

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
II/2 2007

eum

*Alla memoria del Prof. Pietro Scoppola (1926-2007)
maestro di studi storici, di passione civile e di umanità*

*In memory of Prof. Pietro Scoppola (1926-2007)
Master of historical studies, civic passion and humanity*

**History of Education & Children's Literature
(HECL)**

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. II, n. 2, 2007

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2007 eum edizioni università di macerata,
Italy

Registrazione al Tribunale di Macerata

n. 546 del 3/2/2007

Editor / Direttore

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 dicembre 2007

ISBN 978-88-6056-026-1

Subscription Fees

Subscriptions (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).

For other terms and prices (online IP access, pay per view) see the web site and contact the distributor.

Abbonamenti

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

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

Per altre condizioni e prezzi (accesso tramite IP, acquisto online) si veda il sito e si contatti il distributore.

Distributor / Distributore

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 Katherine Maye-Saidi
The historical al-Andalus in Spanish and Moroccan secondary
school history books
- 45 Carlo Vecce
La scuola umanistica dall'Italia all'Europa
- 55 Ilaria Filograsso
Per una storia del teatro scolastico. Il contributo di Jan Amos
Komenský
- 69 Honoré Vinck
«Flat nose versus point nose»: Black and White in Congolese
colonial schoolbooks
- 79 Patrizia Savio
I Fratelli delle Scuole Cristiane autori ed editori per la scuola

- 101 Simonetta Polenghi
From Vienna to Milan: the Austrian reform of the *Gymnasium* and its implementation in Lombardy during the Restoration, with some data on the *Ginnasio di Brera*
- 127 Vincenzo Trombetta
Libri per gli educatori: l'istituzione della Biblioteca Magistrale nella Napoli postunitaria
- 157 Anna Ascenzi
The image of Giuseppe Mazzini in history textbooks from Italian unification to the end of World War II (1861-1945)
- 177 Elemér Kelemen
The reflection of the changes of the educational policy of the 19th and 20th centuries in the Hungarian educational laws
- 193 Davide Montino
Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista
- 217 Roberto Sani
Educational and mass market Catholic publishing in Italy between the two wars
- 239 Vitaly Bezrogov
Between Stalin and Christ: the religious socialisation of children in Soviet and post-Soviet Russia (based on materials about memories of childhood)
- 267 Valentina Oldano
Lo scrittore e il priore. Appunti per un confronto tra Gianni Rodari e don Lorenzo Milani
- 291 Ilaria Mattioni
Editoria periodica salesiana ed educazione femminile nell'Italia del secondo dopoguerra. Il caso di «Primavera. Rivista per giovanette» (1950-1979)

Sources and Documents
Fonti e Documenti

- 315 Patrizia Morelli
 Contro la “pedanteria grammaticale”. La relazione di Giovanni Pascoli sull’insegnamento del latino nei ginnasi-licei al Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini (1893)

Critical Reviews and Bibliography
Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 373 Mario Caricchio
 Se la fiala è infranta. Su Donald McKenzie, la bibliografia e la storia

Forum / Discussioni

- 393 Pino Boero, Mariella Colin
 Itinerari della letteratura per l’infanzia nell’Italia del secondo dopoguerra. Le suggestioni di una ricerca
- 403 Maria Cristina Leuzzi
 Le mille e una notte di *Shahrazàd*
- 411 Renata Lollo
 Oberlin le pasteur des Lumières. A propos d’une récente publication
- 419 Alberto Carli
 Religion, children’s literature and modernity in Western Europe 1750-2000. A valuable text for historical research

Notices / Recensioni

- 427 Simona Negruzzo, *L’armonia contesa. Identità ed educazione nell’Alsazia moderna* (Gian Paolo Brizzi)
- 430 William Grandi, *Infanzia e mondi fantastici* (Alberto Carli)
- 434 Enzo Giammancheri, *Fede, cultura, educazione* (Giorgio Chiosso)
- 434 Mario Taccolini, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni* (Giorgio Chiosso)

- 436 Fabio Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento* (Giorgio Chiosso)
- 439 Dorena Caroli, *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917-1937)* (Elisa Mazzella)
- 440 Grazia Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale* (Davide Montino)
- 443 Juri Meda, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)* (Davide Montino)
- 443 Juri Meda, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)* (Davide Montino)
- 445 Patrizia Guarnieri, *L'ammazzabambini. Legge e scienza in un processo di fine Ottocento* (Davide Montino)
- 448 Maria do Rosario Longo Mortatti, *Os sentidos da alfabetização. São Paulo 1876-1994* (Davide Montino)
- 448 Maria do Rosario Longo Mortatti, *Educação e letramento* (Davide Montino)
- 451 Francesca Dello Preite, *Il fascismo e l'educazione primaria. L'esempio di Campi Salentina* (Michel Ostenc)
- 453 Francesco Soave, *Epistolario*. A cura di S. Barelli (Simonetta Polenghi)

Scientific News and Activities of Research Centres

Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca

- 459 Agnese Ravaglia
Cultura hermenéutica y educación. The results of an international conference in Spain
- 463 Marta Brunelli
Five hundreds years of the history of childhood and the family at the Istituto degli Innocenti in Florence. Two exhibitions

Abstracts

Katherine Maye-Saidi, *The historical al-Andalus in Spanish and Moroccan secondary school history books.*

Among the many media for the transfer of history which exist in the 20th century, the history schoolbook has a special status, in that it is a medium for the transfer of history used by the majority of a society, in addition to being a type of modern day chronicle, as a form of national history writing and, finally, as one of the most widespread media for a country's identification-process in a society. In these respects, the portrayal of two events (the Islamic invasion of the Iberian peninsula and the fall of Granada) and one dynasty (the Almohads) from the period between 711 and 1492 are examined and compared in Spanish and Moroccan secondary history schoolbooks. The episodes chosen are significant on the level that they represent the beginning, middle and end of al-Andalus, while at the same time they are relevant for the history of both Spain and Morocco and on other levels for both the Orient and the Occident and Catholicism and Islam. This period offers a basis for comparing schoolbooks of the two countries from various points of view: the position within the books, the length and the volume of texts related to this historical period and the choice of source materials. The results of this essay show how much remains open for further comparative research on the Muslim and Christian perception of al-Andalus and other common history.

Keywords: Medieval history; Textbooks; Secondary School; Course programme; Andalusia; Morocco; Spain; VIII-XVth Centuries

Carlo Vecce, *La scuola umanistica dall'Italia all'Europa / The humanistic school from Italy to Europe*

The death of Guarino da Verona in 1460, is the starting point for a review of leading figures of the "Pedagogical Humanism", in a sort of ideal way which begins in the – only

seemingly “peripheral” – town of Capodistria (hometown of Pietro Paolo Vergerio il Vecchio, and then of Enea Silvia Piccolomini), and goes so far as to include the entire European cultural landscape. From Vergerio to Giovanni Conversini, to Guarino Veronese, Gasparino Barzizza, Vittorino da Feltre, Maffeo Vegio, through the Humanists of the Florentine circles such as Coluccio Salutati, Leonardo Bruni and others, Italy became the heart of a real “revolution of schools and teachers”. The social, economical and cultural changes begun in the late Middle Age, come now to a complete realization, into the new ideal of civic life promoted by that universal *humanitas*, on which converged all the suggestions of the new age: the *artes liberales* (now set free from the strict medieval curriculum based on the *trivium* and *quadrivium*), the rediscovered lesson of the ancients and the expansion of the sources, and finally the new social and liberating mission of education – this all contributed to build the *homo novus*, the learned and talented man, the *civis* of the Renaissance.

Keywords: History of education; Philosophy of Education; Modern history; Europe; Italy; XVth Century

Ilaria Filograsso, *Per una storia del teatro scolastico. Il contributo di Jan Amos Komenský/ For a history of the school theatre. The contribution of Jan Amos Komenský*

The constant presence of the theatre in the school can be seen from the beginning, in the same huge pedagogical building of Humanism. Then the foundations were laid of a strong, even though controversial, combination which would have had many and exemplary achievements, such as – for example – in the new French educational theatre of the last forty-year period of XVIIIth century. The history of the school theatre must still be studied in depth, with regards to three research directions: the institutional role played in the educational and learning processes; the practices and their evolution, from the last-year performance, to a regular experience in *atelier*; and finally, the performed texts, from materials submitted to students to those produced by the students themselves, following the journey from performance to creation, from stage re-writing, to writing itself. In this connection, the A. offers a first critical analysis of the dramatic texts of Jan Amos Komenský, recovering a crucial step, until now neglected both by the historiography about this author and the history of the theatre for school. Komenský’s dramatic writings, as well as his theoretic reflection on the theatre’s pedagogical value, demonstrate how he – after gathering the humanistic heritage and the Jesuits’ suggestions – was experimenting a method and a model which already showed, *in nuce*, the essential demands of modern pedagogy.

Keywords: History of education; Theatre; School activities; Curriculum subject; Principles of education; XVIth Century

Honoré Vinck, «Flat nose versus point nose». *Black and White in Congolese colonial schoolbooks*

The A. examines the features of the colonial ideology as it emerges from the analysis of the schoolbooks in the Belgian colony between 1900 and 1960. The leading concept of this educational practice was the submission to the authority of the foreign conqueror, and according to this concept a complex value system was elaborated which has continued to show a strong persistence also in the post-colonial period. Here some theses and tropes are analysed, which were repeatedly stressed in the colonial education and textbooks, such as the inferiority of the black race, supported even on a biblical basis; the intellectual, moral and technical superiority of Whites; the qualitative differences between ethnic groups among African themselves; the religious foundation of the concept of “authority”. The A.

shows a direct link between the mentality which followed this colonial education, with the concept of power and authority which have been characterizing the attitude of the Congolese politicians also in the more recent history of the country.

Keywords: Textbook; Colonialism; Educational policy; Racial discrimination; Christian education; Authoritarianism; Congo PR; XXth Century

Patrizia Savio, *I Fratelli delle Scuole Cristiane autori ed editori per la scuola / The Brothers of the Christian Schools authors and publishers for school*

The history of authorial and editorial activities for education by the Brothers of the Christian Schools is analyzed for the eighteenth-century period in the Piedmont area, where their action was largely widespread. Following the mission indicated by the founder Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), the Lasallians were famous as expert in educational field, and in this quality they were invited in 1829 in Turin, in order to reorganize and manage schools and to educate teachers. From then on, the Lasallian schools quickly spread: the Brothers begun composing many textbooks for their own pupils, since they judged the existing one as being totally inadequate. This activity developed to the point where the Brothers became real authors, and established relationships with printers and publishers in the Turin area, and finally set up their own publishing house with the mark "A. & C.". The A. retraces the history and the steps of the Lasallians and their enterprise during the lucky period in the Piedmont, examining in detail authors and texts from the very beginning through to the entire XXth century. A special attention is given to the analysis of the schoolbooks' features, which were so innovative – with regards to the form as well as the contents – that they contributed to the development of the modern conception of the schoolbook.

Keywords: History of education; Textbook; Educational institution; Christian education; Publishing industry; Italy; XIX-XXth Centuries

Simonetta Polenghi, *From Vienna to Milan: the Austrian reform of the Gymnasium and its implementation in Lombardy during the Restoration, with some data on the Ginnasio di Brera*

The essay aims at showing the consequences of the implementation of Austrian school laws regarding the *Gymnasium* in Lombardy during the Restoration, i.e. after the fall of Napoleon and before Unification to Piedmont (1859). In order to explain the origin of the *Codice Ginnasiale*, that Vienna imposed in Lombardy in 1818, the essay goes back to Maria Theresa's age. Using Austrian bibliography, the A. remembers the reforms and debates that took place in Austria from the suppression of the Jesuits to Francis II, who eventually adopted a solution that actually retained the Jesuitic-Scolopian model. Several issues, educational and social as well, are examined in the light of the many archival sources analyzed (letters, class registers, etc.): from the sour point of the debate which revolved round the figure of the teacher, whether specialized (*Fachlehrer*) or class teacher (*Klassenlehrer*); to difficulties faced by both teachers and pupils through changes; to social consequences of the reforms, e.g. in *Ginnasio di Brera* and of the *Liceo di Porta Nuova*, where during the Restoration Milanese middle and low classes (particularly civil clerks) kept pushing towards secondary education. The continuity of the teachers is also shown, who often kept their chairs from Maria Theresa onwards, and the slowness of the introduction of lay teachers in the *Ginnasio*, with difference to the *Liceo*.

Keywords: History of Education; Secondary school; Education System; Austria; Lombardy; XVII-XIXth Centuries

Vincenzo Trombetta, *Libri per gli educatori: l'istituzione della Biblioteca Magistrale nella Napoli postunitaria / Books for educators: the foundation of the Biblioteca Magistrale in Naples after the unification.*

The foundation of the new *Biblioteca Magistrale* (Teachers' Library) in Naples in the first years after the unification, represents an event which is not marginal, both for the history of Neapolitan libraries and for the history of education. The royal inspector Costantino Dalmasso founded it in order to provide teachers with fundamental work tools, so that the library anticipated the didactical-pedagogical model of the libraries which flourished at the end of the century. The same founder drew up the complex library's *Rules*, which contemplated modern procedures for management, growth and the correct use of the new institution. The initiative had the support of the local authorities and the effective cooperation of teachers and intellectuals, who offered financial means and an adequate amount of books, in order to enlarge the collections. The classified *List of Acquisitions and Donations* (which is contained in the *First financial-statistical report* of 1st July 1863, and reproduced by the A.) is particularly interesting for the general landscape of Italian school-publishing that it delineates. Noticeable is the necessity, for the Southern school system – which is still underdeveloped – to be integrated in the new unified educational system. Also the “strong” project of the Library emerges, that is to provide teachers with specialized and up-to-date bibliographical materials, and oriented towards the modern liberal culture of the new Italy.

Keywords: Teachers' library; Textbook; Publishing industry; Educational Reform; Italy; XIXth Century

Anna Ascenzi, *The image of Giuseppe Mazzini in history textbooks from Italian unification to the end of World War II (1861-1945)*

The image of Giuseppe Mazzini and the Mazzinian movement is reconstructed as chronicled in Italian history texts used in public primary and secondary schools, that is to say those textbooks which enjoyed a much wider circulation and therefore contributed far more significantly to the creation of a collective image of the life and work of this figure. Analyzing omissions, as well as censorship and myths, the infinite and surprising metamorphoses for ideological and political purposes that this historical figure has undergone, can be followed and rebuilt through manuals of five historical periods: the first decade following Unification; the period from the early 1870s to the late 1880s; the last decade of the nineteenth century; the Giolitti era; and finally the post-WWI period through the mid-1920s and the years of Fascist totalitarianism. The scholastic texts return to us the trends of the national historiographic point and the different projects designed to build the national identity and shape the civil and political ethic for new generations. At the same time, the history schoolbooks witness the development process of that *national pedagogy* which, in different post-Unification periods, inspired and nurtured the teaching activity in Italian schools.

Keywords: Modern history; Textbook; Teaching programme; Political propaganda; Italy; XIXth Century

Elemér Kelemen, *The reflection of the changes of the educational policy of the 19th and 20th centuries in the Hungarian educational laws*

Starting from the premise that the legal regulations occupy a significant position in the system of the means of governmental intervention in matter of education, and at the same time reflect the development of the relevant political views and educational policy of a

nation, the A. retraces the formation process of the modern Hungarian educational system through the history of the national educational laws of the 19th and 20th centuries. From the first historic antecedents (constituted by the royal decrees of the political era of the Habsburg Empire; the document of *Ratio Educationis* of 1777; the second *Ratio* of 1806; the *Organizationsentwurf* of 1849), the A. explores through the development of educational laws and regulations, the way towards the modernization of the education system, according to the basic principles which had been elaborated by the Hungarian theoretician of liberalism József Eötvös (1813-1871). Over 250 years of history, restorations and changes, in the orientation and trends of the last decades, the public educational laws seem to have just returned to the most noble and liberal tradition of Hungarian education.

Keywords: Educational legislation; Educational system; History of education; Hungary; XVIII-XXth Centuries

Davide Montino, *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista / Book, notebook and musket. The pedagogy of war in school readings and writing during the fascist regime*

On the decline of its power, the regime of Fascism proudly shows one of its most important achievements: a school where the army constitutes a model to follow and where war assumes a pedagogical value not only in itself as an aim but also as an educational tool. But this was only the arrival point of a coherent project which laid its own foundations in the 1921's programme of the National Fascist Party and even before and in a tradition which dates back to Liberal Italy, where we can see the combination of a military world, war and school, in a new age made of alphabet, arithmetic and notions of native history for all. The A. reconstructs the steps of a real *pedagogy of war* which, moving from the Idealistic pedagogical tradition of the early 1900s, took on increasingly military and war tones. In this operation – which clearly targeted the youngest, through the action of the party's organizations for the childhood and young people, the edifying readings for this special public, and finally the schoolbooks and notebooks – we see the basis of a project aimed not so much at constructing patriotic feeling and Italian identity, as to building a militarized society, that is to say obedient and fossilized into the uncritical and passive state represented by the childhood.

Keywords: Textbook; Children's and youth literature; Notebooks; Political education; Fascism; Political propaganda; Italy; XXth Century

Roberto Sani, *Educational and mass market Catholic publishing in Italy between the two wars*

The essay explores the features and the history of the Catholic educational and mass market publishing as a militant model of religious education, which especially underwent a relevant structural and organizational development under the Fascism after the Lateran Pact. Through the analysis of sources and documents, such as the editorial lists of the publishers, the data contained in the Catholic journal «Il Ragguaglio» – which was founded in 1930 with the aim of coordinating the action and growth of Catholic publishers – but especially through the meticulous examination of the yearly directory of the Italian publications (*Catalogo generale della libreria italiana*) as to the period 1920-1938, the publishing houses and their production are mapped in detail, in a first categorization of the enterprises, the distribution network, the religious institutions and orders directly involved in publishing activity, the literary genres, first and new ones, and so on. The results, and the

limits, of this attempt of establishing and modernizing the educational mass market Catholic publishing are analyzed. In this framework, the role played by this publishing emerges, as well as that played by the culture and the ethical-religious and educational model which were linked to it, also in relation to, and opposition to, the process of nationalization and the educational strategies for the masses instituted by the totalitarian fascist regime.

Keywords: Publishing industry; Christian education; Persuasion; Italy; XXth Century

Vitaly Bezrogov, *Between Stalin and Christ: the religious socialisation of children in Soviet and post-Soviet Russia (based on materials about memories of childhood)*

Memoirs of children offer a real documentary basis for exploring the history of the interaction between Soviet childhood and religion, faith, atheism and the party's educational policies, together with the interaction between children and adults, i.e. between different generations of Russian society. Biographical and autobiographical materials constitute an important way to reconstruct the individual, or group, acquisition of literacy, culture and confessional identity. In particular, with the turn of the century, both before the October revolution as after it, memoirs depict changes to religion and faith and the transition to atheism, i.e. crises which provoked different reactions in children, adolescents or young adults, even in Orthodox or Protestant or Catholic people. The Author retraces models, modes and effects of this secularisation of Russian people, through the different decades from the NineteenTwenties until modern times, arriving at the point of analyzing the effects – in the modern Russian society – of the religious (or atheist) socialisation on relationship between believers and non-believers, between churches and the state, finally between generations.

Keywords: Religious behaviour; Atheism; Propaganda; Adult-child relations; Conflict of generations; Russia; XXth Century

Valentina Oldano, *Lo scrittore ed il priore. Appunti per un confronto tra Gianni Rodari e don Lorenzo Milani / The writer and the prior. Notes for a comparison between Gianni Rodari and Lorenzo Milani*

Gianni Rodari (Omegna, 1920-Roma, 1980) and don Lorenzo Milani (Firenze, 1923-1967) lived during the same historical period even if they never met each other. In different ways they worked to modernize education with a particular passion. This essay analyses how it is possible to read Rodari's life and especially his work according to the famous Milani's motto: «I care». They were joined by the same desire to see a democratic and creative school, where the pupils could find a real motivation to study instead of being afraid of the marks or teachers, and where they could be considered responsible. They both believed that the school could teach children to work together, paying particular attention to those who were lazy or in difficulty. On another important aspect Rodari and Milani agreed, that is the same denunciation of the class prejudice of education. For this reason they clashed with the conservative political society. The comparison between Milani's innovative and lively popular school and Rodari's thought is based on the writer's narrative production, particularly of the Fifties, and journalistic one.

Keywords: Children's and Youth Literature; History of Education; Educational Innovation, Italy; XXth Century

Ilaria Mattioni, *Editoria periodica salesiana ed educazione femminile nell'Italia del secondo dopoguerra. Il caso di «Primavera. Rivista per giovanette» (1950-1979) / Salesian periodical publishing and female education in Italy in the post second world war period. The case of «Primavera. Rivista per giovanette» (1950-1979)*

«Primavera. Rivista per giovanette» (*Spring. Magazine for young women*) was founded in January 1950 in Milan. The review, edited by the Salesian congregation, was addressed to a female public and to young girls between the ages of eleven and eighteen. The review did not aim at being a means for entertainment, but for educating in preparation to life, and for this reason it dealt with political and social matters relating to the Italian society. However from its pages a very traditional female model emerged, which tried to save the familiar and maternity mission of the woman. For example, women's employment was considered suspiciously and girls were strongly discouraged from working in factories or out of their houses: many novels showed how the best kind of work for a woman was to take care of her own family and to keep her home clean. «Primavera» gave women an important social role: to instruct the future citizens, since this duty was considered essential also for the battle against communism. Only from the beginning of the Seventies, the review changed its view of the women into a more modern one, beginning to talk about "liberating education" and offering girls the instruments to face life in an independent and more conscious way.

Keywords: Women's education; Christian education; Social development; Periodical; Italy; XXth Century

Patrizia Morelli, *Contro la "pedanteria grammaticale". La relazione di Giovanni Pascoli sull'insegnamento del latino nei ginnasi-licei al ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini (1893) / Against the "grammatical pedantry". The report on Latin teaching in the gymnasia-liceos by Giovanni Pascoli to the Minister of Public education Ferdinando Martini (1893)*

In 1893 the Minister for Public education Ferdinando Martini gave Giovanni Pascoli the task of chairing a Commission which enquired into the teaching of Latin in the liceos and *gymnasia* of the Kingdom. The results of this enquiry indicated that the effectiveness of studying the classical languages was scarce, and the advantage for students for studying them was inadequate. The report written by Pascoli (who was not only a leading intellectual and protagonist of the Italian Decadent poetry, but who also taught classical languages and literatures, first as a liceo-teacher, and then as a university professor) is of fundamental importance: principally for the clear, accurate and brave examination which he made of a teaching that was mainly limited to grammar, and not functional to a real learning of Latin; secondly, and as a consequence, for the settlement of a new epistemological statute where the substantial value of the literary and content-dimension of the discipline emerged. This debate gives the A. the starting point for an in-depth analysis of the tradition of the classical studies and of the "history of literary Latin histories", which are the base of the classical teaching in general, and the Latin studies in particular, in modern Italy.

Keywords: Latin; Teaching method; Course programme; Classical studies; Literary history; Italy; XIXth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

The historical al-Andalus in Spanish and Moroccan secondary school history books

Katherine Maye-Saidi

*All history becomes subjective; in other words
there is properly no history only biography*

Ralph Waldo Emerson

Introduction

The definition of *historiography* in various languages does not generally vary¹. However, the depiction of history is an area where differences in both the presentation and preference of events occur – especially if the same object is considered from different positions or points of view².

Many media for the transfer of history exist in the 20th century. However, the history schoolbook has a special status, in that it is a medium for the transfer of history used by the majority of a society – and in this way no other medium for history can claim such dominance. In addition to this, the history schoolbook is in some respects, a type of modern day chronicle, as it is a form of national his-

¹ E.g. *historiography* is defined in *Brockhaus-Wahrigs Deutsches Wörterbuch* as «Geschichtsschreibung und Aufzeichnung von geschichtlichen Begebenheiten aufgrund von Urkunden, eigenen Beobachtungen u. Erlebnissen». In the 2001 edition of the *Diccionario de la Lengua Española*, it is defined as «Arte escribir la historia». The *Oxford English Dictionary* defines it as «The writing of history; written history».

² See esp. Bunzl, 1997, pp. 27-43.

tory writing, where the government of a country always plays some sort of a role, whether it be in the censuring of a history or the actual writing of it. Due to this it is the version of the history that a society does not often question given its status, i.e. as a state-approved version of national history. In this article, the portrayal of two events and one dynasty³ from the period between 711 and 1492 on the Iberian Peninsula will be examined and compared in Spanish⁴ and Moroccan schoolbooks. The authenticity of the various historical depictions is not as important as the endeavour to discern the significance of this epoch in the history of Spain and Morocco today. Relevant are also thoughts on the historical al-Andalus for each country as relayed in these books, and how or whether it is considered within the boundaries of each country's historical national identity. At the same time, political-cultural attitudes and ethos in the books will be reflected upon. This paper will examine these questions using secondary schoolbooks for the subject of history, as this is one of the most widespread media for a country's identification-process in a society⁵.

The Moroccan schoolbook

The Moroccan schoolbook with the account of the history of al-Andalus is the history book for the first year of secondary school, which means that the pupils are about 16 when they come into contact with this book. It is entitled *at-tārīḫ. as-sana al-'ūlā ath-thānawīya* («The History. First-year Secondary School») and comprises 182 pages and history up until the crusades. The Moroccan book, in contrast to the Spanish books examined, is not a national history but a universal history. There is no information to the author of the book.

Further, in Morocco printers are commissioned by the department of education to print schoolbooks⁶. The same books are used all over Morocco. The history in the books is chronologically ordered with the first book starting in prehistoric times and the last finishing with an account of Libya gaining independence from Italy in the year 1969.

³ The dynasty chosen for this article is the Almohads. This article is an abstract from an unpublished masters thesis, *al-Andalus in marokkanischen und spanischen Schulbüchern* that includes in the analysis a further dynasty and the Taifa kings.

⁴ As far as the historical al-Andalus in Spanish schoolbooks is concerned, the last few decades have been witness to an intensive debate in Spain concerning many aspects, such as the Islamic cultural heritage. See also Martín Muñoz, 1996.

⁵ See Wollersheim, 2002, p. 7. In the 2002 study *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historische Perspektive* schoolbooks and their meaning for a regional based identification process was examined. Heinz-Werner Wollersheim assesses, that a regional based identity is imparted through schoolbooks, as objects and vehicles of ideological influence. Although the study concentrates on regions within Germany, this finding can also be transferred to a national contiguity. A detailed examination is however not possible in an article of this volume.

⁶ The Moroccan ministry of education provided this information.

The Spanish schoolbooks

Due to the large amount of schoolbook publishers in Spain (around 30), more than one book were chosen for this article. Books from the publishers *Akal*⁷, *Santiallana*⁸ and *Vicens Vives*⁹ will be examined in this article. The latter two publishers belong to the top five publishers¹⁰ in Spain, while the first is of the top sellers from the rest of the publishers¹¹. All books are written in Spanish only¹². Furthermore, the ministry of education approves of Spanish schoolbooks¹³. These books are for secondary school, which pupils attend between the ages of approx. 16 to 18.

The Spanish book are all similar in which historical events they cover, the difference being S3 which presents history of Spain up until 1999 as opposed to S1 and S2 whose history goes to 2000. The layout of the books can best be summed up in a graphic:

Book:	Length in pages	Chapters	Exclusive chapter on al-Andalus	Length of chapter
S1	480	15 (24 – 34 pages)	Yes	26
S2	422	15 (20 – 28 pages)	Yes	22
S3	379	20 (16 – 27 pages)	No	-

Layout of Spanish schoolbooks.

The Schoolbook as a genre

The schoolbook mirrors more or less the attitudes and values of the society where it is used. Schoolbooks of e.g. fascist, national-socialistic and communist-socialistic regimes were (and are) instruments of each ideology. In the

⁷ Cited in the article as S1.

⁸ Cited in the article as S2.

⁹ Cited in the article as S3.

¹⁰ 80% of the market.

¹¹ Information received gratefully from Professor Raphael Walls from the university of Valencia, who has penned many a book about Spanish schoolbooks.

¹² The publishers provided this information.

¹³ In 1977 Spanish schoolbooks were written according to strict guidelines (Diestel, 1978, p. 20). I was not able to obtain the most current information.

schoolbooks of pluralistic-democratic societies, pluralism is found in varying schoolbook-concepts¹⁴.

The cultural function of a schoolbook lies in its public demonstration of what each society considers to be an acceptable version of the world¹⁵. Morocco is a constitutional monarchy with the majority of the population being Muslim, while Spain is a constitutional monarchy, with the majority of the population being Christian. The question of whether this is apparent in the schoolbooks of the two countries will be addressed in the examination of their schoolbooks.

Outline of the history of al-Andalus¹⁶ relevant for this article

In order to attain an overview of history of episodes examined in this article, a brief outline is provided. In the following, an attempt will be made to present these events despite the often contradictory secondary literature.

The Islamic invasion of the Iberian Peninsula. Around the year 92/711¹⁷ Ṭarīq b. Ziyād, is said to have been sent by Mūsā b. Nuṣayr, a governor for the Umayyads in Ifriqiya, to the Iberian Peninsula with a 7,000-man strong army¹⁸, defeated King Roderick's army at Rio Barbate and conquered many towns¹⁹. Mūsā b. Nuṣayr arrived in 712, taking Seville, and in the year 713 Merida. Afterwards he marched to Saragossa and while there, both received their orders from the caliph al-Wālid (ruled 86-96/705-15) to return to Syria²⁰. After they returned to Syria, a series of governors ruled al-Andalus in the name of the caliph in Damascus. The conquest was the beginning of a period of history, which belongs to the history of both Spain and the Islamic world and which was to last till the fall of Granada in 1492.

¹⁴ *Wörterbuch Schulpädagogik*, pp. 384-386.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ For a detailed overview of both the Islamic historiography of al-Andalus and modern European works on this subject see Busse, 1987, pp. 264-297.

¹⁷ In this article, both Islamic and Gregorian calendars are used when referring to Islamic history, as this is a standard procedure which comes automatically to scholars of Orientalistic (some even prefer to use the Islamic calendar only) and certainly does not take away from the informative value of the text.

¹⁸ *Ibid.*, p. 17.

¹⁹ One year prior to this, some sources claim that a man called Ṭarīq b. first landed on the Iberian Peninsula. He was a client of Mūsā b. Nuṣayr's and there is varying information as to his person and name. In any case, according to the sources Ṭarīq was sent by the above mentioned Mūsā b. Nuṣayr in the year 91/710 with the military support of Count Julian from Ceuta to the Iberian Peninsula. He landed on a peninsula that is called after him and from there he is said to have gone on plundering sprees returning to Qayrawān shortly afterwards (see Lévi-Provençal, *Ṭarīf*, in IV EI¹ p. 720-722.)

²⁰ Lévi-Provençal, *Al-Andalus*, in EI² I p. 492-493.

The Almohads. The Almohads were a reformist movement founded by al-Mahdī Muḥammad Ibn Tūmart²¹. Under the direction of his successor ‘Abd al-Mumin b. ‘Alī b. Alawī b. Ya‘lā al-Kūmī Abū Muḥammad, the Almohads took control of Valencia, Cordova, Murcia and Mértola in 540/1145 and made Seville the capital of al-Andalus. After conquering Morocco and al-Andalus, ‘Abd al-Mumin also conquered Algeria (1152), Tunis (1158) and Tripolis (1160)²².

During the reign of the Almohads, there was a cultural heyday in al-Andalus particularly with regard to philosophy, with well-known philosophers such as Ibn Rushd (Averroes) (died 595/1198) and Ibn Ṭufayl²³ (died 581/1185) frequenting the courts of the Almohads. It seems however that this intellectual freedom existed only within the realms of the Almohad courts, while outside these realms persecution of Jews and Christians was commonplace. It was during this period that Maimonides (Ibn Maymūn died 601/1204)²⁴ fled Cordova to Fes, later to Palestine, to later settle in Cairo²⁵.

The defeat of Muḥammad an-Nāṣirs by the united Christian kings in the year 609/1212 was the beginning of the end of Almohad rule in Spain²⁶. The Almohad caliph Abū Yaqūb Yūsuf II al-Mustanṣir died without an heir in the year 620/1224. The conflicts following led to the further weakening and eventual disintegration of their rule over the territories. Even bigger losses were experienced after Ferdinand III of Castile²⁷ allied himself with León in 1230 to advance further into al-Andalus and take Cordoba in 632/1236 and Seville in 646/1248. There was no longer a basis for Muslim rule in al-Andalus without these cities. Eventually only a small territory remained in the hands of the Muslims: that of the kingdom of the Naṣrids in Granada.

The Naṣrids. The next chapter in the history of al-Andalus sees a territorially much smaller al-Andalus. The Naṣrids (*Banū Naṣr* or *Banū l-Aḥmar*), whose reign began in 629/1232, were the last great Muslim Dynasty to rule al-Andalus. Muḥammad I b. Yūsuf b. Naṣr (died 671/1273) officially came to power in the year 644/1246. Prior to this he had been the sovereign of Arjona and had settled in a small town northwest of Jaén. With the military and political support of the Spanish-Arabic family of the Tuḡībīd²⁸ Banū Ashqīlūla, he

²¹ Born between 471/1078 and 474/1081 in the Anti-Atlas, died 524/1130 (see J.F.P. Hopkins, *Ibn Tūmart*, in EI² III, p. 959).

²² Bosworth, 1996, p. 39.

²³ Abū Bakr M. b. ‘Abd al-Mālik b. Ṭufayl al-Qaisī was secretary to the governor of Granada, see Brockelmann 1898, I, p. 602.

²⁴ Brockelmann, 1898, S1, p. 893.

²⁵ Bosworth, 1996, p. 40.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Ferdinand III of Castile and Leon 1217(1230)-1252 (see L. Vones, *F. III. “el Santo”*, in *Lexikon des Mittelalters*, IV, p. 359).

²⁸ See P. Guichard, *Tuḡīb*, Banū, in EI² X, pp. 582-584.

took Granada and built the *al-Ḥamrā* burg. After losing Arjona in the year 642/1244 and Jaén in the year 643/1246 to the Christians, he made Granada his capital²⁹. With this began a dynasty that would rule al-Andalus until 897/1492.

The Naṣrids too were affected by inner conflicts especially pertaining to the successor to the throne. However culture did not suffer during this period and literates such as Lisān ad-Din ibn al-Ḥaṭīb (died 776/1374), author of *Iḥāṭa bi-t-tārīḥ Ḡarnāṭa* and the polymath Ibn Ḥaldūn frequented the courts of the Naṣrids. Nevertheless the threat of the Christians was also ever present especially after Aragon and Castile joined forces in the year 1469 and began a campaign to rid the peninsula of Muslim rule. The Naṣrids allied themselves to the Marīnids (*Banū Marīn*)³⁰, but their authority became increasingly weaker. On the 2nd Rabī' 897/3rd January 1492 Muḥammad XII (Boabdil), the last Naṣrid caliph, surrendered Granada to Ferdinand of Aragon and Isabella of Castile³¹ with which 782 years of Muslim rule and the territory known as al-Andalus, ceased to exist³². Boabdil remained for a time as lord of Mondújar and Alpujarras before leaving for Fez in Morocco where he died around 1533³³.

Analysis

This article aims to look at the above-summarized history as it is presented in the schoolbooks of the two countries where the history took place. In this article, the main objective is to examine and compare the portrayal of certain facets of the history of al-Andalus as they are presented in schoolbooks in order to ascertain whether and how the portrayals differ. The analysis will look at the main foci in the portrayals as well as attempt to identify a function of these foci. Due to the complexities of the history of al-Andalus the following three criteria for the analysis seem to make most sense.

1. *Position of text.* The position of the examined texts within the books is important to consider so that an overview of the position of the event and dynasty within the chronology of each book may be achieved. This allows for more insight into whether the schoolbooks consider certain episodes as individ-

²⁹ See Lévi-Provençal, *al-Andalus*, in EI² I, p. 495.

³⁰ A Berber dynasty of the Zanāta clan, who ruled most of west Maghreb from the middle of the 7th/13th century till the middle of the 9th/15th century (see M. Schatzmiller, *Marīnids*, in EI² VI, pp. 571-574).

³¹ Ferdinand of Aragon and Isabella of Castile received their title Catholic Monarchs in 1494 (Sp. *los Reyes Católicos*) from Pope Alexander VI as recognition of the conquering of Granada (see H. Pietschmann, *Katholische Könige*, in *Lexikon des Mittelalters*, V, p. 1078).

³² See J. Latham, *Nasrids*, in EI² VII, p. 1028.

³³ Bosworth, 1996, p. 23.

ual episodes of history or episodes belonging to the history of something/one else. It may naturally be argued here, that the fact that these episodes of history are discussed within the framework of a history of Spain and for that reason are *de facto* Spanish, however it will be clear that certain books present certain episodes as more “Spanish” than others. Similarly in the case of the Almohad episode – the question arises as to whether the Moroccan schoolbook considers al-Andalus within the context *and* territory of the national historical heritage.

2. *Length of text and volume of text furthering materials.* The length of texts and volume of text furthering materials e.g. maps, extracts from other books etc. allows for insight into how important each text is within the context of the history of al-Andalus as a whole. The longer and more detailed a text is, the more “important” it seems for the history of each country. This also means that brevity in the reference to the particular episode is an indication of its irrelevance for the national history. The choice of source material is also interesting: it becomes apparent, for example, that while both the Spanish Moroccan books use both European and Islamic source material, the Moroccan book quotes more French and Arabic sources, while the Spanish books rely more on Spanish sources.

3. *Function of texts.* Within the framework of the following analysis, there will be an attempt to decipher whether the chosen texts fulfil a function or promote ideological implications³⁴. Although the given texts are less likely to employ tropes, emplotment and argument given their nature i.e. text books for secondary school, nonetheless this does not exclude them from examination. Given the complexity of language, it always freighted with social meaning and as Foucault argues, language is unavoidably ideological, further,

Ideology may be defined as a mode of thinking that is in some way or other related to the hierarchies of society and the dispersion of power within it. Consequently language is never innocent³⁵.

The episodes chosen are significant on the level that they represent the beginning, middle and end of al-Andalus, while at the same time they are relevant for the history of both Spain and Morocco and on other levels for both the Orient and the Occident and Catholicism and Islam. The analysis will examine the episodes chronologically and for this reason it begins with the portrayal invasion of the Iberian Peninsula and concludes with the fall of Granada in 1492.

³⁴ See Munslow, 1997, p. 154.

³⁵ *Ibid.*, pp. 28-29.

The invasion of the Iberian Peninsula

*Analysis of the portrayal in M1*³⁶. The Islamic conquest is briefly mentioned in a short paragraph comprising five lines in the tenth chapter of the book entitled *The creation of the Moroccan state during the era of the Idrissites*. The paragraph comes under the heading 1. *The situation of Moroccan after the creation of the Idrissite state. 1.1. The Islamic expansion ends the Byzantine occupation of Morocco and spreads Islam throughout the Berber clans*. The extract comprises 25 lines in total with no text furthering materials. The main contents can be summarized as followed:

- I. In the year 92 H or 710 CE (both the Islamic and Gregorian calendar are written) Mūsā b. Nusayr, as the initiator of the invasion sends Ṭarīq b. Ziyād accompanied by members of the Amāzīgite clan, to the Iberian Peninsula.
- II. The consequences of Ṭarīq b. Ziyād's arrival on the Iberian Peninsula is the conquest of the peninsula and its annexing to the lands of the Islamic West. It is also mentioned that from this point on, there was to be an alliance between Morocco and al-Andalus.

The position of the text within the context of the creation of the Moroccan, or here Idrissite state classifies this event superficially within the context of Moroccan history. The length of the portrayal is relatively short given the event i.e. the Islamic conquest of the Iberian Peninsula. In addition to this it represents an event that began almost eight centuries of Muslim rule on the Iberian Peninsula and is summarised here in less than eight lines.

This episode is presented in the chapter on the creation of the Moroccan state, in which the only other reference to al-Andalus is on a map. Further, Ṭarīq b. Ziyād did not undertake the campaign in the name of the Moroccan state, rather he was sent by Mūsā b. Nusayr who was a governor for the Umayyads in Ifriqiya. As regards the Umayyads, their politics are described as tyrannical³⁷ in the Moroccan book. This begs the question why then is the episode mentioned at all, given that the Moroccan schoolbook is very nationalistically orientated and generally not interested in events that do not concern Morocco³⁸ – as opposed to some other Arabic countries, which propagandize *ad nauseam* pan-Arabicism³⁹ through many media including their history

³⁶ M1 p. 108.

³⁷ M1 p. 107.

³⁸ However, in this and the other two Moroccan history schoolbooks for secondary school, European history is often presented in more detail than Arab history.

³⁹ The movement to unify the Arab peoples and nations, with its origins in the uprisings against Ottoman rule in, amongst others, Mecca. See esp. Antonius, 1938.

books⁴⁰. However the justification for the mention of this non-Moroccan episode becomes clear in the last sentence of the extract where the alliance between Morocco and al-Andalus resulting from this event is referred to.

