Disney (*Education for Death*, 1943). Detto questo, è pur vero che la forza di questo documento sta soprattutto nel restituire, pur da un punto di vista soggettivo e parziale, la macchina educativa e scolastica nazista, ed è questa l'energia che muove le pagine che il lettore sfoglia. In questo senso, sarebbe stata opportuna una nuova traduzione e una più decisa collocazione nel campo della documentazione diretta, ancorché mediata, della situazione in cui erano coinvolti milioni di giovani

tedeschi durante la Seconda guerra mondiale. Un altro rilievo va fatto, poi, in merito al documento stesso. Esso non è una fedele, per quanto ricca e documentata, ricostruzione storica, piuttosto è il *reportage* di un americano coinvolto negli eventi. Si sente, quindi, tutta la sua attenzione a porre in risalto l'antiamericanismo dei tedeschi, il che mette meno in luce altri aspetti pur interessanti. Inoltre, c'è il tentativo continuo di segnare una differenza netta tra la cultura tedesca classica e la nuova pedagogia nazista: in un certo modo, l'A. tenta di salvare la tradizione tedesca (fatta di filosofia, di classici, di letteratura) per poter condannare solo e definitivamente il nazismo. Ciò non gli permette, però, di cogliere a fondo quello che il progetto di rigenerazione hitleriano implicava. Infatti, a fianco del senso cupo e tragico della morte, durante il nazismo si sviluppa una vero e proprio culto per il bello, il puro, la natura e la quiete domestica – come tanta pittura del tempo, per esempio, documenta – e senza capire la dialettica tra i due elementi non si può andare in fondo al dramma che il nazismo ha rappresentato per la Germania e per il mondo.

Davide Montino

Nina Lugovskaja, *Il diario di Nina*, a cura di Elena Kostioukovitch, Milano, Frassinelli, 2004, 483 pp.

Quello che Frassinelli presenta in traduzione italiana è un documento raro

e per molti aspetti particolarmente suggestivo. Si tratta del diario di una giovane scolara, Nina, tenuto tra il 1932 e il 1937 quando ha tra i tredici e i diciotto anni, e finito poi nelle carte della NKVD, la polizia segreta staliniana. Nina, infatti, appena compiuti i diciotto anni viene arrestata. E con lei la mamma e le due sorelle, e condotta nel campo di lavoro di Kolyma, da cui verrà rilasciata nel 1942. La sua è una famiglia già da tempo nel mirino dell'apparato repressivo comunista, essendo il padre un vecchio ed irriducibile Socialista rivoluzionario, che non temeva di mettersi apertamente contro il regime. E per questo fu più volte incarcerato, vivendo parecchi anni lontano dalla famiglia e dalla figlia.

Il diario, composto da tre quaderni, e riprodotto parzialmente nell'edizione italiana, è frutto di quella «rivoluzione archivistica» che ha aperto, dopo il crollo dell'URSS e dei regimi sovietici ad essa connessi, gli Archivi del socialismo reale, ed è un frammento eccezionale del punto di vista soggettivo, di un'adolescente per di più, sullo svolgersi quotidiano della vita in uno Stato totalitario e liberticida. E su questo punto insistono i curatori del documento, che mettono in luce come da questi materiali «si viene a conoscere finalmente il mondo sovietico da un punto di vista tutto nuovo, quello dei sottoposti, e si apre una nuova storia del comunismo “dal basso”, ascoltando voci soffocate per decenni» (p. IX). Se su questo punto non si può che concordare, resta un po' più dubbio il fatto che questi testimoni siano davvero «straordinaria-

mente veritieri» (p. 477), come osserva Elena Kostioukovitch nella sua postfazione. Con questo non si vuole mettere in dubbio il contenuto del manoscritto, ma solo spostare l'attenzione su di un piano leggermente diverso, ma forse più pertinente. Chi ha pratica di scritture autografe di gente comune – diari, ma anche memorie, lettere, quaderni di scuola – sa che in quei testi non deve cercare tanto la verità, quanto un punto di vista soggettivo, e nello scarto tra questo punto di vista e il corso dei grandi eventi e delle trasformazioni della politica, dell'economia e della società, deve essere in grado di cogliere i drammi, le incertezze, le aspettative e le strategie di resistenza dei singoli protagonisti. Solo allora, i contenuti delle scritture intime possono essere rilevatori di mentalità, identità, percorsi di vita in un quadro più ampio come può essere la Russia del Terrore staliniano. Se non si fa questa operazione, si rischia di mantenere separato quello che invece è la sintesi, il punto di incontro tra sfera individuale e sfera politica, tra privato e pubblico. Ed è un limite che i curatori del diario non superano, fatta eccezione per un'osservazione di Vittorio Strada, che conclude la sua prefazione accennando proprio alla contaminazione tra pubblico e privato. Nella lettura che danno del documento, si denotano chiaramente due campi di interesse: le notizie che Nina dà sulla società in cui vive – come nel caso della terribile carestia che nei primi anni Trenta colpisce l'Ucraina – e gli aspetti privati e intimi della vita quotidiana della ragazza. Amori, delusioni, inquietudi-

ne adolescenziale tracciano il profilo della scrivente, ma sembrano rimanere cosa separata dalle osservazioni di natura politica. A leggere il diario, invece, emerge quanto i due piani siano intrecciati. L'avversione di Nina, che ci viene presentata come una lucida e critica presa di coscienza nei confronti dello stalinismo – «ha una straordinaria capacità di comprensione nei confronti della situazione in cui versa il suo paese» (p. XXIII) – ha radici ben più personali. Nina vede il padre perseguitato, interrogato, arrestato, un padre che si allontana e ritorna, sempre più vecchio e malato, fin dal 1929, quando la bambina ha dieci anni. Il politico, la dimensione pubblica, entrano di prepotenza nella vita di Nina, si fanno sentire in quanto stravolgono la sua famiglia, creano quella drammatica dimensione di ansia – ad ogni battere sulla porta, ad ogni auto che si ferma nella strada – tipica del regime terrorista degli anni delle «purghe staliniane». Ma c'è anche un livello più semplice e meno tragico, ma non per questo poco interessante, in cui è coinvolta la ragazza. Ad un certo punto, il 28 settembre 1933, la sua avversione ai Bolscevichi si manifesta in tutta l'ingenuità e la franchezza che può avere una tredicenne: «Compiti, dio mio, quanti compiti. Mascalzoni di bolscevichi! Non pensano per niente a noi ragazzi, non pensano che anche noi siamo persone» (p. 88). Nella vita di una ragazzina, di una scolara sono queste le forme che può assumere il potere oppressivo dello stato totalitario. Il suo punto di vista è quello di chi ogni mattina si confronta con gli insegnan-

ti, che per esempio nelle lezioni di Scienze sociali le spiegano, con dati alla mano, i progressi della nazione, quando magari Nina ha assistito la sera prima all'ennesima visita della Polizia segreta. E di nuovo il privato si mescola al pubblico: la realtà della vita in un sistema dispotico si scontra con la propaganda che si svolge nelle aule, dove, per esempio, vengono assegnate composizioni da realizzare con le parole «imperialisti, capitalismo, opportunisti, entusiasti, lavoratori d'assalto, nuova società» (p. 10). La scuola, in effetti, così presente nelle annotazioni della ragazza, è il luogo privilegiato dove possono manifestarsi le contraddizioni di una dittatura. Emblematica la pagina del 21 gennaio 1933, quando Nina registra l'arresto del padre di una sua compagna di scuola, e poche righe dopo riflette amaramente sulla lezione che l'insegnante ha tenuto su Lenin e l'edificazione del socialismo. Per lei le due cose sono in stridente contrasto: da un lato, la violenza subita dall'amica, e che lei conosce bene, dall'altro, le parole ufficiali che compongono il discorso pubblico e che sembrano menzogne. Ma la posizione di Nina non è sempre così netta e semplice. Per esempio, quando crede di aver visto Stalin dirigersi in automobile a visitare la tomba della moglie, sembra emergere dal diario una certa emozione: «non può essere, – scrive – non ci saremo sbagliate? Possibile che fosse lui?» (p. 89), e poi racconta di come abbiano seguito la macchina nel tentativo di vederlo. È questo un altro aspetto interessante delle scritture intime, specialmente adolescenziali: l'o-

scillare tra estremi apparentemente opposti, che in questo caso, probabilmente, trovano una spiegazione nel fascismo carismatico che avvolgeva il dittatore sovietico, che in qualche misura arrivava a coinvolgere, tramite la propaganda e la scuola, anche Nina.

Se è vero che dopo l'assassinio di Kirov e le nefaste vicissitudini che seguirono, Nina volge senza altre indulgenze ad una critica feroce verso i bolscevichi al potere, senza più cedimenti di sorta, è altrettanto vero che le forme della sua personale resistenza si inseriscono, ancora una volta, nelle dinamiche scolastiche. Così la protesta che organizza quando cambiano agli studenti il giorno settimanale libero, oppure quando viene chiamata dal preside a rendere conto dei discorsi che fanno in classe sui processi e le condanne di cui danno notizia i giornali. Questo suo coinvolgimento nella scuola, la porta a svolgere una critica serrata proprio a questa istituzione, che è forse uno degli elementi più convincenti del diario. Il 30 gennaio 1935, per esempio, scrive: «che clima reazionario orrendo c'è in Unione Sovietica. [...] Perfino le scuole [...] non ne sono immuni. [...] Ci stanno educando per essere schiavi docili, distruggendo inesorabilmente ogni spirito di protesta» (p. 267). Anche in questo caso, forse, avrebbe meritato una maggiore attenzione da parte dei curatori il mondo della scuola e dell'educazione, che risalta in modo feroce e spietato dalla pagine di Nina. Fin dal titolo originale – «Voglio vivere. Diario di una scolara» – il suo essere appunto una scolara

sembra una requisito di identità forte, e infatti in quasi ogni giorno ci sono riferimenti a quell'ambiente. Sia nella descrizione dell'attività didattica ordinaria, sia dell'atteggiamento degli studenti – agitati, irrequieti, sfrontati – sia, infine, per questioni più generali, che toccano i modelli educativi del totalitarismo sovietico, volti a spaventare i bambini e a neutralizzare ogni minimo senso di individualità e di introspezione intima.

La scuola, in questo modo, e per via diretta dalla voce di chi la frequenta, diventa ancora una volta un luogo privilegiato da cui guardare alla formazione e alle dinamiche degli Stati totalitari del XX secolo, perché è il luogo dell'incontro tra famiglia e Stato, tra dimensione individuale e sociale. È questo continuo rimando tra sfera privata e sfera pubblica che rende queste testimonianze davvero straordinarie. È chiaro, allora, che non chiediamo la verità a tali documenti, piuttosto cerchiamo di rileggere, a distanza di anni, la pervasività di un regime totalitario nei confronti delle singole vite, e le strategie – la scrittura autobiografica e diaristica è una di queste – che gli individui mettono in campo per resistere all'omologazione imposta dall'alto. Trattandosi di una ragazza, a tutto ciò si aggiunge il particolare punto di vista, per quanto maturo e critico, di una giovane in formazione, che sente il peso enorme della condizione in cui è costretta a vivere con la sua famiglia. Forse non è un caso che, dopo aver espresso più volte il desiderio di diventare una scrittrice, una volta uscita dal campo di lavoro Nina non scriva più, e si dedichi alla pittura, una forma

espressiva senza parole. Quasi che si sentisse in qualche modo tradita dalla scrittura, alla quale aveva affidato il compito di preservare la propria autonomia e la propria integrità, a patto di restare segreta, come un diario intimo dovrebbe essere. E lo sa bene Nina, quando scrive alla fine del primo quaderno, nel momento in cui diventa necessario nascondere per non cadere nelle maglie della repressione, quanto sia pericoloso per le «improfferibili parole su Stalin» ma anche, dal suo punto di vista, per il suo «delirio d'amore» nei confronti di un compagno di classe. Di nuovo, la politica e il privato si intrecciano sullo stesso piano e danno la giusta misura dell'eccezionalità delle fonti scritte di persone comuni per la ricostruzione storica.

Davide Montino

Anna Ascenzi, Giuseppina Fattori, *L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830)*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2006, 338 pp.

Nell'ambito degli studi storico-educativi l'analisi dei metodi didattici occupa un posto assai rilevante. Potremmo dire, anzi, che la storia della didattica si trova al crocevia fra la storia della pedagogia, la storia della scuola e la storia dell'educazione. È qui, infatti, che lo studioso può misurare concretamente l'interazione fra l'astratto e il concreto, fra le teorie nuove e il loro

impatto storico-sociale, fra il progetto educativo e la sua realizzazione (con le dovute modifiche in corso d'opera) sul terreno della vita quotidiana, dove si verifica l'incontro-scontro con i preesistenti equilibri (o squilibri) morali, politici, economici, religiosi di un determinato contesto geografico-istituzionale. Da questi casi si traggono storie assai illuminanti sulla natura profonda dei consorzi umani, sui modi del loro procedere attraverso i tempi e i luoghi e, soprattutto, sulla loro capacità di sopravvivere, riprodursi e rinnovarsi proprio attraverso le scelte educative: storie dicotomiche di entusiasmi e di paure, di trasgressioni e di repressioni, di nuove mode e di sospetti antichi, di libertà e di controllo, di atteggiamenti concilianti e di nefasti pregiudizi, di uomini che guardano altrove e di altri che ostracizzano ciò che non conoscono.

Sono queste solo alcune delle molteplici riflessioni che suscita la lettura del bel volume che Anna Ascenzi e Giuseppina Fattori hanno dedicato a *L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830)*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2006 (terza uscita nella collana della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Macerata). Le due studiose organizzano il loro lavoro in due parti. La prima parte consta di un ampio saggio storico sulla contrastata diffusione del mutuo insegnamento fra Marche e Umbria, un intervento critico che si avvale di un'ingente quantità di documenti inediti reperiti in vari archivi di stato (Ancona, Assi-

si, Foligno, Macerata, Pesaro, Roma, Spoleto), negli archivi storico-diocesani di Macerata e Pesaro, nell'Archivio Segreto Vaticano, nell'Archivio Storico del Vicariato di Roma. La seconda parte del libro fornisce l'edizione commentata dei documenti utilizzati nella prima, ben 108 pezzi accuratamente trascritti e postillati. L'importanza, per mole e contenuto, di questa appendice documentaria fa sì che il libro costituisca, oltre che un saggio di storia dell'educazione (che si innesta sul filone di studi su Chiesa e prospettive educative fra Restaurazione e Unità già portato avanti, fra gli altri, da Pazzaglia, Sani, Tognon), anche un repertorio di fonti utili per ulteriori sondaggi e approfondimenti.

Ma veniamo ai fatti e ai loro protagonisti. La storia si concentra in poco più di un decennio, negli anni delicati della Restaurazione nello Stato Pontificio, proprio mentre, a fronte delle pesanti condizioni economiche e della diffusa negligenza nei confronti dell'istruzione primaria, si registra una sorprendente apertura internazionale da parte dei pochi che vedono nel metodo degli inglesi Bell e Lancaster la possibilità di dar voce alle loro aspirazioni cristianamente liberali e democratiche. Del resto, precisano le autrici, le scuole di mutuo insegnamento «riflettevano [...] la necessità di promuovere una più larga diffusione dell'alfabeto e della prima istruzione tra le classi popolari, tanto nelle aree rurali, segnate dalla graduale trasformazione in senso capitalistico dei sistemi di produzione agricola, quanto nei centri urbani caratterizzati dall'incipiente sviluppo delle nuove

attività manifatturiere e dal parallelo ammodernamento e potenziamento delle tradizionali strutture artigiane» (p. 22). All'origine di tutta la vicenda c'è un libello edito a Firenze, Piatti 1819, e, poco dopo, in Ancona, Sartorj 1820: *Insegnamento mutuo, o storia dell'introduzione e della propagazione di questo metodo per le cure del dott. Bell, di G. Lancaster ed altri. Descrizione speciale della sua applicazione nelle scuole elementari d'Inghilterra e di Francia, ed in altri istituti. Tratto dall'opera del prof. G. Hamel.* Conseguenza e origine dei nuovi interessi sociali, civili e politici individuati nell'infanzia da parte delle classi dirigenti d'età romantica, queste edizioni nostrane del metodo inglese si diffusero a macchia di leopardo in tutta la Penisola, dando luogo a diversificate interpretazioni e applicazioni: da una parte i sicuri vantaggi del mutuo insegnamento (risparmio di energie per i maestri, progressiva individualizzazione delle lezioni, rapidità dei tempi di apprendimento, possibilità per tutti gli scolari di raggiungere il medesimo livello d'istruzione, risparmio economico per la collettività) dall'altra i pericoli (eliminazione delle pene corporali, promiscuità fra i ragazzi, incontrollabilità dei messaggi educativi, inosservanza del catechismo). Ma il nuovo coinvolgimento delle autorità municipali nell'organizzazione della pubblica istruzione e, in particolare, di quella popolare (un innegabile lascito dell'amministrazione francese), un tempo esclusivo appannaggio degli ordini religiosi, fa sì che ora nuove figure si trovino coinvolte nel dibattito pedagogico. L'Italia

centrale è attraversata da una corrente di rinnovamento educativo che fa leva su un diverso modo di stare insieme nei luoghi dell'apprendimento e sull'uso di nuove strumentazioni didattiche, in un intreccio saldo fra storia dell'apprendimento e storia dell'atteggiamento psico-fisico dell'uomo di fronte alle possibilità che gli sono date per accedere alla conoscenza, possibilità che iniziano proprio da una diversa materialità del fare scuola (a questo proposito sono illuminanti le illustrazioni che Ascenzi e Fattori inseriscono nel volume, spie indispensabili per osservare la "vita nuova" che si conduce nelle scuole lancasteriane). È così che nel giro di pochi mesi scuole mutue vengono impiantate ad Assisi, Città di Castello, Spello, Spoleto, Macerata, Pesaro, Urbino, Morro d'Alba perché esse, recita un documento maceratese del 1819, sono «riconosciute utili da tutta la colta Europa» (p. 41). In Umbria si presentano le prime controversie interessanti fra sostenitori e detrattori del mutuo insegnamento. Nella diocesi di Spello, infatti, l'iniziativa di Vitaliano Rosi, rettore d'ispirazione pestalozziana nel Seminario-Collegio Felice, che elaborò interessanti esperimenti di provvedimenti disciplinari in alternativa alla tradizionale sferza, fu controllata e repressa nel 1825 dalla Sacra Congregazione degli Studi. Ancora più indicativa è la difesa che ne pronunciò il vescovo di Foligno, mons. Stanislao Lucchesi, in una lettera al card. Ercole Consalvi da cui si evince una luminosa volontà di difendere il popolo dalle «tenebre dell'ignoranza» (p. 49) proprio attraverso

le innovazioni del Rosi. Nello stesso periodo, a Spoleto, l'Anziano Francesco Frascherelli riusciva ad affermare il valore e l'efficacia del nuovo metodo contro la proposta di affidare le scuole primarie all'antica sapienza dei Fratelli delle Scuole Cristiane. Insomma, ci troviamo di fronte ad una serie di casi che segnalano un notevole spirito di iniziativa in senso progressista, a favore dei ceti umili, in un'ottica che guarda all'Europa protestante piuttosto che a Roma.

L'asse portante del volume è il documento n. 63, ovvero la *Circolare del card. Ercole Consalvi ai vescovi e ai delegati apostolici delle diocesi dello Stato Pontificio* datata Roma, giugno-luglio 1823. Una vera e propria micro-inchiesta attraverso la quale il Segretario di Stato vuole far luce sulle voci relative ai vantaggi e ai pericoli arrecati all'ordine pubblico, alla morale, alla religione dal mutuo insegnamento. Nove quesiti che hanno il merito di produrre una serie di risposte da cui si evincono chiaramente gli orientamenti degli addetti alla pubblica istruzione, un panorama variegato dal quale emerge una costante preoccupazione politica più che pedagogica: la paura dell'accesso degli umili allo studio, alla conoscenza e, dunque, alla possibilità di comprendere ciò che tradizionalmente non è nei loro diritti e possibilità; e ancora il timore dell'eccessivo ridimensionamento che il *Compendio della dottrina cristiana* del Bellarmino subisce nelle scuole mutue. Siamo insomma di fronte a quella paura delle masse popolari che da sempre ha costituito un freno per qualsiasi iniziativa edu-

cativa ispirata a idee liberali e democratiche, poiché «il nuovo metodo imprime nei Ragazzi un nuovo sistema d'idee, ossia un'organizzazione sociale assai diversa dalle attuali politiche istituzioni» (rapporto di mons. Adriano Fieschi, Delegato apostolico di Perugia, al card. Consalvi, p. 68).

«Le Scuole pubbliche, e private di mutuo insegnamento saranno soppresse, ed abolite in tutto lo Stato Pontificio» (p. 60). Con questo imperativo della Costituzione *Quod Divina Sapientia* (1824) il neo-papa Annibale Della Genga, Leone XII, poneva fine alla questione dell'adozione del metodo lancasteriano. Un giro di vite violento in contrasto con l'atteggiamento progressista dell'episcopato umbro, ma in sintonia con l'occhiuta politica educativa dei vescovi marchigiani, in particolare di quello di Urbino che accusava il metodo dei «due famosi Eretici» (p. 91) di voler «rendere i contadini irreligiosi col pretesto di renderli istruiti» (p. 86). Se non che, in quest'ultimo contesto regionale, le due studiosi dedicano opportunamente ampio spazio a chi si distinse per particolare apertura di vedute, ovvero Domenico Paoli, consigliere comunale e Deputato alle scuole di Pesaro, che, in una lettera del 1819, ragiona sui pregi delle scuole di Bell e Lancaster e dimostra il suo fertile internazionalismo: «sarebbe nostra vergogna, se questa patria nostra, che in ogni età e alle lettere, e alle arti, e alle scienze diede uomini di ogni dottrina forniti; ed ove perciò gentilezza e sapere non furono mai stranieri, fosse l'ultima a giovarsi di un ritrovamento, di che la nostra età va glorio-

sa, e da cui lo spirito umano sarà certamente per trarne i vantaggi più grandi» (pp. 73-74). E colpisce il «dolore vivissimo» (p. 76) che quest'uomo prova di fronte all'ordine consalviano di chiudere la scuola mutua di Pesaro, un dolore che nasce dalla consapevolezza del danno che la decisione delle autorità religiose provocherà nella popolazione candidata così a permanere nell'ozio e a produrre «pessimi sudditi e infami cittadini» (p. 80). Ma uomini di straordinaria lungimiranza come il Paoli erano troppo pochi per contrastare la forza di una negativa corrente pedagogico-educativa che la minaccia napoleonica aveva inasprito e che è ben sintetizzata nell'affermazione di Giovanni Antonio Benvenuti, Delegato apostolico di Ancona, a proposito delle scuole comunali di Morro d'Alba, una posizione lampante, da assumere come simbolo delle motivazioni che sono alla base dei passaggi più «caldi» della storia dell'educazione occidentale: «Avendo provato sfortunatamente l'esperienza, che appena gli Uomini delle Classi ancora più basse sanno leggere, e scrivere, prendono disgusto alla coltivazione delle terre, ed alle arti, e mestieri inferiori, e si credono subito di poter visare ad impieghi dello Stato, di poter criticare tutte le operazioni del Governo, e di essere pezzi di Sovranità, non saprei quanto potrebbero essere a proposito per il bene delle Società, e degli Stati, che tutti d'istradassero alle Scuole, e con metodi da facilitare una generale istruzione» (p. 89).