The function therefore of the mention of this event is to be considered in the context of the later Moroccan state. The event is not a part of the history of Morocco, though it is important for later Moroccan history, when al-Andalus and Morocco become one state.

*Analysis of the portrayal in S1*⁴¹. The portrayal of the Islamic invasion of the Iberian Peninsula is presented in the second chapter of this book entitled *The Iberian Peninsula in the Middle Ages: al-Andalus*. The text is illustrated by a miniature of Muslim soldiers from an illustrated edition of al-Hariri's *Maqamat* that is located in the National Library in Paris. There is also a map with the heading *The conquest of the peninsula*, taken from Rachel Ariés *España musulmana, siglos VIII-XV*, which illustrated the conquered territories, as well as the routes taken by Ṭarīq b. Ziyāds and Mūsā b. Nusayr. The text comprises 39 lines and under the heading *The invasion* the following information is provided:

- I. The reason for the invasion was not, as Christian sources report, conflicts between the Visigoths, but the Islamic politics of «Holy War» and expansionism.
- II. The ethnic background and amount of the soldiers who accompanied Ṭarīq are described and the year of the invasion is also mentioned. In connection with the Muslim victory over Rodrigo, a reference to the desertion of the partisans of the sons of Vitizas is mentioned.
- III. The next aspect to be mentioned is the arrival of Mūsā b. Nusayr (who is referred to as Musa – it is assumed that Mūsā b. Nusayr is meant here despite the commonness of this name in the Muslim world) with his army. The campaign is described as swift and successful due to the promise of the invaders that property and people would be respected.
- IV. There are then reasons given for the swiftness and success of the invasion i.e. conflicts between the Visigoth, and the Arabs preference for urban areas, which means that the farmers are not really affected.
- V. The Jewish minority is also mentioned as a factor as, according to the text, the Visigoths had persecuted them.

The portrayal of the invasion is relatively long and constitutes the main information i.e. a description of the invaders, the strength of the army as well as an overview of the events. The author also adds, in reference to the motive,

⁴⁰ With regard to schoolbooks and the pan-Arabic ideology, see esp. Freitag, 1991, pp. 288-311.

⁴¹ S1 pp. 35-36.

that it has nothing to do with conflicts between the Visigoths, rather it was undertaken in the name of «holy war» (*guerra santa*) and the politics of expansionism. In a previous paragraph comprising 26 lines, the author in his/his introduction to Islam as a religion, remarks that *jihād*⁴² meaning «holy war» is the duty of all Muslims. It must also be added here the author also adds that the epoch of the Muslims in Spain lasted eight centuries and is therefore a part of the historical heritage of Spain, which indicates that while the epoch is recognised as Spanish history in this portrayal, there are polemic undertones apparent in the portrayal of the Islamic invasion.

*Analysis of the portrayal in S2*⁴³. Ṭarīq b. Ziyād's campaign to conquer the Iberian Peninsula is presented in the chapter *Al-Andalus* under the heading *The conquest of the Peninsula*. The text comprises 20 lines and has a map with the heading *The conquest of al-Andalus*, which illustrates the routes which Ṭarīq b. Ziyād and Mūsā b. Nusayr took. The contents may be summarized as follows:

- I. The motive for the invasion had to do with the expansion of Islamic territories, and the conquest of the countries from Egypt to Morocco is described.
- II. The arrival of Ṭarīq b. Ziyād is described, as is his army. The victory of the Muslims over Rodrigo is also mentioned.
- III. According to the author the swift expansion of the Muslims was very much due to the surrender of the Visigoths as opposed to their putting up a fight and losing.
- IV. The author then describes the difference between certain policies of the Muslims and Visigoths i.e. that while the Visigoths wanted to spread their authority all over the Iberian Peninsula, the Muslims ruled from a strategic point.

There is nothing noteworthy about the position and length of this text. The invasion is presented in association with the expansion of the Islamic territories. The Islam, as mentioned, is introduced as a religion with a description of its birth, politics and civilisation⁴⁴. The conquest of North Africa is presented as a natural or logical step in the expansion. Interestingly the next paragraph goes on to describe the difference between Arabs and Berbers, which is then followed by a

⁴² While the term «holy war» does exist in Arabic i.e. *al-ḥarbatu aṣ-ṣābilatu*, it is a relatively late addition to the Arabic language, first occurring with reference to the crusades. The much used term *jihād*, used often in terms of war against the enemies of Islam as a religious duty has many other meanings which do not necessarily have an active military connotation.

⁴³ S2 p. 30.

⁴⁴ This is illustrated by photographs, references to books on al-Andalus, music, Internet links, a map of the Islamic expansion, S2 pp. 28-30.

paragraph entitled *The birth of Muslim Spain*. The portrayal in S2 thus, while not venturing information to the motives of the Muslims also does not speculate about possible conflicts between the Visigoths, but at the same time still presents much background information to the religion of Islam as well as other references for the culture of al-Andalus. Therefore it may be said that the text of S2 is long, detailed and clear in its realisation of al-Andalus as Spanish heritage, while at the same time recognising that it is in fact difficult to define.

*Analysis of the portrayal in S3*⁴⁵. Ṭarīq b. Ziyād's arrival on the Iberian Peninsula is presented in the chapter *Al-Andalus and the first Christian kings (8th-11th century)* under the heading 1. *Conquest and political development 1.1. A very swift conquest*. The text comprises 13 lines and the following information:

- I. The conquest begins after the battle at Guadalete, in the year 711 CE.
- II. The conquest is undertaken by Mūsā b. Nusayr and Ṭarīq b. Ziyād along with the son of the former 'Abd al-'Azīz.
- III. The conclusion of the conquest is dated to the year 732. The taking of various towns, the surrender of the Visigoths and a pact with the Visigoths are given as the reason for the end of the invasion.

The position of the portrayal in the chapter *Al-Andalus and the first Christian kings (8th-11th century)* immediately classifies the history of al-Andalus within that of the Christian kings, as opposed to presenting it as an individual period of Spanish history. The length of this portrayal is relatively short. Prior to this paragraph there is an introductory paragraph where al-Andalus is described as "no simple phenomenon". The basic information to the events of the whole history of al-Andalus from the invasion to the Naṣrids is summarized on this and the following page in 49 lines, illustrated by a map showing the various routes taken by the Muslims, an extract from the book *España musulmana* from the author Lévi-Provençal, and a time graph documenting the rulers and dynasties from the beginning of al-Andalus till the fall of Granada. There are four more pages on the monetary and societal aspects etc. of al-Andalus, which is then followed by accounts of the Christian kings.

The lack of depth and detail and the fact that the epoch of al-Andalus does not have a chapter devoted to it indicates that the portrayal is used as a means of highlighting the rise of the Christian kings rather than e.g. the birth of Muslim Spain.

⁴⁵ S3 p. 54.

The Almohads

Analyse of text in M1. For obvious reasons there is a whole chapter on the Almohads in the Moroccan book. This is entitled *The Moroccan State between unity and jihād* and comprises 10 pages, or 243 lines with two and a half pages of maps and a further half page of a photo of an Almohad fort. There are texts from five Arabic works. The maps are entitled e.g. *Almohad Conquest of the Islamic West*, *Military confrontations between the Normans and the Almohads in Africa around the 6th century H/ 13th century CE* and *Christian attacks on al-Andalus at the end 6th century H/ 13th century CE*. There is also a family tree and documents of correspondence sent by ‘Abd al-Mūmin al-Kūmī to the inhabitants of Constantinople in the year 547/1152 before the Almohads entered the city.

Given the length and detail of the chapter, only those texts relevant to the history of the Almohads in al-Andalus will be considered. The information relevant for this discussion comes under the heading *The Almohads in al-Andalus*⁴⁶. The text is accompanied by two of the above mentioned maps as well as an extract from the book *Rawḍ al-Qirtās* von Ibn Abī Zar‘ where Yūsuf b. ‘Abd al-Mūmin is described as the first king of the Almohads as well as some of his victories in al-Andalus e.g. in Toledo. The text comprises the following information:

- I. The Christian forces advance by intensifying their attacks on the northern borders of al-Andalus.
- II. ‘Abd al-Mūmin al-Muwaḥḥidī observes these attacks but prefers to secure the unification of North Africa before sailing to al-Andalus. While preparing a huge military campaign to conquer al-Andalus, ‘Abd al-Mūmin dies leaving his son and successor Yūsuf b. ‘Abd al-Mūmin to take over operations.
- III. During the caliphate of Yaqūb b. Yūsuf al-Muwaḥḥī, Alphonse the 8th king of Castile allies himself with the king of Aragon. Together they manage to conquer many places in the northern territories of al-Andalus.
- IV. At the same time, the Christian kingdom of Leon, advances into the region of Extremadura.
- V. Following this, the caliph Yaqūb b. Yūsuf al-Muwaḥḥī gathers his armies and sails to al-Andalus. The Almohads achieve a clear victory over the Christian troops.
- VI. He then undertakes an operation that includes the northern and western territories of al-Andalus and is in a position to win back the majority of the occupied areas.
- VII. Of all the events, the battle of al-Arak counts as one the most important

⁴⁶ M1 pp. 132-134.

in the halting of the Christians in the realisation of their expansion, and due to it the Almohad state wins much respect and a good reputation in both Europe and in the lands of the Islamic East.

- VIII. As a result of this expansion, the Almohads are in a position to take control of the major trade routes through the conquered territories.
- IX. They erect hostels and bridges along these routes and establish fleets of ships along the Atlantic coast. Trade flourishes with Italian cities such as Venice and Genoa. Representatives from these cities are allowed to establish trade and financial undertakings in the territories of the Almohad state.
- X. The Almohads are in a position to take over as middleman for trade between the lands of sub-Saharan Africa (lit. *Black Africa*), the Western Mediterranean and the lands of the Islamic East which brings important revenues with it.
- XI. Due to this and their *jihād* (plural *juhūd*) for a united North Africa, the Almohads are in a position to establish and maintain a large Islamic empire for which the Middle Ages of the Islamic West is known for, and which is active during the 6th and 7th/12th and 13th centuries.

The position and length of the text require no explanation given the dynasty in question. The volume of text accompanying materials is compliant with the length of the text. In this text, the first interesting aspect is the reason for the sailing to al-Andalus being presented as autonomous i.e. after the reflection of the Almohad caliph. The victories of the Almohads are presented as regaining the lands «occupied» by the Christians which indicates that al-Andalus is considered only in terms of it being Islamic territory and not as the Christian sources would present it, an occupation by the Muslims. Here there is a classic scenario where the situation between historiography and what Hans-Heinrich Nolte calls *Nachbarwissenschaft*⁴⁷ is apparent and which reinstates the idea that written history is literature⁴⁸ where questions to style, genre and content may be raised⁴⁹. The author also states that the Almohads gained much respect and a good reputation in Europe and the Islamic East. There are only positive aspects mentioned: the portrayal particularly highlights the economic and military strengths, cultural highlights or negative aspects in al-Andalus, and there are many of both, are not mentioned. The Almohads are also described as the

⁴⁷ In the introduction to *Weltsystem and Geschichte*, Hans-Heinrich Nolte (1985, p. 4) discusses in his criticism of historiography various criteria for examining history, one of which is the above-mentioned *Nachbarwissenschaft*; in this case between the Orient and the Occident, here each considers the other as an occupier of the same land.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 4.

⁴⁹ Compliant with the theories of e.g. Hayden White who examines written history in terms of tropes, emplotment, argument and ideological implications, see in particular Munslow, 1997, pp. 154-162.

«greatest Islamic empire» in the Islamic West during the Middle Ages. This indicates that the portrayal is rather speculative and quite subjective.

The Almohads in al-Andalus are further presented in the chapter *The disintegration of the great Almohad Empire and the jihād* (here pl. *juhūd*)⁵⁰ of the *Marīnids for Unification (of Maghreb)*, under the heading *The disintegration of the Almohad state: Many factors lead to the disintegration of the structures of the Almohad state and the collapse of its political unity*. The relevant paragraph comprises 14 lines and contains the following information:

- I. The Christian forces on the Iberian Peninsula (Aragon – Leon – Castile) begin supporting each other, in order to continue the *Reconquista* within al-Andalus.
- II. They build an alliance that enjoys the support of the Pope and other powerful European powers.
- III. The allied forces start attacking the west and south territories of al-Andalus. In the battle of al-Uqab⁵¹ they encounter and defeat the Almohad troops.
- IV. As a result of this defeat, the territories of the Almohads in al-Andalus are reduced.
- V. The disintegration of the land into small war-waging kingdoms and the emerging situation forces the Muslims to emigrate to the urban centres of North Africa. The only emirate, which remains unified, is that of the Banu l-Aḥmar in Granada.

The rest of the text is irrelevant in this context as it concerns Moroccan history only. The portrayal of the downfall of the Almohads in al-Andalus is associated with the military success of the united Christians. The unity of the Christians leads to their increasing strength, which then leads to their defeating the Almohads and part of the population immigrating to North Africa. Here the defeat of the Almohads is considered the *de facto* end of al-Andalus and a war between the religions is presented. The inner conflicts of the Almohads are not highlighted which indicates that the Christians are responsible for the collapse of the unity in al-Andalus in this text.

This text also underlines the idea of the united religiosity causing military strength and at the same time blames the Christians for the disintegration of al-Andalus – which, as will become clearer in the analysis of the Spanish texts, is not always considered to be the case. What does however seem to be the case unanimously is that al-Andalus is not considered in the same terms of its ini-

⁵⁰ As mentioned above *jihād* has many meanings, and by now it should be clear that it is mostly used in the sense of «effort/s» or «endeavour/s» in the Moroccan texts.

⁵¹ The battle al-Uqab is described in more detail in the extract from the work *Rawḍ al-miṭ‘ār fī ḥabar al-aqtār*.

tial glory after the Almohads are defeated which is logical due to the geographical losses suffered after their defeat.

*Analyse of the portrayal in S1*⁵². The text on the Almohads comprises 32 lines and is illustrated by a picture of the monument from their period of rule in Seville. The text is made up of the following information:

- I. The fall (of the Almoravids) is accelerated due to the conquering of Maghreb by a new Berber clan who (also) take over the rule of the Iberian Peninsula.
- II. Despite having to pay tribute to the Christian kings, some territories fight to defend their independence (from Almohad rule) for 20 years. The North African invaders are feared due to their religious strictness, as they are much more intolerant than their predecessors in questions of religion.
- III. The year 1172 sees the last Taifa kingdom, that of Murcia, being conquered by the Almohads.
- IV. Up to 1195 the Almohad kings manage to maintain the unity of al-Andalus and to offer sufficient resistance to the advance of the Christians. However, due to a lack of troops they cannot sustain occupation of conquered lands over a longer period.
- V. The Christians retaliate in the year 1212, after a coalition of the kings from the North of the Peninsula with the support of the crusaders from Europe and representatives of the pope, by defeating the Muslims in crushing battle at *la Navas de Toloso*.
- VI. The victory has no direct consequences, however the kingdom of the Almohads collapses shortly afterwards.
- VII. The following problems, like in the past with the Almoravids, are apparent under the Almohad rule: dissatisfaction of the population, lack of military strength, increase in fiscal pressure, combined with certain contempt of the Andalusians towards the Berber rulers which all results in the Almohad rulership breaking down.
- VIII. Between 1223 and 1248, the offensive of the Christian kings reaches a deciding phase and al-Andalus reaches its end as a political entity.

The position of the text within the chapter on al-Andalus requires no further discussion. The short length and lack of detail with which this dynasty is described is due to the lack of importance historically which this dynasty holds for the history of Spain in this book. Interestingly the author remarks on aversion to the Almohads and their religious zealotry with certain areas preferring to pay tribute to the Christians, this is the most negative portrayal of their coming to al-Andalus and is almost the opposite of other portrayals.

The idea of the crushing defeat by the united Christians having no direct

⁵² S1 p. 44.

consequences on the political entity of al-Andalus falling apart indicates that the author prefers to associate the fall of the Almohads with internal problems i.e. inner conflicts and contempt towards the Almohads. Another interesting aspect of this text is the introduction of the term *Andalucía occidental* which indicates that there is now an oriental and occidental al-Andalus. This indicates therefore the birth of the Spanish al-Andalus as opposed to the Islamic one – which also thereby highlights the disintegration of the oriental al-Andalus. It is therefore clear that also in S1, the end of the Almohads is the end of the concept of al-Andalus as it once was.

*Analyse of the portrayal in S2*⁵³. The text on the Almohads comprises 15 lines. There are no illustrations to the text and it contains the following information:

- I. According to this author the Almohads unite the Taifas⁵⁴. They intend to replace the religious formalism (of the Almoravids) with their own personal expression of the religion.
- II. During their reign, the political strength of al-Andalus is maintained and they make Seville their capital.
- III. Two of the most prominent philosophers of the Middle Ages are mentioned in the context of the Almohads i.e. Averroes and Maimonides.
- IV. The reign of the Almohads does not last very long and their defeat at Navas de Tolosa in the year 1212 marks the beginning of the end. 50 years later they lose Extremadura and the Guadalquivir to the Christians.
- V. In the mean time the “oriental” al-Andalus is in the hands of the Naşrids, originally from Syria, and vassals of King Fernando II of Castile against Almohads.

The position of the text within the chapter on al-Andalus requires no further discussion. The volume of text as well as the detail is not extensive. Again, like in the case of the portrayal in S1, no great importance seems to be attached to this period of history.

Contrary to the previous portrayal, the author does see more Christian and Islamic (the Naşrids) involvement in the collapse of the Almohad state. Also in contrast to the other portrayals is the mention of cultural highlights of the Almohads reign in al-Andalus. This is an indication that the portrayal leaves out negative aspects of the reign of the Almohad, even describing their complicated doctrine, known for its strictness, in terms of a “personal expression” of religion.

A last point of interest is the use of the term *Andalucía oriental*. This is an

⁵³ S2 p. 36.

⁵⁴ There are around 40 known Taifa kingdoms, of different ethnicities e.g. Slavic, Berber and Arab; they became powerful esp. after the dissolution of the central authority of the Umayyad caliphate of Cordoba. See esp. Bosworth, 1996, p. 12.

indication of the unanimous view in all books that the lands of al-Andalus are now divided into oriental i.e. Muslim ruled and occidental i.e. Christian ruled.

*Analyse of the portrayal in S3*⁵⁵. The text on the Almohads is entitled *Some short-lived second Taifa kingdoms and the Almohad Empire* in the chapter *Reconquista and Repopulation (11th-13th centuries)*. The text comprises 35 lines and the following information:

- I. After the Almoravids leave al-Andalus, a series of Taifa kingdoms re-establish themselves, faced however with problems of the past, they are forced once again to call for help from North Africa.
- II. This time help comes in the form of the Almohads who have defeated the Almoravids in 1157 and have established their centre of power in Marrakech. Their king Abu Yusuf leads his army to the lands of Calatrava, where he defeats Alfonso VIII at Alarcos (1195) in fulgurous fashion.
- III. Briefly one fears that the Muslim offensive will advance northwards once again, but contrary to all fears al-Andalus lacks inhabitants willing to populate the cold lands of Meseta.
- IV. The Almohads establish Seville as their capital and develop the economy (the Dinar becomes the strongest currency, with a weight of 4.6. grams) along with a new irrigation system and an increase in Mediterranean trade (there are even merchants from Genoa and Venice in Almeria).
- V. Although they are considered more liberal than the Almoravids, they cause a new flight of *mozárabes*⁵⁶ and Jews northwards in the direction of Castile and Aragon. Like the Almoravids before them, they intend to maintain the structures of the caliphate of Cordoba, based on a strong army, as well as a bureaucracy established in the school in Marrakech.
- VI. After the Christians are able to gather a large army and advance into the valley Guadalquivir, the Almohads suffer a spectacular defeat at *Las Navas de Tolosa* (1212).
- VII. In North Africa, defeated by the Beninese, the Almohad Empire collapses shortly afterwards.
- VIII. A new Taifa kingdom establishes itself intermittently in al-Andalus. But the sons of the victors at *Las Navas de Tolosa*, Fernando III of Castile and Jaime I of Aragon, begin a swift and brilliant campaign of conquest so that the kingdom does not exist for very long.

The position of the text within the chapter on the *reconquista* and repopulation classifies the history within the context of the *reconquista*⁵⁷ only and

⁵⁵ S3 p. 54.

⁵⁶ Christians living under Muslim rule in al-Andalus.

⁵⁷ The history of al-Andalus from 1009 i.e. the disintegration of the Caliphate of Cordoba (the Umayyads) onwards is discussed in this chapter.

not in the context of al-Andalus as its own era of Spanish history. In contrast to M1 and S1, the Almohads did not decide themselves to go to al-Andalus, in this account they were called for by Taifas. However in this portrayal, the Almohads are presented as a force to be reckoned with and the author speculates that the inhabitants of rest of the Iberian Peninsula temporarily feared that the Almohads would advance northwards, which reinforces an idea of “us” and “them” and the Christians against the Muslims.

The advance of the Almohads is described as dangerous i.e. their reconquering of lands would be negative, however the author also highlights positive aspects of the reign of the Almohads in al-Andalus i.e. the economic boom and the innovations in irrigation. The doctrine of the Almohads is described as more liberal as that of the Almoravids, however the *mozárabes* and Jews flee northwards i.e. the Almohads were not tolerant of the other monotheistic religions. Lastly, the defeat of the Almohads at *Las Navas de Tolosa* is described as spectacular and followed by the mention of the victory of the Beninese over the Almohads in Morocco. This portrayal is the most detailed of the Spanish books, yet the detail does not highlight the importance of this epoch but rather the increasing authority of the Christians.

The fall of Granada

Analysis of the portrayal in M1. The year of the fall of Granada 897/1492 is briefly and indirectly mentioned in the above-mentioned chapter *The disintegration of the great Almohad Empire and the jihād* (here pl. *juhūd*)⁵⁸ *of the Marīnids for Unification (of Maghreb)*. There is no portrayal of the event instead the event is indirectly mentioned in a paragraph entitled *Morocco is exposed to extreme crises during the epoch of the Waṭṭāsids (Banū Waṭṭās)*⁵⁹, *originating from the weakening of the state and through the shift in the balance of power in favour of the Christian Iberian kingdoms*⁶⁰. The text comprises 37 lines although only one sentence refers to surrender of al-Andalus. A part of the paragraph will be looked at in order to gain an overview of the context within which this event is mentioned:

I. The power of the Christian kings on the Iberian Peninsula increases and they ally themselves under the flag of the Pope. They not only persecute the

⁵⁸ As mentioned above *jihād* has many meanings, and by now it is hopefully clear that it is mostly used in the sense of «effort/s» or «endeavour/s» in the Moroccan texts.

⁵⁹ A Berber dynasty (831-945/1428-1549 in Morocco and central Tunisia), which had their roots in the Marīnid clan. See Bosworth, 1996, p. 48.

⁶⁰ M1 p. 144.

Muslims of al-Andalus, but also carry their crusades to North Africa and begin to occupy central Moroccan areas as well along the Mediterranean and Atlantic coasts.

II. The situation of the clans deteriorates and security is lost. In addition to this, the plague breaks out and there is a demographic decline.

III. The Waṭṭāsidis – the ministers of the Marīnids, who have been claiming power since the year 867/1465, are not in a position to improve the situation. They are incapable of taking a stand against the Iberian forces that conquered Granada in al-Andalus in the year 895⁶¹/1492, while the power of the Portuguese increases along Moroccan coasts.

The position of the mention of this event and the detail given to it demonstrates that the author of the Moroccan book does not consider it as important as to speak about it in detail. Considering that this event i.e. the end of al-Andalus, is literally mourned in, not only other Arabic and Islamic countries⁶² but also the Jewish world⁶³ – the Moroccan attitude seems quite indifferent. The mention itself is only relevant as it pertains to the same forces fighting at that time on Moroccan soil. It also underlines the fact that al-Andalus was only interesting or worth examining in more detail when a Moroccan dynasty was ruling there and as is known the Naṣrids did not stem from Morocco. After that it is no longer relevant despite the fact that the history of al-Andalus pertains to Arabic and Islamic history for some time after the Almohads. The author does refer to the persecution of Muslims in al-Andalus but only in passing.

*Analysis of the portrayal in S1*⁶⁴. The portrayal of last year of al-Andalus is presented in the chapter *The Catholic Monarchs. The formation of a modern state* in a paragraph entitled *The war of Granada*. The extract is accompanied by a text from the book *Historia de los reinos en el siglo XV*, written by Jaume Vicens Vives and a map which illustrates the conquering⁶⁵ of al-Andalus. The text comprises 58 lines and the following information:

- I. Religious unity and the end of Islamic presence on the Iberian Peninsula are some of the political objectives for the consolidation of the Christian kingdoms.
- II. The relations between Castile and Granada had deteriorated during the 15th century. In addition to this, the Naṣrids were in a weak position with a huge population, around 300,000, who were dependent on imports of wheat and meat.

⁶¹ The dates pertaining to Gregorian calendar are not in agreement with those in the secondary literature.

⁶² See e.g. Noorani, 1999, pp. 237-254

⁶³ See e.g. Cole, 1997.

⁶⁴ S2 pp. 118-120.

⁶⁵ In the text, the word used is «re-conquering».

- III. The lost Islamic spirit coupled with the conflicts between the prominent families affect their efficiency to defend themselves.
- IV. Notwithstanding, the war with Granada is a huge military effort for the Catholic Monarchs⁶⁶. The ultimate victory is due to the Christians ability to maintain a huge army, for that time, of 50,000 foot soldiers and 15,000 riders ready for combat, which required a huge inversion.
- V. The deployment of advanced artillery, which makes the taking of many towns possible after only a short siege, is also a factor.
- VI. The engineers also play an important role, as well as the field-hospitals (lazarets), which are used for the first time in military history. Fernando personally leads his troops and his presence on the battlefield strengthens his troops' morale.
- VII. The war begins at the end of the year 1481, when the Christians march into Alhama close to Granada after a skirmish at the border. The Catholic monarchs use the tensions between members of the Naşrid families, to take the areas of Granada little by little.
- VIII. Every year, during battles lasting into the colder seasons, harvests are destroyed and one to two cities are besieged. Eventually, the Spanish troops besiege Granada, at the end of the year 1491 it surrenders, following which the Catholic Monarchs march in on the 2nd of January 1492.
- IX. With the taking of Granada, the Islamic kingdom on the Iberian Peninsula is finished.
- X. The capitulation, which was arranged with Boabdil, the last Naşrid king guarantees the freedom, property and customs of the Muslims. This is not the case in all cities: the population of Malaga, who resist, are enslaved.
- XI. The war along with the exile of those who chose to leave the territory means that half the population, around 150,000, are lost and only partially replaced by 40,000 settlers from Castile.

The position of the text in the chapter on the Catholic Monarchs reinstates the idea that the concept of al-Andalus as it once was no longer exists. The text is not short, but the emphasis of the text is generally on the military sophistication of the Iberian forces with aspects such as a valiant king, the size and strength of artillery and field-hospitals being mentioned. The portrayal depicts the Christians as united as against the portrayal of the Muslims whose Islamic spirit has left them and who fight amongst themselves. A further interesting point is the number of inhabitants Granada has i.e. 300,000 – as this is a point that differs in the portrayals. Lastly, with reference to the last year of Muslim reign on the Iberian Peninsula, the description here is sober and fac-

⁶⁶ As mentioned in footnote n. 31, at this point they have not actually received this title, interestingly the author still chooses to use it here.

tual. The event is neither mourned nor celebrated. The impression is that it was a logical step and while there were unfortunate incidents, i.e. the enslavement of the inhabitants of Malaga, it was not generally negative.

*Analysis of the portrayal in S2*⁶⁷. The end of al-Andalus is presented in the chapter *The Catholic Monarchs* in a paragraph entitled *The constitutional and territorial development of the peninsula, The Kingdom of Granada*. The text comprises 24 lines and the following information:

- I. The kingdom of Granada is a retainer of Castile since 1246. For over two and a half centuries, except for the episode of the taking of Algericas in 1344 or Antequera in 1410, the border between the Muslims and the Christians remains the same.
- II. Around 1482, the Catholic Monarchs⁶⁸ decide to put an end to the kingdom of Granada. The civil war between the prominent Arabic families allows the Christians to advance and in the end the Spanish troops enter Alhambra.
- III. The capitulation arranged from Sante Fe with the last Naşrid king Boabdil, is very generous: The inhabitants of Granada retain religious freedom and property, as well as their traditional weapons and laws.
- IV. However this tolerance does not last very long and in the year 1499 there are confiscations and burnings of the copies of Quran after which the inquisition is introduced.
- V. The Muslims of Granada rebel and are forced to chose between apostasy and exile. The same measures are taken with regard to the *mudejares*⁶⁹ of Castile.

The position of the text in the capital on the Catholic Monarchs classifies it, as with all other books, within the context of the history of the Catholic Monarchs and the emerging Spanish state. The portrayal is not very long or detailed and emphasises nothing in particular, neither the military sophistication nor the technicalities of a population forced into exile or apostasy. Again the fall of Granada here is neither celebrated nor mourned. Interesting is how the title of the paragraph is entitled *The Kingdom of Granada* as opposed to *The war of Granada* as in the other two Spanish texts. This demonstrates the less hostile attitude S2 generally exhibits with regard to al-Andalus and its history.

*Analysis of the portrayal in S3*⁷⁰. The portrayal of the end of al-Andalus is

⁶⁷ S2 p. 36.

⁶⁸ See footnote n. 66.

⁶⁹ *Mudejares* or Arabic *mudağğān* or *abl al-dağn* (lit. tamed, tamed people), were the Muslims who were permitted to remain in the Christian controlled territories by paying a tribute to the Christian sovereign (see P. Chalmeta, *Mudéjar*, in EI² VII, pp. 286-289.).

⁷⁰ S3 p. 112.

presented in the chapter *The political activities of the Catholic Monarchs* in a paragraph entitled *The process of political unification of the Peninsula, The war of Granada*. The text is accompanied by an extract from a chronicle on the Catholic Monarchs written by a clergyman, where their entering of Granada is described. The text comprises 20 lines and presents the following information:

- I. From 1483 the Catholic Monarchs⁷¹ plan the largest political undertaking of their reign, i.e. to conquer Granada. For this they use the military support of Castile and Aragon.
- II. The war, especially hard, develops from 1483 till December 1491. The last king of Granada, Boabdil negotiates the conditions of the surrender of the territories that are still in his power: the city of Granada and its mead. On the 2nd of January the troops of the Catholic Monarchs occupy the city.
- III. It is negotiated in the capitulation that the inhabitants of the kingdom of Granada are allowed to keep their religion, language, property, customs and their laws.
- IV. In this way, the crown of Castile acquires a rather large area, populated by 500,000 completely Arabized and Islamicized inhabitants. This solves many problems in the short run.

The position of the text within the history of the Catholic Monarchs classifies the history within the context of the *reconquista*. The author also refers to al-Andalus as *Andalucía oriental* which underlines the idea that al-Andalus exists at this point in terms of a Spanish and oriental al-Andalus. The surrender of al-Andalus is here again neither mourned nor celebrated, portrayed rather as a solution to a problem. The problem is portrayed as being more demographic than anything else. In this extract the population is 500,000 (200,000 more than in S1) and described as being Arabized and Islamicized – a highly interesting description, considering that this area had been part of al-Andalus since the Islamic invasion almost eight centuries before. The fact that the author uses this description rather than describing the population as e.g. Arab Muslims points to his/her not associating this religious orientation and ethnic background with something national. The inhabitants of al-Andalus are nationals of the Iberian Peninsula, but «Arabized» and «Islamicized», which conveys the idea that they can be «Christianized» and «Spanishized», which is what the Christian monarchs then set out to do.

⁷¹ See footnote n. 66.

Overview of dispositions

The Moroccan schoolbook. al-Andalus is considered in the context of history of the Moroccan state only in M1. It is mentioned or presented only when it is of relevance to course of events in Moroccan history but not as an individual era of e.g. Islamic history. Given that there were certain episodes in the history of al-Andalus and Morocco where the histories crossed, al-Andalus is examined in the Moroccan history book, had this not been the case, it is difficult to say with certainty whether al-Andalus would have been mentioned at all.

The Spanish schoolbooks. The tendencies in the Spanish books are complex and sometimes opaque and different in all three books examined. While e.g. the «birth of Muslim Spain» is described in S2, the concept of al-Andalus is described as «no simple phenomena» in S3⁷² – both descriptions are nonetheless accurate. The portrayals present differing information on many aspects e.g. motive of Islamic invasion, attitudes to the arrival of the Almo-hads, the number of inhabitants of Granada. The choice of words is also an area where tendencies can be deduced. A certain disposition is evident, e.g. in the use of terms such as «holy war» in S1; or «Arabized» and «Islamicized» in S3, suggesting that al-Andalus belongs to the history of Spain, but only in the context of the *reconquista* and repopulation. The terms associated with the Muslims e.g. «persecution», «Islamization» (in a negative sense i.e. something which can be reversed)⁷³. Summing up, the portrayals in S1 and S3 may be described as decidedly conservative. It should be pointed out that they are also not inaccurate.

The texts of S2 are more transparent: it is clear to see, that the author considers al-Andalus an era of Spanish Muslim history. The portrayals clearly highlight the more positive aspects of Muslim rule in Spain and there are detailed texts on the origins of the religion and its history⁷⁴. The author goes so far as to describe the differences between Arabs and Berbers⁷⁵ and uses words which depict the positive facets of the culture e.g. «a rich society: tolerant and diverse». It also uses objects to provoke reflection e.g. a debate set to pupils at the end of the chapter on al-Andalus as to whether al-Andalus was an Islamicized Hispanic society or an Islamic society in the Occident, followed by

⁷² S3 p. 34.

⁷³ In the study *El Islam y el Mundo Arabe. Guía Didáctica para Profesores y Formadores* von 1996, portrayals of al-Andalus from secondary school books for the subjects Spanish, literature, history, and philosophy were examined. The author writes «Al final el estudiante imagina una España medieval en continuo estado de guerra y de amenaza islámica, y, en consecuencia, difícilmente puede asumir como parte de su patrimonio histórico y cultural lo musulmán». Although S3 and S2 are not of the publishers examined, this statement could also apply to them.

⁷⁴ S2 p. 29.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 30.

statements for and against, leaving it open for pupils to decide⁷⁶. Here it may be deduced that the portrayals in S2 are quite liberal⁷⁷ and again certainly not inaccurate.

Summary and perspective

Going on today's definition of power and territories, a definition of al-Andalus is almost impossible. If one considers the concept of al-Andalus during these eight centuries, the territories were continually decreasing in size and there was also almost continual unrest. Due to this, definitions of this period of history and this historical region are varying and often controversial.

Based on this brief examination one can say that all portrayals, though varying, are accurate – they simply represent different attitudes. The portrayals examined here therefore underline that objectivity is not possible in this area and that there can be no absolute truth⁷⁸, rather parameters for truth, which, depending on the point of view, can be defined as *truth* for one or another national identity. The experience of truth is therefore something that can and may be interpreted⁷⁹. In this case, all maintain that they own the truth about a history and are portraying the truth despite the fact that these portrayals are so different that it is not always obvious that the same object is being described. One of the most interesting phenomena of the analysis is that such seemingly contrasting points of view are presented not only in the portrayals of events in the books of neighbouring countries, but also within the portrayals of books from one and the same country. In this way, much remains open for further comparative research on the Muslim and Christian perception of al-Andalus and other common history.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 49.

⁷⁷ See Martín Muñoz, 1996, pp. 103-110.

⁷⁸ See Schöller, 2000, p. 121.

⁷⁹ *Ibid.*

Bibliography*

A. Schoolbooks

Moroccan

M1 = *at-tārīḥ. as-sana al-'ulā ath-thānawīya*. Ribat 1416-17 / 1995-6.

Spanish

S3 = A Fernández García (et al.), *Acervo. Historia*, Vicens Vives, Barcelona, 2003.

S2 = José Angel García de Cortázar (et al.), *Historia de España. 2 Bachillerato*, Santillana, Madrid, 2003.

S1 = José A. Hernández (et al.), *Bachillerato 2º Historia de España*, Akal, Madrid, 2003-4.

B. Reference works

Brockhaus-Enzyklopädie, Band 19, *rut-sch*, Mannheim, F.A. Brockhaus, 19 Auflg. 1992.

Lexikon des Mittelalters I-IX, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.

The Oxford English Dictionary, Second Edition Prepared by J.A. Simpson and E.S.C. Weiner. Volume VII, *Hat-Intervacuum*, Oxford, Clarendon Press, 1989.

Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima Segunda Edición, Madrid, Espasa-Calpe, 2001.

Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, von Rudolf W. Keck (et al.), Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2004.

Brockhaus-Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Herausgegeben von Gerhard Wahrig (et al.), Wiesbaden-Stuttgart, Dritter Band, G-JZ, Brockhaus-DVA, Stuttgart 1981.

C. Secondary literature

Antonius, G.

1938 *The Arab Awakening. The Story of a national Movement*, London, H. Hamilton.

Arie, R.

1984 *España Musulman (Siglos VIII-XV)*, Barcelona, Labor.

Brockelmann, C.

1898-1949 *Geschichte der arabischen Litteratur*, Weimar-Felber, Leipzig-Amelang, Leiden-Brill.

* The acronyms of the references which are cited in the text are explained in the following bibliography, inside each appropriate thematic section.

Bosworth, C.E.

1996 *The New Islamic Dynasties. A chronological and genealogical manual*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Busse, H.

1987 *Arabische Historiographie und Geographie*, in H. Gätje (Hrsg.), *Grundriss der Arabischen Philologie, Band II: Literaturwissenschaft*. Wiesbaden, Reichert, pp. 283-287 ff.

Bunzl, M.

1997 *Real History. Reflections on Historical Practice*, London and New York, Routledge.

Cole, P.

1997 (Ed.), *The Dream of the Poem: Hebrew Poetry from Muslim and Christian Spain, 950–1492*, Princeton, Princeton University Press.

Diestel, S.

1978 *Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern: die Darstellung Afrikas von den Entdeckungsreisen bis zur Gegenwart in englischen, französischen, italienischen, portugiesischen und spanischen Geschichtsbüchern*. Weinheim [u.a.], Beltz, VI, 303 S. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung; 7). - Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ., Diss.

Dozy, R.

1874 *Geschichte der Mauren in Spanien bis zur Eroberung Andalusiens durch die Almoraviden (711 -1110)*, Leipzig, Grunow, Erste Band.

EI¹ = *Enzyklopädie des Islam*. 1-4. Leiden/Leipzig, E.J. Brill, 1913-1934.

EI² = *The Encyclopedia of Islam*. 1-11. Leiden, E.J. Brill, 1960-2002.

Fierro, M., Samsz, J.

1998 (Hrsg.), *The Formation of al-Andalus. Part 2. Language, Religion Culture and the Sciences*, Aldershot, Ashgate.

Freitag, U.

1991 *Geschichtsschreibung in Syrien 1920-1990. Zwischen Wissenschaft and Ideologie*, Hamburg, Deutsches Orient-Institut.

Glick, Th.F.

1979 *Islamic and Christian Spain in the Early Middle Ages*, Princeton, N.J., Princeton University Press.

Goldzieher, I.

1967 *The Spanish Arabs and Islam (Installments I-V)*, in *Gesammelte Schriften*, Hildesheim, Olms.

Guichard, P.

2005 *Al-Andalus. Acht Jahrhunderte muslimische Zivilisation in Spanien*, Tübingen, Washmut.

Hibri, T. El-

1999 *Reinterpreting Islamic Historiography. Hārūn al-Rashīd and the Narrative of the 'Abbāsīd Caliphate*, New York, Cambridge University Press.

- Hoenerbach, W.
1970 *Islamische Geschichte Spaniens. Übersetzung der A'māl l-'Alām und ergänzender Texte*, Zurich, Artemis Verlag.
- Humphreys, R.S.
1991 *Islamic History. A Framework for Inquiry*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Kennedy, H.
1996 *Muslim Spain and Portugal. A Political History of al-Andalus*, London-New York, Longman.
- Khalidi, T.
1975 *Islamic Historiography. The Histories of Mas'ūdī*, Albany, State University of New York Press.
- Kremp, M.
1996 *Die Kleinkönige des islamischen Spanien. Texte zur Geschichte der Taifas des Andalus im 11. Jahrhundert*, Frankfurt am Main, Mediterranean.
- Lévi-Provençal, E.
1950 *Histoire de l'Espagne musulmane I, 2, 3*, Leiden, Brill.
- Lewis, B., Holt, P.M.
1962 (Eds.), *Historians of the Middle East*, London, Oxford University Press.
- Lomax, D.W.
1978 *The Reconquest of Spain*, London-New York, Longman.
- Manar Laalami, M. El-
1986 «Nützlicher Bürger» oder «gläubiger Bürger»? *Zur Doppelstrategie von Traditionalisierung und Modernisierung in den Schulbüchern der marokkanischen Oberstufe. Eine ideologiekritische Inhaltsanalyse*, Saarbrücken, Verlag F. Entwicklungspolitik.
- Martín, M.
1998 (Hrsg.), *The Formation of al-Andalus. Part 1. History and Society*, Aldershot, Ashgate.
- Martín Muñoz, G.
1996 *El Islam y el Mundo Árabe. Guía Didáctica para Profesores y Formadores*. Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Monorcal, M.R.
2002 *The Ornament of the World: How Muslims, Jews and Christians created a Culture of Tolerance in Medieval Spain*, Boston, Little, Brown.
- Miller, J.
2005 *A Palace of Pearls*, Port Townsend, Wash., Copper Canyon Press.
- Munslow, A.
1997 *Deconstructing History*, London-New York, Routledge.
- Nolte, H.-H.
1985 (Ed.), *Weltsystem und Geschichte*, Göttingen, Muster-Schmidt.

Noorani, Y.

1999 *The Lost Garden of al-Andalus: Islamic Spain and the Poetic Inversion of Colonialism*, «International Journal of Middle East Studies», Vol. 31, No. 2 (May 1999), pp. 237-254.

Pons Boigues, F.

1972 *Los Historiadores y Geógrafos Árabe-Españoles, 800-1450 AD*, Amsterdam, Philo Press.

Robinson, Ch.F.

2003 *Islamic Historiography*, Cambridge-New York, Cambridge University Press.

Rosenthal, F.R.

1952 *A History of Muslim Historiography*, Leiden, E.J. Brill.

Scales, P.C.

1994 *The Fall of the Caliphate of Córdoba. Berbers & Andalusis in Conflict*, Leiden-New York, E.J. Brill.

Schöller, M.

2000 *Methode und Wahrheit in der Islamwissenschaft. Prolegomena*, Wiesbaden, Harrassowitz.

Sezgin, F.

1967 *Geschichte des arabischen Schrifttums*, Leiden, E.J. Brill, Vol. 1.

Watt, W.M.

1965 *A History of Islamic Spain*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

1964 *Philosophy and social Structure in Almohad Spain*, «The Islamic Quarterly» Vol. VII. Numbers 1 & 2. Ramaḍān 1383-Ṣafar 1384 / January-June 1964, pp. 46-51 ff.

Wollersheim, H.-W.

2002 (et al., Hrsg.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.

Katherine Maye-Saidi
 Department of Orientalistic Studies
 University of Cologne (Germany)
 kmayesai@uni-koeln.de

La scuola umanistica dall'Italia all'Europa*

Carlo Vecce

A Ferrara, nel 1460, muore Guarino da Verona, uno dei più illustri rappresentanti della scuola umanistica, già precettore di Leonello d'Este, e lettore allo Studio. Nell'orazione funebre l'allievo Ludovico Carbone ne celebra l'eredità più viva, quella che va oltre la morte del maestro: la continuità del suo insegnamento nella schiera dei discepoli, rappresentati come eroi che balzano fuori da un nuovo cavallo di Troia: *cuius de ludo, ut de Isocrate dicitur, tamquam ex equo troiano innumeri principes exierunt*¹. La similitudine era topica, e risaliva al *De oratore* di Cicerone (II, 94), dove veniva applicata all'anti-

* Si pubblica in anteprima il testo della relazione letta al XIX Congresso dell' AISLLI su *Civiltà italiana e geografie d'Europa* (Capodistria 21 settembre 2006).

¹ «Dal suo insegnamento, come s'è detto di Isocrate, uscirono innumerevoli principi come dal cavallo di Troia» (trad. Garin). Cit. da *Prosatori latini del Quattrocento*, a cura di E. Garin, Milano-Napoli, Ricciardi, 1952, pp. 392-93 (pp. 379-417 per il testo dell'intera orazione). Restano fondamentali gli studi di E. Garin, *L'educazione umanistica in Italia*, Bari, Laterza, 1949; *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Bari, Laterza, 1957, e *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, Firenze, Sansoni, 1958, a cui si richiamano costantemente le pagine che seguono. Cfr. anche P.O. Kristeller, *Studies in Renaissance Thoughts and Letters*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1984-1996; A. Grafton e L. Jardine, *From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth and Sixteenth-Century Europe*, Cambridge Mass.-London, Harvard University Press, 1986; P. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning 1330-1600*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1989 (tr. it. *La scuola nel Rinascimento italiano*, Bari, Laterza, 1991); F. Rico, *Il sogno dell'umanesimo. Da Petrarca a Erasmo*, Torino, Einaudi, 1998; A. Quondam, "Formare con parole": *l'institutio del moderno gentiluomo*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 23-54.

ca scuola di Isocrate. Ma si tratta comunque di un segnale importante di una trasformazione di civiltà che veniva percepita, in Italia e in Europa, come una guerra, una milizia permanente in un lungo assedio alle roccaforti del sapere medievale. Quel che c'è di nuovo, nel discorso di Carbone, è la celebrazione degli allievi non italiani di Guarino, gli intellettuali europei che la retorica umanistica italiana (e lo stesso Petrarca) avrebbe ancora definito «barbari», e che Guarino ha veramente, con la luce dell'educazione, liberato dall'oscurità della barbarie: *Quot homines natura barbaros a loquendi barbarie liberavit eosque in patriam lingua et arte Latinos factos remisit*². L'elenco dei loro nomi restituisce figure di primo piano, orientate soprattutto verso la cultura inglese, come William Gray vescovo di Ely e cancelliere a Oxford, Robert Flemmyng decano di Lincoln, John Free insigne traduttore dal greco, John Gunthorp e Giovanni Tiptoft detto «Anglico» conte di Worcester, e infine Giano Pannonio.

L'apertura guariniana ad un orizzonte culturale europeo è qualcosa che va oltre la naturale disposizione dell'università tardomedievale all'accoglienza delle *nationes* straniere (talvolta rissose e ingovernabili *enclaves* di *clerici vagantes*). Certo, a Ferrara o a Padova si giungeva forse con l'iscrizione ad una facoltà universitaria, ma poi la presenza di maestri come Guarino o Barzizza attirava i giovani forestieri più vivaci verso altri e nuovi interessi. Il modo in cui Carbone ricorda i *discipuli* liberati dal *magister* ci fa comprendere il senso di appartenenza ad una galassia intellettuale in espansione, l'orgoglio identitario fondato su un sogno di rifondazione della civiltà a partire da quelle basi universali di *humanitas* che solo la lezione degli antichi poteva compiutamente trasmettere. Certo, la base della scuola guariniana (già sperimentata, prima di Ferrara, a Verona) poggiava su un organico sistema di apprendimento linguistico, organizzato, secondo la lezione di Quintiliano, in tre corsi, elementare, grammaticale e retorico³. Ma allo stesso tempo fra i libri di testo, letti e commentati agli studenti, appare l'opera di un moderno, che a buon diritto costituisce il punto di partenza della pedagogia umanistica, il *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae libellus* di Pietro Paolo Vergerio il Vecchio, l'umanista di Capodistria che alla fine del Trecento Guarino aveva incontrato a Padova, alla medesima scuola di Giovanni Conversini.

Non è forse un caso che, nella storia dell'umanesimo, italiano ed europeo, l'area di Capodistria e Trieste abbia giocato, in diverse occasioni, un ruolo importante di cerniera fra Est e Ovest, fra Italia e Centro Europa. Due fra i

² «Quanti uomini che la natura aveva fatto barbari liberò dalla barbarie del linguaggio e li restituì alla patria, fatti latini nella lingua e nella cultura» (trad. Garin). *Ibid.*, pp. 398-99.

³ Cfr. R. Sabbadini, *La scuola e gli studi di Guarino Guarini Veronese*, Catania, Tipografia Gelati, 1896 (rist. con altri studi in *Guariniana*, a cura di M. Sancipriano, Torino, Bottega d'Erasmio, 1964); *Epistolario di Guarino Veronese*, a cura di R. Sabbadini, Venezia, R. Deputazione Veneta di Storia Patria, 1915-1919; E. Garin, *Ritratti di umanisti*, Firenze, Sansoni, 1967, pp. 69-106; *La rinascita del sapere. Libri e maestri dello studio ferrarese*, a cura di P. Castelli, Venezia, Marsilio, 1991.

più diffusi trattati pedagogici sono scritti da umanisti direttamente legati a quest'area, il Vergerio, ed Enea Silvio Piccolomini (entrambi presenti fra i quattro trattati scelti e pubblicati recentemente da Craig Kallendorf nella collezione di testi umanistici di Villa I Tatti)⁴. Quello di Vergerio, anzi, ha il primato cronologico nei confronti degli altri, e costituisce in effetti la prima riflessione globale su un movimento che, dagli intellettuali padovani di fine Duecento-primi Trecento fino a Petrarca, Boccaccio e Salutati, ha già prodotto radicali cambiamenti nella scuola tardomedievale italiana.

La sua genesi ci riporta a Padova, all'inizio del Quattrocento, a pochi anni di distanza dalla morte di Petrarca, il cui magistero è ancora vivissimo negli ambienti intellettuali veneti. Vergerio, nato a Capodistria nel 1370, dopo i primi contatti con i circoli umanistici italiani (soprattutto la Firenze di Salutati e Bruni) giunge all'Università di Padova per completare la propria formazione, e segue studi di arti, medicina e diritto. Il suo è il curriculum non di un maestro, ma di un futuro funzionario, un segretario, un cancelliere, laico o ecclesiastico: e il suo titolo dottorale nel 1405 sarebbe stato infatti *in utroque*, in diritto civile e canonico⁵.

Ma Vergerio, a Padova, è anche allievo di Giovanni Conversini da Ravenna, e si lega direttamente alle vicende della prima trasmissione dell'eredità petrarchesca, anche da un punto di vista filologico, come curatore della prima edizione dell'*Africa* nel 1395-1396, e raccogliitore di fonti documentarie e biografiche per la vita di Petrarca, spesso di prima mano. E la scuola del Conversini, condivisa col Guarino (nato nel '74), è certamente un altro "nodo" importante, perché il maestro (nato però a Buda nel 1343 dal medico di re Luigi d'Ungheria), a Padova nel 1393-1404, poteva richiamare, in quanto allievo di Donato degli Albanzani a Ravenna e di Pietro da Moglio, la tradizione illustre dei grandi trecenteschi legati a Petrarca; una scuola non ancora compiutamente «umanistica», come ebbe a osservare il Sabbadini, legata a modalità di *accessus* e *interpretatio* tardomedievali, ma che ha la stessa funzione che, nel campo delle arti figurative, avranno le "botteghe", cioè luogo d'incontro e di formazione di un'intera gene-

⁴ *Humanist Educational Treatises*, Edited and Translated by C.W. Kallendorf, Cambridge Mass.-London, Harvard University Press, 2002 ("The I Tatti Renaissance Library", 5). Alle pp. 2-89 il trattato di Vergerio (già ed. da A. Gnesotto, *Petri Pauli Vergerii De ingenuis moribus et liberalibus studiis libellus in partes duas*, «Atti e memorie della R. Accademia di Padova», XXXIV, 1917-1918, pp. 75-156; poi a cura di C. Miani, «Atti e memorie della Società Istriana di Archeologia e Storia Patria», n.s., XX-XXI, 1972-1973, pp. 183-251). Cfr., per una penetrante analisi del trattato, Quondam, "Formare con parole", cit., pp. 32-39.

⁵ Cfr. A. Solerti, *Le vite di Dante, Petrarca e Boccaccio scritte fino al secolo decimosesto*, Milano, Vallardi, 1904, pp. 294-302; Pietro Paolo Vergerio, *Epistolario*, a cura di L. Smith, Roma, Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, 1934 (rist. anastatica Torino, Bottega d'Erasmus, 1972); *L'umanesimo in Istria*, a cura di V. Branca e S. Graciotti, Firenze, Olschki, 1983; V. Fera, *Antichi editori e lettori dell'Africa*, Messina, Sicania, 1984; G. Billanovich, *Petrarca letterato. Lo scrittoio del Petrarca*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1995², pp. 361-70; Id., *Petrarca e il primo umanesimo*, Padova, Antenore, 1996.

razione di umanisti che conserveranno i contatti negli anni successivi: Vergerio, Guarino, Sico Polenton, Gasparino Barzizza, Vittorino da Feltrè⁶.

A Padova Vergerio svolge anche l'insegnamento di logica e dialettica, discipline ancora saldamente incardinate nell'università medievale, e per le quali non contava molto la lezione degli antichi. Ma finalmente all'inizio del nuovo secolo, tra 1400 e 1402, scrive per la potente famiglia dei Da Carrara il *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae libellus*, destinato in effetti all'educazione del giovane Ubertino Da Carrara. La fortuna sarà enorme in tutta Europa, con più di trecento manoscritti nel corso del XV secolo, e ben quaranta edizioni dopo l'invenzione della stampa. Le ragioni di tale fortuna andranno indagate su piani diversi. Innanzitutto su quello legato allo stesso autore, naturalmente proiettato su una scena europea (a differenza di altri umanisti italiani, anche fiorentini, talvolta strettamente legati a sistemi politici municipali o regionali, o al conformismo ad una corte signorile o principesca): dopo Padova, Vergerio legherà la propria esistenza non ad un'attività di insegnamento, all'aula tumultuosa di una scuola, ma alle strutture sovranazionali del potere e della cultura, la Chiesa, con la partecipazione al concilio di Costanza, e l'impero, seguendo l'imperatore Sigismondo in Boemia, concludendo la propria avventura umana a Buda nel 1444.

Le sue origini risalgono ad una città, Capodistria, che si sarebbe potuta definire "di periferia" rispetto all'asse centrale dell'umanesimo italiano, ma forse proprio per questo in grado di dare una visione cosmopolita della rivoluzione che stava accadendo in Italia, e di consentirne una lettura più ampia nel resto del continente. Ora, proprio nelle prime pagine del *De ingenuis moribus*, nella dedica a Ubertino, compare un passaggio quasi autobiografico, che allude alle origini dell'umanista in una città «di frontiera». Di fronte al ricco e potente rampollo della famiglia signorile di Padova, il maestro trentenne e provinciale rivendica tra le righe, all'educazione umanistica, un potere che va ben oltre le finalità di buona educazione del principe:

Neque enim opes ullas firmiores aut certiora praesidia vitae parare filiis genitores possunt quam si eos exhibeant honestis artibus et liberalibus disciplinis instructos, quibus rebus praediti et obscura suae gentis nomina et humiles patrias attollere atque illustrare consueverunt⁷.

⁶ Cfr. R. Sabbadini, *Giovanni da Ravenna insigne figura d'umanista (1343-1408)*, Como, Tipografia Editrice Ostinelli, 1924 (rist. anastatica Torino, Bottega d'Erasmus, 1961); L. Gargan, *Per la biblioteca di Giovanni Conversini*, in *Vestigia. Studi in onore di Giuseppe Billanovich*, a cura di R. Avesani, M. Ferrari, T. Foffano, G. Frasso, A. Sottili, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1984, pp. 361-85; Giovanni Conversini, *Liber de primo eius introitu ad aulam*, a cura di V. Nason, Padova, Clesp, 1984; Id., *Rationarium vite*, a cura di V. Nason, Firenze, Olschki, 1986.

⁷ «In effetti, i genitori non possono fornire ai figli risorse e protezioni più sicure per la vita di quelle che dà l'educazione in arti onorevoli e discipline liberali, con cui i fanciulli riescono di solito ad elevare e rendere famoso il nome della propria famiglia, anche se oscuro, e la stessa patria, anche se umile» (trad. a cura dell'A.). *Humanist Educational Treatises*, cit., pp. 4-5.

L'educazione è dunque l'eredità migliore e più duratura che i genitori possono lasciare ai figli, e arreca un elemento di rivoluzionaria funzione sociale, nella società europea dell'Autunno del Medioevo, consentendo a un giovane di oscure origini di nobilitare la propria famiglia, e di passare da una classe inferiore ad una superiore. L'innalzamento laico, basato sull'esercizio delle virtù e della conoscenza, esalta la nobiltà dei costumi e dell'ingegno, dichiarata superiore a quella di sangue, secondo una tradizione che risale alla rivoluzione intellettuale delle città italiane del XIII secolo, ad un'ideologia che aveva influenzato profondamente anche la poetica di Dante. L'attributo di «liberale», unito anche nel titolo del trattato a termini come *studia* e *artes*, viene così spiegato da Vergerio: «Gli studi liberali sono quelli che convengono a un uomo libero», e si chiamano «liberali nel senso che lo studio rende liberi». Liberi da cosa? Dalla stretta appartenenza alle strutture del mondo feudale, alla classe sociale di origine: l'educazione umanistica rende possibile una mobilità basata non sul censo ma sulla formazione culturale. E liberi anche da una stretta finalità pratica, e di lucro, come avveniva invece nel caso delle discipline «professionali» del tardo Medioevo, il diritto e la medicina (non a caso entrambe pesantemente attaccate da Petrarca).

Infine, la fortuna europea del *De ingenuis moribus* appare legata anche alle ragioni interne al testo, la cui forma non è quella rigida del trattato, ma sembra conservare il carattere dell'epistola parenetica. Il cambiamento dell'ordine tradizionale delle discipline del curriculum medievale, basato su trivio e quadrivio, avviene al di fuori dell'aula scolastica e universitaria, e quindi non ha bisogno di una programmazione rigidamente normativa. Le basi dell'educazione sono ora, nell'ordine, l'etica, la storia, l'eloquenza, con la finalità precipua identificata la formazione del *civis*, sui modelli di Sparta e Roma, e secondo l'ideale della vita civile mutuato dall'umanesimo fiorentino; una formazione globale cui concorrono pure, ma in second'ordine, le altre arti, fino alle discipline «professionali»: musica e disegno, poi matematiche, astronomia, scienze naturali, infine medicina, diritto, metafisica e teologia. Formalmente, il destinatario è un principe come Ubertino, ma, come ha ben visto Garin, il trattato si propone come un

manifesto per l'educazione dei giovani figli delle nuove classi dirigenti cittadine e per la formazione dei dotti e, in genere, dei gruppi che dovranno collaborare con i «signori», e potranno talora prenderne il posto⁸.

Nella storia della diffusione del *De ingenuis moribus* ha un posto di assoluta rilevanza Firenze. Coluccio Salutati non solo ne approva l'impostazione, ma contribuisce a promuoverne la lettura. E uno dei primi lettori, probabilmente anche prima della pubblicazione, dovette essere Leonardo Bruni, che dedica al Vergerio, intorno al 1401, i suoi *Dialogi*, uno dei testi capitali dell'umanesi-

⁸ Garin, *L'educazione in Europa*, cit., p. 132.

mo fiorentino, *trait-d'union* fra l'illustre tradizione volgare di Dante Petrarca e Boccaccio e la dominante cultura latina, un rapporto che infatti viene discusso in forma problematica e antitetica, nella finzione dialogica, da Niccolò Niccoli. Anche da un punto di vista testuale, i *Dialogi* sono strettamente legati al *De ingenuis moribus*, e anzi proprio nelle prime battute presentano un omaggio criptato all'umanista di Capodistria, con la citazione della frase memorabile di un "saggio": *Vetus est cuiusdam sapientis sententia felici homini hoc vel in primis adesse oportere, ut patria sibi clara ac nobilis esset*⁹. Non era un detto antico, ma l'apertura del *De ingenuis moribus*, dove Francesco il Vecchio da Carrara identificava nella nobiltà ed eccellenza della città il secondo dei tre punti utili alla formazione delle nuove generazioni: *Alterum, in egregiis urbibus eos statuunt*¹⁰. È la situazione che Bruni riconosce a se stesso, originario di una patria, Arezzo, che appare ora rovinata e in decadenza, ma attivo in una nuova "patria" spirituale come Firenze. Di più, Bruni insiste sul livello quasi paritetico di comunicazione pedagogica fra maestro e allievo istituito dalla struttura del "dialogo", comunicazione orizzontale, bidirezionale, interattiva (in cui anche il maestro può apprendere qualcosa di nuovo nel corso dell'insegnamento) e non più verticale, gerarchica, unidirezionale. Nel dialogo, la posizione del Niccoli è fortemente critica proprio nei confronti dei modelli dominanti dell'insegnamento universitario della tarda scolastica, e della principale lingua di comunicazione della cultura, il latino medievale dei linguaggi specialistici:

Atque cum quidpiam confirmare opus est, proferunt dicta in his libris quos Aristotelis esse dicunt: verba aspera, inepta, dissona, quae cuiusvis aures obtundere ac fatigare possent. Haec dicit, inquit, Philosophia: huic contradicere nefas est, idemque apud illos valet et ipse dixit et veritas¹¹.

L'approfondimento bruniano del tema pedagogico, in sintonia con il *De ingenuis moribus*, continua con la traduzione, dedicata al Salutati, di un importante testo greco, l'epistola di San Basilio ai giovani sull'utilità degli studi (1401), fondamentale anche per la risoluzione non conflittuale del rapporto fra civiltà antica e cristianesimo; e in seguito con la composizione di una vera e propria epistola pedagogica, il *De studiis et litteris* (1423-1426), indirizzata a Battista Malatesta, e polarizzata sulle nuove problematiche dell'educazione femminile, nella dinamica sociale delle città italiane del XIV-XV secolo, in cui, novità asso-

⁹ «È antico detto di un saggio che l'uomo per essere felice deve avere innanzitutto una patria illustre e nobile» (trad. Garin). *Prosatori latini*, cit., pp. 44-45.

¹⁰ «Secondo punto: i genitori dovrebbero fare in modo che i figli dimorino in città illustri» (trad. a cura dell'A.). *Humanist Educational Treatises*, cit., pp. 2-3.

¹¹ «E quando bisogna trovare conferma a qualche asserzione, mettono avanti proposizioni tratte da quei libri che dicono d'Aristotele: termini aspri, duri, capaci di offendere e stancare ogni orecchio. "Così dice il Filosofo" essi affermano; contraddirlo è empio; per loro sono lo stesso la sua autorità e la verità» (trad. Garin). *Prosatori latini*, cit., pp. 56-57.

luta per la civiltà medievale, si poteva assistere alla nascita di una diffusa classe di donne colte, *in primis* impegnate nella fruizione della letteratura volgare.

L'opera di ampliamento delle fonti (fino ad allora esclusivamente latine) avviata dal Bruni consente l'accesso di testi antichi per la prima volta dal greco, e non a caso poi raccolti, insieme al trattato vergeriano, nelle prime miscellanee manoscritte di contenuto pedagogico (e nei primi incunaboli): oltre a Basilio, il *De liberis educandis* attribuito a Plutarco e tradotto da Guarino (1411), il *De tyranno* di Senofonte, la lettera *Ad Demonicum* attribuita a Isocrate¹². Sul versante dei testi latini è fondamentale invece la riscoperta del testo integrale di Quintiliano, operata nel 1416 nella biblioteca dell'antica abbazia di San Gallo da Poggio Bracciolini, ritrovamento di un manoscritto che assume, nel racconto dell'umanista, il carattere quasi leggendario della liberazione da una lunga prigionia:

Quintilianum comperimus adhuc salvum et incolumem, plenum tamen situ et pulvere squalentem. Erant enim non in bibliotheca libri illi, ut eorum dignitas postulabat, sed in teterrimo quodam et obscuro carcere, fundo scilicet unius turris, quo ne capitalis quidem rei damnati retruderentur. Atqui ego pro certo existimo, si essent qui haec barbarorum ergastula, quibus hos detinent viros, rimarentur ac recognoscerent amore maiorum, similem fortunam experturos in multis de quibus iam est conclamatum¹³.

È questa quella che è stata definita la fase "eroica" dell'umanesimo, quella in cui l'"antico" ha la freschezza e l'entusiasmo del nuovo, e supera il "moderno" perché è avvertito come assolutamente contemporaneo, come un amico tornato da una lunga assenza, o col quale intrecciare una corrispondenza epistolare (Petrarca). La rivoluzione pedagogica non è insomma separabile dal fenomeno che rende "nuovi" gli antichi, per mezzo delle scoperte dei codici, dai preumanisti padovani a Petrarca, da Salutati a Poggio Bracciolini e oltre: un fenomeno di lungo periodo, che interessa il rinascimento italiano per oltre duecento anni, dalla fine del Duecento all'inizio del Cinquecento, e passa poi alle generazioni dei filologi europei, da Beato Renano a Giuseppe Giusto Scaligero e Giusto Lipsio¹⁴. Fra quei classici, spiccano naturalmente gli autori che parlano di scuola, o che si impongono come testi di base per la scuola; da un lato Quintiliano, dall'altro Cicerone, la cui stagione di "riscoperta" passa attraverso il recupero degli epistolari (le *Ad Atticum*

¹² Sulla fortuna del testo pseudoisocrateo, cfr. L. Gualdo Rosa, *La fede nella "paideia". Aspetti della fortuna europea di Isocrate nei secoli XV e XVI*, Roma, Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, 1984.

¹³ «Ho trovato Quintiliano ancor salvo ed incolume, ancorché tutto pieno di muffa e di polvere. Quei libri infatti non stavano nella biblioteca, come richiedeva la loro dignità, ma quasi in un tristissimo ed oscuro carcere, nel fondo di una torre, in cui non si caccerebbero neppure dei condannati a morte. Ed io non certo che chi per amore dei padri andasse esplorando con cura gli ergastoli in cui questi grandi son chiusi, troverebbe che una sorte uguale è capitata a molti dei quali ormai si dispera» (trad. Garin). *Prosatori latini*, cit., pp. 244-45.

¹⁴ Cfr. R. Sabbadini, *Le scoperte dei codici latini e greci ne' secoli XIV-XV*, Firenze, Sansoni, 1905-1914 (rist. anastatica a cura di E. Garin, Firenze, Sansoni, 1967); L.D. Reynolds, N.G. Wilson, *Copisti e filologi. La tradizione dei classici dall'antichità ai tempi moderni*, Padova, Antenore, 1974².

ritrovate da Petrarca nella Capitolare di Verona nel 1345, e le *Familiari* curate dal Salutati), delle orazioni (ancora con la decisiva mediazione petrarchesca), e finalmente delle opere retoriche ancora sconosciute alla cultura medievale, scoperte a Lodi nel 1421 dal vescovo umanista Gerardo Landriani.

La scoperta di un testo è importante perché la scuola umanistica si caratterizza per la centralità attribuita al testo, alla sua trasmissione, al metodo incessante di interrogazione sulla sua correttezza, e sulle possibilità di emendazione, metodo che a poco a poco si evolve in una forma che si potrebbe considerare “scientifica”, la filologia, perché produttrice di risultati “oggettivi” e non “soggettivi”.

L'insegnamento si basa soprattutto sulla lettura dei classici. Ancora a Padova, intorno al 1413-1417, Gasparino Barzizza da Bergamo scrive per gli allievi della sua casa-scuola-convitto un breve testo che rivela con precisione un metodo didattico fondato sull'imitazione, non teorica ma pratica, soprattutto di testi di Cicerone, ma senza precludere il ricorso ad altri autori (*ex pluribus auctoribus et locis*). Nasce il classicismo, ancora vivo e non dogmatico, che presuppone una riflessione attenta sulle epistole petrarchesche *de imitatione* (*Fam.* XXII, 2 e XXIII, 19, con l'importante distinzione fra copia e somiglianza, tra cattiva e buona imitazione). Il testo-modello diventa un pre-testo suscettibile di continue metamorfosi, identificate da Barzizza in quattro modalità principali: per aggiunta (*addendo*), per sottrazione (*subtrahendo*), per trasferimento (*transferendo*), per adattamento a nuova situazione comunicativa (*immutando*)¹⁵. Una prassi testimoniata ancor oggi dai manoscritti ciceroniani del Barzizza, dai postillati e dai quaderni di scuola degli allievi e dei suoi continuatori della sua scuola familiare: altro fenomeno decisivo, questo, di trasmissione del “mestiere” di padre in figlio, come nelle grandi botteghe artistiche tardomedievali e rinascimentali, o nelle famiglie dei mercanti o dei notai¹⁶.

Nonostante la prevalenza di aspetti linguistici e retorici, Barzizza insiste sul paradigma della formazione integrale (nei confronti della quale l'eccellenza nella testualità e nell'eloquenza rappresenta il mezzo, e non il fine), che costituisce il filo rosso di continuità con gli altri maestri e trattatisti del primo Quattrocento: da Vittorino da Feltre (ca. 1376-1446), istitutore della *Ca' Zoiosa* a Mantova¹⁷, a Maffeo Vegio da Lodi (1407-1458), autore del *De educatione*

¹⁵ Cfr. G.W. Pigman, *Barzizza's Treatise on Imitation*, «Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance», XLIV (1982), pp. 341-52; *Rinascimento e Classicismo. Materiali per l'analisi del sistema culturale di Antico regime*, a cura di A. Quondam, Roma, Bulzoni, 1999 (“Studi (e testi) italiani”, 3), pp. 105-15 (trad. G. Fratini).

¹⁶ Cfr. *Molto più preziosi dell'oro. Codici di casa Barzizza alla Biblioteca Nazionale di Napoli*, a cura di L. Gualdo Rosa, S. Ingegno, A. Nunziata, Napoli, Luciano, 1996.

¹⁷ Cfr. *Vittorino da Feltre e la sua scuola. Umanesimo, pedagogia, arti*, a cura di N. Giannetto, Firenze, Olschki, 1981; G. Müller, *Mensch und Bildung im italienischen Renaissance-Humanismus: Vittorino Da Feltre und die humanistischen Erziehungsdenker*, Baden-Baden, Koerner, 1984; M. Cortesi, *Vittorino da Feltre*, in *Centuriae Latinae. Cent une figures humanistes de la Renaissance aux Lumières offertes à Jacques Chomarat*, par C. Nativel, Genève, Droz, 1997 (“Travaux d'Humanisme et Renaissance”, CCCXIV), pp. 789-94.

liberorum et eorum claris moribus (ca. 1445)¹⁸, e ad Enea Silvio Piccolomini (1405-1464). Di tutti costoro, è sicuramente il Piccolomini l'umanista che si muove con maggior sicurezza sullo scenario europeo, curiale al concilio di Basilea, segretario dell'antipapa Felice V, e poi al servizio dell'imperatore Federico III, grande viaggiatore fra Germania, Francia, Inghilterra (1433-36), residente a lungo a Vienna (1443-1455) dopo lo smantellamento della corte di Praga e il trasferimento di Alberto IV d'Asburgo (1440), vescovo di Trieste (1447) e poi di Siena (1450), legato pontificio in Boemia Moravia e Slesia, e infine papa come Pio II (1458)¹⁹.

Il Piccolomini scrive il suo trattato pedagogico, il *De liberorum educatione*, nel 1450, quando la sua breve esperienza di vescovo di Trieste volge al termine²⁰. La prima stagione dell'umanesimo pedagogico si conclude con un'altra "lettera ad un principe" (Sigismondo re d'Ungheria e Boemia, per l'educazione del giovane principe Ladislao), come lo era stato il *De ingenuis moribus* di Vergerio, una lettera aperta rivolta in realtà alle nuove classi dirigenti europee, e basata non solo sull'esperienza italiana, ma anche sull'attenta osservazione delle istituzioni scolastiche e universitarie contemporanee nel resto del continente. Ne fanno fede i luoghi delle opere storiche del Piccolomini in cui si descrivono le grandi università tardomedievali, come Vienna (criticata nell'*Historia Frederici III* per l'eccessivo spazio concesso alla dialettica nei suoi ordinamenti, a scapito di musica, retorica, metrica, oratoria e poetica), o la Carolina di Praga, fondata nel 1348, e in forte crisi per la scissione causata dalla *natio Bohemica* già sostenuta dal rettore Jan Hus. Certo, la condanna di Hus, nell'*Historia Bohemica* del Piccolomini, poteva rientrare in un'ottica filoimperiale e filoasburgica, ma in realtà all'intera vicenda veniva applicata una lettura umanistica che andava contro le divisioni fra *nationes*, in nome di una superiore unità culturale e religiosa.

Era, in fondo, la strada già aperta da Petrarca, e basterebbe a dimostrarlo l'ampiezza straordinaria della diffusione manoscritta delle opere petrarchesche (grazie alle indagini lungamente promosse da Giuseppe Billanovich), che raggiungono le più sperdute biblioteche di conventi e scuole del continente: testi che diventano anche fortunati libri scolastici, per l'alta valenza morale, come il *De remediis utriusque fortunae* e il *Rerum memorandarum liber*. Il sogno

¹⁸ Cfr. L. Raffaele, *Maffeo Vegio. Elenco delle opere, scritti inediti*, Bologna, Zanichelli, 1909; Maffeo Vegio, *De liberorum educatione*, ed. by M. Walburg Fanning, A.S. Sullivan, Washington, The Catholic University of America, 1933-1936.

¹⁹ Cfr. R. Wolkan, *Der Briefwechsel des Eneas Silvius Piccolomini*, Wien, Hölder, 1909-1918 ("Fontes Rerum Austriacarum", 61, 62, 67, 68); B. Widmer, *Enea Silvio Piccolomini Papst Pius II*, Basel, Schwabe, 1960; *Enea Silvio Piccolomini papa Pio II*, a cura di D. Maffei, Siena, Accademia Senese degli Intronati, 1968; *Pio II e la cultura del suo tempo*, a cura di L. Rotondi Secchi Tarugi, Milano, Guerini e Associati, 1991.

²⁰ Cfr. Enea Silvio Piccolomini, *De liberorum educatione*, ed. by J.S. Nelson, Washington, The Catholic University of America, 1940; *Humanist Educational Treatises*, cit., pp. 126-257.

dei *renascentia studia*, del risorgimento di una civiltà dopo un lungo periodo di oscurità, estende il confine della *civilitas* all'intera Europa, nella battaglia (esaltata da Lorenzo Valla nella prefazione delle *Elegantiae*) contro la *barbaries* dei costumi e della lingua; una rivoluzione di scuole e di maestri, di grammatici e retori, combattuta con le armi dell'eloquenza, della parola, e continuata dagli umanisti europei, da Nebrija a Erasmo e Budé; e una rivoluzione, infine, nel sistema delle comunicazioni, anche dal punto di vista materiale, con l'invenzione della stampa e lo sviluppo delle vie di trasporto terrestri e marittime, degli scambi e dei commerci e delle reciproche influenze artistiche e culturali.

Carlo Vecce
Dipartimento di Studi Comparati
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"
carlo.vecce@virgilio.it

Per una storia del teatro scolastico. Il contributo di Jan Amos Komenský

Ilaria Filograsso

Il teatro scolastico: nuove prospettive di ricerca

Il teatro è una presenza costante nella scuola da molti secoli: la coincidenza delle origini storiche del teatro moderno con la costruzione dell'imponente edificio pedagogico umanistico segna l'avvio di un legame che troverà nel teatro di collegio, nel lavoro delle congregazioni insegnanti, nell'esperienza di istituzioni pubbliche come il collegio di Saint Cyr, esempio non consueto di teatro femminile scolastico patrocinato da Madame de Maintenon con la partecipazione di Racine, alcuni dei momenti esemplari di un binomio instabile e a tratti controverso.

Il ricorso attuale a vocaboli differenti (gioco, espressione drammatica, *atelier*) è spia del profondo cambiamento di significato che il teatro scolastico ha vissuto soprattutto nel ventesimo secolo: il suo cammino, costellato dalle origini da numerose riflessioni teoriche e sperimentazioni pratiche, sino a conseguire oggi un giusto riconoscimento istituzionale, raramente è stato oggetto di un'organica e sistematica trattazione. Gli studi storici, letterari, didattici hanno spesso denotato un approccio particolaristico: un'epoca, un autore, un contesto culturale. Una nuova attenzione all'evoluzione diacronica del rapporto tra scena e scuola può sollecitare percorsi ermeneutici trasversali, non trascurando l'apporto di autori e testi esemplificativi delle complesse relazioni tra le epoche, tra i testi prescrittivi e le pratiche effettive, tra l'universo del teatro e il

mondo insegnante¹. Gli assi di riflessione che attendono un approfondimento storiografico adeguato sono relativi a:

1) il discorso istituzionale: quale ruolo ha occupato e occupa il teatro nei progetti educativi e quale nell'apprendimento? Come è cambiata l'idea del teatro scolastico, da occasione istituzionalizzata di formazione retorica e morale a piacere, arte o persino terapia? Quali sono state le forme di opposizione al teatro scolastico e quali le tappe essenziali del suo riconoscimento? La sua storia ufficiale alterna momenti di consacrazione come aspetto portante del curriculum – da Sturm, a Erasmo, Melantone, ai Gesuiti uniti nella diversità dal contrassegno dell'etica e dalla compatibilità avvertita tra *bonae litterae* e fede² – ad altri – col passaggio delle scuole alla giurisdizione statale e con la chiusura di gran parte dei collegi ecclesiastici – di diminuzione a pratica sporadica e accessoria: il momento di *impasse* ottocentesco è superato dalla nuova attenzione di pedagogisti sensibili soprattutto all'insegnamento attivo di Ferrière, che recuperano l'attività drammatica nell'accezione di esperienza socializzante e di laboratorio delle abilità espressive e della corporeità, si pensi, a questo proposito, all'esperienza teatrale di Gino Ferretti tra il 1912 e il 1922 in una scuola elementare di Roma, o allo spazio concesso alla drammatizzazione nell'Accademia del Mattino della Scuola Serena di Agno sotto le indicazioni di Maria Boschetti Alberti³. Certo è che l'esaltazione dei benefici del linguaggio teatrale per la costruzione della personalità completa dello studente convive spesso, nel medesimo spazio culturale e cronologico, con i discorsi di interdizione nei confronti di una pratica intesa come futile intrattenimento, contaminazione pericolosa con l'universo dello spettacolo, si pensi all'opposizione alla commedia nella *Ratio studiorum*, alla lunga controversia sulla moralità del teatro classico che troverà particolari sfumature nel pensiero del Batteux;

2) le pratiche e la loro evoluzione dalla rappresentazione teatrale di fine anno alla pratica regolare in *atelier*: si impone l'analisi dei rapporti tra rappresentazioni e tempi scolastici, della qualità del coinvolgimento degli studenti e degli adulti, del rapporto con il teatro istituzionale, dei luoghi e delle forme delle esperienze teatrali. Le pratiche cambiano in funzione dell'evolversi della concezione del teatro e della scuola, della loro consonanza o della loro estraneità. Tra XV e XVI secolo, quando le figure dell'oratore e dell'attore si sovrappongono nella pratica scolastica, il teatro, promuovendo la progressiva elevazione e qualificazione delle capacità espressive dell'individuo, realizza un processo di controllo e di formazione delle coscienze in cui educazione del giovane cristiano e attività teatrale appartengono alla medesima, coerente esperien-

¹ Cfr. M.-E. Plagnol-Diéval, *Théâtre et enseignement XVII^e-XX^e siècles, Colloque international 5 et 6 octobre 2001 – Créteil*, CRDP de l'académie de Créteil, 2003.

² Cfr. G.M. Bertin, *La pedagogia umanistica europea nei secoli XV e XVI*, Milano, Marzoratti, 1961.

³ Cfr. «Scolastico, teatro» in *Enciclopedia dello Spettacolo*, Roma, Le Maschere, 1954-1968, vol. VIII, col. 1756.

za⁴. Ma oltre alla valenza pedagogica dell'esperienza teatrale come percorso individuale, le pratiche del teatro gesuita o del collegio di Saint Cyr, in particolare, aprono la scuola alla città, diluiscono il proprio significato di prove didattiche e di momenti formativi per privilegiare aspetti encomiastici e diventare un segmento dell'ampio apparato festivo urbano. Non c'è circolarità, tuttavia, tra giovani attori, protagonista di un elitario processo formativo e il pubblico eterogeneo chiamato a riconoscerne il valore⁵. La democratizzazione novecentesca dell'istituzione scolastica contrappone progressivamente al teatro come evento il teatro come laboratorio, superando l'alternativa tra processo e prodotto, proponendo la rottura delle forme tradizionali e un modello aperto, che assimila dal teatro di ricerca e di avanguardia la riscoperta della dimensione grupale, relazionale, collaborativa delle pratiche di improvvisazione.

3) Infine i testi rappresentati. La natura dei testi è cambiata, è divenuta aperta, punto di partenza per la costruzione creativa piuttosto che oggetto di mera imitazione e semplice restituzione. Le esperienze di teatro scolastico sviluppate dal XVII secolo sono state accompagnate spesso da riflessioni sulla natura stessa del materiale sottoposto o fatto creare dagli studenti, percorrendo così il lungo cammino che va dalla rappresentazione alla creazione, dalla riscrittura scenica che è la messa in scena alla scrittura in se stessa: percorso che i Gesuiti avevano già previsto per i loro studenti di retorica, che potevano optare per il genere teatrale in versi latini e i cui testi potevano essere rappresentati *in scholae et civitatis lucem*. Anche la nozione di autore è profondamente mutata alla luce della rivoluzione prodotta nel teatro del Novecento, con le due grandi esperienze che fanno capo a Schechner e a Grotowski e conducono all'idea di *happening* e di *performance*, che disarticolano il teatro in un sistema di rappresentazione intesa non più come oggetto, prodotto finito, definito, recuperando gli aspetti ludici, di rottura dello schema frontale, di abbandono della spettacolarità⁶.