Lorenzo Cantatore

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



**Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca**

Storia e struttura del «Settore di Ricerca sulla Pedagogia della Lettura e Letteratura Giovanile» dell'Università di Padova

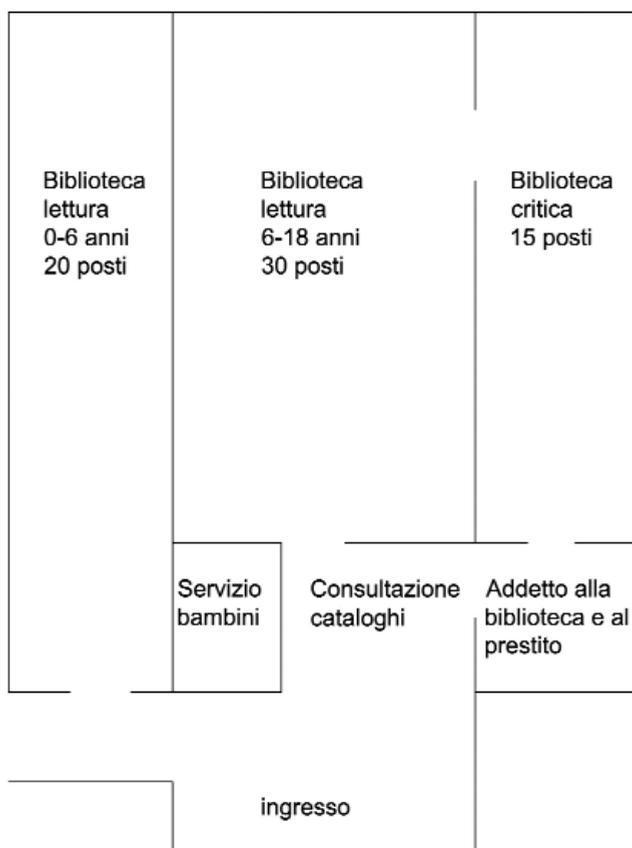
Anna Maria Bernardinis

Il *Settore di Ricerca sulla Lettura e Letteratura Giovanile* dell'Università di Padova è sorto nel 1962 per rispondere all'esigenza, profondamente sentita alla fine degli anni '50 da chi viveva nell'Università, di rendere partecipi quanti vi fossero interessati non solo degli esiti conclusivi delle ricerche, tradizionalmente offerti dai corsi accademici e dalle pubblicazioni, ma anche del loro proporsi e del loro svolgersi. Esigenza che rifletteva l'imperativo, che il dopoguerra aveva reso evidente ed indifferibile, di ricercare e di mantenere rapporti o autentico scambio, propositivo e realizzativo, con la realtà concreta e attuale, esterna all'Università. «L'ambito della ricerca pedagogica che ci apparve, agli inizi degli anni Sessanta, il più aperto ai contributi delle scienze umane, da una parte, e il più condizionato da schemi interpretativi acriticamente assunti, dall'altra, era quello della formazione letteraria. Un campo d'indagine, quello del materiale proposto alla lettura infantile e giovanile, scolastica ed extrascolastica, episodicamente frequentato dagli studiosi, appariva il più adatto a verificare non solo una forma peculiare di rapporto educativo, quello che può vivere nella pagina scritta, ma anche ad impostare un modulo di ricerca che lo palesasse nella sua fisica struttura di plurime relazioni» (A.M. Bernardinis, in *Università e Spazio della Ricerca*, Atti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Padova, 1989, p. 191).

Abbiamo richiamato, con questa autocitazione, una delle ragioni pedagogicamente fondanti della particolare struttura del nostro *Settore*, struttura delineata più di quaranta anni fa e mantenuta funzionante fino ad oggi, che ne dimostra la permanente validità, pur in un contesto universitario e socio-culturale molto mutato.

In essa infatti sono presenti e immediatamente percepibili e fruibili, sia l'oggetto della ricerca sia gli strumenti per impostarla e, se nel caso, realizzarla. La pianta che segue (dalla *guida-regolamento* degli anni Settanta) può forse illustrare il modo nel quale abbiamo cercato di proporre la nostra idea di ricerca attorno al 'leggere', ai suoi contenuti, modalità, situazioni, istituzioni, finalità. Una ricerca, quella da noi auspicata, che può prendere avvio da un qualsiasi punto della struttura, sia da quello che allinea 'materiali di lettura', sia da quello che colloca ed organizza la strumentazione per la loro conoscenza e indagine critica.

Tre sale di lettura-biblioteche, integranti il medesimo ambiente sia topograficamente che per l'uso dell'arredamento in legno chiaro degli scaffali e dei tavoli e tavolini, appositamente disegnati per essere ergonomicamente adatti alle diverse età dei lettori.



Gli *scaffali aperti* erano allora una novità male accolta nelle biblioteche universitarie, per non parlare di tavoli e posti lettura per fruitori in età evolutiva. Il carattere *sperimentale* e di *laboratorio* della nostra struttura, volutamente analogo a quello delle facoltà scientifiche, si inseriva nella concezione della ricerca

pedagogica e dell'attività didattica che l'allora direttore dell'Istituto di Pedagogia (ancora monocattedra) vi aveva impresso. Accanto alla nostra si venivano formando, progressivamente dotandosi di strumenti critici ed epistemologici, ma anche delle tecnologie relative, strutture e settori di studio sul cinema, gli audiovisivi, la musica, lo spettacolo teatrale.

Giuseppe Flores d'Arcais, che aveva dedicato vari saggi alla relazione fra l'educazione e le forme della comunicazione radiofonica, musicale, teatrale e cinematografica, già negli anni Quaranta, riuscì a dotare la Facoltà di Magistero, negli anni Sessanta e Settanta (essendone il preside per dodici intensi anni) ed il suo Istituto di pedagogia, di un circuito chiuso televisivo, d'uno studio per l'analisi filmografica, d'una scuola di teatro, strutture nelle quali studenti e ricercatori non soltanto analizzavano le produzioni, ma ideavano e 'scrivevano' cinema, televisione, teatro. Attività di ricerca e di sperimentazione che si traducevano in attività didattiche (esercitazioni, seminari, incarichi di insegnamento) soltanto quando avevano prodotto risultati scientificamente validi, comprovati dall'ottenimento della libera docenza.

Mentre i settori di cinema e di teatro, con le relative strumentazioni, biblioteche, insegnamenti e cattedre poterono confluire, negli anni Ottanta, in un proprio autonomo Istituto, poi Dipartimento, la ricerca sulla lettura infantile e giovanile e quella sulle tecnologie audiovisive ed informatiche si mantennero e tuttora permangono nell'ambito pedagogico.

Cercheremo di illustrare le ragioni della nostra scelta, che non ha certo facilitato la vita ed il funzionamento del *Settore*, soprattutto quando chi subentrò al suo fondatore, alla guida dell'Istituto e poi del Dipartimento, perseguì, in nome dell'unità del Dipartimento, una ben diversa politica, in pratica riducendo o eliminando strutture e specializzazioni precedenti, pur consentendo, contemporaneamente, alla frammentazione e proliferazione d'una miriade di proposte didattiche, di labile contenuto scientifico e pedagogico.

D'altra parte la permanenza della nostra struttura nell'ambito della ricerca pedagogica, con biblioteche di testi letterari (ora definiti *para-letterari* in documenti ministeriali) e di studi che li concernono, non fu facilmente accettata ed è tuttora oggetto di discussione da quanti accentuavano, nella sua denominazione, soltanto il termine 'letteratura', trascurando quello di 'lettura' e soprattutto l'aggettivo 'giovanile' (da noi adottato non soltanto per brevità, ma per sottolineare la continuità evolutiva dell'esperienza del leggere). Obiezioni già da allora confortate dal fiorire di indagini linguistiche, semiologiche, narratologiche, sociologiche, psicologiche, antropologiche che attingevano al patrimonio della cosiddetta 'paraletteratura', per avanzare suggestive proposte ermeneutiche e metodologiche, sostenute da una sostanziale ignoranza o voluta indifferenza delle teorizzazioni pedagogiche del rapporto narratore-lettore e di pedagogie della lettura autenticamente innovatrici.

Se una delle ragioni che ispirarono la formulazione del nostro *Settore* fu, come richiamammo all'inizio, quella socio-culturale di aprire l'Università all'esterno e



Biblioteca di lettura 0-6 anni.

di creare luoghi e tempi di reale partecipazione al progredire della ricerca, quella di offrire lo spazio ed i mezzi per proporre la ricerca sulla *pedagogia del leggere e del leggere letteratura* in modo fisicamente percepibile e concretamente realizzabile è stata e rimane la fondamentale.

La ragion d'essere di un patrimonio librario destinato a lettori d'età evolutiva in una struttura universitaria di ricerca pedagogica e di collegarlo, fisicamente oltre che concettualmente, a quello degli studi interpretativi e critici che possono esservi interessati, è infatti quella di affermare l'esigenza che la pluralità di approcci e di risposte scientifiche, che esso stimola e continuamente ripropone, si relazioni, in un dialogo costante, con la ricerca educativa, anzi in essa confluisca, sostanziando le sue questioni di fondo, che riguardano il *perché leggere* ed il *perché leggere letteratura*, che dovrebbero logicamente precedere quelle sul *come, che cosa, quando e chi o per chi leggere*. Specialmente nell'ultimo quarto dello scorso secolo le scienze dell'uomo, dalla filosofia alla linguistica, dalla psicanalisi all'antropologia e storiografia culturale hanno individuato temi di indagine e formulato interpretazioni e teorizzazioni interessanti, a volte soltanto marginalmente, le forme ed i contenuti delle letture infantili e giovanili, del passato e contemporanee.

Gli studi che dal 1962 abbiamo raccolto nella terza biblioteca, che chiamia-

mo *della critica*, presentano appunto, senza pretendere un'impossibile esaustività, la pluralità e la complessità dell'approccio scientifico all'attività di lettura, in special modo quella dell'*apprendista lettore di letteratura*. La nostra *Biblioteca-Laboratorio* pertanto, ben prima di Internet, dei motori e delle reti di ricerca e anche della codificazione SBN, ma forse in quel modo, più diretto ed immediato, che è dato dal trarre un volume dallo scaffale, dal controllarne sommario,



Sala di lettura della biblioteca 6-18 anni.

linguaggio e 'consistenza', penetrarne qualche pagina e, riponendolo al suo posto, valutarne la collocazione critica, ha mostrato la molteplicità e la varietà dei possibili approcci diretti, preliminari alle competenze tecniche e scientifiche e ad ogni mediazione operativa, della autoformazione, autodidassi del lettore. Nell'epoca della strumentazione elettronica più invasiva, fruibile da chiunque senza mediazioni, il rapporto di esplorazione, conoscenza graduale e motivazione personale alla ricerca, nella articolazione del *Settore* fra letture giovanili e la gamma degli studi

che le affrontano, trova uno spazio ed un tempo che lo rendono concretamente possibile, cioè vivibile.