L'attenzione ai testi nella prospettiva diacronica, tuttavia, non può trascurare il confluire dell'eredità del teatro di collegio, e in particolare di quello gesuita, nel nuovo teatro di educazione sviluppatosi in Francia nell'ultimo quarantennio del Settecento, come genere costituito, definito da leggi precise, animato da autori professionisti, accessibile alle scene private e non solo a quelle scolastiche. Un percorso che parta dal modello dei *Proverbes* e delle *Conver-*

⁴ Sul teatro gesuita si vedano G. Zanlonghi, *Teatri di formazione. Actio, parola e immagine nella scena gesuitica del Sei-Settecento a Milano*, Milano, Vita e Pensiero, 2002; B. Filippi, *Il teatro degli argomenti. Gli scenari seicenteschi del teatro gesuitico romano*, Roma, Institutum Historicum, 2001.

⁵ Cfr. B. Majorana, *La scena dell'eloquenza*, in R. Alonge, G. Davico Bonino, *Storia del teatro moderno e contemporaneo. Vol. 1, La nascita del teatro moderno. Cinquecento-Seicento*, Torino, Einaudi, 2000.

⁶ Cfr. R. Di Rago, *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2001.

sations di Madame de Maintenon e arrivi a Madame de Genlis, a Madame del La Fite, a Berquin, a Garnier, mostra che il teatro educativo diventa progressivamente una realtà editoriale e letteraria. Ispirandosi a Voltaire, a Rousseau e ai loro epigoni, il teatro educativo, nella sua varia articolazione che assume intonazioni ora religiose, ora amoroze, ora più propriamente pedagogiche, presenta una morale laicizzata, promuove l'educazione delle fanciulle, l'importanza della famiglia, dell'infanzia, stima il ruolo dell'individuo in funzione del posto sociale che occupa ma gli riconosce un valore universale individuale che reclama una giusta distribuzione delle ricchezze, erige la beneficenza come pietra angolare dei rapporti sociali: questo patrimonio di idee rispecchia il sogno borghese dell'armonia tra le classi, il trionfo dell'uomo sensibile, socievole, equilibrato. Gli autori, tentati dall'ambizione di esaustività, si impegnano a ribadire nelle rappresentazioni teatrali il messaggio spesso anticipato nelle riflessioni teoriche che le accompagnano e nelle loro scritture pedagogiche, come se il singolo pezzo fosse insufficiente a trasmettere l'interesse di un patrimonio valoriale che i testi, nel loro insieme, ricostruiscono quasi a comporre un vero e proprio manuale di educazione. La Francia borghese, chiamata ad acquisire un potere crescente, risultato in parte delle idee dei filosofi, la Francia di Luigi Filippo che Madame de Genlis ha contribuito ad educare, è ritratta fedelmente nel teatro di educazione e farà di questi autori i pionieri della letteratura per l'infanzia che è in procinto di svilupparsi. L'apertura laica e realistica al mondo garantisce la sopravvivenza di questi autori, anche dopo la Rivoluzione, ospitati nelle raccolte ottocentesche per ragazzi, nelle numerose riedizioni e traduzioni, nella stampa periodica destinata ai piccoli lettori: testi ormai poco recitati e offerti soprattutto alla lettura in famiglia, segno che una storia della letteratura per l'infanzia è nata e che individua percorsi, stabilisce linee di evoluzione e di continuità, sceglie i suoi punti di riferimento⁷.

Il discorso critico sul teatro educativo francese può approfondirsi iscrivendosi nell'indagine più ampia sul rapporto tra teatro e letteratura per l'infanzia delle origini, se è vero che è forte la consonanza di queste forme teatrali con altri generi, connotati dalla medesima vocazione istruttivo-educativa, come il racconto e la favola morale, il bozzetto, il romanzo di formazione: una contaminazione di forme che denuncia il difficile equilibrio tra staticità e dinamismo, tra scrittura morale e leggi teatrali. Un limite condiviso anche da Pietro Thouar, in Italia, con il suo *Teatro educativo*⁸, da Giulio Tarra⁹ e da altri professionisti della scrittura educativa, direbbe Faeti¹⁰, che riproducono, con poche attualizzazioni, l'impianto strutturale e ideologico dei testi della Genlis

⁷ Cfr. M.-E. Plagnol-Diéval, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIIIe siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997.

⁸ P. Thouar, *Teatro educativo*, Firenze, presso F. Paggi, 1871.

⁹ G. Tarra, *Dialoghi famigliari e scenici graduati ad uso dei fanciulli italiani: libro di lettura in scuola e in famiglia*, Milano, Giocondo Messaggi, 1876.

¹⁰ Cfr. A. Faeti, *La letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

e di Berquin. E se il teatro in Italia, già nei primi decenni del Novecento, si accosta all'infanzia soprattutto al di fuori dalle aule scolastiche, con autori eversivi come Tofano e Rubino, tra i primi a rivendicare la libertà del bambino lettore e della letteratura a lui destinata dalle strette didascaliche, va forse rilevata la nuova centralità della letteratura per l'infanzia nelle attuali pratiche teatrali scolastiche che riducono, rileggono, utilizzano testi narrativi non concepiti per il teatro¹¹.

Alle origini: il teatro di Jan Amos Komenský (Comenius)

A fronte di un quadro ricchissimo di spunti e ancora largamente frammentato, il recupero e la valutazione critica dei testi teatrali di Jan Amos Komenský hanno rappresentato sinora un'occasione mancata sia per la storiografia comeniana, che ha sottovalutato la portata innovativa della sua sperimentazione e i legami evidenti che inglobano i suoi testi teatrali nella più generale riflessione pedagogica e nell'articolato prendere forma del suo programma didattico, dei quali testimoniano il travaglio e preannunciano i punti salienti, ma anche per la storia del teatro scolastico, che risulta così mancante di un tassello fondamentale, dell'opera cioè di un autore che elegge consapevolmente il linguaggio drammatico a *medium* privilegiato per veicolare non solo nozioni isolate sulla realtà, ma la conoscenza enciclopedica del mondo, nel modo più completo e con il metodo più efficace a rendere i giovani allievi partecipi e protagonisti di quel mondo. Un progetto, quello comeniano, che raccoglie evidentemente l'eredità umanistica e le suggestioni gesuitiche ma che va oltre il mero discorso teatrale, configurandosi come spinta costruttiva e insieme banco di prova di un metodo e di un modello che accoglie *in nuce* istanze essenziali della pedagogia moderna.

Il trittico immagine-parola-azione è al centro del pensiero comeniano e trova la sua migliore espressione proprio nella pratica teatrale. La parola e l'immagine sono presentati come due piani isomorfi e determinano l'essenza di un fare teatrale che assume il compito di rivestire di sensibilità la nuda e astratta *veritas*, di costruire sulla scorta dell'equiparazione ciceroniana di *eloquentia*, *humanitas* e *civilitas*, la conoscenza piena ed esaustiva della realtà.

Il suo primo pezzo teatrale, recitato in effetti dagli studenti nel 1640 e pubblicato solo nel 1658, *Diogenes cynicus redivivus*¹², è un insieme di aneddoti e di pezzi di storia cuciti intorno al personaggio centrale. I monologhi sono

¹¹ Cfr. P. Boero, *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1997.

¹² J.A. Komenský, *Diogenes Cynicus Redivivus, sive De compendiose philosophando* in Id., *Opera omnia*, XI, Praga, Academia Scientiarum Bohemoslovenica, 1975, pp. 437-500.

rotti dai dialoghi, il ritmo è concitato, i toni piuttosto accorati ma non verbosi, la storia si concentra sul conflitto tra Diogene e il suo contesto storico. Un dottissimo compendio di filosofia, che intesse suggestioni tratte da Diogene Laerzio, Erasmo, Plutarco, Luciano, Cicerone, Seneca, alterando la verità storica ed esaltando la figura del filosofo come esempio, già avanzato da S. Girolamo, di umiltà. Il tessuto narrativo non si risolve in un centone, dunque, ma è complesso, esito della scelta, del rifiuto, del trasferimento dei materiali delle fonti e dell'invenzione di nuovi elementi, tesi a presentare l'eroe come precettore dei buoni, dispregiatore dei re e dei potenti, infine vincitore della morte. Il secondo testo, rappresentato nel 1641 ma edito nel 1663, *Abrahamus patriarcha*¹³, riprende la storia raccontata nella *Genesi* (12, 1-22, 19): Abrahamus è incarnazione dell'uomo di fede, incrollabile di fronte alle prove più estreme. La rappresentazione, la messa in scena, tesa ad enfatizzare il rispetto della volontà di Dio del protagonista avvertito come una lotta inesauribile, è sobria e semplice, ma ciò che colpisce è l'attenzione dettagliata di Komenský per la messa in scena, in riferimento alle entrate e alle uscite degli attori, ai loro seppur minimi movimenti, alle espressioni del volto, ai costumi, ai decori e agli accessori essenziali, non macchinosi né sfarzosi.

Ma l'opera più matura del teatro comeniano è proprio la *praxis comica* edita nel 1656 del suo più riuscito studio della lingua latina¹⁴, quella *Janua linguarum* che uscita nel 1631 a Lezno conosceva in pochi anni molteplici traduzioni e commenti lusinghieri: un lavoro in cui parole e cose sono intimamente intrecciate, che prelude all'inevitabile sviluppo dell'*Orbis pictus*, un metodo per apprendere contemporaneamente il vocabolario delle parole e l'enciclopedia delle cose, in un sistema coerente e completo, in grado di restituire l'immagine reale ed esaustiva del mondo¹⁵.

La scrittura dei testi teatrali è accompagnata dalla riflessione teorica sulla valenza pedagogica e didattica del teatro che non si ferma ai prologhi delle sue commedie, ma si precisa e raffina nei suoi lavori più impegnativi, dalla *Pampaedia* (VII, 29)¹⁶ alla *Panorthosia* (XXIV), dalla *Didactica* (XIX, 35) all'*Orbis Pictus* (cap. 130): una particolare consonanza si ravvisa tra i contenuti delle *Leges scholae bene ordinatae*¹⁷, scritte intorno al 1653 come una nuova *ratio studiorum* della concezione comeniana contrapposta a quella dei Gesuiti, e la *Praefatio* alla *Schola Ludus*. Emerge con decisione dalla legislazione comenia-

¹³ J.A. Komenský, *Abrahamus Patriarcha scena repraesentatus*, in Id., *Opera omnia*, XI, Praga, Academia Scientiarum Bohemoslovenica, 1975, pp. 500-539.

¹⁴ J.A. Komenský, *Schola Ludus, Seu Encyclopaedia viva hoc est Janua linguarum praxis comica*, in *Opera Didactica Omnia*, t. II, p. III-IV, Praga, Academia Scientiarum Bohemoslovenica, MCMLVII, pp. 831-1039.

¹⁵ Cfr. M. Fattori (a cura di), *Opere di Comenio*, Torino, Utet, 1974.

¹⁶ J.A. Komenský, *Pampaedia*, Introduzione e traduzione di Pasquale Cammarota, Roma, Armando, 1968, VII, 29, pp. 144-149.

¹⁷ Il capitolo IX delle *Leges* è interamente dedicato all'attività teatrale: cfr. G. Limiti, *Studi e testi comeniani*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1965, p. 61.

na l'importanza della relazione tra insegnanti e studenti, soggetti vivi e operanti in grado di stimolare l'opera degli stessi maestri. Gli insegnamenti, tratti dal contatto diretto con la vita ed i suoi problemi, dovranno essere concreti perché la visione diretta è sempre il miglior strumento di conoscenza. «Le cose sono sostanza e le parole accidenti» ed è contemporaneamente che devono essere presentate all'intelletto umano, ma avendo cura di partire dalle cose perché esse sono oggetto tanto dell'intelligenza che del discorso. Dal punto di vista didattico, l'idea è che le conoscenze acquisite funzionalmente tendono spontaneamente ad organizzarsi, in maniera che sarà possibile coordinarle secondo strutture logiche e verbali, nella misura in cui tale coordinazione si appoggerà su un precedente contenuto solido e avido di forme, mentre un insegnamento formale, che preceda la comprensione dei contenuti, ci riconduce al verbalismo. Quanto più concretamente ogni concetto potrà avere la sua raffigurazione grafica o plastica o verbale da parte del maestro, che offrirà sé stesso quale vivente esempio alla meditazione e all'imitazione dei fanciulli, tanto più la scuola risulterà efficace. Per Komenský il processo di apprendimento – che egli definisce *discentia*, recuperando un termine già impiegato da Tertulliano con identica accezione – è per così dire un moto, cioè il passaggio che l'elemento mobile (il discente) compie da un punto determinato, l'oggetto noto, ad un altro punto distante dal primo, l'oggetto ignoto. Compito precipuo del docente è *discentem doctrina imbuere*, stimolando continuamente il suo desiderio di sapere, di conoscere e – nello stesso tempo – tendendo conto delle sue personali qualità e capacità ricettive, adattando ad esse il proprio metodo educativo¹⁸. Nel sistema pedagogico comeniano, pertanto, in cui l'allievo rappresenta il vero artefice del moto educativo, centro unitario che costruisce in sé la scienza, il teatro è inteso, da una parte, come supporto insostituibile alla didattica: alla forma statica degli argomenti, supportata dall'aiuto di immagini e modelli, si aggiunge la forma dinamica della drammatizzazione, in grado di esprimere le azioni e di illustrare le idee astratte¹⁹.

Dall'altra come processo formativo attivato in ogni studente, che ne garantisce l'autonomia e l'indipendenza sia nel percorso scolastico che nella futura vita adulta: aiuta in modo piacevole a trattare e a dialogare con gli altri; incita a vedere la varia realtà che lo circonda osservando l'umano comportamento non solo dalle parole ma anche dai gesti, dalle espressioni del viso, dallo

¹⁸ Il concetto è espresso chiaramente nella *Novissima linguarum methodus*, scritta a Elbing e pubblicata per la prima volta nel 1648 a Leszno e poi nell'*Opera Didactica Omnia* nel 1657: l'opera, concepita come rielaborazione e ampliamento della *Didactica Magna* e della *Janua Linguarum*, riformula in 187 proposizioni le linee guida del pensiero pedagogico comeniano. Cfr. J.A. Komenský, *Novissima linguarum methodus*, in Id., *Opera omnia* 15/2, Praga, Academia Scientiarum Bohemoslovenica, cap. 10-12, p. 175. Sul significato dell'opera in relazione all'*ars didactica* comeniana cfr. F. Sivo, *Elementi classici e cristiani nella Novissima methodus di Comenio*, «Auctores nostri», 2, 2005, pp. 329-377.

¹⁹ Komenský, *Praefatio* alla *Schola Ludus*, cit., p. 835: «Gestibus loqui, bis loqui est: adeoque non tam verba quam res loqui: quod anima prorsus huius exercitii est».

sguardo. Le parole vanno colte nelle diverse inflessioni, dalle pause, dai silenzi. L'immedesimazione dell'allievo con il personaggio interpretato può consentirgli la disponibilità e la capacità di capire l'altro, quindi di dialogare e vivere con lui, in una più razionale organizzazione sociale. La rappresentazione ha un valore umano prima che scolastico e si presenta come uno strumento per conoscere quanto accade nella società per poi, eventualmente rappresentarlo. Gli esercizi teatrali, dunque, come *pulchra seriorum praeparamenta*, nel rispetto di una naturale gradualità nell'insegnamento e nell'apprendimento. Il principio fondamentale della didattica deve essere, infatti, quello di aiutare la natura, cioè di conformare le operazioni dell'arte alle norme con cui opera la natura procedendo lungo i suoi stessi sentieri. L'insegnante che è *minister* della natura, deve limitarsi a percorrere in modo corretto le vie certe che essa possiede per lo sviluppo dei suoi processi, senza bisogno di sconvolgere tutto ciò che in essa già esiste²⁰.

La Schola Ludus

Il passaggio dai primi due testi teatrali, giocati su argomenti piuttosto tradizionali, alla *Schola Ludus* è fondato pedagogicamente dall'intenzione di sottoporre il suo intero progetto enciclopedico ad una completa trasformazione in atto teatrale. Pertanto, nella dedicatoria all'opera, riferendosi al modello luterano, che auspicava un metodo più facile e piacevole da cui nessuno venisse

²⁰ Scrive Komenský nella *Praefatio* alla *Schola Ludus*, cit., p. 832: «Atque si vitae prelude est Schola, non est necesse severarum vitae actionum praeexercitamenta severa esse: quae in aetatem puerilem non cadunt. Praeludia esse debent, ut suaviter tum suscipi tum continuari queant. Qua in re si processui Naturae, gradatim sese a minoribus ad maiora, ab humilioribus ad altiora, a ludicris denique ad seria, elevanti, obsecundamus, multum lucratur, experientia teste». Sulla natura intesa come principio regolatore e norma ultima della didattica quanto della matematica cfr. B. Belterate, *Il discente tra didattica e matematica in Comenio*, in C. Ferranti (a cura di), *Johannes Amos Comenius 1592-1992, Atti del Convegno Internazionale di Studi* (Macerata 2-5 dicembre 1992), Macerata, 1998; E. Garin, a tal proposito, precisa: «Se può dirsi con qualche fondatezza che Comenio ha anch'egli ricevuto la lezione umanistica, è anche vero che l'ha usata per giungere ad altro risultato. L'uomo è al centro del suo mondo ed è microcosmo; e il tutto è connesso ad un ordine razionale, di cui l'uomo è quasi la sintesi e la formula abbreviata. Ma è l'osservazione della natura che ci offre il segreto dello sviluppo dell'uomo e quindi ci indica la via della sua formazione» (Id., *L'educazione in Europa 1440/1660. Problemi e programmi*, Roma-Bari, Laterza, 1976, p. 247). Un giudizio, questo del Garin, che sembra fare *pendant* con la lettura che Jean Piaget propone della pedagogia di Komenský, secondo la quale tra uomo e natura si istituisce un parallelismo che spiegherebbe lo sviluppo umano come parte essenziale di un tutto armonico che con l'uomo giunge alla consapevolezza. La pretesa contraddizione tra la "recettività" sensoriale e gli enunciati "attivistici" reperibili per esempio nella *Didattica magna*, si scioglie facilmente «se stabiliamo di nuovo la prospettiva del parallelismo tra la natura formatrice e la formazione dell'uomo» (cfr. J. Piaget, *Introduzione a Giovanni Amos Comenio 1592-1670. Pagine scelte a pubblicate dall'Unesco*, Firenze, Bemporad-Marzocco, 1962, p. 13).

respinto ma tutti piuttosto attratti agli studi, Komenský riprende i concetti basilari e stabilisce i sette requisiti essenziali della nuova accezione dell'istituzione scolastica: movimento; spontaneità; socializzazione; agonismo; ordine; facilità; svago²¹. Il teatro, che asseconda tutti questi presupposti, garantisce il pieno conseguimento delle qualità proprie dell'eccellenza umana: *ratio*, *oratio*, e *operatio*. Forma infatti in primo luogo le menti alla sapienza infondendo con vive rappresentazioni la conoscenza di tutte le cose del mondo che possono essere oggetto di comprensione da parte dei bambini. Forma quindi la lingua all'uso universale del latino, e per di più fluido e puro. E infine forma il movimento di anima e corpo ad azioni convenienti²². Tra l'azione e la conoscenza si instaura, dunque, un rapporto dialettico che impedisce alla mente (*ratio*) di realizzarsi come discorso vuoto (*oratio*) mentre essa consustanzia l'azione elevandola a manifestazione vitale.

Nella *Praefatio* alla *Schola Ludus*, in cui sono ripresi diffusamente il concetto di scuola come officina di umanità, il primato dell'esperienza e la necessità della naturale gradualità degli insegnamenti, Komenský, ricordando quanto già detto nella *Scholae Pansoficae delineatio* (88-90), difende la scelta del linguaggio teatrale oltre il tradizionale nesso di esibizione e ammirazione che suscitano le abilità manifestate dallo scolaro, stimulate dalla presenza di un pubblico ad una prontezza superiore a ogni mezzo coercitivo²³: non dimentica che alcune scuole ostacolano o impediscono rappresentazioni sceniche, ma ribadisce e puntualizza le ragioni per conservarle e rinnovarle: qualunque insegnamento è impresso nella memoria in modo indelebile se è rappresentato dal vivo; l'impegno dei precetto-

²¹ Komenský, *Dedicatoria* alla *Schola Ludus*, cit.: «Repertum autem esse methodo nostra modum, quo schola omnis ludus fiat, ut ostendam, quid rei sit quod Ludum, seu Lusum, vocamus, attendi postulo. Sic definio, Ludus est corporis vel animi exercitium inter plures, de aliquo lucri aut honoris praemio concertantes, institutum. Quae definitio in requisita septem, quae Ludum esse ludum (hoc est animi oblectamentum) faciunt, sese resolvit: 1 Motum 2 Spontaneitatem, 3 Societatem 4 Concertationem 5 Ordinem 6 Facilitatem 7 Finemque iucundum, animi relaxationem». Queste affermazioni ricalcano fedelmente alcuni passi della *Novissima Methodus* (XXV, 7-12). Sul concetto di scuola come *ludus* cfr. D. Orlando, *Il grande Comenio delle opere minori*, Padova, Liviana Editrice, 1959.

²² Komenský, *Dedicatoria* alla *Schola Ludus*, cit.: «[...] quod cum bonae scholae munus sit ea in primis, quae humanae prae brutis excellentiae sunt, Rationem, Orationem, liberamque rerum variarum Operationem, expolire, totum hoc praesens Januae praxis comica valde compendiose praestet. Format enim primum Mentem ad sapientiam: omnium quae Mundus habet rerum et quae sub puerilis aetatis cognitionem cadunt, vivis omnium repraesentationibus instillans, notitiam. Format dehinc Linguam ad universalem quasi latini sermonis, eumque purum et fluidum, usum. Et denique Animi Corporisque motus ad actiones decoras».

²³ Komenský riprende, in questa sezione iniziale della quarta parte della *Janua*, alcuni principi già esposti in alcuni capitoli della *Novissima Methodus* (10, 2-4): gli allievi devono *recte sapere, recte omnia agere, recte loqui, lingua una vel pluribus*. Lo scopo si consegue con la fondazione di una didattica che sia arte di bene insegnare *cito, iucunde, solideque*. Si insegna per *exempla, praecepta, usum*. Secondo un ordine del tutto naturale, gli esempi, che sono finalizzati a spronare all'azione, precedono sia le regole, atte invece ad informare, sia l'uso, utile a rafforzare gli insegnamenti ricevuti.

ri è ravvivato dalla responsabilità della rappresentazione; i genitori verificano il rendimento dei propri figli, gli ingegni e i talenti si riconoscono più facilmente. Infine, poiché la vita degli uomini deve essere trascorsa colloquiando e agendo, la gioventù viene condotta per mano, sinteticamente e piacevolmente con gli esempi e l'emulazione, ad abituarsi a circostanze diverse, a comporre la gestualità, a regolare il volto e le mani a seconda della situazione, a modulare e a variare la voce; con la parola a interpretare qualsiasi personaggio e, dunque, ad essere libera da imbarazzi e pudori. Invano, dunque, aggiunge Komenský, si oppone al suo progetto l'autorità di teologi che vorrebbero proscritte le commedie non solo dalle scuole. Naturalmente il filosofo sottoscrive il bando per argomenti leggeri, ridicoli, propri della commedia plautina, e rivendica l'originalità e la novità del suo progetto, che non fa uso di maschere e indumenti femminili, al centro di un'aspra polemica anche nel teatro gesuitico²⁴. Altri detrattori preferirebbero che gli studenti conservassero la propria identità, limitandosi ad un esercizio di nomenclatura con l'aiuto di supporti iconici: ma l'intenzione della rappresentazione non si limita a formare i sensi, volgendo più profondamente la loro attenzione alle cose, e la lingua, nominando le cose, ma anche i costumi e le azioni della vita, la circospetta prudenza nell'agire e la parresia. Tutto questo, aggiunge Komenský, non sarà correttamente acquisito se non attraverso la rappresentazione, l'identificazione con i personaggi: la nomenclatura delle cose, infatti, congiunta ad autoprassia e autopsia²⁵, non solo ha la forza di sollecitare nello stesso momento tutti i sensi e di formare il discernimento sugli oggetti presenti, ma apre la via potentemente alla filosofia e alla teologia, giacché tutte le cose sensibili saranno sotto gli occhi con continui esempi: dopo che gli allievi si saranno abituati ad osservare le cose nella loro esteriorità potranno più facilmente coglierne il nocciolo interiore, riconoscendo gli ingredienti certi, indubitabili che compongono, a più livelli, la realtà. Il teatro dimostra, pertanto, che la *Janua* è una porta non solo per imparare la lingua latina in modo integro, ma anche per entrare nell'enciclopedia delle arti e delle scienze attraverso queste rappresentazioni giocose: potrà essere compreso tutto, essendo comprese le fondamenta. L'educazione, per Komenský, consiste nell'*ouvrir les yeux* del fanciullo sul mondo²⁶, i sensi sono i ministri dello spirito che informano la ragione, che a sua volta analizza i dati e forma le nozioni che compara, pronuncia attraverso le

²⁴ Komenský, *Praefatio* alla *Schola Ludus*, cit., p. 833: «At exercitia haec nostra toto genere alia sunt, fructumque iuventuti solidum; non pollicitantur solum, evandia specie aliqua, sed ferunt reipsa».

²⁵ Komenský, *Dedicatoria* alla *Schola Ludus*, cit.: « [...] totque illis abstractis nugis, quibus ingenia docentium et discipulorum vulgo marcerentur, morositateque et nauseam afficiuntur, amotis, et illis in mera spectacula et actiones ita conversis, ut noscenda noscendo, faciendaque faciendo (hoc est perpetua autopsia et autopraxia) doceantur et discantur omnia ».

²⁶ E. Kushner, *Le rôle de la vision dans l'oeuvre pédagogique de Comenius*, in H. Voisine-Jechova (a cura di), *La visualisation des choses et la conception philosophique du monde dans l'oeuvre de Comenius*, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 1994, p. 57. Cfr. inoltre R. Farné, *Iconologia didattica*, Bologna, Zanichelli, 2002.

parole, e di cui si serve per le sue meditazioni. La visione si nutre dell'esperienza: il bambino impara a riconoscere le cose del mondo esterno e a identificarle nel linguaggio che gli viene suggerito dagli adulti. La riflessione comeniana sul teatro si lega, dunque, al tema centrale della "visualizzazione", al ruolo cioè della visione nella conoscenza: tuttavia, il visibile è visto in un rapporto di continuità con l'invisibile, l'epistemologia è inseparabile da un'etica e da una mistica e anche l'*Orbis* procederà dall'ordine materiale verso l'ordine morale e spirituale, ovvero, come nella psicologia del bambino, dal più concreto al più astratto. Nel rinnovare la didattica dei primi apprendimenti, delle cose, come delle lingue (la *Janua linguarum* si pone dunque sullo stesso piano dell'*Orbis Pictus* in questo intento) la visualizzazione opera un innesto della conoscenza con la destinazione dell'uomo caricandola di significati che oltrepassano il piano del mero apprendimento in un certo senso trasfigurandolo. E questo perché, oltre alle geniali intuizioni che riguardano la didattica, il ruolo attivo del soggetto, la ciclicità dell'insegnamento, la visione pansofica della conoscenza, Komenský si pone il problema del perché della conoscenza in ordine agli aspetti basilari della vita, al suo significato etico e religioso, in un mondo che gli si presenta come un "labirinto" dal quale è necessario uscire.

La *Schola Ludus*, come si è detto, si compone di otto parti, di cui ognuna era destinata ad una classe della scuola di Sároszpaták in Ungheria, cominciando dai più piccoli per arrivare all'ultimo corso²⁷. La rappresentazione doveva essere diluita per tutto l'anno scolastico e le otto sezioni appartengono ad un quadro comune di riferimento, una cornice che funge da pretesto per la rappresentazione teatrale dell'enciclopedia. La storia rappresentata è veicolo di un insegnamento generale, sulla filosofia, su Dio, e sul posto dell'uomo nel mondo morale, materiale, sociale. Il re Tolomeo, desideroso di avere notizia di tutte le conoscenze di tutti i campi, decide di convocare quattro filosofi che gli serviranno da consiglieri, per chiamare a corte i rappresentanti di tutte le discipline: ciascuno dovrà fornire un'esposizione sistematica della sua specialità, utilizzando parole semplici, ma anche mostrando e spiegando diversi oggetti afferenti alla sua scienza, il suo mestiere o la sua professione, in maniera che il rapporto tra parole e cose sia comunicato non solo attraverso l'udito, ma anche attraverso gli altri sensi. Nella quarta parte della *Schola*, concepita come una *summa* delle sue riflessioni pedagogiche e didattiche, già elaborate o ancora *in fieri*, la voce di Jan Amos Komenský si confonde con quella di diversi personaggi che interpretano via via le sue convinzioni, chiarendo la sua idea

²⁷ L'idea di drammatizzare tutta la sua *Janua linguarum* giunge a Komenský dall'adattamento ad opera di Sébastian Macer, rettore a Leszno, di 60 capitoli divisi in tre pezzi della stessa opera, composti tra il 1650 e il 1651. Komenský, stimolato dal successo dell'iniziativa, si propone la *praxis comica* di tutta la *Janua* per donarla agli scolari di Sároszpaták, dove il rettore del momento, Janos Tolnai, non aveva voluto autorizzare drammi biblici. L'autore si fermerà, tuttavia, alla scrittura di otto pezzi teatrali che avranno il titolo di *Schola Ludus seu Encyclopaedia viva, hoc est Januae linguarum praxis comica*.

di *schola ludus*, definendo la fondazione di una didattica che sia arte di bene insegnare *cito, iucunde, solideque*, fissando in *exempla, praecepta, usum* i tre cardini del sistema insegnamento/apprendimento²⁸.

I ludi scenici sono definiti come *pulchra exercitia* costruiti con la giusta moderazione, divertenti quanto basta per far sì che rappresentino per la vita degli studenti *vitae preclusiones*. Gli studenti non imparano a stare a scuola ma a vivere. I titoli delle sezioni successive della *Schola* lo dimostrano: esse illustrano e rappresentano dal vivo la crescita dello studente, la dimensione morale, urbana, familiare, religiosa della vita adulta. Nulla infatti potrà occorrere, dopo questo esercizio, di veramente nuovo agli studenti, che non abbiano già sperimentato *per lusum*, e che nella vita reale sarà invece estremamente serio. Sono parole che ritroveremo nella *Pampaedia* (VII, XXIX) quando Komenský allude alla conoscenza come a una rete, a un sistema complesso in continuo incremento: nell'animo dell'uomo la conoscenza si deve concatenare in modo che nulla al fanciullo, al giovane e all'uomo si presenti come nuovo, ma soltanto come più specifica deduzione di cose precedentemente conosciute.

Adunque nell'infanzia sono da porsi le radici di tutte le cose, quasi senza che gli stessi fanciulli se ne accorgano, affinché quando incominceranno ad accorgersene, constatino di possedere già tutto questo: a) la vita, b) la sanità, c) l'alacrità, d) le azioni, e) i costumi, f) l'esercizio della pietà²⁹.

E come la *Ianua* è stata ridotta in otto dialoghi scenici, così tutti gli insegnamenti, la musica, la storia, la fisica, la religione, in ogni scuola e classe, possono essere trasformati in scene. Addirittura Komenský preannuncia la riduzione di tutta la storia del mondo in nove atti scenici, indicando la scansione dei titoli delle diverse sezioni.

L'ambiguità del discorso metateatrale è, in questa sezione della *Schola*, sostanziale: il *Praeceptor* interpreta le idee di Komenský e spiega che l'enciclopedia

²⁸ Komenský, *Schola Ludus*, cit., pars IV, act. II, scena IV, p. 913: «Schol.: Scholam vellem, quae verissima esset humanitatis officina: exercens juventutem non ad literaturam solum, sed magis etiam ad mores honestos, maxime vero ad deum sancte colendum, et ad omnia quae humanam perficiunt naturam. Ut quisquis hic politur, evadat non frustum hominis, sed homo: totam vitam sapienter ordiri, totamque prospere transigere gnarus: edoctus nimirum circa omnia recte sapere, omnia recte agere, de omnibus recte loqui». Komenský continua descrivendo l'articolazione degli ordini scolastici: per quanto riguarda la scuola vernacolare, il *literator togatus* spiega il metodo che l'*Orbis pictus* definirà nella sua completezza, mostrando le tavolette su cui è dipinto l'*Alphabetum vivum*: partendo dai versi emessi dagli animali e dalle lettere corrispondenti alla rappresentazione degli stessi, gli allievi imparano a riconoscere l'alfabeto. Telesio presenta l'*Encyclopaedia sensualium, hoc est omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum nomenclatura vera, ad ocularem demonstrationem deducta*, titolo provvisorio che Komenský aveva attribuito alla prima bozza dell'*Orbis Pictus*. Il testo è indicato per l'introduzione degli allievi alla scuola vernacolare ma anche a quella latina che si avvarrà, inoltre, del *Vestibulum linguae latinae*. Il *Praeceptor ianualis* introduce poi la *Ianua linguarum*, composta di un *Lexicon*, una grammatica e una nomenclatura delle cose. Infine, sono descritti gli studi della classe atriale, dedita ai fondamenti di retorica e stilistica.

²⁹ Komenský, *Pampaedia*, cit., p. 147.

generale della *Janua* è stata trasformata in otto pezzi drammatici, che i ruoli sono stati distribuiti tra gli studenti e che ognuno interpreta il suo personaggio meglio che può: il termine latino usato dal personaggio, *persona*, sembra non solo riferirsi al significato letterale di “ruolo drammatico”, ma potrebbe significare che ognuno interpreta il ruolo che è suo nella vita (persona come carattere, personalità), e che dunque non si tratta di una suddivisione di ruoli casuale³⁰. È chiaro che il teatro recitato dagli studenti per i genitori e i compagni è destinato soprattutto ad evidenziare le capacità acquisite dagli attori. Pertanto, ancor prima di valutare una figura scenica come incarnazione di un personaggio drammatico, gli spettatori sono chiamati ad osservare la buona conoscenza del latino e delle arti oratorie da parte degli attori, la capacità di muoversi con dignità e sicurezza: i genitori si rendono conto se i maestri hanno compiuto un buon lavoro. E gli spettatori possono verificare con la propria esperienza l'idea essenziale che vuole esprimere il precettore, e Komenský nelle sue vesti, cioè che una tale drammatizzazione della materia enciclopedica rende il suo insegnamento più facile e più dilettevole di una mera esposizione verbale.

Il nuovo genere teatrale espresso dalla *Schola* costituisce, pertanto, un esito logico della tendenza, già mostrata dall'autore nei precedenti esperimenti, verso un teatro quasi sprovvisto di azione propriamente drammatica e di decoro scenico³¹. La separazione tra attori e spettatori è ora ridotta al minimo: Komenský specifica che i ragazzi devono restare ai loro posti di spettatori fino al momento di entrare in scena e, terminato lo spettacolo, tornarvi. La messa in scena risulta semplice, essenziale, e comunica il senso più profondo del teatro comeniano, l'adattamento della materia enciclopedica a una presentazione vivente per i giovani, che spiegano e nel contempo dimostrano con l'aiuto di diversi supporti visuali ciò che hanno appreso, provando l'efficacia pedagogica del metodo che essi esemplificano e, insieme, preparandosi ad essere degni, un giorno, del *theatrum reipublicae*³².

Ilaria Filograsso
Dipartimento di Scienze Umane
Università degli Studi di Foggia
i.filograsso@unifg.it

³⁰ Komenský, *Schola Ludus*, cit., pars IV, act. IV, scena III, p. 928: «Redacta enim est tota Rerum Encyclopaedia, Januae Textu Comprehensa, in octenos Scenicos Ludos. Ubi distributis inter discipulos pensis, in conspectu convocati theatri suam quisque personam, quam decore potest, agit; res ipsa, aut certe rerum simulachra, ostentans, actionesque ad vivum repraesentans [...]».

³¹ Cfr. J.F. Veltrusky, *La visualisation dans l'oeuvre dramatique de Comenius*, in H. Voisine-Jechova (a cura di), cit.

³² Komenský, *Schola Ludus*, cit., pars IV, act. IV, scena III, p. 928: «Ludite igitur cum animi prolubio, dilecti filii, aequae in Schola ut in theatro: sic tandem aliquando Reipublicae theatro digni futuri».

«Flat nose versus point nose»¹. Black and White in Congolese colonial schoolbooks

Honoré Vinck²

The author of a chain of Congolese schoolbooks in the twenties and thirties, the Catholic missionary Octaaf Van Hullebusch, related candidly and with colourful traits the scene when he wrote in a propaganda booklet:

The teacher will not forget to tell the Blacks their obligations toward the authorities. These obligations are part of the lessons on the Fourth Commandment of God. When the Administrator or Civil Servant arrives in the village, they hasten to present him a chair and the Blacks will surround him with respect. From his side, the White invites the Catechist to

¹ Strophe 3 from the poem *Ikwako* by Augustin Elenga, published by G. Hulstaert in *Poèmes Mongo modernes*, Académie Royale des Sciences d'Outre-Mer, Bruxelles, 1972, pp. 58-63; see also H. Vinck, *Poésie de résistance au Congo belge*, «Annales Aequatoria», 25, 2004, pp. 271-301.

² Further justification of my arguments, and elaboration of the original texts in African or other languages which have been translated above into English, can be found in the more extensive and differentiated articles I have published at several locations. Most of them are accessible in French and/or English on the following websites: <<http://www.abbol.com>> and <<http://www.aequatoria.be>>. I mention here only the most important: H. Vinck, *The Influence of Colonial Ideology on School Books in the Belgian Congo*, «Paedagogica Historica» (Gent), 1995, 23, pp. 355-406; Id., *Le concept et la pratique de l'autorité tels qu'enseignés dans les livrets scolaires du Congo Belge*, «Revue Africaine des Sciences de la Mission», (Kinshasa), 6, 1997, pp. 115-128; Id., *Manuels scolaires coloniaux: Un florilège*, «Annales Aequatoria», 19, 1998, pp. 3-166; Id., *Théories racistes dans les livrets scolaires du Congo Belge*, «Revue Africaine de Théologie», (Kinshasa), 43, 1998, pp. 104-115 [English version on the website <<http://www.aequatoria.be>>]; Id., *Le mythe de Cham dans les livrets scolaires du Congo Belge*, «Canadian Journal of African Studies», 33, 2-3, 1999, pp. 642-674.

sit down on a chair; the others, happy for the honor given to one of them, will sit down easily on the ground and speak informally. Only by this fact the teacher (and consequently the civilization he represents) shall gain in prestige from the Blacks³.

Colonial ideology in the Congolese schoolbooks

A large number of schoolbooks in the Belgian colony between 1900 and 1960 reveal a clear and constant colonial ideology which is based on an education of submission to the authority of the foreign conqueror. They strive with all pedagogical resources to transmit a number of elements in their value system which can be useful to their main aims. That becomes clear in the repeatedly stressed themes, like the inferiority of the black race on a biblical basis (by the evocation of the curse of Ham, the alleged father of all Blacks). In a cunning manner, the redemption of this curse is attributed to the messianic figure of Leopold II and his Belgian assistants. Further they evoke constantly the miserable living conditions and superstitious beliefs by the Blacks in opposition to the intellectually, morally and technically superiority Whites. Consequently, the conclusion of intrinsic superiority to the Black is very close by. The ultimate argument is a quotation from the Gospel *All authority comes from God*. In the Belgian Congo, all authority is in the hands of the Whites, thus: they rule in the name of God and Africans must obey and submit to them as they should do to God.

The curse of Ham

Many Christian missionaries were convinced of the historical and actual veracity of the curse of Ham. In 1885 we can read in a missionary review:

Moral corruption that is the main fault by which the black race is characterized under all pagan peoples. And for that reason only, even without any other proof, I tend to follow the opinion of those who do descend directly the Negroes of Ham, Noah's degenerate son⁴.

This belief penetrated even into school books. *Nkongo Salangana*, a hymn from a booklet from 1911⁵, sings the liberation of the Congolese from Arab slavery. The very reason for this slavery is:

³ O. Van Hullebusch, *Les instituteurs indigènes*, «Missions de Scheut», 1929, 1, pp. 266-284.

⁴ J. De Wilde, *Zedelijke ontleding van een negerkind* [Moral investigation of the Negro child], «Missiën in China en Congo», 1885, p. 107.

⁵ Soeurs du Précieux Sang, PP. Trappistes, *Njembo nda nkundo*, Bamanya, Westmalle, 1911, song 36.

Cursed by our Father Noah
Look at us, all the Blacks of this
 Oppressed country, because of his terrible insult (verse 2)

The instrument of the divine liberating intervention is:

A strong King sent by God in this country (verse 3)

Leopold II to which is made reference here, acts by the instrument of the Belgians:

A Country elected by God
 to liberate your brothers and sisters
 O Belgium, may the heaven make you prosper (verse 4)

And from the booklet of Father Gilliard we quote: «Ham you are bad. You will be the slave of your brothers; Shem and Japheth be praised; Ham will be your slave»⁶. When Ham is the forefather of the Blacks and Japheth of the Whites, the position in the social order of everyone is clearly established.

Fundamental superiority of the White man

In the view of the schoolbooks, all the Whites share in the power of the State, all are authorities. In many cases the word «Whites» stand for the word «authority». The Mill Hill booklet from 1923 proclaims:

The teacher must teach his people to respect and to honor the Whites [...] He explains that the White man surpasses other people in knowledge. He repeats the instructions the priest gave him: how to behave with a white person and how to greet him⁷.

E.J. Rubben, in his *Leçons pratiques du Lingala* (1928), brings back the origin of the races to creation and explains the differences of physical features:

All the human beings on earth descend from Adam and Eve, our first ancestors, but they are not all similar: their skin and the shape of their face and of their head differ very much. One divides the peoples of the world into four groups, in particular those: Blacks, Yellows and Reds. White people live in Europe; they dispersed throughout the world, in Asia, in Africa and America. They exceed all the others in intelligence⁸.

The Protestant Missionary J.E. Carpenter in his booklet: *Banto Ba Monde* [Peoples of the Earth], from 1928, writes as follows:

⁶ L. Gilliard, *Mbo inki Nzambe i ndele*, Desclée-De Brouwer, Brugge 1921, Lesson 9.

⁷ Mill Hill [J. Oomen], *Belemo bemo bya bolaki*, S. Pierre Claver, Rome, 1923, Lesson 13.

⁸ E. Rubben, *Leçons pratiques de lingala*, Dison, 1928. Quotation from p. 148.

The Arabs in the north and the Europeans in the south of Africa exceed the Africans in knowledge [...] A first reason is that their climates are not hot and for this reason they are able to work hard for food and clothing. Another reason is that in Europe and Asia, one could read and write since hundreds of years ago, and that they put their knowledge together. The Africans did not know writing⁹.

The extent to which this attitude of superiority was anchored in the spirit of the teachers is also illustrated by a text published in a magazine of missionary propaganda in 1927:

One of our Blacks crosses the courtyard of our mission. One has only to look at him to be convinced that his race differs radically from ours. The difference is already striking in his outside and his aspect: his black gleaming skin, his crisp head and his sinking face, his broad flattened nose, his big black eyes, timid and touchy, with white bright encased eye-balls, his largely split mouth and his large sensual and salient lips [...] He is a type of lower people, which had never found in themselves the energy to rise¹⁰.

The majority of the schoolbooks took over the racial prejudices of their time. De Coppet concluded his article «Races» in the *Encyclopaedia Universalis* in these words: «At the end of the 19th century, cultivated Europe is conscious that mankind is divided in higher and lower races»¹¹.

On the other hand, in later years, the reaction against religious and biblical racism demonstrated its success when we find in a 1944 Congolese schoolbook for teachers, a formal assertion of the fundamental equality of all human races.

Children, Adam and Eve are the ancestors of all mankind. In the eyes of God all the men are basically equal. The difference is only in the skin, adapted to the area where people live [...] The teacher explains and recalls that God loves all the human beings¹².

Local ethnocentrism

The qualitative difference between men and colonial subjects is not only applicable to the discrepancy between Whites and Blacks. It can also be found among Africans themselves. In his 1928 booklet, *Leçons pratiques de Lingala*, E. Rubben tells us that «The Bangala are more intelligent than the Bakongo». In 1929, J. Carpenter in *Banto Ba Monde*, a booklet written for general use in Central Africa, exalted the Buganda with this ultimate judgment:

⁹ *Banto ba monde*, Congo Balolo Mission, Bongandanga, 1929. Quotation from page 30.

¹⁰ Hilaire Vermeiren, *Coeur nègre*, «Annales de Notre Dame du S. Coeur», 38, 1927, p. 6.

¹¹ The *Encyclopaedia Britannica*, 14 éd. from 1911 should contain the following phrase, which I was not able to verify: «The Negro is intellectually inferior to the Caucasian».

¹² O. Van Hullebusch, *Botondoli mambi ma nse. Mobu mwa minei*, 1944, pp. 23-24.

All the Africans do not resemble each other as for the level of knowledge; some exceed the others. Baganda did not destroy their intelligence by idleness. Baganda are people which exceed the other people of Central Africa in intelligence¹³.

G. Hulstaert, in *Buku ea mbaanda* from 1935, gives the subdivisions of the ethnic group of the Mongo of the Congo, praising their qualities and contrasting them to their neighbors, the Ngombe, which are described in the utmost of pejorative terms.

The Ngombe as such have their own manners. They are different from the Mongo. They are malicious and quarrelsome. The evil in which they excel is sorcery¹⁴.

Religious fundamentals of the concept of authority: "All authority comes from God"

There is no doubt that the main intention to instill submission to the colonial ruler was to promote the formal aims of the education system. Mgr. V. Roelens, at the time Bishop in the Eastern Congo, wrote blandly in 1930:

Going back to his village, the young boy will represent there the influence of our ideas, soaked as he is by the education received in the school [...] That which above all gives us reason for hope is that the whole colonial elite [...] is today persuaded that only the Christian Catholic religion, based on authority, can change the native mentality or give our blacks a clear and intimate awareness of their duty, or inspire in them respect for authority and a spirit of royalty towards Belgium¹⁵.

The influential textbook *Mambi ma botangi ndenge na ndenge* (1932), by Mgr. E. De Boeck, Bishop of Lisala, opens with the well known expression: «All authority comes from God». This was a completely new view in Bantu culture. In the meaning of most Bantu cultures, authority comes from the rank and place of an individual in his/her group and in some instances also in relation to the ancestors, whether or not affirmed in rituals. But De Boeck quotes the sentence from the Gospel according to *Luke* (10, 16) and extends this view to the whole mankind:

All authority comes from God, the first authority. All men on earth, who detain some authority, are God's representatives. God gave them his own authority. Thus, all authorities of the world govern according to the will of God himself. Who are our authorities?

¹³ *Banto Ba Monde* [The peoples of the World], Bongandanga, 1929, p. 31 and 39.

¹⁴ *Buku ea Mbaanda*, [Livre de lecture], Missionnaires du S. Cœur, Mbandaka, 1935. Quotation from lesson 117, p. 75.

¹⁵ Citation in: L. Franck, *Le Congo Belge*, La Renaissance du Livre, Bruxelles 1930, vol. II, pp. 208-209.

The nearest authorities are our parents. Further down follow all those that govern us, as well in the spiritual as in the temporal domain. The supreme spiritual authority is the Pope of Rome [...] The temporal authorities are: Albert, the sovereign of Belgium and of the Congo, and all white Administrators, as also the chiefs of the villages¹⁶.

The Assumption of the colonial ideology

Submission to the state as a religious attitude. During the colonial period, subjection was the mainstream of the educational world view in the colony. Since the white man is considered superior to Blacks, and since this order has been ordained by God, submission is the “only” right attitude to acquire. Uprising or civil disobedience is blasphemy. This did not impede local resistance to colonial rule from breaking out, even in religious terms, like the Kitawala and Kimbanguist movements that have elsewhere been abundantly illustrated.

That a portion of the Congolese people assumed the mindset of colonial subjects is beyond any doubt. A few texts drawn from contemporary indigenous publications will illustrate it. I only mention three examples taken from the letters sent to the editor of «Le Coq Chante», a magazine published by the Catholic Mission in Coquilhatville (Mbandaka).

The first text emanates from Ntsefu, chief of the Ikali village (Equator Province) who wrote in 1940:

We, Blacks, we know that the State is our parent and our very teacher. He already arranged all our business very well [...]. Even though we say that the State mistreated us, she is doing so for our own good, so that we abandon our turbulence and our subordination toward her, for the reason that he became our chief¹⁷.

The idea is echoed in a schoolbook from 1955:

The master shows a tax booklet, a soldier's photo, and a photo of a policeman. He will prepare the heart of the children to obedience, so that the children understand their duty to help the State and to make the country prosperous by chores and taxes [...]¹⁸.

Only those that do not respect the orders will be punished¹⁹.

The author of the same booklet argues that all these taxes and chores are beneficial for everybody. In this way people will find abundant food, clothes and money.

¹⁶ *Mambi ma botangi ndenge na ndenge. Buku ya basatu ya boyekoli botangi*, Makanza-Nouvel Anvers, 1932, pp. 9-10.

¹⁷ «Le Coq Chante» (Coquilhatville), 3 May, 1940, p. 4.

¹⁸ *Mateya ma bomonisi, Manuel du maître*, II, Mobu ya yambo, Lisala, 1955, p. 93, Lesson 36.

¹⁹ *Mateya ma bomonisi. Manuel du maître*, II, Mobu ya yambo, Lisala 1955, Lesson 36.

Listen to the praise of French culture by J.F. Iyeki, a Congolese and former Brother of the Christian Schools. In 1952, he wrote in «La Voix du Congolais»:

It is in our interest to acquire an intellectual affinity that will allow us to assimilate the heritage of the civilization put to our use by the Westerners [...]. It is necessary to fill out the distances that separated us from European customs, instead of accentuating it and at the same time refusing the study of French. It is therefore our opinion that the study of French must be encouraged so that the gulf disappears that separates us from the superior civilization of the western world²⁰.

The last text leads us to Paul Ngoi, former teacher and very close to the Catholic missionaries. He doesn't hesitate to write in 1958:

The White is a man who passes us thousands of times in intelligence. He brought us the civilization, and everything that he made for our well being. We clearly see that all has its time, and we always said that it will be a little later, that one will take into account the opinion of the Congolese²¹.

Persistence in the post-colonial period

Moreover, after Independence, this mentality continues to be present and the reference to colonial education continues to be evoked explicitly. In the early seventies, at the occasion of the nationalization of the missionary school system, the Zaire (Now the R.D. du Congo) and its political and religious leaders appealed for submission to the head of the State. They referred to the former teachings of the missionaries. At the second National Synod of the (protestant) «Eglise du Christ au Congo», the theologian Makanzu declared:

As in the colonial period, we have to respect the authorities. According to the teaching of the missionaries, we must continue to love and to respect our authorities [...]. The Church and the Government have to encounter each other [...]. In such a situation we can only obey 100 percent our Government [...]. Thank God for president Mobutu. God is Sovereign, it is He who gave us the President of the Republic. He [God] knows what He is doing by giving us this man²².

²⁰ The quotations are taken from «La Voix du Congolais», 1952, p. 462 and p. 464: *La langue française, outil de notre civilisation*. Later he wrote in the same journal, 1956, p. 701-703: «We want French in our schools». Albert Bolela and Louis Ilufa abound in the same sense in a local magazine, «Mbandaka», 19 January, 1957.

²¹ Paul Ngoi, *Statut des villes*, «Lokole Lokiso», 15 novembre, 1958, p. 2 et p. 7. Quotation from page 7.

²² Mahanzu, a Congolese protestant theologian, quoted in Ph. Kabongo Mbaya, *L'Eglise du Christ au Zaïre*, Karthala, Paris, 1992, p. 314.

Should we oppose a gift of God? Mobutu was aware of this theory and did not shy away from using this argument to justify his horrible rule. In his very last interview with the South-African «Sunday Times» (11 April 1997), we see the following exchange:

[...] «Marechal Mobutu, you had an impoverished childhood. Did that motivate your desire to be rich and successful, to become president?» «Once again Madame, I come back to the Bible, which says all authority comes from God. It is God who wanted it. If God did not want it, I would not be president today»²³.

It sounds much like a quotation of the first lesson from the 1932 booklet he himself had probably used in his school education²⁴.

Jose Mputu, a Catholic Priest from Kishasa, and one of the most visible representatives of the critical attitude to the Congolese politicians, analysed the current state of mind in the country, when he wrote in a Catholic newspaper:

A more profound analysis of the crises we are involved in now in our country, in our continent, in our world, leads us to the discovery, that after all one of the fundamental problems with which we are confronted is that of the concept of power and authority. The politicians are concerned with the conquest and the conservation of power. People manifesting peacefully their right to a decent life as God's children are killed. In order to restore the authority of the state, we see a savage repression of those people who are already oppressed. And all, parents, political leaders, religions leaders and military chiefs, in order to justify absolute power and to maintain the people in a state of slavery and submission, invoke these words of St. Paul to the Romans that *All authority comes from God*²⁵.

The text invoked by the author (*Letter to the Romans*, chapter 13, 1-2, close in content to *Luke* 10, 16) is explicit on this argument.

Another source of authority as suggested by the colonial schoolbooks is the exceptional quality of the chief, like Leopold II and his successors. The Belgian King was the great civilizer, the big chief, the benefactor of the Blacks. In imitation of the status of a colonial hero, Mobutu's propaganda machine drew abundantly from these same tropes.

After Independence, the Churches have officially maintained the ambiguous link between politics and religion, between power and God. It has probably been an important reason for the failure of real changes in recent years in spite of the desperate condition of the people. Even the National Conference was not free from this mentality. Very few speeches demonstrated a true under-

²³ «Sunday Times» (Pretoria), 11 May, 1997, p. 19.

²⁴ Mobutu, born in 1930, was a pupil of the Scheutist Fathers in Lisala where the above quoted reader *Mambi ma botangi ndenge na ndenge. Buku ya basatu ya boyekoli botangi*, Makanza-Nouvel Anvers, 1932, was in use.

²⁵ In «L'Avenir» (Kinshasa), 1 juillet, 1993, p. 8.

standing of the basic principles of political authority, without conflating church and state. The frequent invocations of God as a solution for insoluble political problems were a demonstration of this continuing attitude of religious capitulation.

Honoré Vinck
Centrum voor Historische Pedagogiek, K.U. Leuven
Centre Æquatoria (Bamanya, R.D. Congo)
vinck.aequatoria@skynet.be

I Fratelli delle Scuole Cristiane autori ed editori per la scuola

Patrizia Savio

1. *Il rinnovamento dell'editoria scolastica nel primo Ottocento*

Nella prima metà del XIX secolo il panorama editoriale piemontese conobbe una stagione di intenso fervore segnata dalla produzione di manuali scolastici destinati ad avere una notevole influenza nelle successive vicende dell'istruzione italiana. L'esigenza di nuovi testi era legata, per un verso, alla maturazione di nuove teorie pedagogiche più attente alle capacità di apprendimento degli alunni e, dall'altro, alla necessità di approntare strumenti didattici adatti ad una scolarizzazione che si andava rapidamente estendendo almeno a livello di scuola elementare.

Tra i protagonisti di quella stagione segnata da un'autentica passione educativa che coinvolse filantropi, uomini di chiesa, semplici insegnanti, vanno annoverati anche i Fratelli delle Scuole Cristiane, fondati nel 1681 in Francia da Jean Baptiste de La Salle¹.

¹ Sulla vita di J.B. de La Salle e sull'istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane esiste un'imponente bibliografia. Limite le segnalazioni ai lavori più recenti come R.I. Guidi, *Jean-Baptiste de La Salle 1651-1719. Premessa per una ridefinizione dell'uomo e del Santo*, «Rivista lasalliana», 2003, n. 4, pp. 263-298; H. Bédel, *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes, XIX^e siècle 1805-1875*, Rome, Frères des Écoles Chrésiennes, 2003; C. Lapierre, *Giovanni Battista de La Salle "cammina alla mia presenza"*, Roma, Città Nuova, 2006 oltre all'ormai insostituibile G. Rigault, *Saint Jean-Baptiste de La Salle et son oeuvre. Tricentenaire 1651-1951*, Paris, Procure générale, 1951.

I testi lasalliani, già collaudati in molte esperienze d'Oltralpe, possedevano caratteristiche innovative tanto nella forma quanto nel contenuto e, accanto alla manualistica di origine austriaca e tedesca, apportò notevoli progressi sul piano della moderna concezione del libro di testo. Ordinati in rapporto alle diverse fasce d'età dei discenti, i testi dei Fratelli presentavano la materia gradualmente, sulla base di un continuo confronto tra la teoria e l'esperienza didattica acquisita attraverso il quotidiano lavoro nelle classi. Oltre ad essere curati nella grafica, il linguaggio impiegato era lineare ed essenziale, fatto non frequente nella produzione dell'epoca che rischiava in genere di cadere nell'eccesso opposto. Queste qualità fecero sì che i manuali scolastici dei Fratelli furono ampiamente utilizzati non soltanto nelle loro scuole, ma anche nelle attività educative rivolte agli adulti. Essi continuarono ad essere ristampati, talvolta con qualche opportuna correzione, a lungo, rappresentando, quindi, un fenomeno editoriale di lunga durata. Anche quando, nella seconda metà dell'Ottocento, Giuseppe Borgogno, Cipriano Mottura, Giovanni Parato, Giovanni Scavia (solo per citare alcuni autori di testi che ebbero notevole successo) si accaparrarono con i loro fortunati testi cospicue fette di mercato, i manuali lasalliani, pubblicati sotto la sigla anonima A. & C., riuscirono a mantenere un loro apprezzabile spazio. Almeno fino al termine del XIX secolo (e in qualche caso anche oltre), i volumi continuarono infatti ad essere presenti sul mercato, non soltanto perché più semplici e più pratici, ma anche – particolare non privo del suo peso – perché meno costosi di altri libri di testo.

I Fratelli erano giunti in Piemonte nel primo Ottocento, per volere di re Carlo Felice che aveva progettato di affidare loro l'istruzione elementare prima nella capitale e poi nel resto del Piemonte. Lo scopo era quello di migliorare la qualità dell'istruzione subalpina che uomini politici, funzionari scolastici, insegnanti, ma anche osservatori esterni denunciavano come inadeguata alle esigenze di una società nella quale il bisogno di alfabeto cominciava a manifestarsi in forme sempre più incisive.

Nei primi anni della Restaurazione, in assenza di riforme complessive del sistema scolastico attuate dalle autorità governative, furono soprattutto i maestri a tentare di rinnovare la didattica sia per iniziativa propria sia affidandosi alle metodologie e alla manualistica austriaca, già molto innovativa nei primi anni del XIX secolo². Alcune novità furono promosse per opera di insegnanti e di letterati che facevano parte della redazione dell'«Annotatore degli errori di lingua», tra cui spiccavano il sacerdote Michele Ponza e Carlo Boncompagni³. Ma questi tentativi, pur interessanti, non erano in grado di modificare consuetudini e tra-

² Per le innovazioni pedagogico-didattiche nell'Italia della Restaurazione con particolare riguardo alla realtà piemontese si rinvia al contributo di P. Bianchini, *Tra utopia e riforma: il libro per l'istruzione elementare durante la Restaurazione*, in G. Chiosso (a cura di), *Teseo: tipografi-editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice bibliografica, 2003, pp. XXIX-XLVIII.

³ *Ibid.*, p. XXXIX.

dizioni ancora legate all'*Ancien Régime*. Emblematica appare la situazione dei libri di scuola: i testi a disposizione degli scolari erano pochi, spesso per i primi insegnamenti si ricorreva ad opere di carattere religioso, oppure composte con finalità diverse da quelle propriamente scolastiche⁴. A tutto questo si aggiungeva, più in generale, la difficoltà di convincere le famiglie dell'importanza di fornire ai figli almeno i primi rudimenti dell'istruzione, mentre erano endemiche la mancanza di locali appropriati e di maestri preparati⁵.

Carlo Felice aveva conosciuto personalmente l'opera dei Fratelli delle Scuole Cristiane che insegnavano in Savoia, a Chambéry (fin dal 16 maggio 1810) e nella vicina Lione, sia perché aveva visitato i possedimenti d'Oltralpe sia attraverso le informazioni dei suoi più stretti collaboratori⁶. Del resto l'opera svolta dalla congregazione era già largamente nota come esperta nel campo dell'educazione e, in particolare, specializzata nell'insegnamento. Non è perciò sorprendente che gli sembrasse la più adatta a realizzare nel Regno Sardo quanto previsto dal *Regolamento* del 1822 con il quale, sia pure entro un ambito politicamente conservatore, si riconosceva all'istruzione spazi d'iniziativa fino ad allora sconosciuti. Inoltre, la solidità e la serietà della congregazione lasalliana, la qualificazione pedagogica dei suoi membri, la possibilità di avere un loro seminario in Piemonte, nonché la modesta spesa necessaria al loro mantenimento incoraggiarono il sovrano a decidere in tal senso. Dopo una lunga e complessa trattativa tra il superiore generale frère Guillaume de Jésus ed il ministro per gli affari dell'Interno del Regno di Sardegna, Roget de Cholex, i Fratelli giunsero infine a Torino nell'ottobre del 1829⁷.

Le scuole dirette dai lasalliani a Torino fiorirono rapidamente: non solo essi dirigevano le scuole dell'Opera della Mendicizia Istruita⁸, ad essi furono affi-

⁴ Secondo Giacomo Mantellino (e con lui numerose altre testimonianze) anche dopo il 1822 in molte scuole, soprattutto rurali, dove la frequenza degli alunni era particolarmente saltuaria, l'istruzione elementare si limitava alla lettura della *Charta*, all'*Uffizio della Beata Vergine*, allo studio del catechismo. Cfr. G. Mantellino, *La scuola primaria e secondaria in Piemonte e particolarmente in Carmagnola dal secolo XIV alla fine del secolo XIX*, Carmagnola, presso l'autore, 1909. Sull'argomento si veda anche P. Lucchi, *La Santacroce, il Salterio e il Babuino. Libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa*, «Quaderni storici», 1978, n. 38, pp. 593-660; X. Toscani, *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», 1994, n. 1, pp. 17-36.

⁵ Sulla vita e l'organizzazione della scuola elementare tra Sette e Ottocento si veda M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1999; più datato, ma pur sempre utile, è il testo di G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, Ilte, 1971.

⁶ C. Verri, *Inizi scolastici dei Fratelli in Piemonte*, «Rivista lasalliana», 1937, n. 2, pp. 219-235.

⁷ Id., *I Fratelli delle Scuole Cristiane e la storia della scuola in Piemonte (1829-1859). Contributo alla storia della pedagogia del Risorgimento*, Erba, Casa Editrice Sussidi, 1948.

⁸ La Regia Opera della Mendicizia Istruita sorse nel 1743, quando un gruppo di religiosi si attivò per cercare di alleviare la miseria di molti poveri che, privi di casa e di lavoro, vagavano per la città con le loro famiglie, vivendo di espedienti e di elemosine. Inizialmente essi furono riuniti in luoghi di culto dove partecipavano alla celebrazione della Messa, ascoltavano la spiegazione del Vangelo ed una lezione di catechismo in dialetto piemontese. In seguito, vennero aperte delle scuo-

date tutte le scuole comunali inferiori maschili della capitale⁹ (cui fecero seguito le scuole elementari di altre città) e nel 1831 fondarono anche una scuola professionale operaia domenicale; nel 1845, la prima scuola serale per operai ed artigiani; nel 1846, diedero l'apporto della loro professionalità e competenza alla Scuola di Metodo pedagogico e didattico per la formazione dei maestri, non soltanto facendo parte integrante del corpo docente, ma anche concorrendo alla stesura di pubblicazioni che figuravano nei programmi per tali scuole¹⁰; nel 1847 istituirono un corso integrativo, in aggiunta a quello elementare, che servì come sperimentazione al Ministero della Pubblica Istruzione per l'istituzione delle nuove scuole tecniche¹¹. In queste varie iniziative i Fratelli introdussero i loro principi, i loro metodi educativi ed anche il materiale didattico da essi realizzato, influenzando i processi di rinnovamento in corso. Basta pensare all'adozione della lingua nazionale, al posto di quella latina nell'apprendimento della lettura nella scuola primaria¹², alla ripartizione degli

le: la prima nel Convento dei Padri Trinitari Scalzi di San Michele, e poi un'altra nelle vicinanze della chiesa di Sant'Agostino e precisamente nella casa del conte Gastaldi di Trana. Qui cominciarono ad essere insegnate le prime elementari conoscenze della lettura, della scrittura, del calcolo aritmetico oltre al catechismo diocesano. Con l'arrivo dei Fratelli le classi dell'Opera della Mendicizia Istruita iniziarono a funzionare come scuole elementari nel febbraio 1830. Per un approfondimento sull'origine dell'Opera si veda di Carlo Carrera, segretario della medesima, *Brevi cenni sulla Opera della Mendicizia Istruita in Torino, dalla sua origine sino all'anno 1878. Raccolti dal segretario della Medesima Carlo Carrera*, Torino, Vincenzo Bona, 1878 e con un approccio più ampio e critico G. Chiosso, *La gioventù "povera e abbandonata" a Torino nell'Ottocento. Il caso degli allievi-artigianelli della Mendicizia Istruita (1818-1861)*, in J.M. Prellezo (a cura di), *L'impegno dell'educare: studi in onore di Pietro Braido*, Roma, Las, 1991, pp. 375-402.

⁹ Il primo documento che documenta l'intenzione dei Fratelli di estendere la loro attività anche alle scuole comunali di Torino risale al 25 agosto 1830; tuttavia, soltanto il 2 marzo 1831 una deliberazione della Ragioneria incaricò i sindaci ed il Mastro di Ragione di provvedere affinché le scuole comunali inferiori dei due sobborghi di Po e Dora fossero affidate alla Congregazione lasalliana. Con l'inizio dell'anno scolastico 1832-1833 tutte le scuole civiche inferiori maschili furono infine assegnate ai fratelli. Cfr. U. Cremonesi, *I Fratelli entrano nelle scuole comunali inferiori di Torino*, «Rivista lasalliana», 1978, n. 1, pp. 19-51; Id., *I Fratelli nelle scuole comunali di Torino per una scuola popolare gratuita*, *ibid.*, 1978, n. 2, pp. 98-136; Id., *I Fratelli nelle scuole comunali di Torino: la «Convenzione» del 1843*, *ibid.*, 1978, n. 3-4, pp. 190-203. Utile, seppur datato e piuttosto sommario, per una prima ricostruzione storica della genesi e dello sviluppo delle scuole comunali torinesi è il testo di L. Pogliani, *Le scuole comunali di Torino. Origine e incremento*, Torino, Stabilimento Industrie Grafiche Prof. S. Vitali, 1925.

¹⁰ In alcuni documenti erano consigliati dei manuali dei Fratelli: ad esempio nel *Regolamento Provvisorio delle Scuole di Metodo* del 26 marzo 1851 per lo studio dell'aritmetica era suggerita l'adozione della *Norma Teorica Pratica*; nella circolare del 27 giugno 1850 sulle Scuole di Metodo si menziona, oltre alla *Norma*, anche la *Guida per insegnare l'Aritmetica*. Cfr. Archivio dei Fratelli delle Scuole Cristiane di Torino (d'ora in poi AFSCT), *Cartella C*, n. 8, p. 3; *Cartella A*, n. 11. Per un approfondimento si rinvia a C. Verri, *Le "scuole di metodo" e i Fratelli delle Scuole Cristiane*, «Rivista lasalliana», 1939, n. 1, pp. 79-102.

¹¹ Una descrizione dell'apertura delle scuole professionali, di quelle serali ed estive si trova in C. Verri, *I Fratelli delle Scuole Cristiane e la storia della scuola in Piemonte*, op. cit., capp. V, VI, VII.

¹² S. Scaglione, *Un'innovazione pedagogica di J.B. La Salle. La lingua nazionale nella scuola primaria*, «Rivista lasalliana», 2004, n. 3, pp. 200-218.

alunni per classi e per gruppi omogenei, all'applicazione del metodo simultaneo in sostituzione di quello individuale¹³.

Per quanto sia significativo e interessante l'apporto dei Fratelli delle Scuole Cristiane va osservato che il rinnovamento scolastico che si verificò a partire dagli anni '30 ebbe ovviamente ragioni più complesse e articolate. Quando i Fratelli giunsero in Piemonte stava maturando dietro vari influssi un'idea di scuola più moderna che cominciò a riverberarsi in una produzione di manuali redatti con codici linguistici e culturali più adeguati alle esigenze pedagogiche degli scolari.

Fu proprio in questo contesto che, come attestato tra l'altro da una lettera datata 4 settembre 1831 in cui il Magistrato della Riforma affermava che non intendeva «frapporre ostacolo» per ciò che concerneva «i libri di cui si servono i detti Maestri», in quanto ritenuti «del tutto adatti all'uopo»¹⁴, i Fratelli cominciarono a comporre molti libri di testo per gli allievi che frequentavano le loro scuole fino al punto da diventare veri e propri autori e editori in proprio: essi intrapresero dapprima rapporti con editori e stampatori torinesi, avviando in seguito, a partire dall'inizio del Novecento, una propria Casa editrice nota sotto la sigla A. & C.

2. I primi libri scolastici dei lasalliani torinesi

I primi documenti sull'attività editoriale dei Fratelli della Provincia Religiosa di Torino risalgono agli anni del loro insediamento a Torino. Un primo catalogo in cui sono registrate le opere che i lasalliani commissionarono alle Case editrici piemontesi è datato 1847. I Fratelli affidarono, in genere, la stampa dei loro manuali ad importanti editori torinesi, come Giuseppe Pomba, Giovanni Battista Paravia oppure a tipografi dinamici come Giacinto Marietti, riservandosi, però, sempre il possesso dei diritti d'autore. Per tutto il tempo in cui i lasalliani tennero la direzione delle scuole elementari maschili municipali della capitale sabauda, dall'ottobre 1831 al 1855, essi svolsero un'intensa attività editoriale, soprattutto in campo scolastico. Non soltanto pubblicarono, per la loro comunità, testi di carattere religioso e devozionale, come la *Collezione di vari Trattarelli*¹⁵, la *Condotta delle Scuole Cristiane*¹⁶, l'*Euco-*

¹³ A. Ferraris, *Analisi parallele: la Condotta delle Scuole Cristiane del 1834 e le "Istruzioni ai maestri" del 1840*, «Rivista lasalliana», 1996, n. 4, pp. 213-229

¹⁴ AFSCT, *Cartella A*, n. 3. La lettera è stata pubblicata in C. Verri, *I Fratelli delle Scuole Cristiane e la storia della scuola in Piemonte*, op. cit., p. 21.

¹⁵ *Collezione di vari Trattatelli, per uso dei Fratelli delle Scuole Cristiane*, Torino, Giacinto Marietti, 1833.

¹⁶ *Condotta delle Scuole Cristiane, composta dal M. Rev. Sac. De La Salle*, Torino, Giacinto Marietti, 1835.

logio, ossia: *Parrocchiano Romano*¹⁷ ed educativi come le *Dodici virtù di un buon maestro*¹⁸, ma soprattutto composero i libri di testo necessari all'insegnamento.

I primi manuali dei Fratelli riguardavano l'aritmetica, una disciplina che si prestava sicuramente più di altre alla traduzione letterale, o quasi, dei testi realizzati dai confratelli francesi. Certamente era più semplice trasporre in italiano definizioni, regole e numeri, piuttosto che descrizioni di paesaggi geografici, periodi storici, per non parlare dei manuali per l'apprendimento della lingua italiana che dovevano essere scritti *ex novo*. In un secondo momento i Fratelli composero anche nuovi testi per rispondere alle specifiche necessità locali, cercando, ad esempio, di inserire nei problemi quesiti più vicini alla realtà storica, geografica e culturale dei piccoli allievi piemontesi.

Già nel 1833, dopo soli quattro anni di permanenza a Torino, fu dato alle stampe il *Nuovo Trattato elementare di Aritmetica*¹⁹ strutturato in forma catechistica, ed il relativo *Soluzionario*²⁰, in cui erano riportate le soluzioni degli esercizi. Nel 1840 il tipografo Giacinto Marietti stampò il *Trattato Elementare di Aritmetica*²¹, composto da tre parti che potevano essere rilegate in un unico volume oppure essere vendute e usate in modo distinto. Il manuale prospettava un miglioramento nella didattica di classe perché, sebbene gli argomenti fossero ancora presentati sotto forma di domande e di risposte, queste ultime erano un po' più ampie ed articolate, presupponendo, quindi, una partecipazione più libera e spontanea dell'alunno alla lezione. Cambiava, almeno in parte, la posizione dello scolaro che da semplice memorizzatore e ripetitore di risposte preconfezionate era chiamato a tentare di rielaborare individualmente il contenuto dell'insegnamento.

A Saluzzo, dove nel frattempo era stata aperta una piccola scuola dei Fratelli, uscì dall'officina tipografica di Giovanni Enrici il *Compendio di geometria pratica*²², tradotto dall'opera francese *Abrégé de Géométrie pratique* del fratello A.L.

¹⁷ *Eucologio, ossia: Parrocchiano Romano*, Torino, s.e., 1834.

¹⁸ *Le dodici virtù di un buon Maestro, accennate dall'Abate De La Salle, Istitutore dei Fratelli delle Scuole Cristiane, spiegate dal P. Fr. Agatone*, Torino, Giuseppe Pomba, 1833.

¹⁹ *Nuovo Trattato elementare di Aritmetica, ad uso delle Scuole Cristiane*, Torino, Giuseppe Pomba, 1833.

²⁰ *Soluzioni e Risposte dei quesiti e problemi contenuti nel Nuovo Trattato elementare di Aritmetica ad uso delle Scuole Cristiane*, Torino, Giuseppe Pomba, 1834.

²¹ *Trattato Elementare di Aritmetica. Parte I contenente le prime Quattro Operazioni in numeri semplici e decimali, seconda edizione in nuovo ordine ad uso degli Allievi dei Fratelli delle Scuole Cristiane*, Torino, Giacinto Marietti, 1840; *Trattato Elementare di Aritmetica. Parte II contenente le prime Quattro Operazioni in numeri interi di diversa specie ed in frazioni*, Torino, Giacinto Marietti, 1840; *Trattato Elementare di Aritmetica. Parte III contenente le regole di proporzione, i conti d'annualità d'interesse, di società, i mercantili e le alligazioni*, Torino, Giacinto Marietti, 1840.

²² *Compendio di geometria pratica applicata al disegno lineare seguito dai Principi di Proiezione, di Prospettiva, del Disegno Architettonico, di Topografia, di Livellazione ecc., e dell'uso del*

Constantin²³, testo che aveva avuto in Francia un notevole successo, tanto da giungere in quattro anni alla tredicesima edizione. La versione italiana non era del tutto uguale a quella francese ed era destinata sia ai principianti sia a chi era più avanti negli studi. Scritta con un linguaggio semplice, conteneva più di 500 figure, utilissime per risolvere i problemi più frequenti della geometria, delle proiezioni, della prospettiva, del disegno architettonico, della topografia e dell'uso del compasso.

Il manuale di Constantin era tuttavia piuttosto ponderoso e, quindi, anche costoso. Perciò i Fratelli, qualche anno più tardi, ne predisposero un altro, più semplice e più adatto alle scuole elementari, che uscì nel 1849 con il titolo *Lezioni metodiche di disegno lineare*²⁴, corredate dal *Manuale del maestro*²⁵.

I Fratelli realizzarono anche una nuova edizione, completamente rinnovata, del *Trattato Elementare di Aritmetica teorico e pratico*²⁶, riscritto interamente in forma discorsiva, ponendo alla fine di ogni argomento un *Interrogatorio*, guida utile tanto al maestro per le verifiche quanto allo scolaro per lo studio. Il testo era molto curato nella grafica con l'adozione di alcuni semplici accorgimenti didattici, ma alquanto innovativi per quegli anni: esso permetteva di cogliere immediatamente gli aspetti più importanti, rispetto a quelli che costituivano l'approfondimento dell'argomento affrontato e quelli che potevano, se del caso, essere anche trascurati. Da questo volume fu estratto il *Compendio d'Aritmetica ad uso dei fanciulli*²⁷, che conteneva soltanto le regole ritenute essenziali ai piccoli scolari.

Compasso di proporzione, ornato di circa 500 figure in Litografia del Fr. A.L. Constantin, Saluzzo, dell'Officina tipografica di Giovanni Enrici e Comp., 1843.

²³ Claude Louis Constantin nacque a Sirod l'8 gennaio 1788 e nel 1805 cominciò il noviziato a Lione, dove assunse il nome di frère Anaclæt. Nel 1810, all'età di ventidue anni, fu inviato a Saint-Chamond come direttore del locale istituto. Partecipò al Capitolo Generale del 1822, in cui venne eletto assistente di frère Guillaume de Jésus, poi nel Capitolo del 1830 fu nominato superiore generale, incarico che ricoprì fino al 1838. Nel 1834 promosse la revisione della *Conduite des Écoles*. Elaborò un ingegnoso «système planétaire mécanique» e pubblicò molti libri di matematica. Il manuale che presumibilmente corrisponde alla traduzione italiana del 1843 è l'*Abrégé de géométrie appliqué au dessin industriel*, pubblicato nel 1833. Frère Anaclæt morì il 6 settembre 1838. Cfr. H. Bédel, *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes, XIX^e siècle 1805-1875*, op. cit., pp. 101-103 e 125.

²⁴ *Lezioni metodiche di disegno lineare per i fanciulli, diviso in quattro corsi. Opera d'un Fratello delle Scuole Cristiane, approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

²⁵ *Manuale del Maestro. Racchiudente 1° l'enunciato degli esercizi e dei problemi dei quattro corsi, 2° speciali indicazioni che mostrano la costruzione de' medesimi, 3° varie istruzioni al Maestro per l'introduzione e l'insegnamento di questo ramo nelle scuole elementari, illustrato da 50 tavole con 473 Figure geometriche e di disegno distribuite di fronte al Testo che indica la costruzione, con varie applicazioni alle misure del Sistema metrico-decimale*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

²⁶ *Trattato Elementare di Aritmetica teorico e pratico, diviso in tre parti. Opera d'un Religioso dell'Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1847.

²⁷ *Compendio d'Aritmetica ad uso dei fanciulli, estratto dal Trattato elementare d'Aritmetica teorica e pratica*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1847.

Per quanto riguarda la didattica dell'aritmetica e per aiutare gli insegnanti nella loro attività quotidiana in classe videro la luce il *Manuale pedagogico di Calcolo Mentale*²⁸ e la *Guida teorica e pratica per l'insegnamento dell'Aritmetica*²⁹, con dettagliate indicazioni metodologiche.

Il fervore nel campo dell'aritmetica e della geometria non era esente dall'importante decisione del governo sabaudo, di uniformare il sistema dei pesi e delle misure al sistema metrico decimale. La legge dell'11 settembre 1845 (con entrata in vigore dal 1° gennaio 1850) decretò l'uso generale della nuova misurazione metrico-decimale, prevedendo un lasso di tempo per consentire di realizzare un serio piano di diffusione su vasta scala delle nuove misure³⁰.

Nella fase di transizione i dicasteri dell'Agricoltura, del Commercio e della Pubblica Istruzione ritennero che uno dei mezzi più efficaci fosse quello di introdurre subito nell'insegnamento elementare delle scuole comunali l'esposizione del sistema dei pesi e delle misure decimali. Anche in questo caso fu richiesta la collaborazione dei Fratelli da parte delle municipalità piemontesi, dagli ordini professionali e di altri soggetti sociali ed a tal fine essi moltiplicarono la pubblicazione presso vari editori di appositi atlanti metrici, testi ad uso degli adulti, cartelloni illustrati e tavole di ragguglio.

Sotto la guida di Vittorio Théoger, che in quegli anni era il provinciale dei Fratelli torinesi, essi parteciparono, dunque, in grande stile e con varie iniziative alla popolarizzazione del sistema decimale. Tra le iniziative più significative vanno segnalati il *Gran quadro murale sinottico e dimostrativo dei Pesi e delle misure*³¹, l'*Atlante delle misure metriche*³², due sussidi in cui erano raffigurate le varie misurazioni, più la *Norma teorico pratica per l'insegnamento*

²⁸ *Manuale pedagogico di Calcolo Mentale racchiudente le Norme e gli Esercizi speciali per l'insegnamento del Calcolo Mentale ai fanciulli della 1^a e 2^a Elementare. Opera d'un Fratello delle Scuole Cristiane, approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

²⁹ *Guida teorica e pratica per l'insegnamento dell'Aritmetica. Opera d'un Fratello delle Scuole Cristiane*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1848.

³⁰ Per un inquadramento generale si veda G. Giorni, *Sistema metrico decimale*, in L. Berzolari (a cura di), *Enciclopedia delle matematiche elementari*, Vol. III, parte prima, Milano, Hoepli, pp. 18-21; più specifico, invece, è il contributo di E. Pomatto, *1845-1995 Centocinquanta anni dall'introduzione del sistema metrico decimale negli Stati Sabaudi*, «Rivista lasalliana», 1995, n. 2, pp. 97-116.

³¹ *Gran quadro murale dimostrativo dei pesi e delle misure legali del sistema metrico decimale disegnate in grandezza naturale e miniate pubblicato in conformità dei regolamenti del 6 settembre 1848. Composto da un religioso dell'Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane per l'insegnamento e la diffusione del nuovo sistema legale dei pesi e delle misure metriche ne' Regi Stati di S.M. Sarda*, Torino, Litog.ia M. le Doyen e C.ia, 1848.