Una struttura, quella del *Settore*, dell'*Università*, facente parte perciò integrante delle sue funzioni scientifiche e didattiche e struttura *pedagogicamente articolata*, pur nella perseguita convergenza delle risposte che le altre scienze del-



La giuria, presieduta da Giuseppe Flores d'Arcais, dell'edizione 1985, del *Premio Europeo di Letteratura Giovanile*, da allora intitolato all'umanista Pier Paolo Vergerio, al lavoro nella sala della Biblioteca Critica.

l'uomo hanno dato e danno del ruolo della letteratura e della sua lettura nella formazione umana.

Il fatto che alla *Biblioteca-laboratorio*, specialmente a quella *Critica*, ricorrano, per consultazione e prestito di opere non presenti nelle loro biblioteche, colleghi e ricercatori, oltre che studenti e laureandi, di altre aree disciplinari, dimostra come il nucleo problematico sul quale il nostro *Settore* si articola abbia rivelato e riveli ambiti inesplorati o poco frequentati di discipline pur impegnate nel campo umanistico.

Analogamente, quanto conservato nelle *biblioteche 0-6-18 anni* è stato studiato o utilizzato in attività didattiche e di ricerca anche da studiosi ed insegnanti di discipline letterarie, storiche, psicologiche, socio-antropologiche e anche matematiche e della natura, i cui risultati hanno ulteriormente arricchito l'offerta di stimoli e di informazione della *biblioteca critica*, collocando il tema della formazione del lettore al centro della ricerca pluridisciplinare contemporanea.

Molte sono ormai, nel mondo contemporaneo, le biblioteche (e le ludoteche, le mediateche, etc.) destinate alla lettura ed al tempo libero, anche infantile e giovanile, ma poche sono quelle collegate sistematicamente ad un centro di ricerca



La giuria, presieduta da Giuseppe Flores d'Arcais, dell'edizione 1985, del *Premio Europeo di Letteratura Giovanile*, da allora intitolato all'umanista Pier Paolo Vergerio, al lavoro nella sala della Biblioteca Critica.

o parte integrante di esso, pochissime, ancor oggi, quelle promosse dalla ricerca universitaria, nessuna quando il nostro *Settore* si organizzò, negli anni Sessanta, nell'Università di Padova.

Tale *dato di fatto* lo inserisce nella storia degli studi sulla lettura e letteratura giovanile con una sua originalità d'impostazione e lo propone, in un dialettico confronto, con le proposte e le realizzazioni extra-universitarie. Ma di ciò non è ora il caso di trattare, mentre è doveroso descrivere, anche se sinteticamente, che cosa il nostro *Settore* contiene, in che senso propone il proprio carattere sperimentale.

Una biblioteca sperimentale

Raccogliere e conservare opere di letteratura per lettori d'età evolutiva in una struttura universitaria e definire tale raccolta come una biblioteca, oltretutto sperimentale, comportò e crediamo comporti tuttora, una serie di problemi, teorici

e pratici. Innanzitutto la scelta di quali testi accogliere, quali conservare, quali ricercare, avendo presenti i criteri biblioteconomici delle biblioteche universitarie, privilegiando la documentazione storica delle varie discipline e quella dell'attualità della ricerca negli specifici campi: le collane di fiabe, di album illustrati, di riscritture di classici, etc., quale documentazione costituivano, per quale ambito disciplinare? Il loro permanere nel mercato editoriale era segno di valore documentario? Dovevano essere conservati soltanto quei testi che avevano ricevuto un qualche riscontro critico o al cui autore si attribuiva una qualità, appunto, *autoriale*? Queste e molte altre questioni si dovettero affrontare proprio perché la biblioteca che andavamo disegnando era *nell'Università e dell'Università* e non poteva (o non doveva) utilizzare i criteri che permettono di assecondare quelli della propria utenza, anche potenziale.

Problema pratico più serio era, specie prima che fossero istituiti i finanziamenti di singoli progetti di ricerca, quello della possibilità di acquistare tale tipo di produzione letteraria, per sua natura considerata di durata effimera, fragile anche come oggetto fisico. Il fatto di proporsi e di agire come *centro di ricerca sulla lettura infantile e giovanile* e non come mera biblioteca ci permise di affrontare e superare gli ostacoli pratici e, allo stesso tempo, di coinvolgere l'ambiente esterno all'università nelle questioni teoriche che lo strutturavano.

Accogliere tutto quanto l'industria editoriale proponeva, senza preventive selezioni, se da una parte ci impegnò a considerarla e a studiarla in tutti i suoi aspetti, dall'altra ci confermò nell'idea che una biblioteca di lettura debba essere lo spazio nel quale tale attività possa svolgersi liberamente.

Quella preliminare decisione ci portò ad organizzare la collocazione dei volumi che gli editori ci inviavano, accettando i due parametri che ne guidavano le scelte, quello del *genere letterario* e quello della *fascia d'età* dei potenziali destinatari, considerando, di conseguenza, tali proposte ed il loro incrociarsi, come uno dei primi oggetti di ricerca della nostra *biblioteca sperimentale*. Per tale ragione le scaffalature scandivano i *generi*, graduando progressivamente, in verticale, *le età dei lettori*, distinte da tasselli di colori differenti. Anche la scelta di evitare la grafica simbolica, richiamante temi, o personaggi, già usata a Clamart o altrove per guidare il lettore, specie infantile, nelle sue biblioteche, rispondeva all'esigenza di proporre gli oggetti della letteratura, quali l'editoria li presenta, senza altre indicazioni.

Abbracciare tutto l'arco dell'età evolutiva e, rifiutando l'usuale assimilazione del lettore infantile e giovanile con lo scolaro e quella della lettura con quella scolastica, per evidenziare il problema dell'abbandono della lettura da parte degli adolescenti e giovani adulti non più scolarizzati, fu, ancora, una scelta motivata pedagogicamente, non certo sostenuta dal contesto culturale dell'epoca.

Il *Salone del Libro di Torino* del maggio 2007 annuncia di voler dedicare uno spazio 'speciale' al *target* 14-19 anni. L'industria culturale, gli autori e gli illustratori occuperanno, a loro modo, quello spazio, importante ed estremamente

delicato, non soltanto dal punto di vista educativo, che il nostro *Settore* aveva segnalato all'attenzione degli studiosi, già quaranta anni fa.

Anche il sistema della catalogazione del patrimonio librario fu considerato, nella nostra *biblioteca-laboratorio*, oggetto di ricerca sperimentale e problema teorico della pedagogia della lettura, non solo giovanile. I sistemi di catalogazione in uso nelle biblioteche europee e statunitensi e in quelle specializzate per l'utenza infantile e giovanile, analizzati e comparati, nelle loro premesse teoriche oltre che nella asserita funzionalità, confortarono la nostra ipotesi di lavoro, quella di tradurre nella catalogazione la collocazione topografica dei materiali di lettura, mantenendo perciò la suddivisione, per generi letterari, incrociata con la progressione delle età dei destinatari, delle connotazioni editoriali. L'incrocio disegnato dalla ricezione delle indicazioni editoriali veniva perciò a costituire il primo aspetto della sperimentazione e dell'indagine critica che l'organizzazione fisica della biblioteca induceva, così che via via seguirono articolazioni e specificazioni, dettate dalle esperienze e situazioni di lettura in sede. Così le fasce d'età divennero cinque (0-6 anni, 6-10, 10-14, 14-16, 16-18), il genere divulgativo considerò linguaggi, contenuti e figure dell'arte, della musica, della scienza e della storia, dell'etica e della religione, della poesia e della letteratura e l'invenzione iconografica degli album per pre-lettori venne connotata da nuove categorie critiche (sul tema, si veda la miscellanea di studi, a nostra cura, *Per una pedagogia della biblioteca giovanile*, 1995).

Soltanto la biblioteca *critica* è stata catalogata anche per *materie*, la cui definizione ha comportato sia la delineazione di nuove categorie critiche, per lo meno per l'epoca, quali ad es. quelle concernenti la storia, le teorie e le istituzioni della lettura, pubblica e privata, della cultura orale e scritta, della teoria, critica e sociologia della letteratura, dell'iconologia, linguistica, semiologia, prassi e teoria della comunicazione e le specificazioni che nel tempo artolarono la pedagogia delle letterature, la didattica della lettura, la psicologia dell'atto di lettura e della comprensione letteraria, etc. È evidente che queste *materie* che, all'inizio degli anni Sessanta, disegnarono progressivamente l'ambito nel quale la nostra ricerca sul leggere giovanile si situava, si sono, a loro volta, enormemente dilatate e specializzate, sino a formare settori di biblioteche dipartimentali, inserite nella relativa area disciplinare. Il fatto che i loro testi, di base e i più significativi degli ulteriori sviluppi, siano presenti nella nostra biblioteca *critica*, ne dimostra il carattere, insieme centripeto e centrifugo, di nucleo di attrazione e propulsivo d'una peculiare area di ricerca.

Un'ampia bibliografia, che in questa sede non possiamo produrre, documenta le ricerche e le proposte, critiche e pratiche che il gruppo attivo nel *Settore* ha prodotto nel tempo, sulle quali si sono innestati e tuttora se ne alimentano, esercitazioni ed insegnamenti, corsi di perfezionamento, gli attuali master e le tesi di laurea e di dottorato.

Chi scrive iniziò a Padova nell'anno accademico 1969-70, come incarico gratuito, accanto a quello di titolare di Pedagogia, l'insegnamento di *Storia*

della *Letteratura per l'infanzia*, denominazione che purtroppo la Facoltà non riuscì a modificare, in tempi che l'avrebbero permesso, in quella di *Teoria e Storia della Letteratura Giovanile* che meglio corrispondeva al contenuto e all'impostazione del corso, brillantemente tenuto, anni dopo, da membri del *Settore*, quali Biancamaria Barzon, Donatella Lombello, Miriam Stival, mentre Giuseppe Zago arricchisce quello di *Storia dell'Educazione* della consapevolezza metodologica acquisita nell'analisi della produzione storiografica selezionata dal *Settore*.

Attività di ricerca e di promozione culturale

Le attività di ricerca promosse dal *Settore* non potevano tuttavia limitarsi a quanto l'impegno didattico richiedeva o assorbiva, pena l'esaurimento dell'invio gratuito da parte degli editori delle collane o singole opere proposte, quali oggetti di studio alla nostra *biblioteca-laboratorio*. Opere che era impossibile acquistare sui fondi universitari, specie se di costosa edizione straniera. Se attualmente il nostro *Settore* conserva nelle sue biblioteche più di ventottomila volumi, in gran parte donati, spesso preziosi o fuori commercio da tempo, lo si deve a tutta una serie di iniziative e di collaborazioni molto impegnative per mole di lavoro e di continuità nella durata. Neppure di esse si può dar conto qui ed un arido elenco non permetterebbe di valutarne gli obiettivi iniziali ed i risultati raggiunti.

Le edizioni biennali del *Premio Europeo di Letteratura Giovanile*, dal 1962 al 1990, se collegarono organicamente il nostro *Settore* con cattedre e centri di ricerca europei impegnati nell'indagine e critica delle letture infantili e giovanili, permisero alla nostra biblioteca di collocare nei propri scaffali le opere più nuove ed interessanti editate in Europa, nelle lingue originali, un patrimonio di valore scientifico e storico, inestimabile. Le collaborazioni con Comuni, Province, Regioni, su specifici progetti di formazione, di biblioteche, di bibliotecari, di relazioni fra scuola, strutture sanitarie e biblioteche fecero affluire nel *Settore* i materiali oggetto degli specifici studi.