³² *Atlante delle misure metriche disegnate quasi tutte in grandezza naturale conforme al Regolamento delli 6 sett. 1848 col relativo ragguglio dei pesi e delle misure antiche del Piemonte, ai pesi ed alle misure Metriche e viceversa. Opera d'un Fratello delle Scuole Cristiane*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

*del sistema metrico*³³, le *Lezioni popolari sul sistema metrico*³⁴ ed il *Catechismo Metrologico Comparato, ossia Aiutarellò al Popolo Piemontese*³⁵.

I Fratelli, esperti del sistema metrico decimale perché da anni collaudato nelle loro scuole in Francia, riposero grande cura che i materiali didattici (dai libri ai cartelloni) fossero scritti con un linguaggio semplice, adeguato alle capacità ed ai bisogni degli scolari e degli adulti da alfabetizzare. L'approccio allo studio della metrologia francese era basato su aspetti concreti della vita quotidiana, spogliato di ogni «apparato scientifico, d'ogni calcolo astratto, d'ogni teoria puramente di lusso»³⁶, in una parola, di tutto ciò che non si sarebbe adattato «all'intelligenza più volgare, od almeno alla mediocre intelligenza degli allievi»³⁷. I testi contenevano, inoltre, numerosi esercizi pratici di misurazione in linea appoggiandosi a una didattica molto concreta.

Negli anni Quaranta e Cinquanta, i Fratelli iniziarono a compilare anche manuali scolastici relativi ad altre discipline (lingua italiana, calligrafia e geografia in modo particolare), intensificando in tal modo la loro produzione editoriale.

Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana tradussero il *Corso educativo di lingua materna* del padre Gregorio Girard³⁸ e nel 1849

³³ *Norma teorico pratica per l'insegnamento del Sistema Metrico, divisa in trenta lezioni. Compilata con ordine del Ministero dell'Agricoltura e del Commercio, per la diffusione del nuovo sistema dei Pesi e delle Misure negli Stati Sardi. Illustrate da molte figure inserite nel testo. Opera d'un Fratello delle Scuole Cristiane*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

³⁴ *Lezioni popolari sul Sistema Metrico compilate per ordine del Ministero dell'Agricoltura e del Commercio, per la diffusione del nuovo sistema dei Pesi e delle Misure nei Regii Stati. Illustrate da molte figure inserite nel testo. Opera d'un Fratello delle Scuole Cristiane*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

³⁵ *Catechismo Metrologico Comparato ossia Aiutarellò al Popolo Piemontese per conoscere senza Maestro il Nuovo Sistema dei Pesi e Misure*, Per V.T., Torino, Giacinto Marietti, 1850.

³⁶ *Norma teorico pratica per l'insegnamento del Sistema Metrico*, cit., p. X.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Il manuale di padre Girard che i Fratelli tradussero era il *Corso educativo di lingua materna del Padre Gregorio Girard. Adattato alla lingua italiana da un Religioso dei Fratelli delle Scuole Cristiane. Manuale dell'allievo. Parte prima: Sintassi della proposizione, coniugazione per proposizioni e vocabolario*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1848. L'originalità del pensiero di padre Girard si concentrò soprattutto sulla funzione che egli attribuì all'insegnamento della lingua materna, ritenuto il mezzo più idoneo ad un armonico sviluppo della personalità del fanciullo. Il pedagogista svizzero riprese così il grande tema pestalozziano dell'insegnamento materno della lingua: come la madre procede in tutta spontaneità quando parla con il proprio figlio, altrettanto dovrebbe fare il maestro. La didattica della lingua materna, quindi, si doveva rivolgere non solo ai contenuti dell'insegnamento, ma anche al metodo. Secondo una concezione tipicamente romantica, infatti, l'educazione del sentimento e della coscienza passava attraverso la lingua. In Piemonte, a partire dal 1840, il Magistrato della Riforma aveva introdotto nelle scuole elementari una serie di provvedimenti finalizzati a delineare la fisionomia di un'istruzione popolare basata sull'insegnamento della lingua nazionale, i cui metodi evitassero l'astrattismo e il mnemonismo tipici delle scuole del tempo. Tuttavia, le indicazioni governative rischiavano di non attuarsi a causa della carenza di maestri preparati dal punto di vista culturale e pedagogico. Pertanto, il problema della formazione degli insegnanti divenne sempre più pressante. L'insieme di questi problemi trovò nel pensiero di padre Girard un punto di riferimento importante accanto a quello rappresentato dal

diedero alle stampe gli *Elementi di Grammatica Italiana ad uso delle Scuole Elementari*³⁹. Nella prefazione, i curatori dichiaravano che il libro conteneva solo un sunto delle lezioni di grammatica; poi invitavano gli allievi a «studiare alla lettera»⁴⁰ le definizioni essenziali e più importanti, anche se era ritenuta «cosa indegna dell'essere ragionevole la semplice e pura recita materiale del testo»⁴¹. Come la maggior parte dei testi lasalliani, pure questo era graficamente curato: le definizioni erano scritte in grassetto con caratteri grandi; seguiva una serie di esempi chiarificatori in corsivo. Al fondo della pagina erano riportate alcune domande che sostituivano l'*Interrogatorio* che nei manuali dell'epoca solitamente compariva alla fine di un argomento, oppure di un capitolo.

L'anno seguente fu stampato un altro testo del padre Girard, tradotto ed adattato anche in questo caso da un Fratello, dal titolo *Corso educativo di lingua materna*, seguito da un sottotitolo chiarificatore del pensiero del pedagogista svizzero: *Le parole pei pensieri. I pensieri pel cuore e per la vita*⁴². I Fratelli lasalliani condividevano la didattica linguistica di Girard, il cui indirizzo pedagogico riscuoteva in quegli anni, specie in Piemonte, un grande successo. Anche i Fratelli, infatti, ponevano la lingua materna come base fondamentale dell'educazione infantile e valorizzavano il linguaggio connesso agli oggetti ed alle realtà più prossime del bambino, giudicandolo stimolatore del pensiero e, a sua volta, dei sentimenti.

Per agevolare i maestri nell'insegnamento della «bella scrittura» i lasalliani realizzarono anche varie decine di *Modelli di calligrafia* ed *Una collezione di Falsarighe* predisposta in ordine progressivo e metodico⁴³.

Per la geografia fu edito il *Nuovo Compendio di Geografia fisica, storica e commerciale*⁴⁴, che conteneva una nomenclatura dei principali termini relativi

Ferrante Aporti. Sulla circolazione del pensiero di Girard cfr. G. Chiosso, *Le scuole per i maestri in Piemonte (1840-1850)*, in *Scuole, professori e studenti a Torino. Momenti di storia dell'istruzione*, «Quaderni del Centro studi "Carlo Trabucco"», 1985, n. 5, pp. 9-48. Sul problema dell'insegnamento elementare della lingua materna o nazionale nell'Ottocento è utile anche M. Raichich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, in particolare le pp. 3-42.

³⁹ *Elementi di Grammatica Italiana ad uso delle Scuole Elementari. Estratti dal Corso Educativo di Lingua Italiana, per un Fratello delle Scuole Cristiane. Parte Prima: Sintassi della proposizione*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

⁴⁰ *Ibid.*, p. I.

⁴¹ *Ibid.*, p. II.

⁴² *Corso educativo di lingua materna del Padre Gregorio Girard. Le parole pei pensieri. I pensieri pel cuore e per la vita*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1850.

⁴³ Questi testi e sussidi didattici non sono custoditi né nell'AFSCT, né in quello di Roma, ma sono citati da S. Scaglione, *Un trentennio di editoria scolastica lasalliana*, «Rivista lasalliana», 1998, n. 1, p. 107 e da C. Verri, *I Fratelli della Scuole Cristiane e la storia della scuola in Piemonte*, op. cit., pp. 54-55.

⁴⁴ *Nuovo Compendio di Geografia Fisica, storica e commerciale, per un Fratello delle Scuole Cristiane. Parte prima*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1849.

alla geografia politica e fisica, oltre alla descrizione dei cinque continenti, iniziando dall'Europa per poi passare alle altre parti del mondo che, tuttavia, venivano presentate con un'ottica decisamente eurocentrica, in linea del resto con gli orientamenti prevalenti del tempo. Nel comporre questo testo gli autori dichiaravano esplicitamente di aver consultato e talvolta pure copiato testualmente il *Principe dei geografi* di Adriano Balbi. Il volume si completava con un'altra operetta intitolata *Geografia descrittiva degli Stati Sardi*⁴⁵, che aveva l'obiettivo di accompagnare i giovinetti nello studio della propria patria. Per una migliore comprensione dei due manuali fu anche realizzato un *Atlante geografico*⁴⁶, dotato di 23 cartine poste in relazione col testo.

Un altro testo geografico, *l'Introduzione allo studio della Geografia*⁴⁷, invece, era destinato alle prime due classi della scuola elementare e includeva varie incisioni e carte geografiche di Torino e della sua provincia. La convinzione pedagogico-didattica che soggiaceva al testo era che fosse poco proficuo, se non inutile e dannoso, far imparare a memoria al fanciullo una lunga serie di vocaboli, oppure nozioni (di astronomia, cosmologia...) troppo difficili per la sua età. Le prime lezioni di geografia dovevano invece svolgersi sul campo: si invitava il maestro a far riflettere lo scolaro su tutto ciò che lo circondava, al fine di «procacciarsi i punti di comparazione»⁴⁸ di cui avrebbe avuto bisogno in futuro, «onde rappresentarsi la terra e il genere umano che l'abita»⁴⁹. Occorreva inoltre iniziare o intercalare le lezioni in aula, conducendo la scolaresca in qualche luogo esterno alla scuola e da quello far osservare la città ed il territorio che la circondava. In tal modo si promuoveva nei fanciulli non solo la memorizzazione di nomi e concetti, ma si esercitava anche la capacità di osservazione.

Come nel caso dell'aritmetica e della lingua anche per la geografia la preoccupazione che sovrintendeva alla pubblicistica lasalliana era quella di porre a disposizione dei maestri e degli scolari dei testi facili, concreti, vicini alle esperienze degli alunni, in coerenza con quel principio della "popolarizzazione" del sapere che costituiva una delle linee portanti del rinnovamento scolastico in Piemonte tra gli anni Quaranta e Cinquanta.

Tutti i manuali citati vantarono, come si è accennato, numerose ristampe, tal-

⁴⁵ *Geografia descrittiva degli Stati Sardi, per un Fratello delle Scuole Cristiane*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1850.

⁴⁶ *Atlante geografico contenente 23 carte miniate, per lo studio del Nuovo Compendio di Geografia e della Geografia descrittiva degli Stati sardi, per un Fratello delle Scuole Cristiane*, Torino, presso i cugini Pomba e Comp., 1850.

⁴⁷ *Introduzione allo studio della Geografia, ovvero Prime lezioni di Geografia applicate specialmente alla Città e alla Provincia di Torino, corredate da varie incisioni e carte geografiche. Per un Fratello delle Scuole Cristiane*, Torino, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, 1850.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 4.

⁴⁹ *Ibid.*

volta con correzioni ed aggiunte fino a raggiungere, in qualche caso, la soglia del XX secolo⁵⁰.

3. *Da autori a editori: origini e sviluppo di A. e C.*

Le opere lasalliane pubblicate tra il 1847 e il 1860 apparvero in forma anonima con la ricorrente formula «opera d'un Fratello delle Scuole Cristiane». Questa decisione fu probabilmente dettata non soltanto da una scelta di umiltà coerente con la spiritualità del La Salle, ma anche dal fatto che le *Regole comuni* prevedevano che i maestri, al termine delle lezioni, si ritrovassero periodicamente per confrontarsi sul piano delle pratiche didattiche e verificarne l'efficacia. È possibile, quindi, che in queste occasioni sia maturata la decisione dapprima della traduzione e rielaborazione di testi già in uso in Francia e, poi, della compilazione di manuali di uso corrente (presumibilmente in forma collettiva) al fine di rendere i libri idonei alla realtà piemontese.

Dopo il 1860 in alcuni testi per l'insegnamento dell'aritmetica e del sistema metrico decimale iniziò a comparire il nome (e in qualche caso soltanto le iniziali) del già ricordato Vittorio Théoger, docente di matematica oltre che figura di spicco nelle vicende lasalliane subalpine. Victor François Joseph Buchalet era nato a Parigi il 1° settembre 1814. Entrato nel noviziato d'Avignon nel maggio 1830, con il nome di Théoger, insegnò in Francia fino al settembre 1845. Nell'ottobre del 1845 fu inviato a Torino come Direttore della nuova Scuola Normale e, in seguito, delle scuole torinesi comunali e della Mendicizia Istruita. Nel giugno del 1854 fu nominato provinciale del Piemonte, assumendo, nell'ottobre successivo, la guida del collegio-convitto San Primitivo di Torino⁵¹.

Nell'aprile del 1863, per motivi che non si è riusciti ad appurare, lasciò la congregazione, riservandosi, comunque, i diritti d'autore sui libri che in precedenza aveva composto. Con atto del 24 giugno del medesimo anno il Théoger cedette a don Paolo Rotta

il *Trattato Elementare di aritmetica* ed il relativo *Soluzionario*, il *Compendio di Aritmetica*, la *Guida teorico pratica per l'insegnamento dell'aritmetica*, il *Manuale pedagogico di*

⁵⁰ Al fine di avere un'idea della portata della produzione delle opere scolastiche dei lasalliani si veda Fr. Felice della Consolata, *Contributo alla storia della scuola in Piemonte e in specie a quella risorgimentale. Pubblicazioni scolastiche e didattiche dei Fratelli della Provincia religiosa di Torino nei primi cento anni dal loro arrivo in Piemonte (1829-30; 1928-29)*, «Rivista lasalliana», 1962, n. 1, pp. 70-99; cfr. anche S. Scaglione, *Un trentennio di editoria scolastica lasalliana*, cit., pp. 96-109, utili anche le appendici 1-2, pp. 110-115.

⁵¹ AFSCT, R, IV, registro 7.

Calcolo Mentale, i *Primi elementi d'Algebra* ed il relativo *Soluzionario*, la *Norma teorico pratica per l'insegnamento del sistema metrico*, la medesima opera in lingua francese, le *Lezioni popolari sul sistema metrico*, la stessa opera in lingua francese, i *Cento fiori di prose e poesie*, gli *Elementi di diritto commerciale*, gli *Elementi di disegno ad uso delle scuole*, l'*Atlante geografico contenente venti cinque Carte*, il *Gran quadro murale dei pesi, e delle misure legali*, le *Serie di otto tabelle di lettura e Quattro grandi Carte geografiche: Mappamondo, Europa, Italia e Stati Sardi*⁵².

Théoger dichiarava che i primi undici manuali erano di sua assoluta proprietà, mentre degli altri si dichiarava comproprietario.

Il 17 gennaio 1865, a Marsiglia, nello studio del notaio Barrau, Victor Buchalet-Théoger nominò Prospèr Almes suo procuratore speciale, per tutelare a suo nome i suoi interessi con l'Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane di Torino, al fine di «exiger, recevoir et quittancer toutes sommes qui pourront être dues et revenir au comparant par suite de tout arrangement à intervenir entre le dit Institut et Don Paul Rota»⁵³. Il 4 febbraio dello stesso anno, Victor Buchalet, di fronte allo stesso notaio Barrau, non soltanto confermò la cessione avvenuta a don Paolo Rotta (il 24 giugno 1863) dei suoi diritti di proprietà e comproprietà sui manuali scolastici specificati in quell'atto, ma autorizzò anche don Rotta a cedere tutti i diritti ed i benefici derivati dalla vendita di tali opere⁵⁴.

La vicenda dei diritti ebbe ulteriori seguiti. Il 7 febbraio 1865, a Torino, Prosper Almès, procuratore di Théoger, riconobbe di aver ricevuto «dal Rev.^{do} sig. Sacerdote Paolo fu Giovanni Battista Rotta [...] il corrispettivo convenuto tra di questi ed il detto professore Buchalet, della cessione dei diritti di proprietà, di comproprietà, e d'ogni altro che appartenevano al cedente Buchalet

⁵² AFSCCT, *Atto di cessione dal Sig. Buchalet a Don Paolo Rotta*, Torino, 24 giugno 1863, Rogato Cervini Regio Notaio.

⁵³ AFSCCT, *Procuration Buchalet*, Marseille, 18 janvier 1865, G. Barrau notaire, Raynaud notaire.

⁵⁴ Nell'atto si legge che «l'an mil huit cent soixante cinq le quatre Février. Par devant M^e Bernard François Gustave Barrau, notaire à Marseille, Monsieur Victor Buchalet, professeur de mathématiques, demeurant à Marseille, rue Sénec, 12. Lequel a, par ces présentes, déclaré reconnaître et confirmer la cession qu'il a faite par acte du vingt quatre Juin mil huit cent soixante trois, en faveur de Monsieur D. Paul Rota à Turin, de ses droits de propriété et autres sur les ouvrages d'instruction élémentaire qui sont spécifiés au dit acte, en observant que ces ouvrages ont été composés en partie par lui et partie en coopération avec quelques frères des écoles chrétiennes, ainsi qu'il est spécifié dans le même acte de cession; que le privilège littéraire de tous les dits ouvrages indistinctement ne lui a été attribué que par rapport à sa qualité de Directeur des frères des écoles chrétiennes à Turin de façon qu'il reconnaît que ses droits ne sont pas absolus, mais en participation avec les frères qui y ont pris part à la composition des ouvrages [...]. Que par conséquent en vertu des présents, non seulement il confirme la cession déjà faite à M^r D. Paul Rota de ses droits de propriété, et co-proprieté sur tous les ouvrages mentionnés dans l'acte de vente et autres quels qu'ils soient, mais en outre il autorise le dit D. Rota de céder à qui il lui plaira tous droits de compensation et autres quels qu'ils soient que le cédant pourrait prétendre en raison des bénéfices qui ont été faits par le passé jusqu'à ce jour et pourront être faits à l'avenir sur la vente des ouvrages». Cfr. AFSCCT, f. 186^e, n. 1^e, *Buchalet par devant Bernard Barrau*, Marseille, 4 février 1865.

sulle opere letterarie mentovate»⁵⁵, con atto del 24 giugno 1863. Il giorno successivo si compì infine il passaggio⁵⁶ dal Rotta a favore di Giovanni Battista Andorno⁵⁷ ed Eugenio Barone⁵⁸, Fratelli delle Scuole Cristiane. In tal modo i Fratelli entravano in possesso di una parte cospicua di testi che continuavano ad avere ampia circolazione nelle scuole.

Un ulteriore cambio di proprietà si verificò il 20 marzo 1885 quando, a Genova, con scrittura privata, i fratelli Barone cedettero a Giovanni Battista Andorno «le ragioni di Comproprietà già spettanti al loro fratello Eugenio (morto il 27 marzo 1883 a Torino) e già da lui acquistata unitamente ad Andorno l'8 febbraio 1865»⁵⁹. Pochi anni più tardi, Andorno cedette a sua volta i diritti sulle opere scolastiche a Cathiard ed a Vincenzo Risaro⁶⁰.

A queste tormentate vicende proprietarie risale la comparsa dell'acronimo A. & C. che, dagli anni Sessanta in poi, accompagnò la produzione editoriale dei Fratelli delle Scuole Cristiane torinesi. Il marchio iniziò a comparire, infatti, proprio in coincidenza con l'uscita dalla Congregazione di Vittorio Théoger. Essa apparve presumibilmente per la prima volta nel 1862 in un manuale composto per le scuole tecniche, intitolato *Elementi di Diritto Commerciale*, che quell'anno ebbe due edizioni uguali: nella prima si legge che il testo era stato pubblicato «per cura del Fratello V.T.», mentre nella seconda appare la definizione «per cura di A. & C.»⁶¹.

Nel 1863 furono pure pubblicate due riedizioni delle *Virtù e doveri di un Buon Maestro*, stampate per la prima volta dai Fratelli già negli anni Trenta: la prima edizione era presentata ancora come «operetta pubblicata per cura

⁵⁵ AFSC, *Atto di cessione dei diritti di proprietà tra Prosper Almès e Don Paolo Rotta*, Torino, 7 febbraio 1865.

⁵⁶ Cfr. AFSC, *Atto di cessione di Proprietà dal Sig^r Don Paolo Rotta a favore delli Sig^r Giovanni Battista Andorno ed Eugenio Barone*, Repertorio n. 2154, Torino, 8 febbraio 1865, Rogato Vincenzo Gioachino Baldioli.

⁵⁷ Giovanni Battista Andorno nacque il 7 giugno 1826 a San Paolo Solbrito, nell'attuale provincia di Asti; entrato nella congregazione, prese il nome di frater Genuino e nel 1863 divenne visitatore della Provincia religiosa del Piemonte, che a quel tempo si estendeva sino a Massa Carrara ed a Reggio Emilia. Morì a Torino, nel collegio San Giuseppe, l'8 novembre 1901. Cfr. *L'Institut des Frères des Écoles Chrétienues, notices nécrologiques*, n. 498, Paris, à la Maison Mère, 27 Rue Oudinot, 1902, pp. 261-273.

⁵⁸ Eugenio Barone nacque il 20 agosto 1815 ad Abbazia di Pinerolo; ottenne il nome di frater Felice di Gesù e fu economo e procuratore provinciale per oltre trentacinque anni. Morì il 27 marzo 1883, a Torino nel collegio San Giuseppe. Cfr. AFSC, *Schedario Fratelli*.

⁵⁹ Cfr. AFSC, *Atto di Cessione dai Fr.^{lli} Barone ad Andorno*, Genova, 20 marzo 1885.

⁶⁰ Per alcune informazioni biografiche su Giuseppe Cathiard si veda la nota n. 55. Vincenzo Risaro nacque il 13 giugno 1842 a Sartirana Lomellina, entrato nella congregazione divenne frater Primitif Marie e fu economo e procuratore provinciale per venticinque anni. Morì a Torino il 4 dicembre 1908. Cfr. AFSC, *Schedario Fratelli*.

⁶¹ *Elementi di Diritto Commerciale, secondo i programmi dei Corsi Tecnici. Dettati dal Prof. Avv. Coll. Carlo Placido Gaiazzo agli alunni del Collegio-Convitto dei fratelli delle Scuole Cristiane di Torino. Pubblicati per cura del Fratello V. T. Direttore di detto Collegio*, Torino, Utet e G.B. Paravia, 1862. Nella successiva ristampa appare la dicitura *Pubblicati per cura di A. & C.*

del Fratello V.T. delle Scuole Cristiane»⁶², mentre la seconda risulta come «operetta pubblicata per cura di A. & C.»⁶³.

Difficile stabilire, allo stato attuale della documentazione, cosa si celasse inizialmente dietro l'acronimo A. & C., fermo il fatto che esso fu sicuramente a lungo impiegato per continuare a conservare l'anonimato degli autori. Possiamo solo, stavolta con certezza, stabilire che a partire dagli inizi del Novecento esso finì per essere ricorrentemente interpretato come una abbreviazione riguardante due superiori provinciali, i già citati Andorno e Cathiard, nel frattempo entrambi scomparsi (il primo nel 1901 e il secondo nel 1909)⁶⁴. È possibile formulare l'ipotesi che i due Fratelli fossero stati incaricati a suo tempo dalla Congregazione di occuparsi delle iniziative editoriali. Soltanto con gli anni Venti comparve la sigla A. & C. seguita da una parentesi con il nome dei due ex superiori⁶⁵. Da questo momento l'acronimo divenne il marchio della casa editrice lasalliana⁶⁶.

Per tornare alla storia editoriale dei Fratelli va detto che essa proseguì intensamente e con modalità inalterate rispetto agli anni Quaranta e Cinquanta. Anche nell'ultimo scorcio del XIX secolo i Fratelli continuarono infatti a cedere i loro libri scolastici a svariate imprese editoriali e tipografiche torinesi: Paravia, Roux e Favale, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, Utet, Grato Scioldo, riservandosi sempre i diritti di edizione.

Con alcune case editrici i Fratelli stipularono anche contratti di vendita esclusiva dei loro manuali⁶⁷. Si trattò sia di riedizioni di testi editi in precedenza sia di

⁶² *Virtù e doveri di un Buon Maestro, operetta pubblicata per cura del fratello V.T. delle Scuole Cristiane*, Torino, presso G.B. Paravia, 1863.

⁶³ *Virtù e doveri di un Buon Maestro, operetta pubblicata per cura di A. & C.*, Torino, presso G.B. Paravia, 1863.

⁶⁴ Giuseppe Cathiard nacque il 24 luglio 1837 a Saint Girod, nella diocesi di Chambéry (nella Savoia); entrando nella congregazione divenne fratello Silvestro e nel 1895 fu visitatore ausiliario di fratello Genuino. Morì il 9 gennaio 1909 al collegio San Giuseppe di Torino. Cfr. *L'Institut des Frères des Écoles Chrétienues, notices nécrologiques*, cit., n° 26, Paris, à la Maison Mère, 27 Rue Oudinot, 1910, pp. 41-53.

⁶⁵ Riporto a titolo esemplificativo alcuni testi scolastici in cui i Fratelli indicarono tra parentesi i nomi dei due superiori provinciali: A. & C. (Andorno e Cathiard), *Esercizi pratici di Lingua Italiana con brevi regole di Grammatica per le Scuole Elementari Maschili e Femminili in conformità dei vigenti Programmi Governativi*, Torino, G.B. Paravia, 1923; *Trattato Elementare di Aritmetica teorico-pratica ad uso dei Corsi Tecnici, Ginnasiali, Liceali e delle Scuole Militari. Arricchito di 1000 problemi*, 48ª ediz., Torino, G.B. Paravia, 1925; A. & C. (Andorno e Cathiard), *Anime in boccio, classe 4ª*, Torino, G.B. Paravia, 1926.

⁶⁶ In un documento presente presso l'AFSCT si legge che «il Supplemento al n. 90 della Gazzetta Ufficiale del Regno, 31 marzo 1866, registra le Opere seguenti per la riserva del diritto d'Autore (presentate il 7 dicembre 1865); esse sono pubblicate per cura dell'anonimo A. e C. e depositate nell'interesse di Andorno Giov. Battista e Barone Eugenio» (segue l'elenco delle opere). Cfr. AFSCT, *Registrazione per diritto d'autore*, 1866-67.

⁶⁷ Nell'AFSCT vi sono molti documenti che attestano i rapporti dell'A. & C. con varie case editrici; ad esempio, il 29 dicembre 1884 con scrittura privata, avvenuta tra Giovanni Battista Andorno e Vincenzo Risaro e la Ditta G.B. Paravia e Comp. fu stabilito che «i Signori Andorno G. Battista e Risaro Vincenzo concedono alla ditta G.B. Paravia e Comp., mediante l'esclusivo deposito

nuove pubblicazioni, come nel caso del *Corso Elementare Metodico e Pratico di Disegno Geometrico*⁶⁸, predisposto per gli studenti delle scuole tecniche e serali, il *Compendio di Storia Italiana*⁶⁹, la *Guida teorico-pratica per l'insegnamento e la correzione della scrittura*⁷⁰ ed il *Corso Elementare di Disegno d'Ornato a mano libera*⁷¹, diviso in sei quaderni. Nel catalogo lasalliano non mancarono inoltre testi liturgici e collezioni di canti popolari e sacri, come la *Scelta di Laudi sacre, musicate da valenti Maestri*⁷² compilata fin dal 1871 e più volte ristampata⁷³, il *Libretto di preghiere e 125 Canti spirituali*⁷⁴.

Per quanto riguarda le successive vicende risulta difficile oggi ricostruirne nei dettagli i diversi passaggi perché la maggior parte degli atti e dei verbali riguardanti l'attività editoriale furono distrutti durante la Seconda Guerra Mondiale, in seguito ad un'incursione aerea avvenuta il 13 luglio 1943⁷⁵.

Dall'analisi dei frontespizi dei manuali scolastici pubblicati dall'editrice lasalliana si può verisimilmente ipotizzare che essa cominciò ad assumere una struttura più organizzata nel primo ventennio del Novecento con sede sempre a Torino, in via San Francesco da Paola 23 nello storico collegio gestito dai Fratelli. In quegli anni essi proseguirono, appoggiandosi anche a tipografi locali, nella pubblicazione dei loro manuali scolastici, quali, ad esempio, *Il Cittadino Italiano. I suoi doveri e i suoi diritti nella vita sociale, politica e amministrativa*⁷⁶ composto

generale, la privativa unica ed assoluta della vendita e spaccio delle Operette Scolastiche da loro pubblicate [...] collo sconto del 40% sui libri e del 30% sui quaderni di calligrafia». Si decise anche che «qualunque opera nuova che li Signori Andorno e Risaro facessero stampare e che mettessero in vendita si obbligano di consegnare alquante copie alla Ditta suddetta con lo sconto qui sopra accennato. I Signori cedenti si obbligano per loro e per tutti i Maestri da loro dipendenti a non vendere ad alcun libraio o privato gli articoli indicati nella tabella, tranne alle Case dei Fratelli delle Scuole Cristiane e per solo uso dei loro alunni; come pure al Signor Grato Scioldo [...] possono parimente cedere le loro opere in Deposito come alla ditta G.B. Paravia». Cfr. AFSCCT, *Contratto tra G.B. Andorno e V. Risaro con G.B. Paravia e Grato Scioldo Editore*, Torino, 29 dicembre 1884.

⁶⁸ *Corso Elementare Metodico e Pratico di Disegno Geometrico, ad uso delle Scuole Tecniche e degli Operai. Con 24 tavole sempre di fronte al testo. Pubblicato da A. & C., Torino, Utet, 1872.*

⁶⁹ *Compendio di Storia Italiana, proposto agli Istituti di Educazione e alle Scuole Tecniche, da A. & C., parte III: Storia Moderna*, Torino, Roux e Favale, 1880.

⁷⁰ *Guida teorico-pratica per l'insegnamento e la correzione della scrittura, adorna di molte figure inserite nel testo. Pubblicata per cura di A. & C., Torino, Libreria Scolastica Grato Scioldo, 1889.*

⁷¹ *Corso Elementare di Disegno d'Ornato a mano libera. Diviso in 6 Quaderni. Pubblicato da A. & C., Torino, G.B. Paravia, 1892.*

⁷² *Scelta di Laudi sacre, musicate da valenti Maestri*, Torino, A. e C., 1871.

⁷³ La *Scelta di Laudi sacre* è stata sicuramente stampata ancora nel 1938 con il seguente titolo *Scelta di Laudi sacre, musicate da valenti Maestri. Compilata e pubblicata per cura di A. & C., Torino, via San Francesco da Paola 23, Casa editrice A. & C., 1938.*

⁷⁴ *Libretto di preghiere e 125 Canti spirituali per il popolo. Compilati e pubblicati per cura di A. & C., Torino, via San Francesco da Paola 23, 1910.*

⁷⁵ AFSCCT, *Verballi Assemblee "Società anonima A. & C." Fratelli delle Scuole Cristiane*, 10 ottobre 1943.

⁷⁶ A. & C., *Il Cittadino Italiano. I suoi doveri e i suoi diritti nella vita sociale, politica e amministrativa. Manuale per le Scuole Tecniche Professionali*, Torino, Paravia, 1905.

per le scuole professionali, la *Grammatica della Lingua Francese*⁷⁷, la *Raccolta di Temi e di Esercizi per l'applicazione della Grammatica della Lingua Francese*⁷⁸, il *Petit Dictionnaire de Synonimes et de Gallicisme*⁷⁹ e la *Grammaire de la Langue Française*⁸⁰ destinati alle scuole secondarie. Meno significativa appare la presenza nel campo della scuola elementare, dove la concorrenza si era fatta sempre più incisiva, ambito nel quale si deve segnalare soltanto un testo di educazione civica, *Doveri e Diritti del cittadino*⁸¹, ancora impostato in forma catechistica come nei manuali ottocenteschi.

Negli anni della Grande Guerra la produzione editoriale ebbe un rallentamento, anche perché molti Fratelli furono chiamati a servire nell'esercito. Dal febbraio 1913 si occuparono dell'A. & C. Leandro Lenti⁸² e Gerolamo Chiorra⁸³, che si limitarono per lo più alla ristampa, talvolta con piccole modifiche, dei manuali scolastici composti nel secolo precedente, affiancati da alcune nuove edizioni come *Il Disegno Educativo nelle Scuole Elementari*⁸⁴ ed il *Corso elementare di disegno geometrico*⁸⁵.

Benché l'attività editoriale dei Fratelli avesse raggiunto proporzioni più che apprezzabili, quando nel 1915 giunse presso l'Istituto San Giuseppe un avviso di accertamento fiscale a carico dell'attività di A. & C., qualificati come editori-librai, i lasalliani si sforzarono di dimostrare che «presso il Collegio S. Giuseppe non è mai esistito, né esiste alcuna Ditta Libreria»⁸⁶.

⁷⁷ *Grammatica della Lingua Francese, per le Scuole Secondarie. Nuova edizione diligentemente riveduta, resa conforme agli ultimi programmi ufficiali, a cura di A. & C.*, Torino, Paravia, 1907.

⁷⁸ *Raccolta di Temi e di Esercizi per l'applicazione della Grammatica della Lingua Francese, per le Scuole Secondarie. Pubblicata da A. & C.*, Torino, G.B. Paravia, 1907.

⁷⁹ *Petit Dictionnaire de Synonimes et de Gallicisme à l'usage des Écoles Secondaires, Supérieures et Commerciales*, Torino, presso l'autore, via San Francesco da Paola 23, 1909.

⁸⁰ A. & C., *Grammaire de la Langue Française à l'usage des Écoles Secondaires, par une Réunion de Professeurs, d'après les derniers Programmes Officiels. Decret Royal du 31 décembre 1925. Deuxième Partie: Syntaxe*, Torino, G.B. Paravia, 1929.

⁸¹ *Doveri e Diritti del cittadino, per le classi III-IV-V Elementari*, Torino, G.B. Paravia, 1907.

⁸² Leandro Lenti nacque il 22 ottobre 1864 a Monte Valenza; entrato nella comunità religiosa mantenne il nome di fratel Leandro e fu il successore di fr. Silvestro (Cathiard) diventando visitatore provinciale del Piemonte. Morì il 20 aprile 1938 a Grugliasco, in provincia di Torino. Cfr. AFSCS, *Schedario dei Fratelli*.

⁸³ Gerolamo Chiorra nacque il 20 ottobre 1860 a Vinchio d'Asti; entrato nella congregazione assunse il nome di fr. Candido e fu assistente del superiore generale dal 1913 al 1934. Scrisse molte opere, soprattutto di carattere religioso, alcune delle quali sono elencate nelle *Pubblicazioni catechistiche dei Fratelli delle Province italiane, nel decennio 1942-1952*, Roma, Casa Generalizia dei "Carissimi", 1952, pp. 20-21. Morì l'11 novembre 1941 nella Casa Generalizia di Roma. Cfr. AFSCR; AFSCS, *Schedario dei Fratelli*.

⁸⁴ A. & C., *Il Disegno Educativo nelle Scuole Elementari*, Torino, presso G.B. Paravia e Comp. E presso la Libreria Scolastica Grato Scioldo, 1913.

⁸⁵ A. & C., *Corso elementare di disegno geometrico*, Torino, Torino, presso G.B. Paravia e Comp. E presso la Libreria Scolastica Grato Scioldo, 1914.

⁸⁶ AFSCS, Corrado Remondino, Economo del Collegio San Giuseppe, *Risposta all'Agenzia delle Imposte di Torino*, 14 giugno 1915.

Alla richiesta degli utili derivanti dalla vendita delle opere pubblicate da A. & C., i Fratelli risposero che

tali opere essendo state trovate buone dagli insegnanti e dai librai furono rilevate dalla Ditta G.B. Paravia, sin da tempo immemorabile, certo sin dal 1875, e qualche anno più tardi dalla Libreria G. Scioldo. Da allora le opere di A. & C. furono, come sono tuttora, di assoluto ed esclusivo deposito e vendita di dette case librarie; non essendo rimasto ai Sigg. A. & C. che la facoltà di usare nelle loro scuole quella quantità che loro sarebbe abbisognata, con l'obbligo di tenerle a giorno con i vigenti programmi governativi. [...]. Chi si occupa adunque ora delle opere di A. & C. non ha quindi nessuna mira di lucro, ma di avere nelle proprie scuole libri che reputa molto educativi e pratici⁸⁷.

Si legge ancora nel memoriale prodotto agli uffici del Fisco che

parlare di utile finanziario a noi derivante dalle opere di A. & C. è proprio parlare di cosa che non ci riguarda; anzi forse se noi dovessimo badare a questo, non potremmo certamente interessarci delle opere di A. & C. perché forse troveremmo che ci sono di passivo, poiché non sono più smerciabili come una volta. Di questo, però, noi non ce ne interessiamo⁸⁸.

Nonostante queste dichiarazioni, fin da metà Ottocento, in realtà, presso il collegio San Giuseppe esisteva una libreria ad uso interno, in cui venivano commercializzati i libri di testo della Congregazione. Fu proprio attraverso di essa che i Fratelli gestirono l'attività editoriale e i rapporti con gli editori e gli stampatori torinesi. Negli anni Quaranta la sede della libreria editrice venne poi trasferita in via Andrea Doria 27. Dall'analisi dei frontespizi dei manuali risulta che poco dopo fu ulteriormente spostata in via Cavour 28, ovvero nell'isolato accanto a quello del collegio San Giuseppe. Tuttavia, la vendita al dettaglio di libri, di cancelleria e di articoli religiosi fu registrata alla Camera di Commercio solo nel 1972⁸⁹, mentre probabilmente l'attività editoriale non venne mai dichiarata.

La produzione editoriale dei lasalliani proseguì con regolarità e verso la metà del XX secolo i Fratelli cercarono di ampliare la propria attività editoriale tanto che la loro Casa editrice, sorta presumibilmente in via ufficiale nel 1920⁹⁰, aprì

⁸⁷ AFSC, *Osservazioni sull'unita risposta all'Agenzia delle Imposte di Torino per le opere di A. & C.*, Torino 27 aprile 1915; *Risposta all'Agenzia delle Imposte di Torino su alcuni quesiti relativi alle opere di A. & C., testo corretto ed annotato dall'Avv. Calza*, 27 aprile 1915; Corrado Remondino, *Economista del Collegio San Giuseppe, Risposta all'Agenzia delle Imposte di Torino*, 2 novembre 1915.

⁸⁸ AFSC, *Osservazioni sull'unita risposta all'Agenzia delle Imposte di Torino per le opere di A. & C.*, Torino 27 aprile 1915. In particolare, nel documento di *Risposta all'Agenzia delle Imposte di Torino* del 14 giugno 1915 vi è in margine un'annotazione a matita in cui era specificato: «Non importa che ci sia un passivo: possono evitarlo e avere un reddito. Ora un reddito va soggetto a imposta. In sé la produz. Libreria è una causa di reddito». Cfr. *Risposta all'Agenzia delle Imposte di Torino*, cit.

⁸⁹ AFSC, *Camera di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura*, Prot. 51873/CI, 12 dicembre 1972.

⁹⁰ Associazione italiana editori, *Gli editori italiani 1986. Statistiche e analisi di mercato, dati e indirizzi, leggi e regolamenti*, Milano, Editrice Bibliografica, 1986, p. 73.

varie filiali dislocate a Torino, Roma, Milano, Napoli e Catania, città in cui erano attive le scuole lasalliane. Il centro editoriale e amministrativo dell'A. & C. continuò a restare a Torino; le sedi di Milano, Roma e Napoli erano abbastanza autonome, mentre quella di Catania era utilizzata soltanto come deposito per la distribuzione dei manuali.

Mentre i fratelli romani pubblicarono le loro opere scolastiche usando spesso la sigla "Collegio San Giuseppe" (C.S.G.)⁹¹, quelli piemontesi proseguirono l'attività affidandosi alla storico marchio A. & C.

4. La produzione editoriale novecentesca

Nel corso della prima metà del Novecento i lasalliani torinesi continuarono a pubblicare numerosi manuali per la scuola, continuando ad avvalersi della A. & C.: tra questi vale la pena di ricordare l'*Aritmetica pratica per la scuola media*⁹², la *Geometria elementare*⁹³, il *Disegno nella scuola media*⁹⁴, gli *Esercizi e nozioni di analisi logica in preparazione allo studio della lingua latina*⁹⁵, oltre agli *Esercizi e nozioni di grammatica italiana per la scuola media*⁹⁶.

In altri casi i libri uscirono con il nome dell'autore, come nel caso di fratel Fidenzio Perrone, che scrisse le *Trasparenze d'Anima*⁹⁷, di fratel Eusebio Battezzati, estensore dei *Catechismi schematici sulla passione*⁹⁸ e soprattutto di fratel Candido Chiorra, che compose molti testi di carattere religioso, come *La Devozione a Maria SS.ma*⁹⁹, le *Massime e consigli da meditare*¹⁰⁰, i *Consigli di previdenza e disciplina*¹⁰¹, gli *Schemi di conferenze e sermoncini*¹⁰², oltre a libri peda-

⁹¹ Riporto a titolo esemplificativo alcuni manuali pubblicati dai fratelli romani: C.S.G., *Elementi di algebra ad uso delle Scuole Secondarie inferiori con oltre 1000 esercizi e problemi, quinta edizione conforme agli ultimi programmi ministeriali*, presso l'autore, via San Sebastianello 3 e Libreria Angelo Signorelli, 1938; C.S.G., *Risposte agli esercizi e problemi contenuti negli Elementi di algebra, quinta edizione*, presso l'autore, Roma, via San Sebastianello 3, 1938; C.S.G., *Elementi di algebra ad uso delle Scuole Secondarie, parte II, complementi per il ginnasio superiore e per il 1° anno dell'Istituto commerciale e del liceo scientifico quinquennale, sesta edizione*, presso l'autore, via S. Sebastianello 3 e presso la Casa editrice A. & C. (Torino), 1944.

⁹² A. e C., *Aritmetica pratica per la scuola media*, Torino, Casa editrice A. e C., 1941.

⁹³ A. e C., *La Geometria elementare, parte I, II*, Torino, Casa editrice A. e C., 1941.

⁹⁴ A. e C., *Il disegno nella scuola media, parte I, II, II*, Casa editrice A. e C., 1941.

⁹⁵ A. e C., *Esercizi e nozioni di analisi logica in preparazione allo studio della lingua latina*, Torino, Casa editrice A. e C., 1941.

⁹⁶ A. e C., *Esercizi e nozioni di grammatica italiana per la scuola media*, Torino, Casa editrice A. e C., 1941.

⁹⁷ F. Perrone, *Trasparenze d'Anima*, Torino, Casa editrice A. e C., 1939.

⁹⁸ E. Battezzati, *Catechismi schematici sulla passione*, Torino, Casa editrice A. e C., 1940.

⁹⁹ Fratel Candido, *La devozione a Maria SS. ma*, 4ª edizione, Torino, A. e C., 1943.

¹⁰⁰ Id., *Massime e consigli da meditare*, 3ª edizione, Torino, A. e C., 1943.

¹⁰¹ Id., *Consigli di previdenza e disciplina*, 4ª edizione, Torino, A. e C., 1944.

¹⁰² Id., *Schemi di conferenze e sermoncini*, Torino, A. e C., 1945.

gogici e didattici, come gli *Appunti e consigli di Pedagogia pratica*¹⁰³ scritti per i maestri giovani e di scarsa esperienza.

Anche se nel corso del Novecento i Fratelli coinvolsero nella redazione dei manuali alcuni professori laici, l'attività pubblicistica rimase per lo più un fatto interno alla congregazione, senza mai riuscire ad essere veramente competitiva con altre imprese editoriali di maggior respiro e forza distributiva. Del resto l'editoria cattolica (in specie con le case editrici Sei e La Scuola) mise a punto, proprio in quei decenni, cataloghi scolastici di grande attrazione.

Tra gli anni Quaranta e Sessanta la casa editrice A. & C. intensificò la propria produzione, quasi a voler rinverdire antichi e meritati fasti, approfittando del generalizzato aumento di alunni iscritti alle scuole. L'attività si concentrò soprattutto nella realizzazione di manuali per la scuola secondaria, anche se continuò, seppur con minor frequenza, ad elaborare libri di testo per la scuola elementare.

Ebbero una certa fortuna i libri di lettura compilati da Giuseppe Savino (fratel Emiliano) per le scuole primarie, come *Mattutino. Storia d'un ragazzo*¹⁰⁴, *I Sette Natali*¹⁰⁵, *Il prato fiorito*¹⁰⁶, *La siepe dei Biancospini*¹⁰⁷ e *La fontana sotto la rocca*¹⁰⁸. Il medesimo autore immise sul mercato anche alcune «opere fiabesche» come *Bimbo biondo*¹⁰⁹, *Re pastore*¹¹⁰ e *L'aurora smarrita nel bosco*¹¹¹ con musiche composte dai confratelli Lorenzo, Salvatore Giovanni Orlando e Francesco Sanna. Agli scolari della terza classe elementare era destinata la *Storia e geografia*¹¹², mentre Angelo Bernardini predispose la *Nuova guida al comporre*¹¹³.

Ben più ampio appare il parco delle offerte per le scuole secondarie. Agli studenti più grandi erano rivolti i manuali scolastici di Francesco Piampaschetto Ughetto (fratel Cecilio), autore di un *Corso di storia*¹¹⁴ e *La Divina Commedia*

¹⁰³ Id., *Appunti e consigli di pedagogia pratica*, 5ª edizione, Torino, via Andrea Doria 27, Casa editrice A. & C., 1943.

¹⁰⁴ G. Savino, *Mattutino. Storia d'un ragazzo*, Torino, via San Francesco da Paola 23, Casa editrice A. e C., 1938.

¹⁰⁵ Id., *I sette Natali*, Torino, Milano, Roma, Catania, Casa editrice A. e C., 1949.

¹⁰⁶ Id., *Il prato fiorito, libro di lettura per la III classe elementare*, Torino, Casa editrice A. e C., 1947.

¹⁰⁷ Id., *La siepe dei Biancospini, libro di lettura per la IV classe elementare*, Torino, Casa editrice A. e C., 1947.

¹⁰⁸ Id., *La fontana sotto la Rocca, libro di lettura per la V classe elementare*, Torino, Casa editrice A. e C., 1947.

¹⁰⁹ Id., *Bimbo biondo, azione fiabesca con musica, II edizione*, Torino, Casa editrice A. e C., 1937.

¹¹⁰ Id., *Re pastore, fiaba per musica e brevi recitativi in tre atti*, Torino, via San Francesca da Paola 23, Casa editrice A. e C., 1943.

¹¹¹ Id., *L'aurora smarrita nel bosco, opera fiabesca per la musica del M° G. S. Orlando*, Torino, Casa editrice A. e C., 1951.

¹¹² *Storia e geografia, per la terza classe elementare*, Milano, Torino, Roma, Casa editrice A. & C., 1948.

¹¹³ A. Bernardino, *Nuova guida al comporre*, Torino, Casa editrice A. & C., 1959.

¹¹⁴ F. Ughetto, *Corso di storia per la scuola media, Vol I (3ª ed.); Vol. II (2ª); Vol. III (2ª)*, Milano, Torino, Roma, Napoli, Catania, Casa editrice A. e C., 1953.

*illustrata: Inferno, Purgatorio, Paradiso*¹¹⁵ di Ugolino Ferranti. Rinaldi e Topi curarono il commento dell'opera di Pierre Corneille intitolata *Polyeucte martyr. Tragédie chrétienne*¹¹⁶; Giuseppe Marcotulli compilò due volumi di *Algebra*¹¹⁷; mentre frater Albertino Berruti preparò l'*Educazione musicale per la nuova scuola media*¹¹⁸. Giuseppe Re (fratel Albino) e Giuseppe De Giorgis (fratel Gaudenzio), con la collaborazione di P. Grottanelli (fratel Nicola) composero la *Chimica e mineralogia per le scuole medie superiori*¹¹⁹, un manuale particolarmente fortunato per le sue caratteristiche di chiarezza, organicità e semplicità di linguaggio.

La casa editrice A. & C. s'inoltrò anche nel campo della formazione cristiana dei bambini e degli adolescenti, in linea non soltanto con un interesse che risaliva alle prime esperienze, ma anche con il forte impegno della Congregazione nel campo della pedagogia religiosa e catechistica di cui fu testimonianza soprattutto l'esperienza della casa editrice Sussidi avviata in Erba per iniziativa di un gruppo di Fratelli particolarmente coinvolti in questi settori¹²⁰.

Per i primi frater Anselmo scrisse *Il catechismo illustrato. Parrocchia, Oratori, Associazioni Cattoliche*¹²¹ in cinque volumi, che accompagnavano la formazione religiosa del bambino dalla prima alla quinta classe. Per gli studenti più grandi frater Leone di Maria insieme a don Pippo Gallesio elaborò il *Viaggio di scoperta: la verità*¹²² e *Per un mondo migliore: la Grazia*¹²³; frater Anselmo Balocco con *L'insegnamento della religione ai ragazzi*¹²⁴ e frater Agilberto Gatti con *Alla scuola di Gesù*¹²⁵ arricchirono ulteriormente questa sezione del catalogo. Alcuni di questi testi vennero stampati in una tipografia lasalliana di Pompei

¹¹⁵ U. Ferranti, *La Divina Commedia illustrata: Inferno, Purgatorio, Paradiso*, Milano, Torino, Roma, Napoli, Catania, Casa editrice A. & C., 1952.

¹¹⁶ P. Corneille, *Polyeucte martyr. Tragédie chrétienne, Introduction et notes par Rinaldi e Topi*, Milano, Torino, Roma, Napoli, Catania, Casa editrice A. & C., 1954.

¹¹⁷ G. Marcotulli, *Algebra, Vol. primo e secondo*, Milano, Torino, Roma, Casa editrice A. & C. e Casa editrice Bernabò, 1953-1954.

¹¹⁸ A. Berruti, *Educazione Musicale per la nuova scuola media*, Milano, via Botticelli 8, Casa editrice A. & C., 1972.

¹¹⁹ G. Re, G. De Giorgis, P. Grottanelli, *Chimica e mineralogia per le scuole medie superiori, III edizione*, Torino, Casa editrice A. & C., 1967.

¹²⁰ La casa editrice Sussidi fu espressione dell'impegno nel campo della catechesi e dell'insegnamento scolastico della religione di un gruppo di Fratelli delle Scuole Cristiane. La piccola editrice, nata nel 1936 in seno alla redazione del periodico «Sussidi per la riflessione e il catechismo», ebbe dapprima sede presso l'Istituto «Gonzaga» di Milano, uno dei più importanti istituti lassalliani in Italia, e poi a Erba, in provincia di Como, per tornare quindi nella sede milanese dove proseguì le pubblicazioni fino al 1970.

¹²¹ Frater Anselmo, *Il catechismo illustrato. Parrocchia, Oratori, Associazioni Cattoliche, cinque volumi: Ama Gesù, Segui Gesù, Vivi con Gesù, Vivi per Gesù, Vivi di Gesù*, Torino, Casa editrice A. & C., 1957-58.

¹²² P. Gallesio, Frater Leone di Maria, *Viaggio di scoperta: la Verità, volume per la classe terza*, Milano, Torino, Roma, Catania, Casa editrice A. & C., 1954.

¹²³ Id., *Per un mondo migliore: la Grazia, volume per la classe quinta*, Milano, Torino, Roma, Catania, Casa editrice A. & C., 1954.

¹²⁴ A. Balocco, *L'insegnamento della religione ai ragazzi*, Torino, Casa editrice A. & C., 1959.

¹²⁵ A. Gatti, *Alla scuola di Gesù, Vol. I-II-III*, Torino, Casa editrice A. & C., 1965.

dove i fratelli, chiamati da Pio X nel 1907, gestivano non solo l'Ospizio dei Figli dei Carcerati, ma anche tutte le scuole annesse e le officine.

Nei primi anni Sessanta la sede lasalliana di Milano, situata in via Botticelli 8, assorbì la già ricordata casa editrice Sussidi, diventando momentaneamente anche la sede centrale dell'A. & C., fino a quando, nei primi anni Settanta, essa ritornò a Torino. Ma questi cambiamenti si pongono ormai quasi alla fine della più che centenaria esperienza. L'ultimo registro che documenta i rapporti tra i Fratelli delle Scuole Cristiane e alcune Case editrici torinesi risale al 1978; tuttavia, sicuramente l'attività editoriale proseguì ancora per tutti gli anni Ottanta, terminando quasi certamente tra il 1992 e il 1993. L'ultimo responsabile delle edizioni A. & C. fu frater Francesco Ferraris¹²⁶. La sede si trovava allora in via Lodovica 14 presso un altro istituto torinese dei Fratelli delle Scuole Cristiane.

Il 16 febbraio 1991 quest'ultimo scrisse al superiore generale John Johnston:

La forma attuale è quella di Società in Accomandita semplice i cui due titolari sono i fr.lli Antonio Franceschetti e Dalle Nogare [...] Avrei voluto chiudere data la scarsa attività e le grandi imposte e tasse. Il bilancio è per ora leggermente attivo. Non possiamo competere con le grandi organizzazioni editoriali, è tuttavia ancora una fiamma che continua le dedizioni di tanti fratelli¹²⁷.

In un altro documento datato 4 maggio 1993 si legge

Consegnati all'Archivio del Centro La Salle gli ultimi registri della Casa editrice A. e C. da fr. Francesco Ferraris, ultimo responsabile di A. e C.¹²⁸.

Sebbene la loro Casa editrice ormai non sia più operosa da diversi anni, i Fratelli seguitano a comporre non soltanto opere ascetiche, catechistiche e celebrative, ma anche manuali scolastici inclusi in cataloghi di importanti editori¹²⁹.

Patrizia Savio
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli studi di Torino (Italy)
patvale1@virgilio.it

¹²⁶ Bruno Ferraris nacque il 22 giugno 1913 a Torino, poi fratello con il nome di frater Francesco. È morto, a Torino, il 7 aprile 1999. Cfr. AFSC, *Schedario Fratelli*.

¹²⁷ Cfr. AFSC, *Frater Francesco Ferraris scrive al superiore generale J. Johnston*, Torino, 16 febbraio 1991.

¹²⁸ Cfr. AFSC, *Chiusura A. & C.*, Torino, 4 maggio 1993.

¹²⁹ Segnalo, a titolo esemplificativo, alcuni manuali scolastici pubblicati dai Fratelli nell'ultimo decennio: L. Barbero, E. Savinio, *Leggere i classici greci. Antologia letteraria, Vol. I, da Omero a Bacchilide*, Milano, Mursia, 1993; Id., *Leggere i classici greci. Antologia letteraria, Vol. II, da Eschilo a Teofrasto*, Milano, Mursia, 1994; Id., *Leggere i classici greci. Antologia letteraria, Vol. III, da Menandro a Museo*, Milano, Mursia, 1994; F. Pajer, *Religione, per il biennio*, Torino, Sei, 1999; Id., *Religione, Cristianesimo: storia, teologie etica, per il triennio*, Torino, Sei, 1997.

From Vienna to Milan: the Austrian reform of the *Gymnasium* and its implementation in Lombardy during the Restoration, with some data on the *Ginnasio di Brera*

Simonetta Polenghi

1. *Suppression of the Jesuits and pleas for a new Gymnasium*

Up to its dissolution the Society of Jesus dominated the Austrian schooling system¹. Alternative to the Jesuit model was the Scolopian one, which included German language and allowed more space to sciences². In 1773, the year of the suppression, in Austria and Bohemia 38 *Gymnasien* belonged to the Jesuits, 24 to the Scolopian, 6 to the Benedictines, 4 to the Augustinians, and 8 to other orders³.

Between the cultural rivalry between Piarists and Jesuits there was a third position, that of those who were in favour of a State school system. In 1770

¹ F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten von Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Verlag von Veit & C., Leipzig 1913³, Bd. I, pp. 387-442; Bd. II, pp. 101-108; B. Duhr, *Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge*, Herdersche Verlagshandlung, Freiburg im Br. 1907-1928, Bd. IV/I, pp. 347-401; G. Klingenstein, *L'ascesa di Casa Kaunitz. Ricerche sulla formazione del cancelliere Wenzel Anton Kaunitz e la trasformazione dell'aristocrazia imperiale*, Bulzoni, Roma 1993 (or. ed. Göttingen 1975), pp. 133-183; A. Coreth, *Pietas austriaca. Ursprung und Entwicklung barocker Frömmigkeit in Österreich*, Verlag für Geschichte und Politik, Wien 1959.

² H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Österr. Bundesverlag, Wien 1982-1988, Bd. III, pp. 34-36. On Jesuit and Scolopian school models, see G. Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinenbildener Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordenschulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*, Peter Lang, Frankfurt a.M. 1987, pp. 217-257.

³ F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, cit., Bd. II, pp. 113-114.

minister Johann Anton Count of Pergen, who had lived for years in Germany, presented a project, aiming at reforming Austrian schooling, creating a State school system, on the La Chalotais' model. Pergen wanted a wide net of popular schools (*Trivialschulen*). *Gymnasium* had to be an elite school, for few children of high class. Pergen also wanted *Realschulen*, as in Germany, where the Pietist Johann Julius Hecker had set up the first *Realschule*, in Berlin, in 1747. Pergen believed the education of teachers to be strategic for the success of the plan and proposed to nominate foreign teachers and to create one *Lehrer-Seminar*⁴. Both Joseph II and the *Staatsrat* refused this plan: the co-ruler gave absolute priority to the setting up of elementary schools for the people, and the *Staatsrat* feared the arrival of protestant teachers. The priority assigned to *Trivialschulen* was shared by the *entourage* of the monarchs, and by men of the cameralism and the Enlightenment. But if the government agreed in reducing the number of students of secondary schools⁵, then opinions diverged about how to reform the *curriculum*, so that, when the text of the *Dominus ac Redemptor* was transmitted to Vienna, Austria had to face the suppression of the Jesuits without a definite policy about *Gymnasium*.

The money obtained from the suppression was largely used to finance the elementary school system of *Trivial- und Hauptschulen* set up in 1774 by Johann Ignaz Felbiger, in accordance with Pergen and with Karl Anton von Martini, professor of natural law in the University of Vienna and member of the *Studienhofkommission*. Thus, there was not much money left for the secondary school and that meant it was not possible to create a *Lehrer-Seminar*, as Pergen and Chancellor Kaunitz wanted, let alone pay a salary to State lay teachers. The *Aufhebungskommission* asked to replace Jesuits with members of other Congregations, but Kaunitz was in favour of secular clergy. Maria Theresa supported the *Aufhebungskommission*, closed various Jesuit *Gymnasien*, and favoured Piarists in replacing Jesuits⁶. She was not motivated by pedagogical reasons, but by financial needs. In 1774 she asked the *Director Scho-*

⁴ J.A von Helfert, *Die Grundung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Temp-sky, Prag 1860, pp. 195-251; G. Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias*, cit., pp. 318-346; less detailed: J. Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, CUP, Cambridge etc. 1988, pp. 204-209; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*, cit., pp. 151-152.

⁵ Particularly relevant was the role of Joseph von Sonnenfels, professor of cameralist sciences in the University of Vienna, who, as Pergen, favoured La Chalotais' ideas and his antigesuitism. In his opinion, there were too many young people who managed to reach university, hence producing a dangerous intellectual unemployment: the State should control secondary schools and reduce drastically the numbers of high schools. K.H. Osterloh, *Joseph von Sonnenfels und die österreichische Reformbewegung im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus: eine Studie zum Zusammenhang von Kameralwissenschaft und Verwaltungspraxis*, Matthiesen Verlag, Lübeck, Hamburg 1970; H. Reinhalter (Ed.), *Joseph von Sonnenfels*, Verlag der Österr. Akad. d. Wiss., Wien 1988.

⁶ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution oder "Bürgerschule"? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819*, Peter Lang, Frankfurt a.M., 1995, pp. 55-59.

larum humaniorum Franz Adam Kollar and Ignaz Mathes von Heß, professor of Literature in the University of Vienna, but born in Würzburg, to prepare a reform plan of the *Gymnasium*. Unfortunately, the opinion of the two diverged, for Kollar presented a plan still modelled on the Jesuit *Ratio*, whereas Heß, looking at Halle and Göttingen, wanted students also to learn German, contemporary history, geography, much more of scientific subjects and, optionally, modern languages. The widening of subjects meant one teacher could not master them all: Heß introduced the *Fachlehrer* who had to study at the University. Martini applauded at Heß's plan, but Maria Theresa did not⁷. In 1775 she asked the Scolopian Gratian Marx to write another reform plan, which was supposed to be a compromise between the previous two and which had to be modelled on the Scolopian *Ratio*, which she appreciated.

Instead of backing the new figure of the *Fachlehrer*, Marx kept the traditional *Klassenlehrer*, who had to teach all subject and who advanced year by year with his pupils, from the first to the fifth form⁸. His *Gymnasium* was firmly anchored to Latin: from the third form onward all subjects had to be taught in Latin. History, geography, mathematics, natural sciences and Greek were secondary subjects (*Nebensachen*). Greek became optional, just for the gifted pupils, but prizes were linked to the attendance to Greek classes. Maria Theresa thoroughly shared Marx's plan, which she approved on October 15th 1775.

Marx's plan was scarcely new, it merely introduced some novelties in the didactics of some subjects – it is worth remembering that Marx favoured the use of images in teaching (*Anschaulichkeit*) and prescribed the *Orbis sensualium pictus* for the first form. It is not a case that no new textbooks of sciences and mathematics were published up to 1781. Many members of the *Studienhofkommission* rejected Marx's plan in favour of Heß's *Fachlehrersystem*, but, as mentioned above, Maria Theresa approved it.

In 1777 the *Studienhofkommission* stressed again that *Gymnasium* teachers should be laymen, educated at University and appointed after a competition, and asked Marx to write a pedagogical book for teachers, on the model of Felbiger's *Methodenbuch* for elementary teachers. Again, Maria Theresa backed Marx's opinion and, having in mind financial reasons, favoured teachers belonging to Congregations, particularly Piarists. Lay teachers should have been paid a higher salary and the State funds were largely used for elementary schools. So, *Gymnasium* teachers lacked a pedagogical education and were supposed to master all subjects.

⁷ On Kollar's and Heß's plans see: G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 68-75, H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*, cit., pp. 153-154, but especially G. Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias*, cit., pp. 368-404.

⁸ See the texts in K. Wotke, *Das Österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias*, cit., pp. 87-354, 429-615. On Marx's plan see G. Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias*, cit., pp. 404-432.

Since 1773 to Maria Theresa's death in 1780 a lot of *Gymnasien* were closed, particularly in Bohemia and Moravia, where their number halved⁹. The problem of educating and paying the teachers froze the reform plans also in the following years, so that, as a matter of fact, many ex-Jesuits carried on teaching. If many *collegia* of the Society of Jesus were closed or converted into State *Gymnasien*, the teachers were the same men as before. As mentioned above, in 1773 the Jesuits had 38 *Collegia*, the Scolopian 24, the other Congregations 18, for a total of 88 *Collegia* in Austria and Bohemia. In 1780 the same territories counted only 58 *Gymnasien*, 30 of which were State and 28 of Congregations, mainly Scolopian. The State colleges had only few lay teachers and many secular priests, most of whom were ex-Jesuits. In 1781 Austria and Bohemia counted 59 *Gymnasien* with 281 teachers, 135 of whom were actually ex-Jesuits¹⁰.

2. From Joseph II's modernization to Leopold II's decentralization

Joseph II introduced the system of appointing after competition, but candidates were few and, significantly, they were not examined in arithmetic and geometry, sometimes not even in Greek. In 1787 the Emperor imposed an exam for all private teachers. He also introduced a tax on *Gymnasium* attendance, in 1783. Small *Gymnasien* died for lack of pupils; the closing of cloisters brought with it the end of their Latin schools. From 1781 to 1786 the number of *Gymnasium* pupils shrunk by 60%¹¹.

Gottfried van Swieten, Gerard's son, Joseph's friend and inspirer of his school policy¹², imposed his views on Marx, who in 1784 left his office, as Felbiger had to do in 1780, as soon as Joseph was alone in power. The Scolopian Marx was replaced as *Director Scholarum humaniorum* with the jurist M. Birkenstock, who had studied in Erfurt and Göttingen and belonged to an Enlightenment culture and kept his office up to 1790. This appointment was a step forward towards secularization not so much of the *Gymnasium*, but of its control by the State.

The sovereign confirmed Marx's view, but diminished the key role of Latin, imposing that all subjects had to be taught in German. Geography had to be

⁹ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., p. 60.

¹⁰ *Ibid.*, p. 218. On the suppression of the Society of Jesus and the destiny of the fathers in Austria, see A. Trampus, *I gesuiti e l'Illuminismo. Politica e religione in Austria e nell'Europa centrale (1773-1798)*, Olschki, Città di Castello 2000.

¹¹ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., p. 214; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*, cit., p. 162.

¹² E. Wangermann, *Aufklärung und Staatsbürgerliche Erziehung: Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesen*, Oldenbourg, München 1978.

taught with the help of maps, the *Anschauung* principle had to be applied also in sciences: pupils had to see and verify scientific laws with experiments, models, drawings, illustrations. New textbooks came out. The Emperor, van Swieten and their entourage were inspired by Sonnenfels, La Chalotais, Basedow and the second generation of German Philantropists: men like Campe, Trapp, Stuve, Salzmann, Resewitz, Gedike, Villaume, who cooperated writing the *Allgemeine Revision*, the most important pedagogical review of the time, which was read also in Austria and Bohemia¹³. They all highlighted the right/duty of the State to employ, control and sack teachers, using the tool of the qualification exam. Also the influence exercised on Joseph's secondary school policy by Bavaria was relevant¹⁴.

In the Nineties Philantropists's educational theories inclined to a liberal way¹⁵. Their criticism of the omnipresence of the State in the schooling system found an echo in Leopold II's short reign¹⁶. As Grand Duke of Tuscany, the sovereign had already started there a policy of relevant reforms about seminaries, and boys and girls colleges¹⁷. Leopold II, in contrast to his brother Joseph II, aimed at a decentralization and liberalization of the school system. His liberal and Enlightenment policy was based on a reduction of State power in favour of local forces.

When Joseph II died, Cardinal Christoph Anton Migazzi, Archbishop of Vienna, and J.A.Gall, Bishop of Linz, previously Felbiger's successor as Chief Inspector of Austrian elementary schools, lamented the great penury of priests,

¹³ C. Kersting, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes «Allgemeine Revision» im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaften*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992. On educational ideas on the *Gymnasium* F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Bd. II, pp. 50-64, 84-93 is still useful. A wide report on the European debate about *Gymnasium* in G. Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias*, cit., pp. 135-216. It is worth noting that Stuve, Resewitz, Gedike, Villaume were all *Gymnasium* directors.

¹⁴ As in Austria, the ex-Jesuit funds were used to finance State *Gymnasien* and it was not possible to realize the wanted secularization of teachers, for economic reason and the lack of lay candidates, so that up to 1782 out of 76 *Gymnasium* teachers and rectors, 50 were ex-Jesuits and the others belonged to Congregations or were secular priests. G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., p. 174. On Bavarian school policy see K.A. Schleunes, *Schooling and society: the politics of education in Prussia and Bavaria: 1750-1900*, Berg, Oxford 1989, pp. 11-36, 50-63; S. Täschner, *Schule in Bayern im Spannungs- Verhältnis von Staat, Eltern und Kirche. Eine verfassungsgeschichtliche Untersuchung von der Aufklärung bis zur Bayerischen Verfassung vom 2. Dezember 1946*, Peter Lang, Frankfurt a.M. 1997, pp. 34-54; W. Fürnrohr, *Aufklärerische Reformbemühungen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, in M. Liedtke (Ed.), *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1991-1997, Bd. I, pp. 633-656. Rapid, but useful, F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Bd. II, pp. 116-119.

¹⁵ C. Kersting, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, cit.

¹⁶ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 258-275.

¹⁷ F. Sani, *Collegi, seminari e conservatori nella Toscana di Pietro Leopoldo. Tra progetto pedagogico e governo della società*, La Scuola, Brescia 2001; but see also C. Fantappiè, *Giurisdizionalismo e politica scolastica nel Settecento: la soppressione della Compagnia di Gesù in Toscana*, in G. Pansini (Ed.), *Studi in memoria di Italo Mancini*, ESI, Napoli 1999, pp. 207-237.

as a consequence of Joseph's ecclesiastical and schooling policy. Leopold II did intend to widen the numbers of *Gymnasien*, but died before approving the decree. He just managed to abolish the secret judgments on teachers that *Gymnasium* directors were obliged to transmit to the *Land* government, which forwarded them to the *Studienhofkommission*. Leopold also replaced directors with the *Lehrerversammlung*, the teachers' self-governing assembly¹⁸.

Both these reforms were abolished by his son Francis II in 1793. It is also worth remembering that Leopold II stimulated in teachers their self-reflection and cooperation, asking directly their opinion on textbooks, exams and didactics. But the results that the Vienna *Lehrerversammlung* presented in a reform plan produced in 1793, a year after Leopold's death, were conservative: the plan went back to the Jesuit *Ratio studiorum* and asked a six-years (rather than five) *collegium*, centred on Latin and with the *Klassenlehrer*. This is not surprising, if one remembers that 11 out of 16 Vienna teachers at the time were ex-Jesuits¹⁹.

3. *The age of Francis II and the new laws for Gymnasium: pushing forward and stepping back*

Francis II's accession determined a turn in schooling policy. The fear produced by French Revolution and Jacobin excesses, the hatred and the economic stress caused by the war put an end to Leopold's decentralization and gave space to Cardinal Migazzi's and the high clergy's requests. The sovereign wanted to reintroduce a strong religious education, though accompanied by a firm State control. He agreed to abolish Joseph's tax on *Gymnasium* attendance and in 1797 asked the *Studien-Revisions-Hofkommission* (the organ that had replaced the *Studienhofkommission*, abolished by Leopold II) to prepare a reform plan. The *Studien-Revisions-Hofkommission* was chaired by Franz von Rottenhan, who came from Josephinist bureaucracy and favoured Maria Theresa's and Joseph's schooling policy, based on strong State control and differentiated according to social classes. The sour point of the debate was the figure of the teacher, whether specialized (*Fachlehrer*) or class teacher (*Klassenlehrer*)²⁰. In the same year the Emperor appointed the Scolopian Franz Innozenz Lang as adviser for elementary schools and *Gymnasien*²¹. Lang purposed to reduce Latin in favour of the other subjects, to introduce the *Fach-*

¹⁸ K. Wotke, *Das Österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias*, cit., pp. 427-428.

¹⁹ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 324-343.

²⁰ H. Timp, *Die problematik «Klassenlehrer oder Fachlehrer» in der Gymnasienreformen von 1792 bis 1849*, Ketterl, Wien 1968.

²¹ C. von Wurzbach, *Biographisches Lexicon des Kaiserthums Oesterreich*, k.k. Hof und Staatsdruckerei, Wien 1856-91, Bd. XIV, p. 83 ff.

lehrer and to open a teacher training school. Rottenhan asked to open *Realschulen*. But the *Staatsrat* stopped every reform attempt, for the war was a drain on economic resources²².

In 1799 Rottenhan asked for a reform yet again. He pointed out that the number of *Gymnasium* pupils was too small not only for the Church, whose scarcity of young priests was alarming, but also for the State: Maria Theresa's and Joseph's schooling policy had in a most praiseworthy manner promoted elementary schools, but the spread of literacy in the people did not correspond to a widening of the number of experts in higher professions, which the State needed. He asked for 10 new *Gymnasien* and 16 *Realschulen*. The military defeats of Marengo and Hohenlinden blocked the reform yet again.

Meanwhile Lang, supported by Michael Lorenz, a priest educated during Joseph's reign, member of the *Staatsrat* and responsible for Religion and Education, continued to work at his plan. Lang belonged to late Enlightenment and neo-humanistic culture, and to the *katholische Aufklärung*, which was diffuse in Austria and Bavaria. Indeed he was influenced by Bavarian educationists²³. In 1804 Lang and Lorenz prepared the new reform plan which was approved in 1805 by Francis, but was put into effect only in 1806, but as for *Gymnasium* was fully applied just after 1814, for the Napoleonic wars retarded it again. The new school law, the *Politische Verfassung der deutschen Schulen*, was in force up to 1867. Tirol, Voralberg, Salzburg, occupied by Bavaria, had it only in 1814, Lombardy and Venetia in 1818, with the *Codice Ginnasiale*. The *Politische Verfassung* retained Maria Theresa's and Joseph's frame of the school system, but stopped its secularization, introduced by Joseph II, and gave a key role to the Church, recognizing its role in guaranteeing social order against revolutionary tendencies.

In comparison with Felbiger and Maria Theresa's *Allgemeine Schulordnung*, the real novelty was the opening of *Realschulen* (even if not all that many), as alternative to *Gymnasium*. Lang also introduced the *Fachlehrer* as well as the catechist, in a 6 year *Gymnasium* (4 years of Grammar followed by 2 years

²² Lay teachers were not many due to the paucity of salary, see K. Wotke, *Priestermangel*, «Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte», 1914, pp. 122-135.

²³ Particularly by the theologian Heinrich Stephani, who cooperated in the reform of secondary schools in Bavaria, with *Fachlehrer*, and by Joseph Wismayr, who wrote the plan approved by Maximilian Joseph II in 1804, which designed a 3 years elementary school, followed by 3 years of *Realschule*, then 3 of *Gymnasium* and 3 of *Lyzeum*. The 9 years between elementary school and university were named *Mittelschule* and revolved around utilitarian education, typical of Enlightenment pedagogy. See G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 425-455 on this influx. See also W. Sperl, *Dr. Heinrich Stephani, Schul- und Kirchenrat, dann Dekan in Gunzenhausen, der Führer des Rationalismus in Bayern 1761-1850*, Evang. Verl. A. Lempp, München 1940; M. Liedtke, *Heinrich Stephani (1761-1850)*, in A. Wendehorst, G. Pfeiffer (Eds.), *Fränkische Lebensbilder: neue Folge der Lebensläufe aus Franken*, Degener, Neustadt/Aisch 1967-98, Bd. XII, pp. 218-233; G. Ulbricht, *Heinrich Stephani (1761-1850) ein großer Pädagoge der Aufklärung in Bayern*, Shaker, Aachen 1998; I. Düppe, *Heinrich Stephani (1761-1850) ein christlicher Schulpädagoge mit demokratischen Bildungsvorstellungen*, Ars Una, Neuried 2001.

of Humanities). Latin retained half of the hours, but so called *Realia* were given more space as before: history and geography 17%, religion 11%, mathematics 11%, natural sciences 5,5, Greek 5,5. Greek had less hours, but became compulsory, whereas German was abolished. Secret reports on teachers were introduced again. All *Fachlehrer* taught 18 hours a week, in all six years.

Discipline was extremely rigid and was secured by an obsessive exam system, where pupils were tested daily, weekly, monthly, at the end of term and at the end of the year. Selection was hard. At Graz *Gymnasium*, just to give one example, during 10 years the percentage of pupils who reached the second form, having passed the first form, swung from 33 to 43%. Since 1826 the tax on attendance, imposed by Joseph II but actually applied only in Vienna, was extended to the provinces²⁴. In spite of these measures, the number of pupils kept growing during the Restoration. In Austria and Bohemia it had risen from 8.377 in 1796 to 11.832 in 1813, and then jumped to 16.636 in 1818 and to 17.813 in 1819: an increase of 50,5% in only 6 years. In the Thirties the number went up to 28.000²⁵.

Teachers had to stick exactly to textbooks. Lang, who had kept a Jesuit stamp in the six-years school and in the rigid exam system, prescribed a mnemonic teaching of Latin, also of Jesuit derivation. Since the majority of teachers were priests, particularly Scolopians and Benedictines, Lang did not bother about a teacher training school. Lay teachers, who studied in the Faculty of Philosophy had attended Vincenz Milde's course of Education since 1806²⁶. Private teachers too had to take that exam, and from 1808 all students who then aspired at becoming teachers in secondary schools were compelled to take the exam of Education, on Milde's *Allgemeine Erziehungskunde*. Milde's education theory was also studied in seminars. In 1818 the *Studienhofkommission* (reopened by Francis) prescribed the books every *Gymnasium* library was supposed to provide, and the list included Milde, Vierthal, Resewitz, Gedike and Campe²⁷. If great importance was given to religious education – indeed pupils had to attend Mass every day and take Communion regularly – it must be stressed that the education theories that inspired Lang's reform and that were diffused in those years in Austria belonged to the late Enlightenment and to the *katholische Aufklärung*, whose most prominent figure, Milde – in line with Kant's ethics – founded a pedagogical system where religious and moral aims were supported by a modern scientific approach. Whereas Bavaria

²⁴ H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*, cit., p. 256

²⁵ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 502-3.

²⁶ H. Holstiege, *Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853*, Wiener Domverlag, Wien 1971. Now see also W. Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an der Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien, Verlag der Österr. Akad. d. Wiss., Bd. I, pp. 233-248 and I.M. Breinbauer, G. Grimm, M. Jäggle (Eds.), *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft*, Lit Verlag, Wien 2006.

²⁷ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 554.

with Friedrich Immanuel Niethammer and Prussia with Wilhelm von Humboldt turned into the neo-humanistic road²⁸, Austria preserved up to the middle of Nineteenth century a pedagogy strongly influenced by late Enlightenment, whose most eminent figure was Milde.

But the sore problem of teachers' education and recruiting was still to be solved. Exams tests, prescribed by Joseph II, were made easier, becoming just written. In 1816 it was established that after three years work *Gymnasium* teachers had to be employed in a regular way and after thirty years they would retire with full pension. But in 1818 the majority of the *Studienhofkommission* asked to reintroduce the *Klassenlehrer*, and the Emperor agreed: so only one teacher, a part from the catechist, led pupils through four Grammar years, and another one taught them for the two Humanities years. This change meant a significant switch from Lang's plan, back to the Jesuit-Scolopian model. The failure of the *Fachlehrer* can to be explained by the chronic scarcity of lay teachers, both for the poverty of salary and for the low social esteem, so that as a matter of fact the majority of teachers were priests. But the lack of competent teachers was grieving in *Realia*, namely in the new subjects, which distinguished the new *curriculum* from the old one of the Jesuit *Ratio studiorum*. So, what happened was that teachers of Latin became *Klassenlehrer*, hence were not much able to teach mathematics and sciences. In fact, the *Studienhofkommission* asked to abolish these two subjects, in favour of Latin and Greek, thus going back to Jesuit model. Lang opposed this purpose, but in 1819 the new Chancellor Franz Joseph Earl von Saurau managed to change the balance of hours, rising Latin to 55% and Greek to 7%, reducing history and geography to 14% and sciences to only 2%. According to Gerald Grimm, the Austrian *Gymnasium* stepped back of 50 years, for this solution was quite equivalent to Marx's one of 1775 and meant erasing 50 years of plans; Leopold's new conceptions; Lang's attempt of modernization. The *Gymnasium* still was an elite college of Jesuit stamp, rather than a bourgeois school of general culture, both humanistic and scientific²⁹.

²⁸ K.A. Schleunes, *Schooling and society: the politics of education in Prussia and Bavaria: 1750-1900*; S. Täschner, *Schule in Bayern*; W. Liedtke, *Von der erneuerten Verordnung der Unterrichtspflicht (1802) bis 1870*, in M. Liedtke (Ed.), *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, Bd. II, pp. 11-29; F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Bd. II, pp. 278-302, pp. 421 ff.; B. Gafert, *Höhere Bildung als Antiaufklärung. Entstehung und Bedeutung des preußischen Gymnasiums*, Campus-Verl., Frankfurt a.M., New York 1979; H. Romberg, *Staat und Höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg*, Beltz, Weinheim, Basel 1979; H.-G. Thien, *Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790-1918)*, Campus-Verl., Frankfurt a.M. 1984.

²⁹ G. Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 564-565. A detailed analysis of Austrian historiography on *Gymnasium* in G. Grimm, *Wege und Wendepunkte der Erforschung der Geschichte des österreichischen Gymnasiums. Ein Beitrag zur Geschichte und Methodologie der Pädagogischen Historiographie in Österreich*, in E. Lechner, H. Rumpler, H. Zdarzil, *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesen. Probleme und Perspektive der Forschung*, Verlag der Österr. Akad. d. Wiss., Wien 1992, pp. 79-116.

4. Napoleonic high school legislation in the Italic Republic and the Kingdom of Italy

Already before the dissolution of the Jesuits, the issue of secondary education had been discussed in Habsburgic Duchy of Milan. The most important teaching Congregations in the region were the Jesuits and the Barnabites – whose most famous colleges were respectively the Brera and the Sant’Alessandro in Milan. The Somascans and the Piarists had relevant colleges, too, like the Gallio in Como and the Calchi-Taeggi in Milan. After the suppression of the Society of Jesus, the clever Abbot Giovanni Bovara, who was given a key role in the school reform, criticized the existing colleges, suggesting their modernization, introducing the study of Italian grammar and literature, giving space to sciences, privileging seculars to regulars as teachers, imposing a State control on schools. Bovara preferred the Barnabites model, so that in Lombardy it was to their *Ratio* that the colleges were conformed, rather than to the Scolopians’ one. The new *Collegi provinciali* retained the character of superior education, being both preparatory to University and close to academic instruction. If Maria Theresa did not impose in Lombardy the Austrian school laws, leaving a certain space to local traditions, Joseph II did, thus distinguishing between *Ginnasio* as preparatory to *Liceo* and *Liceo* as the step before University³⁰.