L'aver ideato e realizzato per il Comune di Padova, negli anni 1980 e 1981, due importanti mostre storiche (e relativi cataloghi) quella su *Bambini e Libri, dal '500 al '700* e quella su *Il bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento*, oltre a portare colleghi di discipline apparentemente lontane a riflettere, non soltanto storicamente, sulla concezione e cultura dell'infanzia e a rivelare alla città il carattere pluridisciplinare e le potenzialità della ricerca svolta dal *Settore*, ci permise di acquisire importanti documenti storici.

Infine l'impegno, più che ventennale, a sostenere e poi a guidare la *Sezione Italiana* dell'I.B.B.Y. (*International Board on Books for Young People*) riconosciuta dal Ministero dei Beni Culturali, ad organizzarne i gruppi regionali,

gli annuali convegni durante la Fiera del Libro di Bologna e a curarne e diffondere un bollettino periodico, *Il Grillo Parlante*, significò collegare il nostro Settore con strutture che nell'Università e nelle istituzioni pubbliche italiane affrontavano il problema della lettura e letteratura giovanile, sviluppando quanto era stato avviato da Giovanni Calò e da coloro che ne continuarono l'opera, nella biblioteca-museo dell'allora Centro Didattico nazionale di Firenze. Per quanto assai arduo e laborioso, l'obbiettivo di rappresentare quanto la ricerca teorica e pratica del nostro paese proponeva, rappresentandola anche nei congressi internazionali (Würzburg, Praga, Berlino, ad es.) ci permise di raccogliere la produzione scientifica delle università e di istituzioni nazionali di ricerca e di promozione culturale, ora collocata nella nostra biblioteca *critica* e ovviamente sempre aggiornata.

Un altro esempio di collaborazione fra scuola, editoria, membri della *Sezione italiana* dell'I.B.B.Y. fu il seminario di studio sulle letture introdotte nella scuola media dai programmi del 1962, che ne diede una valutazione (cfr. il volume miscelaneo a nostra cura, *Narrare e leggere nella scuola media*, 1984) sintetizzando la ricerca condotta sulle collane che l'industria editoriale sfornò in quegli anni e che tuttora ne illustrano l'impostazione, occupando un'intera parete della nostra biblioteca. Altra fonte di ingresso gratuito di preziosi volumi e studi derivò dall'impegno di chi scrive, come consigliere della Fondazione Nazionale Colloidi (1978-1998) ove, come delegato alle attività culturali, ne ideò e diresse la collana di saggi, *Le api industriali* e il concorso rivolto alle scuole non soltanto italiane, chiamato il *Compleanno di Pinocchio* (in collaborazione con la *Sezione italiana* dell'I.B.B.Y.) i cui premi erano costituiti dalle *Biblioteche di Pinocchio*, insieme di volumi scelti per inserirsi nelle particolari situazioni locali della lettura infantile e giovanile.

Iniziative tese a mantenere la 'visibilità' del *Settore* verso l'esterno, assicurando il suo aggiornamento bibliografico senza ricorrere al bilancio universitario che costrinsero, in modo salutare, le nostre ipotesi di ricerca a scontrarsi e a misurarsi con la concretezza del quotidiano.

Altro aspetto sperimentale della nostra struttura fu ed è quello della sua apertura e possibilità di frequentazione anche ad una utenza extrauniversitaria, addirittura a quella infantile e giovanile. Naturalmente si trattava e si tratta di una frequenza regolata da precise condizioni e non certo di grandi numeri, ma era ed è importante che coloro che si interessano alla problematica della cultura infantile e giovanile, anche indipendentemente da finalità di ricerca scientifica, insegnanti, educatori, genitori, operatori sociali, animatori culturali, etc. possano accedervi e consultare liberamente il materiale da noi raccolto ed organizzato a tale fine. Altrettanto importante era, in una struttura *sperimentale*, l'accesso nella biblioteca 0-6 anni di bambini, accompagnati dai genitori o dagli insegnanti e a quella 6-18 anni di ragazzi o adolescenti interessati ad un tema o ad un autore o di docenti con la loro scolaresca. Fatti normali nelle biblioteche pubbliche, che si venivano dotando di 'sezioni ragazzi' o di 'angoli bam-

bini' o 'del racconto', o 'della fiaba' etc., ma anomalo nelle strutture universitarie, eccezion fatta per quelle guidate da psicologi dell'età evolutiva, protetti dal loro statuto di scienziati.

La ragione pedagogica della apertura della nostra struttura anche ad un pubblico diverso da quello degli studenti e degli studiosi, di cui dicemmo all'inizio, venne precisando il suo significato nel trascorrere del tempo, specialmente nei decenni in cui gli aspetti 'funzionali' dell'apprendimento e dell'utilizzazione della lettura e l'informatizzazione dei cataloghi e della stessa lettura ridussero, sin quasi a renderlo eccezionale, l'approccio personale al testo e la lettura silenziosa, autonomamente motivata, vissuta in una biblioteca.

È senza alcun dubbio un *fatto storico* della vita della università patavina, è una parte del suo patrimonio, debitamente registrato ed amministrato, tutto quanto il nostro Settore ha raccolto e reso disponibile per la documentazione, la ricerca, la promozione della lettura e della cultura letteraria del nostro tempo. Ad esso, da tempo, si può accedere per via informatica, ottenerne i testi o parte di essi (se vi applicassimo meccanicamente le regole vigenti nelle biblioteche pubbliche ed universitarie), con Internet la problematica esemplata nella nostra biblioteca *critica*, nelle sue molteplici e multiforme direzioni, può essere ampliata all'infinito.

In questo testo, tuttavia, ci eravamo proposti di descrivere una struttura di ricerca universitaria, dedicata alla lettura e letteratura giovanile ed alla riflessione pedagogica che essa esige, di spiegarne brevemente le ragioni istitutive e le funzioni, di accennare ai quaranta anni di attività solo a tale scopo, non di ipotizzarne prospettive attuali e future, tanto meno di valutarne il ruolo nell'università e nella cultura contemporanee.

Anna Maria Bernardinis
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università degli Studi di Padova (Italy)
annamaria.bernardinis@unipd.it

Mauro Laeng Historical Museum of Didactics at University Roma Tre: present and future

Carmela Covato

Mauro Laeng Historical Museum of Didactics, the oldest Italian museum regarding school history and social history of education, is set at Faculty of Education under Department of Education at University Roma Tre.

Considering the memory of school events as everyone's heritage, Museum current identity – fed and enriched of a large number of important acquisitions of documents that defined an appreciable enlargement of the primary property – is bound to the construction of a place of memory open to a very large public.

At the same time, Museum of Didactics represents a place of study and research in the education and school field, addressed to students and teachers or, in particular, to scholars and researchers concerned with historical and educational research.

The patrimony of Museum of Didactics is constituted by three main sections: a large book section, archives and, moreover, a section of objects and iconography.

A brief history

To define in brief the different phases, function and aims that characterized the history of this Museum through time is useful – not for a mere definition

purpose – to make a reference to the changes of name the Museum has had since its foundation¹.

At its foundation by Ruggero Bonghi in 1874 in Rome, new capital of Italian Kingdom, our Museum is called “Museum of Education”² until its first decline in 1881. During these years, with the Minister Law september 18th 1877 – after Giuseppe Della Vedova – the appointment of director is awarded to Antonio Labriola, authoritative teacher of Moral Philosophy and Pedagogy at Faculty of Arts and Philosophy of University of Rome.

He gave a relevant scientific turn to the Museum and, at the same time, a notable educational and pedagogical depth, aiming the cultural growth of the “new Italian teacher”.

At its second birth, in the early '900, the Museum is called “Pedagogic Museum” by Luigi Credaro to whom is due this project. Between 1904 and 1906, there's a “new edition” of this structure, connected to the institution of “Pedagogic schools” i.e. Specialization Courses for students graduated at teaching schools.

The Museum maintained this form till 1923, when Gentile's School Reform suppressed the Specialization Courses established by Credaro. The name of “Pedagogic Museum” lasted during the Direction of Giuseppe Lombardo Radice, who tried to give birth to the Museum once more between 1936 and 1938. It was now connected to the Pedagogic Institute at Faculty of Teaching. Due to organization difficulties, in consequence of war, it rapidly came to a new disjoint and institutional decline.

Later on, in 1986, it has been named “Historic Museum of Didactics” by Prof. Mauro Laeng, who – after years of fierce work of recollecting its patrimony, with the contribution of a group of passionate collaborators – refounded it at the Faculty of Teaching by decision of the Senate of University of Rome “La Sapienza”.

In 1996 with the birth of Faculty of Education at University Roma Tre, the Museum has been transferred in this new University, where it is currently and where it has been moved recently to a much more adequate room. A permanent exhibition has been set up.

The project of refoundation, elaborated during 80s, represents the latest attempt not only to give a strong identity to this institution, but also to redefine its mission, getting its original function over, not a “model” of didactics for the teacher training anymore, nor a national headlight for didactics. Getting the original didactic function over, giving a new birth to the Museum itself, means

¹ Cfr. Carmela Covato, *Il Museo storico della didattica dell'università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in Nicola Siciliani de Cumis (a cura di), *Antonio Labriola e la sua università*, Roma, Aracne, 2005, pp. 290-297.

² The English definition of “education” contains itself the Italian “educazione” intended as the system of values in which the children's growth and “istruzione” that indicates skills and knowledge to learn.

primarily creating a place of conservation of educational memory and, at the same time, a place for educational studies, for students, teachers, researchers who want to inquire into school, educative institution and teaching history.

This aim is not fully achieved, but surely far from the one pursued after Italian Unity, when the institution of a Museum concerning education had a symbolic meaning strongly linked to the national strategies (after Casati Law) and to the strategies for the new capital, Rome.

On the other side, in Rome, in a peculiar way, achieving an alternative educational praxis against Vatican tradition was very hard, in spite of the importance of this strategy of connecting a consolidation of national identity to a diffusion of a popular education based on values of laicism and democracy.

Refounding the Museum, in 1986, meant, on the contrary, facing different problems connected – in these years of intense scientific debate – to innovations in historical research and changings of the common idea of “past”, that doesn’t lack – sometime – in dangerous revisionist temptations.

Constituting a place for research on educational memory, in the light of latest historical ferment, compelled – and still compels – to get the previous heritage over even if it was more ample, but strictly linked to the national unity needs.

Building a bridge between current historical debate – the continuous evolution of the idea of “memory” in historical research – and documental testimony of school life, represents a cultural challenge against every nostalgic or rhetorical temptation of a simple and naive idea of “yesterday school”.

Current mission

After a long silence, Mauro Laeng projected the rifoundation of the museum.

In these year of maturing his project, the fundamental aim that moved that courageous enterprise was the intent of recollecting the primary documents and to set up a place of memory for students, teachers and researchers interested in the history of school and history of education.

Under the name of “Historical Museum of Didactics”, the Museum has been constituted at Faculty of Teaching, by decision of the Senate and the Board of Directors in 1986 of University “La Sapienza” of Rome.

The documents kept at Historical Museum of Didactics are characterized for heterogeneity due to the original identity and the features of acquisitions intended – through years – for different aims.

The patrimony of Historic Museum of Didactics includes a considerable book section, ample archives and a rich collection of object and iconography.

The documental section comprises two precious archives: Lombardo Radice Archives recently arranged and inventoried in its correspondence section³, with

³ *Archivio Giuseppe Lombardo Radice. Catalogo* Edited by I. Picco, Roma, Armando, 2004.

an interesting part concerning didactical works. The other part constituted by documents from the Agency for Rural School of the “Agro Romano” comprises important testimony of diffusion of literacy and the fight against malaria begun in the early ‘900 by Sibilla Aleramo, Angelo Celli, Giovanni Cena, Duilio Cambellotti and Alessandro Marcucci.

These documents are enriched by a large photographic patrimony (about a thousand picture) and a remarkable collection of books of hygiene, didactics and pedagogy in the “Agro Romano” and “Agro Pontino”.

The patrimony includes an ample collection of object and materials coming from Italian schools from the last decades of 19th Century as:

- A large number of documents from the Agency for Rural Schools in the Agro Romano by Giovanni Cena, Sibilla Aleramo, Angelo Celli, Alessandro Marcucci, Duilio Cambellotti, writings, registers, files, records, two drawings by Duilio Cambellotti.

- Six wooden plank representing the countryside painted by Duilio Cambellotti for the school of Colle di Fuori, near Rome.

- Materials and documents of the first Montessori’s school, including original objects on Montessori drawing for the first Children House in the neighbourhood of S. Lorenzo in Rome.

- Manuscripts and writings by Luigi Volpicelli.

- Materials for primary education teachers and for technical education teachers.

- An historic section of informatics and didactics.

- Objects, didactic tools preceding World War One.

- Toys, dolls, puppets.

Among the most recent acquisition:

a) The wooden sculpture by Ferdinando Codognotto *Pinocchio’s Tree* (1986) consigned to the Museum by Rome’s Town Council.

b) A donation by ISMA (Istitute Santa Maria in Aquiro) – istitution for education and assistance to needy people, born by the fusion of different other religious istitutions risen in Rome between 16th and 19th Century – with a book section – enlarged through years with acquisition of collection from other schools and istitutes as the Eleonora Pimentel Fonseca Masterly School – of about 1500 books issued between 18th and 20th Century: reading book, rethorics, linguistics, history, literature, philosophy, pedagogy, science, draw, poem collections, catechism. Antique and rare books offer a genuine profile of the ISMA’s pedagogical features and Italian school evolution.

The collection includes various scientific instruments used in ISMA’s labs: sets for physics, chemistry, optics, biology, and botany experiments; most of them were used between 19th and 20th Century.

c) The complete collection of “*Il Giornale dei Bambini*”⁴.

⁴ Transl. *Children Journal*, issued in Italy since the late 19th century.

Recently a great part of the patrimony, still set in inadequate room, has been transferred in a new seat at the groundfloor of the Faculty of Education (Rome, V. Castro Pretorio, 20).

This move enabled the achievement of a permanent exhibition inaugurated in September 2003. The exhibition is organized in five rooms: *The life in schools between 19th and 20th Century*, *Scientific Teaching at ISMA*, *A Rural Classroom at the Beginnings of 20th Century*, *Education through Images*, *The Montessori's Didactic Closet*.

The Museum organized temporary exhibitions in partnership with Italian Ministry of Education, The City of Rome, The District of Rome, and The Region of Lazio and in the last years, in particular:

*A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana*⁵ with the City of Rome (Palazzo delle Esposizioni, November 20th 1998 - January 6th 1999); with the meeting *Igiene, Educazione e Arte nell'Agro romano*⁶;

*Trucci, trucci cavallucci... L'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*⁷ (Roma, Villa Torlonia, 2-20 ottobre 2002);

*Dalle case dei bambini nel quartiere San Lorenzo alle scuole rurali nell'Agro romano*⁸ during the meeting *Sviluppi attuali della ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*⁹ (University Roma Tre, May 22th 2003);

*A passo di marcia. L'infanzia a Roma tra le due guerre*¹⁰ (Museum "Roma in Trastevere", March 4th-April 25th 2004).

The exhibition "*A passo di marcia*" concerned the topics of the history of education, culture and childhood and the controversial relations between power and people, conformism and individual life, following scientific literature about history of publishing and diffusion of books. The exhibition was composed by twelve sections: *Rural Education*, *School Building in Rome during Fascism*, *School in the Countryside and in Town*, *Hygiene and Health*, *Outdoor Schools*, *Physical Education and Sport*, *Free Time and Games*, *The Organized Holiday between Health and Discipline*, *Youth Organization and War Education*, *The "Italian Empire" in Youth Education*, *The Racial Laws in*

⁵ Transl. from (*A for*) *Aphabet*, to (*Z for*) *Mosquito – literacy and malaria in the countryside near Rome*. Cfr.

⁶ Transl. *Hygiene, Education, Arts, in the Countryside of Rome*

⁷ Transl. Even if "Trucci trucci" is the beginning of a nursery rhyme and is not translatable, to give an idea *Hop on Poppy, Childhood in Rome between 18th and 19th Century*.

⁸ Transl. *From the children house in S. Lorenzo in Rome, to the rural schools near Rome*

⁹ Transl. *New Research Perspective in Montessori' Pedagogy*

¹⁰ Transl. *In March! Childhood in Rome between World War One and World War Two*.

School. The exposition tried to get the mere description of official fascism features over, by retracing images and testimony that could give visibility to the educative ‘materiality’ and to the pedagogical features in the complex reality of Rome during fascism. The result has been a representation of an indoctrinate childhood, exposing the complexity of the various places and enterprises the fascism set up for education and the meaning of the fascist politics in individual life.

An important space has been took up to the exercise-books and their covers – that testify the passage from patriotism to propaganda – and the history of school books and their illustrators Duilio Cambellotti, Pio Pullini, Carlo Testi, Mario Pompei.

Quoting Declaration XXVII from the *Carta della Scuola (School Act)* of 1939: “*The State supplies its own books for all the primary schools. The secondary school books that constitute a direct and concrete expression of school programmes can’t be printed without a previous assent by the Ministry for the manuscript or the proof*”¹¹.

*Last year activities*¹²

The activities during last year have been intended to intensify its cultural mission. Museum of Didactics, in fact, organized exhibitions, lectures, conferences of presentation authors of books and hosted visitor groups from schools and universities from Italy and Europe. Among the last activities:

– *Ninna nanna delle dodici mamme. Ninne nanne, nenie e filastrocche nella storia dell’educazione*¹³. May 24th 2005, at the Faculty of Education, Claudio Volpi Hall. Lectures and exhibition.

With the attendance of Dean Prof. Francesco Susi, the Director of Department of Education Prof. Roberto Cipriani, Prof. Carmela Covato, Prof. Cecilia Gatto Trocchi, Prof. Lorenzo Cantatore, Prof.ssa Barbara De Angelis, Doctor Giovanna Alatri, Doctor Caterina Giovanna De Feo, Doctor Francesca Boruso. The lectures – alternated with intermezzos – permitted the experience of

¹¹ Giovanni Bottai, *La Carta della Scuola. Principi, fini e metodi della scuola fascista*, Milano, 1939, p. 55. Cfr. Giovanna Caterina De Feo, *Il libro di Stato: storia e cronaca*, in *A passo di marcia*, cit., pp. 71-82 e Carlo Piantoni, *I quaderni dal patriottismo alla propaganda*, in *Ivi*, pp. 93-100.

¹² Besides its activities Museum of Didactics issued books and catalogues concerning the various exhibitions and lectures: *A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella Campagna romana*, Roma, Fratelli Palombi, 1998; *Trucci, trucci Cavallucci... Infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, edited by Giovanna Alatri, Emma Ansovini, Lorenzo Cantatore Roma, Fratelli Palombi, 2001; *A passo di marcia. L’infanzia a Roma tra le due guerre*, Roma, Fratelli Palombi, 2004

¹³ Transl. *Nursery Rhyme of 12 Mums, Nursery Rhymes, Songs, Rigmaroles in History of Education*.

traditional songs and nursery rhymes from the Italian tradition. The song sang by Ghita Casadei and the nursery tales read by Claudia Avella, has been recorded on a Cd by the crew of *Laboratorio di Tecnologie Digitali (Faculty ICT Lab)* directed by Prof. Roberto Maragliano.

The exhibition, open up to 30th June – featuring books, song collections, scores, didactics material – tried to present a panorama of the educational role of song in childhood.

– During the meeting *Apprendere con la biblioteca scolastica*¹⁴, October 24th 2005, organized by Faculty of Education and Department of Education of University Roma Tre, with Ministry of Education and Caspur-Cilea-Cineca, Museum of Didactics set the exhibition *La biblioteca scolastica in Italia tra Ottocento e Novecento*¹⁵ concerning the institution and diffusion of school libraries and popular libraries between 19th and 20th Century. The exhibition closed on December 20th, visited by scholars, researchers, and pupils. Five section composed this exhibition:

The Beginnings of Cultural Debate, Thought of Giuseppe Lombardo Radice, Laws on School Library, Pinocchio, Fascism and Rome.

The last section has been intended as a remark on propaganda in schools and education during 30s, school libraries and State control on printing and distribution of children books. A particular place has been given to the role of National Institute for Popular Libraries and School Libraries and to the Mari Casalini's census of school libraries in Rome.

– *I garibaldini dell'alfabeto*¹⁶, meeting and exhibition, February 16th 2006 at Claudio Volpi Hall at Faculty of Education, University Roma Tre.

Museum of Didactics emphasized with this meeting its Rural School Archives, introducing its new website – host.uniroma3.it/laboratori/museodidattica – designed by Il Prof. Roberto Maragliano, the documentary *Autoritratto*¹⁷ on Duilio Cambellotti – introduced by Marco Cambellotti –, and the book by Giovanna Alatri *Alessandro Marcucci – Una vita per educare tra arte e socialità*¹⁸.

The exhibition “*I Garibaldini dell'alfabeto. Anna e Angelo Celli, Giovanni Cena, Sibilla Aleramo, Duilio Cambellotti e Alessandro Marcucci*”¹⁹ exposing photos, pictures and documents, recalls the experience of Rural Schools in the Agro Romano at the beginnings of 20th century. The exhibition closed on February 28th.

¹⁴ Transl. *Learning by School Library*

¹⁵ Transl. *School Libraries between 18th and 19th Century*

¹⁶ See note 15.

¹⁷ Transl. *Self-portrait*

¹⁸ Transl. *Alessandro Marcucci, A Life of Teaching Between Art and Sociality.*

¹⁹ Transl. “*Garibaldini*” is the name given to 1.000 soldiers that unified Italy under Garibaldi's command. The reference to these historical figures means that these historical figures – Anna and Angelo Celli, G. Cena, S. Aleramo, D. Cambellotti and A. Marcucci – personified a sort of *Troop for the Alphabet* at the beginning of Italian national history.

To increase its activity and amplify its renown in the whole country the Museum started an information campaign, issuing a new brochure and giving a new style to the site.

Before the end of August 2006, the entire Museum catalogue will be renewed. The database and the digital archives will comprise:

- A new digital inventory of the Rural School of Agro Romano Archives
- The complete record of picture patrimony (about 1.000 photos)
- The digital inventory of 7.000 books and collection of periodicals
- The digital inventory of Museum's objects (about 1.000)

Mauro Laeng Historical Museum of Didactics – as national centre for didactics at its beginnings – is today a “house of memory” where students, teachers, scholar and researchers will find interesting traces concerning the Italian and European history of school and education.

Museum mission is currently not only collecting documents, book and archives but mainly finding correlations between the richness of sources and the new frontiers of historical and educational studies.

Carmela Covato
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università degli Studi di Roma Tre (Italy)
covarmela@tiscali.it

Rules for Contributors

Norme redazionali

Abbreviated Version

Versione abbreviata¹

Norme redazionali - Versione abbreviata

I testi destinati alla pubblicazione nelle prime due sezioni della rivista (*Saggi e Ricerche* e *Fonti e Documenti*) non dovranno superare le 60 mila battute (spazi compresi), compreso l'apparato delle note ed eventuale bibliografia. I contributi per le altre due sezioni (*Rassegne critiche e Bibliografia* e *Notiziario*) dovranno essere necessariamente contenuti entro un massimo di 25 mila battute (spazi compresi). Gli articoli destinati alle sezioni *Saggi e Ricerche* e *Fonti e Documenti* dovranno essere altresì corredati da un *abstract* redatto in lingua inglese. Per uniformità, si chiede agli autori di restare entro le 1500 battute (tra le 200 e le 250 parole).

Gli autori concluderanno l'articolo di una breve nota biografica contenente: nome e cognome dell'autore/degli autori, l'indicazione della struttura accademica/scientifica di appartenenza, un indirizzo e-mail, ad esempio:

Roberto Sani – Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi di Macerata (Italy) – sani@unimc.it.

Tutti i testi dovranno essere trasmessi, nella versione definitiva, in duplice copia cartacea e in formato elettronico su supporto digitale oppure inviati via e-mail all'indirizzo: sani@unimc.it.

Caratteri

L'uso del corsivo sarà riservato ai titoli di libri e di articoli contenuti in periodici, come dimo-

¹ This is the "abbreviated version" of the *Rules for Contributors*. For the paragraphs marked by an asterisk, see more examples in the extended version, freely accessible *on line*, on the web-site of HECL.

Questa è la versione "abbreviata" delle *Avvertenze per i collaboratori*. Per quanto riguarda i paragrafi contrassegnati da asterisco, si faccia riferimento alla versione estesa, liberamente accessibile *on line* sul sito di HECL.

strato dagli esempi che seguono. Nel caso in cui siano usati caratteri speciali (ad esempio greco, cirillico, ebraico, simboli matematici, logici ecc.), questi vanno segnalati sulla versione cartacea (con evidenziatore). Per il greco si raccomanda di adoperare «symbol greek», carattere che tra gli altri è il più compatibile fra i sistemi operativi e di più facile reperibilità. Per i testi sono preferibili i font più comuni (Times New Roman, Courier, Helvetica, Garamond).

Citazioni e uso delle virgolette

Le citazioni brevi (3-4 righe al massimo) vanno messe fra virgolette (vedi *infra*).

Le citazioni estese sono da collocare fuori testo in corpo minore tondo, precedute e seguite da una riga bianca, senza virgolette, dandone segnalazione sulla versione cartacea (con evidenziatore). Eventuali omissioni all'interno di una citazione saranno indicate con tre puntini tra parentesi quadre [...]. La gerarchia delle virgolette è: «... “... ‘...’ ...” ...». I segni di punteggiatura (salvo il punto esclamativo o interrogativo che faccia parte della citazione) vanno sempre posposti alla chiusura delle virgolette.

Note a piè di pagina

I rimandi di nota vanno sempre anteposti ad eventuali segni di interpunzione (salvo il punto esclamativo, interrogativo e di sospensione):

«tutti lo respinsero, come quelli che erano incapaci di reggere il concetto della tolleranza»¹⁹.
Non era forse una soluzione più felice?²

Citazione bibliografica

La prima citazione dovrebbe essere fatta in forma completa – a meno che non si usi il sistema autore-data (cfr. *infra*). Per le citazioni successive alla prima, cfr. *infra*.

Saggi e articoli pubblicati in rivista

N., Cognome, *Titolo del saggio*, «Nome della rivista», numero/annata, anno di pubblicazione, p. o pp.

A. Zanardo, *Metodo storico e motivi realistici nel giovane Labriola*, «Rivista storica del socialismo», 7-8, 1959, pp. 12-13.

Libri

N., Cognome, *Titolo*, [x voll.], città, editore, anno, [vol. I, II...], p. o pp.

R. Zangheri, *Storia del socialismo italiano*, 2 voll., Torino, Einaudi, 1997, vol. II, pp. 326 sgg.

A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, a cura di A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992, pp. 138, 287, 454-455.

Volumi collettivi senza il curatore*

Titolo, città, editore, anno, [vol. I, II...], p. o pp.

From European Bureau of adult education to European Association for the Education of Adults 1953-1998, Barcelona, EAEA.

Ma mai:

AA.VV., *From European Bureau of adult education to European Association for the Education of Adults 1953-1998*, Barcelona, EAEA.

Volumi collettivi con curatore

N., Cognome (a cura di), *Titolo*, [x voll.], città, editore, anno, [vol. I, II...], p. o pp.

G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

Saggi pubblicati in volumi collettivi

N., Cognome, *Titolo*, in N., Cognome (a cura di), *Titolo*, [x voll.], città, editore, anno, [vol. I, II...], p. o pp.

G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in ID., (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003, pp. XI-XXVIII.

Opere tradotte***Tesi di laurea non pubblicate*****Opere già citate**

Cognome, *Titolo*, cit., p. o pp.

Gadamer, *L'eredità dell'Europa*, cit., pp. 17-18.

Cfr. Gentili, *Antonio Labriola e la sinistra italiana*, cit.

Burgio, *Antonio Labriola e Gramsci*, in Punzo (a cura di), *Antonio Labriola filosofo e politico*, cit., pp. 117-119.

Opere citate di seguito

Sia con riferimento allo stesso luogo (*Ibid.*) sia con riferimento a luogo diverso (*Ibid.*, p. ...)

H.G. Gadamer, *L'eredità dell'Europa*, Einaudi, Torino 1991, pp. 17-18.

Ibid.

Ibid., pp. 63-68.

Risorse elettroniche***Internet***

N., Cognome, *Titolo de documento (dedotto dalla pagina iniziale o dal banner di intestazione)*, anno di pubblicazione e/o aggiornamento, istituzione che ospita o sponsorizza il sito, <indirizzo del sito> (data dell'ultima consultazione).

S. Miranda, *The Cardinals of the Holy Roman Church*, c1998-2006, Last modified: October 17, 2006, <<http://www.fiu.edu/~mirandas/cardinals.htm>> (ultimo accesso: 17 settembre, 2006).

Cd-Rom*

N., Cognome, *Titolo del CD-Rom (da etichette apposte o stampate, o dal contenitore)*, CD-ROM, nome e luogo dell'editore, anno.

CLIO CD. *Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento (1801-1900)*, CD-ROM, Milano, Editrice Bibliografica, c1997.

Materiali Antichi***Libri antichi a stampa (ante 1830)***

Name, Cognome, *Titolo completo*, Luogo, Editore, Anno:

Jacopo Sadoletto, *De liberis recte instituendis liber*, Venetiis, per Io. Antonium et fratres de Sabio, sumptu et requisitione d. Mechioris Sessae, 1533.

Documenti manoscritti*

L'istituto di conservazione, con la relativa segnatura, verrà descritto per esteso, o con una sigla:

Biblioteca Lancisiana, Ms. 340 – oppure – BLan, Ms. 340

British Library, MSS King's 23 – oppure – BL, MSS King's 23

L'eventuale sigla sarà indicata in una legenda preliminare, curando di evitare sinonimie e ambiguità:

ACSRm (*Roma – Archivio Centrale dello Stato*)
 ASC (*Roma – Archivio storico Capitolino*)
 BA (*Biblioteca Universitaria Alessandrina, Roma*)
 BAV (*Biblioteca Apostolica Vaticana*)

Manoscritti librari*

Autore (in forma estesa), *Titolo, se dato, oppure [attribuito]*, luogo e data di stesura, materiale (Istituto, segnatura del volume).

Bernardino Cirillo, *Lettere urbane et morali di M. Bernardino Cirillo Dell'Aquila: scritte a diversi suoi Padroni amici e congiunti familiarmente*. [*Lettere raccolte da Firmano Lazzaretti da Recanati*], 1501-1575; cart. (BLan, Ms. 340).

Manoscritti miscelanei*

Autore (se presente), *Titolo dell'opera*; secondo Autore, *Titolo della seconda opera...* etc. , luogo, anno, materiale (Istituto, segnatura del volume).

Giacomo Leopardi, *A Francesco Cancellieri, Recanati 30.11.1818*; [*Lettera in versi al figlio Giacomo, s.d. ma: 1810*]; Paolina Leopardi, [*Lettera a ignoto, Recanati 5.5.1866*], composito, cart. (BA, Ms. 358).

Quindi, si citi ciascuna singola parte, con il relativo numero arabo nella segnatura, come segue:

Paolina Leopardi, [*Lettera a ignoto, Recanati 5.5.1866*], in Giacomo Leopardi, *A Francesco Cancellieri...* cit. (BA, Ms. 358/1).

Fonti Archivistiche*

Istituto archivistico, *Sezione, Serie o sotto-serie interna, Eventuale titolo* e segnatura di volume, busta o fascicolo, *Eventuale titolo del manoscritto*, anno o precisazione cronologica, carta/e citate.

ASV, *Archivio Concistoriale, Acta Camerarii* 13, ff. 111v-112r.
 ASFe, *Archivio storico comunale, Serie finanziaria, sec. XVI, b. 61, Zornale* 1558, f. 71.

Se i documenti archivistici sono conservati in biblioteche, l'indicazione dell'ente segue, invece di precedere, la descrizione:

Testamento del Card. Silvio Antoniano benefattore della nostra congregazione, 27 luglio 1603, ff. 601r-604r (BVR, O 57 II).

Epistolari*

Citazioni

Documento, nome di mittente e/o destinatario, luogo, data (istituto in cui è conservato il ms. e segnatura, *Eventuale fondo e serie*, precisazione cronologica, busta, fascicolo, carta/e citate).

Lettera, Silvio Antoniano a Alfonso II, 28 settembre 1586, (ASMo, *Archivio per materie, Letterati*, b. 1).

Esempio di edizione di carteggi e altre fonti*

Edizione di fonti*

Nota al documento*

Bibliografia finale

Se necessario, una bibliografia aggiuntiva, ordinata alfabeticamente per autore/titolo, può essere aggiunta alla fine dell'articolo. Nelle citazioni si può seguire indistintamente una delle seguenti modalità.

Bibliografia tradizionale

Gadamer, H.G., *L'eredità dell'Europa*, Torino, Einaudi, 1991.

Gentili, L., *Antonio Labriola e la sinistra italiana*, in L. Punzo (a cura di), *Antonio Labriola filosofo e politico*, Milano, Guerini, 1996, pp. 49-73.

Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr, 1920, trad. it. *Economia e società*, 2 voll., Milano, Comunità, 1968.

Zanardo, A., *Metodo storico e motivi realistici nel giovane Labriola*, «Rivista storica del socialismo», 7-8, 1959, pp. 12-43.

– *La società egualitaria*, Milano, Rizzoli, 1958.

– *La società gerarchica*, Milano, Rizzoli, 1958.

– *Il metodo storico e il concetto di società in Max Weber*, Roma, Editori Riuniti, 1962.

Bibliografia all'americana*

Immagini e formato*

È possibile per gli Autori corredare gli articoli di immagini e/o tabelle. Queste andranno tutte fornite in formato immagine (file *.jpg o *.tiff), in alta definizione (minimo a 300 dpi per immagini di dimensioni comprese tra 10 e 20 cm) e senza compressione. Le immagini verranno stampate solo in bianco e nero.

Invio delle immagini*

Posizionamento delle immagini nel testo

Si chiede di inserire, in grassetto, la dicitura: [Fig. 1], [Tab. 1]... etc., nel punto esatto dell'articolo in cui si desidera che venga inserita l'immagine.

Riferimenti iconografici*

Gli Autori degli articoli sono interamente responsabili della pubblicazione delle immagini. Perciò Hecl raccomanda di riprodurre le immagini dotate di copyright soltanto dopo aver ottenuto l'autorizzazione. In ogni caso, andranno sempre date tutte le informazioni (autore, titolo/soggetto delle immagini, data, istituzione), compresi i dettagli della pubblicazione e la data di copyright.

Esempio:

Fig. 1: Vincenzo Bonomini, *Battaglione della Speranza*, Bergamo, 1797.

(da: *Vincenzo Bonomini. I disegni, i Macabri, l'ambiente. Catalogo della Mostra e apparati introduttivi di Renzo Mangili, Bergamo, Accademia Carrara 22 maggio-21 giugno 1982*, Bergamo, Edizioni Munumenta Bergomensia, 1981, p. 149).

Riprese con macchina fotografica digitale*

Immagini da Internet*

Gli Autori sono pregati di non fornire immagini scaricate da Internet, a causa della bassissima risoluzione.

Rules for Contributors – Abbreviated Version

Research articles to be printed in the first two sections (*Essays and Researches* and *Sources and Documents*) should not exceed 60,000 characters (spaces, notes and references included). Contributions for the other two sections (*Critical Reviews and Bibliography* and *Newsletter*) have to keep within a maximum of 25,000 characters (spaces included).

Authors of the articles for the sections *Essays and Researches* and *Sources and Documents*, should submit an abstract written in English; for uniformity, authors are required to keep within 1,500 characters (between 200 and 250 words). Authors will end their article with a biographical sketch including surname and name of author/authors, the scientific and/or academic structure they belong to, and the email, e.g.:

Roberto Sani – Department of Education, University of Macerata (Italy) – sani@unimc.it.

The final version of each text should be submitted on digital support (or sent via email to sani@unimc.it), together with two hard copies.

Fonts

Italic font will be used for the titles of books and journals' articles, as shown in the following examples. When the use of special characters is required (such as Greek, Cyrillic or Hebrew alphabet, mathematical or logical symbols, etc.), it should be marked with a highlighter on the paper copy. For the Greek alphabet, it is recommended to use the «symbol Greek» font, because of its compatibility with several operating systems, and it is easy to find. For the main text, Authors may use the most common fonts such as Times New Roman, Courier, Helvetica or Garamond.

Quotations and Quotation marks

Short quotations (3-4 typed lines at most) should be put in quotes (see below).

Long quotations should be separated from the text in a block quote, in a smaller font-size than the main text and with a blank line before and after the quoted passage, without quotation marks. On the hard copy, please mark the quotation (with a highlighter). Omissions in a quotation are marked by an ellipsis, i.e. three dots in square brackets [...]. Hierarchy of quotation marks (i.e.: for quotations within quotations) is as follows: «... “... ‘...’ ...” ...». Punctuation marks (except for exclamation and question marks that are part of the quoted sentence) go outside the closing quotation marks.

Footnotes

Footnote numbers have to be placed before the punctuation (except for exclamation and question marks, and dots), without any space between the end of the text and the footnote number.

«tutti lo respinsero, come quelli che erano incapaci di reggere il concetto della tolleranza¹⁹». Non era forse una soluzione più felice?²

Citations in Footnotes

The first reference you make in footnotes should be a full citation – unless you use the author-date citation (see below). For subsequent references, see below.

Journal articles and essays

N., Surname, *Article title*, «fully spelled journal name», issue/volume, year of the publication, the page number(s) preceded by 'p.' or 'pp.'.

A. Zanardo, *Metodo storico e motivi realistici nel giovane Labriola*, «Rivista storica del socialismo», 7-8, 1959, pp. 12-13.

Books

N., Surname, *Book title*, [x vol.], publisher's location and name, year of publication, [vol. I, II...], 'p.' or 'pp.'

R. Zangheri, *Storia del socialismo italiano*, 2 voll., Torino, Einaudi, 1997, vol. II, pp. 326 sgg.

A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, a cura di A. A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992, pp. 138, 287, 454-455.

Collectaneous books without editors

N., Surname (edited by), *Volume title*, publisher's location and name, year of publication, [vol. I, II...], 'p.' or 'pp.'

From European Bureau of adult education to European Association for the Education of Adults 1953-1998, Barcelona, EAEA.

But never:

VV. AA., *From European Bureau of adult education to European Association for the Education of Adults 1953-1998*, Barcelona, EAEA.

Edited books

N., Surname (edited by), *Volume title*, [x vol.], publisher's location and name, year of publication, [vol. I, II...], 'p.' or 'pp.'

G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

Essays or chapters in edited books

N., Surname, *Essay article*, in N., Surname (edited by), *Volume title*, [x vol.], publisher's location and name, year, [vol. I, II...], 'p.' or 'pp.'

G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in ID., (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003, pp. XI-XXVIII.

Translated books***Unpublished Thesis*****Subsequent references****Any subsequent reference to the same item**

Surname, *Title*, cit., p. or pp.

Gadamer, *L'eredità dell'Europa*, cit., pp. 17-18.

Cfr. Gentili, *Antonio Labriola e la sinistra italiana*, cit.

Burgio, *Antonio Labriola e Gramsci*, in Punzo (a cura di), *Antonio Labriola filosofo e politico*, cit., pp. 117-119.

The same item cited in succession:

The Latinism is used to mean 'in the same place', i.e. 'the same page' (*Ibid.*), or 'in the same work but elsewhere' (*Ibid.*, p. ...)

H.G. Gadamer, *L'eredità dell'Europa*, Einaudi, Torino 1991, pp. 17-18.

Ibid.

Ibid., pp. 63-68.

Electronic sources***Internet***

N., Surname, *Title of the document (from the home-page or from the page heading banner)*, date of posting and/or updating, sponsoring institution or organization, <URL of the site>, (last consultation date).

S. Miranda, *The Cardinals of the Holy Roman Church*, c1998-2006, Last modified: October 17, 2006, <<http://www.fiu.edu/~mirandas/cardinals.htm>> (accessed: september 17th, 2006)

Cd-Rom*

N., Surname, *Title of CD-Rom (from the labels affixed or imprinted, or from the container)*, CD-ROM, publisher's name and location, year.

CLIO CD. *Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento (1801-1900)*, CD-ROM, Milano, Editrice Bibliografica, c1997.

Rare Materials***Hand-printed books (pre-1830)***

Name, Surname, *Full title*, place, publisher, year.

Jacopo Sadoletto, *De liberis recte instituendis liber*, Venetijs, per Io. Antonium et fratres de Sabio, sumptu et requisitione d. Melchioris Sessae, 1533

Manuscripted sources*

The repository in which the manuscript is found (with its reference number), is described in its full form, or in an abbreviated form:

Biblioteca Lancisiana, Ms. 340 – or – BLan, Ms. 340

British Library, MSS King's 23 – or – BL, MSS King's 23

The abbreviated form should be indicated in a preliminary legend, avoiding synonymous and ambiguous acronyms:

BAV (*Biblioteca Apostolica Vaticana – Vatican Library*)

BA (*Biblioteca Universitaria Alessandrina – Alessandrina University Library, Rome*)

Manuscripted books – Synthetic description*

Author (in its full form), *Manuscript title, given or [attributed]*, place and year of writing, material (Repository, reference number).

Marcus Tullius Cicero, *Epistolae ad Familiares: the sixteen books*, [Italy], early XV cent., vellum (BL, King's 23).

Miscellaneous manuscripts*

General Title, given [or attributed]; otherwise: Author (if given), *Work's title*; second Author, *Second work's title...* etc., place and year of writing, material (Repository, reference number).

[*Religious pieces*], composite, [England], early 15th cent., parch., paper (Bod, MS.Add.A.268)

Then, cite each single part, with the respective Arabic reference-number, as follows:

Richard Rolle of Hampole, *Incipit speculum peccatoris secundum augustinum et secundum Bernardum*, in [*Religious pieces*]... cit. (Bod, MS.Add.A.268/3)

Archival Items*

Repository, *Collection title, Series or sub-series title, Title (if any)* and location of volume, folder or file, *Manuscript title (if any)*, year(s), page(s)/folio(s) cited.

Queensland State Archive, *Orphanage and Children's Home Records, Orphanages, reformatory and industrial schools, Rockhampton Orphanage, RSI.12713, Register of illegitimate children, 1915-1923, ff. 12v-13r.*

When archival items are conserved in libraries (with or without the collection of provenance), the repository follows, instead of heading, the description:

'Assessment of Achievement Levels of Children Attending the Black Community School' by Margaret Reynolds, 1976, f. 1r (National Library of Australia, Papers of Edward Koiki Mabo, MS. 8822/4.1).

Letters***References***

Letter, sender's and/or addressee's name, place, date (Repository, the letter's reference number, *possible collection the letter belongs to*, inclusive dates, volume, folder or file, folio(s) cited).

Letter, From Locke to Benjamin Furly, 16/26 December [1687] (Bod, MS. *English letters c. 200*, ff. 9-10).

Copy of letter from Coker to Locke, 31 January 1664 (Bod, MS. *Rawl.D. 286*, f. 6).

Example of Edition of Letters and other Sources***Editing of sources*****Note to the document*****References in Appendix**

If necessary, a separate bibliography can be given, in alphabetical order by author/title, at the end of the article. In citing references for books and articles, you can choose without distinction one of the following forms:

Traditional Style (Notes-Bibliography Style)

Gadamer, H.G., *L'eredità dell'Europa*, Torino, Einaudi, 1991.

Gentili, L., *Antonio Labriola e la sinistra italiana*, in Luigi Punzo (a cura di), *Antonio Labriola filosofo e politico*, Milano, Guerini, 1996, pp. 49-73.

Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr, 1920, trad. it. *Economia e società*, 2 voll., Milano, Comunità, 1968.

Zanardo, A., *Metodo storico e motivi realistici nel giovane Labriola*, «Rivista storica del socialismo», 7-8, 1959, pp. 12-43.

– *La società egualitaria*, Milano, Rizzoli, 1958.

– *La società gerarchica*, Milano, Rizzoli, 1958.

– *Il metodo storico e il concetto di società in Max Weber*, Roma, Editori Riuniti, 1962.

North-American Style (Author-Date Style)***Pictures and format***

Authors can equip their articles with images and/or diagrams, which must all be provided as image files (*.jpg o *.tiff files), in high resolution (at least 300 dpi for pictures' dimensions between 3.9 and 8 inches), and not compressed. Please remember that images will be printed in black and white.

Sending the images*

Position of images inside the text*

As for the position of images in the text, it is enough to insert the words in bold type: **[Pic. n. 1]**, **[Tab. n. 1]**... etc., in the exact point of the article where the images should be inserted.

Iconographical References*

The Authors are entirely liable for the images published. So Hecl asks Authors to reproduce images under copyright restrictions only once permission has been granted. In any case, all details should always be given (author, title/subject, date, repository of images or reproduced documents), including publications detail and copyright date.

Example:

Pic. n. 1: Vincenzo Bonomini, *Battalion of Hope*, Bergamo, 1797.

(from: *Vincenzo Bonomini. I disegni, i Macabri, l'ambiente. Catalogue of the Exhibition, edited by Renzo Mangili, Bergamo, Accademia Carrara 22 maggio-21 giugno 1982, Bergamo, Edizioni Munumenta Bergomensia, 1981, p. 149*).

Photographs taken with a digital camera*

Images from Internet*

We advise Authors against providing images downloaded from Internet, because of their very low resolution level.