The French domination, particularly during the turmoil of the Cisalpine Republic, shattered the situation, which was given a clear frame with the school law of September 4th 1802, approved at the beginning of the Italic Republic. The Napoleonic schooling policy actually followed the Austrian model for elementary schools – spreading them in every town and making the attendance free but compulsory, at least by law, and imposing in the Republic and then in the Kingdom of Italy the *Normalmethode*³¹. As for secondary schools, instead,

³⁰ E. Chinea, *La riforma scolastica Teresio-Giuseppina negli stati della Lombardia Austriaca. Studi preliminari alla riforma della scuola media*, Dante Alighieri, Milano 1935 (già in «Rivista Pedagogica», 1932); D. Giglio, *I ginnasi provinciali nell’età delle riforme*, in A. De Maddalena, E. Rotelli, G. Barbarisi (Eds.), *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell’età di Maria Teresa*, Il Mulino, Bologna 1982, vol. III, pp. 1011-1024; but the subject still has to be researched in details. On Lombardy in Maria Theresa’s and Joseph’s age see all the three above quoted volumes *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell’età di Maria Teresa*, as well as the fundamental C. Capra, *La Lombardia austriaca nell’età delle riforme (1706-1796)*, UTET, Torino 1987.

³¹ On Napoleonic school policy see at least: E. Formigini Santamaria, *La legislazione scolastica francese nell’Italia settentrionale (1796-1814)*, «Rassegna di Pedagogia e Politica Scolastica», 1912, pp. 227-239; E. Brambilla, *L’istruzione pubblica dalla Repubblica Cisalpina al Regno Italico*, «Quaderni storici», 1973, pp. 491-526; S. Bucci, *La scuola italiana nell’età napoleonica. Il sistema educativo e scolastico francese nel Regno d’Italia*, Bulzoni, Roma 1976; X. Toscani, *Scuola e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, La Scuola, Brescia 1993; R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell’Europa moderna (sec. XV-XIX). Testi e documenti*, ISU Università Cattolica, Milano 1999; E. Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica*, QuattroVenti, Urbino 2000.

the school laws heavily altered the *ancient régime* picture by introducing breaks with the past, not so much in 1802, but in the Kingdom of Italy.

The law of 1802 distinguished three school levels: *elementare* (primary), financed by municipalities, *media* (high school), and *sublime* (Academy and University) financed by the State. The high school included the *Ginnasio* and *Liceo*: the first was to be financed by municipalities with more than 10.000 inhabitants, the second would be economically supported by departments and could be opened only in cities, one for every department. The *Ginnasio* and *Liceo* were conceived not as subsequent, but as similar and parallel, for the *curricula* were similar, except that *Liceo* had more teachers and more subjects. The subjects of both schools were Italian, Latin, philosophy, geometry and algebra, physics. The *Liceo* also had agriculture and natural sciences, and drawing and architecture. The legislation of the Kingdom of Italy deepened the differences between the two schools, making the *Ginnasio* the necessary step between the elementary school and the *Liceo*. In 1807 the *Licei* were reorganized: there were four in the Kingdom, and the subjects were Italian, Latin, French, philosophy, mathematics, physics, civil law, drawings. Four *Licei-convitti* (boarding schools) were set up – a measure that shows the difficulties that the new high school had faced, particularly in some areas, like the Marche region, that had belonged to the Papal States: noble and rich families did not trust a school that was so far from the traditional and trustworthy Jesuit model³². The *Liceo-convitto*, closer to a *collegium*, with its stricter discipline and total control on pupils, was meant to attract families who otherwise preferred to enrol their children in seminaries rather than in new lay high school. Free places were also opened for poorer boys, whose father had honourably served in the army or in the civil service³³.

The decree of November 15th 1811 gave a definite structure to high school, clearly dividing the *Ginnasio* from the *Liceo* and making the first propaedeutic to the second, hence lowering the *Ginnasio* level, and the status of its teachers. The *Ginnasio* was a school of 4 years and with no more than six teachers. The subjects included Italian, Latin, French and mathematics in the first three years, and rhetoric, drawing, geography and history in the fourth year. The *Liceo* was contracted to only two years (instead of three). In the first, all students had to learn mathematics and drawing, history and geography, philosophy and civil law (the *Code Napoleon*). The second year forms were either scientific or juridical, according to the Faculty students intended to choose at the University. With this decree the *Ginnasio* lost philosophy, had a little Latin and no Greek, and was clearly the prosecution of elementary school, whereas the *Liceo*, with no Latin and Greek at all, more than a necessary step before the

³² E. Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica*, cit.

³³ E. Brambilla, *Selezione delle élites tra vecchi e nuovi luoghi di educazione (da fine Settecento all'età napoleonica)*, in G. Tortorelli (Ed.), *Educare la nobiltà*, Pendragon, Bologna 2005, pp. 11-41.

three Universities of the Kingdom (Padua, Pavia and Bologna), became a sort of minor University, where students could receive a good education, professional rather than humanistic, to enter in the growing net of Napoleonic bureaucracy.

Historiographical attention has recently been drawn to Napoleonic high schools, and research has pointed out the novelty of *curricula*, the update of scientific subjects, the compromise reached between government's uniformity will and defence of old autonomies by local elites³⁴. Yet much research remains to be done to shed light on single local schools.

5. Implementing the Codice Ginnasiale in Lombardy: teachers' difficulties and problems

The age of Restoration too shows a lack of scientific survey about local high schools, after Donatella Giglio's pioneering work³⁵. When the Austrians returned to Lombardy after Napoleon's fall, the school system of the region had been reshaped by the Napoleonic reforms. On April 7th 1815 the Kingdom of Lombardy and Venice was set up³⁶. The Bohemian Joseph Alois Jüstel, a product of Josephine culture, was given the task of checking the situation. Whereas he considered Napoleonic *Liceo* better than the Austrian one, he stressed the superiority of Austrian *Gymnasium* to the Napoleonic one, not only because Latin, Greek and religion were taught in the first, but also because it was financed by the State. Jüstel was also convinced the *Fachlehrer* system was the best, due to the impossibility for one man to master scientific and humanistic subjects at the same time. His opinion was also shared by three Italian experts, among whom the clever Giovanni Scopoli, previously Director of Education in the Minister of Interior in the Napoleonic Kingdom of Italy, who had requested the opening of *Realschulen* the year before³⁷.

³⁴ E. Pagano, *Ginnasi e Licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*, in A. Bianchi (Ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Studi e carte storiche (Lombardia, Veneto, Umbria)*, La Scuola, Brescia, in press, vol. I, pp. 269-302; A. Bianchi, *L'istruzione medio-superiore in Lombardia durante il periodo rivoluzionario e napoleonico*, in G. De Rosa, F. Agostini (Eds.) *Vita religiosa e cultura in Lombardia e Veneto nell'età napoleonica*, Laterza, Roma-Bari 1990, pp. 161-181.

³⁵ D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, SugarCo, Milano 1977-1978, vol. II, pp. 87-192 remains fundamental; now see also S. Polenghi, *La riforma del Gymnasium austriaco dall'età teresiana al 1819 e la sua applicazione nella Lombardia della Restaurazione (1818-1835)*, in A. Bianchi (Ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, cit., pp. 15-63 and again E. Pagano, *Ginnasi e Licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*, *ibid.*, pp. 269-302.

³⁶ This essay focuses on Lombardy. The papers of the Venetian *Direttore dei ginnasi* are kept in the State Archives of Venice in the depository of the island of the Giudecca, from which they may not be moved, so that historians are not allowed to consult them.

³⁷ D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, cit., pp. 112-124.

The *Studienhofkommission* read these opinions and in 1817 imposed in Lombardy and Venice the Austrian Gymnasial Code, which was Lang's one of 1806³⁸. The Code was translated into Italian by the poet Giovanni Berchet (one of the fine intellectuals that, after the magnanimous policy of Napoleon, had to adapt to little jobs in the Austrian State machine³⁹) and was published in 1818, when also the part of the *Politische Schulverfassung* about elementary school was introduced in the Kingdom with a specific *Regolamento*. Also in 1818 Vienna nominated *Direttore generale dei ginnasi lombardi* Giovanni Londonio, a rich and well cultivated Milanese, expert both in ancient and modern languages, as well as in sciences, member of the Town Council during the Napoleonic Kingdom⁴⁰. The Marquis Febo d'Adda, consultant about education from Lombardy to Vienna backed the *Fachlehrer* system, but in 1819 Vienna imposed the *Klassenlehrer* and the above mentioned reform, that altered Lang's plan, going back to 1775.

The assessment from Napoleonic high school to Austrian one was carried on rapidly, but not without problems. Lombardy had 20 *Ginnasi*, all of which were kept, 12 being classified as Imperial and 8 as Municipal, whereas with Napoleon all *Ginnasi* were financed by the municipality⁴¹. This State take over was positive (since Town halls had to pay for elementary schools) and gave the *Ginnasio* stability and a better status to its teachers. However, the deep changes of the *curriculum* did cause uncertainty and complaints among teachers. The implementation of the *Codice Ginnasiale*, apparently swift, was in fact much slower. If we stick to legislation, the switch from the Napoleonic age to the Restoration looks much smoother than it appears if we look at what happened inside classrooms. In Lombardy, as well as in Austria, the adoption of the *Klassenlehrer* was contested and, coming after at least 15 years of *Fachlehrer*, did produce problems, so that some articles of the *Codice Ginnasiale* were actually dismissed by teachers.

The first gap between law and classroom practice was about the use of textbooks. The *Codice Ginnasiale* was very strict, prescribing that teachers were compelled to use only textbooks approved by the government, and forbidding them to dictate their own notes (art. 71). The Austrian books were translated

³⁸ *Codice ginnasiale o sia raccolta degli ordini e regolamenti intorno alla costituzione ed organizzazione dei ginnasi*, Imperial Regia Stamperia, Milano 1818.

³⁹ M. Berengo, *Intellettuai e librai nella Milano della Restaurazione*, Einaudi, Torino 1980.

⁴⁰ See his file in the State Archives of Milan, *Fondo Studi*, parte moderna (from now on: ASM, *Studi*, pm), 657. On him F. Ambrosoli, *Della vita e degli scritti del cavalier Giuseppe Londonio. Discorso letto nell'adunanza dell'I.R. istituto del giorno 4 dicembre 1845*, Bernardoni, Milano 1846; A. Mauri, *Notizie sulla vita e sugli scritti del cavalier C.G. Londonio*, Guglielmini, Milano 1845. Born in 1780, friend of the poet Vincenzo Monti, he wrote on different subjects, from theatre to economics, from history to literature.

⁴¹ ASM, *Studi*, pm, 633, Vienna, 5 Nov. 1817, the *Studienhofkommission* to the Lombard Government.

from German into Italian, and the textbooks about Italian language had to be approved by Vienna. But if it is quite obvious that in 1818 teachers could not respect this article of the Code, since the translations were not ready yet, as Londonio wrote to the Government⁴², one may not expect that this was still the case as late as in 1833. Writing to the Government on August 11th 1833, Londonio explained that the habit of ignoring the official textbooks was still widely diffused: «in opposition to a plain forbidding, I have hardly ever found a school where, leaving textbooks aside, the teacher did not dictate nearly everything, with questions and answers. So that when it comes to examining pupils, on whatever subject, hardly any teacher takes out the textbook, or asks about it, but rather he and his pupils open promptly their exercise-books to begin already prepared dialogues, where if one dares to change a single word, out of the memorized ones, there is no hope that the dialogue might continue»⁴³.

Besides, not only teachers used their own notes, they also did not respect the timetable, teaching the so called “secondary” subjects just in few hours at the end of term. In the same report of 1833, Londonio observed that «teachers do not mention some subjects until the end of the semester, when exams are approaching. Then they dictate some poor and disfigured abstracts and for some days just teach those, leaving other subjects aside». The origin of this plain inobservance of the law has to be found in the *Klassenlehrer* system, that is to say in the pretence that one teacher could master more and different subjects.

Going back to *Klassenlehrer* had caused problems from the start. When Londonio in 1819 diffused the instructions to apply the Code, he prescribed that the teachers of the last two years of Humanities would also teach Greek in the fourth form of the Grammar course, hence sparing teachers of Grammar from teaching Greek⁴⁴. Already in 1818 Londonio had pointed out that, if the unique class teacher had pedagogical advantages, for he would know his pupils well, on the other hand he could not teach all subjects well enough, mainly because he was often an old priest, to whom the government could not ask to study again scientific topics⁴⁵. Londonio asked the *Studienhofkommission* to

⁴² *Ibid.*, Milan 29 Aug. 1818, Londonio to the Lombard Government. On textbooks, their translation or writing see ASM, *Studi*, pm, 642 and M. Berengo, *Intellettuale e librai nella Milano della Restaurazione*, cit., pp. 346-355.

⁴³ ASM, *Studi*, pm, 636, Milan, 11 Aug. 1833, Londonio to the Lombard Government. Londonio had retired two years before from his office of *Direttore dei ginnasi* for health problems and had been replaced on August 30th 1831 by the priest Antonio Fontana, already director of the *Liceo* of Brescia. The Government accepted his retirement only reluctantly and tried repeatedly to make him change his mind. Londonio's authoritative opinion was much esteemed by Lombard Government, as proved by the fact that his judgement was still officially asked in 1833.

⁴⁴ ASM, *Studi*, pm, 638, *Istruzioni per l'introduzione della nuova sistemazione ginnasiale nei ginnasj comunali e nei privati collegi di educazione delle province lombarde*, Imperial Regia Stamperia, Milano 1819, put out by Londonio on July 10th.

⁴⁵ ASM, *Studi*, pm, 653, Milan, 24 Apr. 1819, Londonio to the Lombard Government.

allow Lombardy to employ supply teachers⁴⁶, since even in the two *Ginnasi* of Brera and S. Alessandro of the capital city of Milan history and geography, sciences, and mathematics were taught by supply teachers⁴⁷. He pointed out the «ineptitude» of *Klassenlehrer* to teach these subjects⁴⁸, but the *Studienhofkommission* was inflexible and in 1820 harshly ordered all teachers to stop complaining and revise the subjects, particularly mathematics, they were supposed to know and take the prescribed qualifying exam if they wanted to keep their jobs⁴⁹.

Greek and mathematics were the subject that teachers generally did not master: from Londonio's reports, we know that in 1820 the *Ginnasio* of Lovere teachers «knew only a little» of these two subjects, that they previously did not have to teach; those of Cremona did not know enough Greek (and Londonio lamented the same ignorance in 1822). Nearly all teachers of Brescia in 1821 «were not much experts of the science of numbers»⁵⁰. In the same years it turned out that the teachers of the *Ginnasi* of Mantua, Clusone, Viadana, Codogno, plus two of Crema ignored Greek, as was likely to be the case of the teachers of Bagolino, Calmaggione and Lodi, since the directors of those *Ginnasi* chose not to answer the specific question, in the form they had to fill in. Besides, still in 1822 and 1823 many directors left that space empty, hence not respecting Londonio's instruction about how to fill the form with the secret reports about teachers⁵¹. In Crema and Viadana mathematics were still taught by supply teachers in 1822, whereas in the mountain town of Bormio the supply teachers ignored both Greek and mathematics⁵².

Compelled by the firmness of Vienna, nearly all the teachers took the exams, one may imagine with what enthusiasm, in a relatively short time, so that in few years they were all regularly approved. Besides, in 1819 out of 83 chairs for the 10 Imperial *Ginnasi* of Lombardy, 27 were to be given after a competition. Seven chairs were not assigned straightaway, for lack of competent candidates and were assigned only the following year. Out of the 27 newly appointed teachers, 16 were young laymen and only 4 were priests⁵³.

The exam tests they had to pass, which were personally prepared by Londonio, were quite easy in geography and history, more difficult in Greek and

⁴⁶ ASM, *Studi*, pm, cart.633, Milan, 18 Oct. 1818, Londonio to the *Studienhofkommission*.

⁴⁷ *Ibid.*, Milan, 7 Sept. 1818, D'Adda to Londonio; Milan, 25 Sept. 1818, Londonio to the Lombard Government.

⁴⁸ *Ibid.*, Milan, 19 Feb. 1819, Londonio to the Lombard Government.

⁴⁹ *Ibid.*, Vienna 12 Mar. 1820, the *Studienhofkommission* to the Lombard Government.

⁵⁰ ASM, *Studi*, pm, 635, *Prospetti dei ginnasi imperiali, comunali, vescovili e privati*, years 1820-21 and 1821-22, filled in by directors and rectors of *Ginnasi*; *Relazione su ginnasi*, Milan 27 Jan. 1822, Londonio to the Lombard Government.

⁵¹ ASM, *Studi*, pm, 654, Milan, 28 Oct. 1822, Londonio to the Lombard Government; Milan, 9 Nov. 1823, Londonio to the Lombard Government.

⁵² *Ibid.*, Milan, 28 Oct. 1822, Londonio to the Lombard Government.

⁵³ D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, cit., p. 175.

mathematics for Humanities teachers⁵⁴, but still in 1835 Londonio complained that very few teachers of *Ginnasio* knew algebra: «the majority of them teaches the little he finds and can actually understand in the textbook»⁵⁵.

Deficiencies in teachers' competence meant they tended to dedicate more time to Latin, the subject they generally mastered better, affecting pupils' instruction about other subjects. Another obstacle to boys' learning was the overcrowding of classrooms, due to lack of teachers. The *Codice Ginnasiale* (art. 80) set to 80 the pupils maximum for a form, a high number, that hindered teaching efficacy. For teachers to control such forms discipline had to be iron.

6. Implementing the *Codice Ginnasiale* in Lombardy: pupils' education and increase in their number

The Code criteria for admission to *Ginnasio* were two, the family's social status and the boy's ability, but it stressed the importance of having a wealthy background, to avoid the risk of intellectual unemployment (art. 3-5). The elite character of high schools was repeatedly stated by Vienna, worried since the Twenties by the constant rising of young people in secondary schools in Lombardy and in Pavia University. The *Studienhofkommission* in 1825 ordered the number of *Ginnasi* in Lombardy to be diminished and the exams to be made stricter, because there were too many students in the *Licei* and in the University of Pavia «who would have difficulties in returning to the class of artisans, so that when neither State nor Church employed them, they would be greatly embarrassed»⁵⁶. The following year Vienna protested again that in Lombardy exams were too loose, allowing pupils of low social status to progress and again demanded the closure of some *Ginnasi*, a policy of restriction opposite to the one of widening that Vienna was carrying on in Austria in the very same period, as mentioned above⁵⁷.

⁵⁴ Some exam tests are to be found in ASM, *Studi*, pm, 653, *Concorsi a cattedre*, 1820, and in ASM, *Autografi*, 138 (8), 1824. For Humanities teachers there were translations from Horace, or Virgil and Xenophon, for Grammar teachers the Greek was restricted to the conjugation of a verb and a short translation. The problems of algebra implied the knowledge of first grade equations and proportions. Ancient history questions concerned the Greek Olympic games, the Roman plebeian tribunes. Geography was about Gallia or Roman Egypt; one modern history question was about England leaving Roman Catholic faith, another about Habsburg foreign policy from the founder Rudolph IV to Maximilian I. Interesting is also one question of Education, that reminds one of Enlightenment pedagogy: «Whether in boys it is better to cultivate intellect or memory».

⁵⁵ ASM, *Studi*, pm, 639, Milan 25 Mar. 1835, Londonio to the Lombard Government.

⁵⁶ ASM, *Studi*, pm, 636, Vienna, 31 Dec. 1825, the *Studienhofkommission* to the Lombard Government.

⁵⁷ *Ibid.*, Vienna, 20 Feb. 1826, the *Studienhofkommission* to the Lombard Government; Vienna, 27 May 1826, the *Studienhofkommission* to the Lombard Government.

Londonio firmly refused the closing of any, even small *Ginnasio*, stressing that all of them were much on demand, so that any suppression would cause social damage, rather than benefit. Instead, he asked the government to open more *Hauptschulen* (*Scuole elementari maggiori*) and *Realschulen* (*Scuole tecniche*), where middle class families could rather send their children, who indeed crowded *Ginnasi* classrooms⁵⁸. The quick rising of pupils and students that concerned Vienna was true: statistics show that from 1820 to 1825 the number of pupils in Imperial and Municipal *Ginnasi* grew of 16%, increasing from 5.000 circa to 5.753. Private pupils, who were nearly a third of the public ones, instead had a little diminution from 2.170 to 2.051⁵⁹.

If no school was closed, teachers had to be stricter, particularly towards private pupils. Londonio himself agreed that too many parsons privately roughly prepared pupils who were then approved, but who «were destined by nature to push a plough, or smite a hammer or wield an axe»⁶⁰. In 1827 the Emperor decreed that all private teachers, also priests, should pass a State exam and that their pupils should be tested monthly in the nearest State *Gymnasium*. Londonio backed these rules, observing that he had long asked a State exams for clerical teachers «to get rid of many irregularities»⁶¹. As a consequence, the number of private pupils halved in 1828, dropping to 1.224. Then it rose again but slowly and gradually, to 1.407 in 1829, 1.509 in 1833, 1.698 in 1834, going down to 1.533 in 1835. In 1833 Londonio had complained that pupils were not cultivated enough and teachers were not strict enough, so that, once again, directors and teachers were rebuked⁶². In the years 1825-35 also the number of pupils of State *Ginnasi* decreased by 8-12%, so that, all in all, the number of all pupils went down from 7.804 to 6.798⁶³. In the following years, none the less, the figure began to rise again, reaching 8.306 in 1839 and 9.000 in 1848⁶⁴. The increase in attendance of *Liceo* was even greater, reaching 73,7% – in comparison with Napoleonic age, and was particularly high in the *Licei* of the capital⁶⁵.

As a consequence, the number of students of Pavia University was always

⁵⁸ *Ibid.*, Milan, 20 Feb. 1826, Londonio to the Lombard Government.

⁵⁹ D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, cit., p. 186 and 190.

⁶⁰ ASM, *Studi*, pm, 636, Milan, 20 Feb. 1826, Londonio to the Lombard Government.

⁶¹ *Ibid.*, Milan, 24 May 1827, Londonio to the Lombard Government.

⁶² *Ibid.*, Milan, 15 Aug. 1833, Londonio to the Lombard Government; 6 Sept 1833, Londonio to the Lombard Government.

⁶³ Data of 1833 in ASM, *Studi*, pm, 636. Other data, to be found in ASM, *Studi*, pm, 634 and 652, have been published by D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, p. 186 and 190.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 186. Data of 1835 and 1839 have been quoted by C. Czoernig in his article *Del'istruzione ginnasiale in Lombardia*, published in German in 1839 on the Review «Echo» and published again by C. Cattaneo on «Politecnico», 1839, Jul., vol. II, file. 8, p. 189, now in C. Cattaneo, *Scritti politici*, M. Boneschi (Ed.), Firenze, Le Monnier, 1964-65, vol. III, p. 63.

⁶⁵ E. Pagano, *Ginnasi e Licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*.

high (from 700 circa in 1814 to 1.200 in the Restoration age)⁶⁶. Indeed, many of them risked unemployment, for the Austrian bureaucracy could not absorb them all⁶⁷. Not surprisingly, Pavia University was an active centre of recruitment to Liberal thought and Risorgimento movement⁶⁸.

One has to bear in mind that Lombardy, thanks to Maria Theresa and Joseph II, as well as to Napoleonic schooling policy, was provided with a capillary net of elementary schools that was further enlarged in the Restoration. Lombardy had also a long tradition of teaching priests, not just of Congregations, but also parsons, that went back to St. Charles Borromeo's pastoral directions⁶⁹. Moreover, the region was economically advanced, with a widespread class of small land owners, with many artisans, a growing bourgeoisie that was very active in trade and commerce, and with a landed nobility who was cultivated, politically alert and economically sensitive to liberalism. Lombardy, one of the richest region dominated by Austria, could boast, at the eve of Unification, a male attendance to public elementary schools of 68% and a female one of 54%, percentages that rose to 72% and 65% respectively, if private schools were included⁷⁰, so that the region had, with Piedmont, the highest level of literacy (with a male percentage of 45% and a female one of 36%) in 1861, the year of the Unification of Italy⁷¹, thus it is not surprising that many families sent their children to *Ginnasio*, and also to *Liceo* and University. The industrial and agricultural revolution Lombardy was experiencing in those years involved the growing request of higher education from middle class⁷².

The lack of *Realschulen* made the path toward *Ginnasio* a compulsory route. In Milan, the *Scuola tecnica* was planned in 1824-25⁷³, but actually opened just in 1841 (and in 1843 in Venice)⁷⁴. When Lombardy was united with Piedmont,

⁶⁶ I. Ciprandi, *L'Università di Pavia nell'età della Restaurazione*, in Id., D. Giglio, G. Solaro, *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo ottocento*, cit., vol. II, p. 297.

⁶⁷ M. Meriggi, *Amministrazione e classi sociali nel Lombardo-Veneto (1814-1848)*, Il Mulino, Bologna 1983, p. 257 ff., p. 301 ff., pp. 317-323.

⁶⁸ S. Polenghi, *Studenti e politica nell'Università di Pavia durante il Risorgimento (1814-1860)*, «Storia in Lombardia», 2001, 3, pp. 5-38.

⁶⁹ X. Toscani, *Scuola e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, cit.

⁷⁰ G. Sacchi, *Studi statistici sulla istruzione popolare in Lombardia*, Milan, Tip. degli Annali Universali di Statistica, 1958, pp. 10, 17.

⁷¹ For a comparison, in 1861 Piedmont had a male literacy level of 52% and female one of 35%, Tuscany respectively of 28% and 17%, Campania of 21% and 9%, Sicily of 15% and 4%, Sicily of 13% and 5%. See L. Pazzaglia, R. Sani (Eds.), *Scuola e società nell'Italia unita*, La Scuola, Brescia 2001, p. 551

⁷² M. Meriggi, *Amministrazione e classi sociali nel Lombardo-Veneto*, cit.; R.K. Greenfield, *Economia e liberalismo nel Risorgimento. Il movimento nazionale in Lombardia dal 1814 al 1848*, Laterza, Bari 1940.

⁷³ ASM, *Studi*, pm, 386 (11).

⁷⁴ T. Russo, *L'istruzione tecnica a Milano 1841-1859*, «Storia in Lombardia», 2003, 3, pp. 31-56. About the Venetian *Scuola tecnica* see M. Berengo, *Appunti su Luigi Alessandro Parravicini. La metodica austriaca della Restaurazione*, in A. Mastrocinque (Ed.), *Omaggio a Piero Treves*, Antenore, Padova 1983, pp. 9-10.

the Lombards pointed out the superiority of their *Scuola tecnica*, of an Austrian mould⁷⁵, but the success of the school was actually moderated: the number of pupils shows an increasing trend, but the concurrence of *Ginnasi* was always strong, for one must not underestimate the power of attraction of classical languages in a land of long humanistic tradition and the fact that only *Liceo* led to University. The *Scuola tecnica* was much appreciated by a clever empiricist philosopher as Carlo Cattaneo, but was new and considered by many families a lesser school, in Milan as in Venice. In 1835 Londonio, criticizing that not only so called secondary subjects, but also Latin itself was not studied enough in *Ginnasi*, pointed out that, apart from teachers' adequacy, a great problem was in the boys: for many the program was above their capacities, but the solution could not be found in failing them, for many mediocre boys belonged «to civil and rich families, that would not send them to workshops or to the fields»⁷⁶. He suggested making Greek and mathematics optional studies and open *Realschulen*, but the first solution was not accepted and the second did not reduce the number of pupils, also because it came late and only in the capital city of Milan.

7. The case of the Ginnasio di Brera in Milan: some data and final considerations

In 1773, just before the suppression of the Society of Jesus, Maria Theresa decreed that a State *Gymnasium* should replace the Jesuit one, in the same building where the Jesuit *collegium* used to be, in the centre of Milan, where the Accademia di Belle Arti, the Botanic Garden and the Library were then also opened – and still are. The chairs of theology and ethics were suppressed, scientific subjects were given more space, Italian was thought. The course of *Eloquenza* (eloquence) was given to Abbot Giuseppe Parini, the famous poet. Some Jesuits kept their chairs, whilst others were replaced by Barnabites and by Somascans, among whom Father Francesco Soave, a follower of Locke, who was appointed teacher of philosophy⁷⁷. The prestigious school, reformed, was set as a model for the other *Ginnasi* of the Duchy.

⁷⁵ Sulla legge Casati, «La Perseveranza», 1859, 17 e 21 Dec.; C. Tenca, *Il riordinamento della pubblica istruzione*, «Il Crepuscolo», 1859, 11 Sept, n. 12, pp. 247-248; 4 Dec. n. 14, p. 541; «Gazzetta di Milano», 1859, 25 and 26 Nov.; 3 and 4 Dec.; «La Lombardia», 1959, 29 Nov.; 3 and 9 Dec.; C. Cattaneo, *La nuova legge del pubblico insegnamento*, «Il Politecnico», 1860, vol. VIII, file XLIII, pp. 115-123; M. Macchi, *La nuova legge sul pubblico insegnamento*, «Il Politecnico», 1860, vol. IX, file LII-LIII, pp. 355-372.

⁷⁶ ASM, *Studi*, pm, 639, Milan 25 Mar.1835, Londonio to the Lombard Government.

⁷⁷ On F. Soave, translator and author himself of many successful and long lasting school textbooks; responsible of the implementation of Austrian elementary school law in Lombardy under Joseph II, professor of Philosophy in the University of Pavia since 1803, see *Epistolary*, S. Barelli (Ed.), Ed. dello Stato del Canton Ticino, Locarno 2006, with the updated bio-bibliography.

With the Napoleonic law of 1802, the *Ginnasio di Brera* was transformed in a *Liceo*, where artistic subjects were particularly important. But the *Liceo* was also provided with courses of physics, chemistry, botanic, notary, criminal law, civil law. It also had doctors of the *Ospedale Maggiore* teaching anatomy, surgery and obstetrics. From 1804 the State, and not the Olona Department, financed three national courses of history, international treaties and diplomacy, and political institutions. With the suppression of Barnabites, in 1810 the *Liceo di Brera* was transferred in the building of the *Collegio Longone*, previously of the Barnabites, was denominated *Liceo di Porta Nuova* and was organized as a *Liceo-convitto* (boarding school). Milan was allowed to open a second *Liceo*, called *Sant'Alessandro*, from the Barnabite college, with a *Ginnasio* that bore the same name and was nearby. The *Ginnasio di Brera*, instead, remained in the old building and was united to the *Liceo di Porta Nuova* just in 1859. After Unification, in 1865 the high school was dedicated to the poet Giuseppe Parini and now still exists as *Liceo Ginnasio Statale G. Parini*.

In 1813 the two *Ginnasi* had six chairs, Inferior and Superior Grammar, Humanities, Rhetoric, French, Arithmetic and Calligraphy. The *Ginnasio di Brera* had also a chair of Greek, connected with the Library. With the Restoration both *Ginnasi* of Milan were declared imperial. French language was replaced with German, but only in *Liceo di Sant'Alessandro*. Only in 1823 the imperial *Ginnasi* obtained an optional course of German. In 1817 the *Ginnasio di Brera* counted 349 pupils, a high number. In 1818 the director of Brera, Cesare Frapolli, complained about the difficulty in maintaining discipline, particularly since many pupils had poor manners, for «they were of low birth, that is to say children of servants, carpenters, blacksmiths and similar»⁷⁸.

In 1817 the *Ginnasio di Sant'Alessandro* counted 696 pupils, nearly the double than Brera⁷⁹, but the number of Brera pupils increased to 400 circa in the Twenties and Thirties, whereas Sant'Alessandro pupils gradually decreased to 363 in 1834. Milan also had the Municipal *Ginnasio di S.Marta*, with less the 400 pupils (see table 1), so that more or less the three *Ginnasi* soon settled on a similar figure.

⁷⁸ ASM, *Studi*, pm, 874. Besides, the building was vast and with many doors, so that it was hard to control all the pupils. Vienna therefore conceded to employ a supply teachers, with discipline duties, including the checking of boys in the streets. ASM, *Studi*, pm, 870, Milan 22 Nov. 1818, the assistant director of Brera to the Imperial General Direction of *Ginnasi*; Vienna, *Studienhofkommission* to Government of Lombardy, 13 May 1819.

⁷⁹ ASM, *Studi*, pm, 22, *Notizie intorno agli studi, ai maestri ed agli scolari 1817-18*, signed Londonio.

	1817	1821		1825		1833		1834	
	pub	pub	priv	pub	priv	pub	priv	pub	priv
Brera	349	412	201	396	123	405	168	393	157
S. Alessandro	696	546	229	479	123	370	156	363	164
S. Marta		374	171	379	125	331	157	338	155

Table 1. *Ginnasi* of Milan: pupils' numbers, public and private⁸⁰.

The teachers of the *Ginnasio di Brera* in 1818 were six abbots, with a long experience, and one layman. An examination of teachers' careers shows there was no political turn-over: old teachers had been appointed under Maria Theresa or Joseph II, confirmed under Napoleon and afterwards⁸¹. In 1819 mathematics and sciences were taught in all forms by an engineer, who was then dismissed under the *Klassenlehrer* system.

Up to 1835 the teaching body remained substantially unaltered: the director and two teachers of Grammar were then priests, as well as the two teacher of Humanities. Two more teachers of Grammar were lay. Another layman, married, already a teacher in other *Ginnasi*, author of poems and of geography text, started teaching in 1833 up to 1853. In the Forties three more teachers were laymen⁸². A layman was also the teacher of German, who also had a chair in the *Liceo di Porta Nuova*. The replacement of an entirely religious teaching staff with a lay one was slow and partial, and corresponded not only to the school policy of Restoration Austria, but also to the limited appeal of the career. In the *Liceo di Porta Nuova*, instead, the majority of teachers were lay, apart from four ex-Barnabites, gradually replaced by lay teachers, all with a degree, in law, mathematics or medicine, and many of whom were authors of various books, that they often used rather or together with the official textbooks. The Marquis Giuseppe Balsamo Crivelli, teacher of sciences in the *Liceo di Porta Nuova* since 1826, professor in the University of Pavia from 1851, is the most eminent figure⁸³. Both in respect of students' and teachers' education,

⁸⁰ ASM, *Studi*, pm, 636.

⁸¹ This continuity is to be noticed also in the other *Ginnasi* and *Licei* of Lombardy. The police secret enquiry of 1826 did not reveal any political compromising tendencies in teachers. The secret notes on their teaching ability and the comments on their morality were generally good.

⁸² ASM, *Studi*, pm, 22, 871, 877.

⁸³ M. Gliozzi, *Giuseppe Balsamo Crivelli*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Ist. Enciclopedia Italiana, vol. V, 1963, columns 621-622.

Liceo was connected with University, whereas *Ginnasio* was closer to elementary school, and that affected the composition of the teaching body. Moreover, the knowledge of Latin – focus of *Ginnasio* studies – and the insistence on religious education tended to make it lean to Church men.

If we now turn from teachers to pupils, we can put forward some considerations, mainly on the social groups boys belonged, thanks to the form registers preserved in the Archives of the *Liceo Ginnasio Statale G. Parini*. The analysis, due to the abundance of the data on the one hand and to the lack of sources for some years on the other, has been carried out filing the pupils of the *Ginnasio di Brera* and of the *Liceo di Porta Nuova* in the years 1819-20, 1820-21, 1825-26, 1830-31, 1835-36, 1840-41, 1845-46, 1850-51⁸⁴.

It is noticeable that Brera pupils were not of the same age, for the general school *curriculum* was not yet rigidly structured, so that if the situation was not as serious as in primary schools, it was nonetheless fairly normal to find in the first Grammar form boys of different age. In 1819 the range widened from 9 to 15 years, in the Twenties nearly all pupils of the same form were 11-13 years old, later on their age swung between 9 and 12. The second form generally had 12-13 years old boys, the third 13-14, the fourth 14-16, but there were always younger or older boys as well. Pupils of the first Humanities form were generally 14-16 years old, but many were 17-18. Boys of the following form were generally 16-17, but the age range went from 15 to 19. The pedagogical principle, set out clearly by the Jesuits, that boys should have the same age, to be taught properly, due not so much to intellectual capacity, but rather to psychological development, was disregarded.

The presence in the same classroom of many boys (from 50 to 80) of rather different age did cause discipline problems. Hence the strictness: bad behaviour could determine the final failure, in spite of good marks, according to the *Codice Ginnasiale*. However, it is interesting to note that in 1819 and 1820 teachers did not give bad marks in behaviour, whereas in 1825 and 1830 they did, presumably as a consequence of Vienna's rebukes. Bad marks in morality (with notes as: «insolent», «very insolent», «restless», «very restless») were given especially in the first two years of Grammar and they disappeared in the Humanities forms: the selection carried out in the first years of Grammar displayed its fruits. Also the final marks were better in Humanities forms. Latin learning did not appear to be very profitable in Grammar forms, since generally pupils got a second class classification. Much better were the marks in mathematics, with many first class – a result that, in the light of Londonio's

⁸⁴ For the complete analysis and collection of data from the Archives of the Liceo Ginnasio Statale G. Parini. see V. Chierichetti, *Il Ginnasio di Brera e il Liceo di Porta Nuova nella Milano della Restaurazione. Professori e studenti*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Facoltà di Scienze della Formazione, Four years degree thesis, academic year 2005-06, tutor Prof. S. Polenghi.

words, makes us suspect to be due more to the kindness of the teachers rather than to the excellence of the boys. Moreover, the failure rate was low, and many of the boys who did not take final exams did so for illness. Others preferred to leave school, but it is difficult to trace a clear line of failure rate, in absence of complete data: some times one form became less numerous with the years, other times it was not so: it seems that firmness in classroom or medium marks were generally preferred to failing boys. Instead, the number of students in the first year of the *Liceo di Porta Nuova* was nearly always much higher than in the second: the selection seems higher in the *Liceo* than in the *Ginnasio*.

The records of the boys of the examined years shows that 78% of them came from Milan, 10% from the province of Milan, 9% from Lombardy, only 1% from Austrian Empire and 2% from other Kingdoms. The geographical origins of the *Liceo di Porta Nuova* pupils, instead, are broader: 60% from Milan, 13% from the province of Milan, 22% from Lombardy, 3 % from Austrian Empire and 2% from other Kingdoms.

The form registers generally reported father's name and profession, so that we can map the social origin of boys, both of the *Ginnasio di Brera* and the *Liceo di Porta Nuova*. In the years considered, we do find the presence of children coming from the most various social classes. A good quarter of pupils' fathers worked in the State machinery, as clerks, accountants, archivists, tax collectors, etc. Some of these men occupied a distinct position, but the majority belonged to a middle class. A good 20% were shopkeepers (such as milkmen, greengrocers, bakers, druggists) or traders of corn, cheese, oil, wine, clothes, printings, furniture, and even rag and bone merchants. Land and real estate owner had nearly the same percentage, 18%. Then we find men who had a degree or a certain education, such as doctors, lawyers, professors and teachers, librarians, engineers, as well as bankers, exchange agents, etc. (12%). Artisans were 9% and among them we find carpenters, plumbers, cobblers, clockmakers, blacksmith, tailors, spinners, knife-grinders. A good 10% had humble and low status jobs, such as servants, waiters, stable men, painters, coachmen, porters, undertakers and grave diggers, or jobs which could imply a better education, such musicians (see Table 2).

Father's job	1819-20	1820-21	1825-26	1830-31	1835-36	1840-41	1845-46	1850-51
<i>Clerks, State employed</i>	106	112	123	93	100	93	60	77
<i>Shopkeepers, merchants</i>	62	81	83	79	95	77	63	54
<i>Land and real estate owners</i>	84	67	56	45	62	87	101	58
<i>Self-employed, with a degree</i>	29	52	52	38	42	64	57	40
<i>Low status jobs</i>	28	32	44	44	40	53	29	26
<i>Artisans</i>	25	36	39	33	29	33	31	40
<i>Farmers, tenant farmers</i>	13	13	18	16	9	6	9	10
<i>Police, army</i>	2	3	4	4	7	10	9	5
<i>Unknown</i>	0	1	2	2	1	3	1	0
<i>Total</i>	368	397	421	357	385	426	360	310

Table 2. Social origin of State pupils of the *Ginnasio di Brera*.

The striking evidence – even if these data are not complete, for they cover only some years – is the strong presence of boys of the middle and low classes, and the poor percentage of children stemming from land and real estate owners. If, on the other hand, we look at the same data, collected from the *Liceo di Porta Nuova* registers of the same years, we find that the percentage of land and real estate owners' children rose to 39%, and it specifically included noble families that were not mentioned in the *Ginnasio* records. There were also many boys whose fathers were employed in the State (30%). The percentage of fathers with a higher education was stable to 11%, whereas the number of shopkeepers halved and artisans, soldiers and those with low status jobs dropped (see Table 3). The number of pupils of the *Liceo di Porta Nuova* was smaller, oscillating between 100 and 200 circa: at first sight, it appears that boys belonging to families with a better status and a higher education carried on studying at the *Liceo*, whereas poor and low-middle class boys stopped after the *Ginnasio*.

Still, these data must be integrated with those of private pupils, who had to go to the *Ginnasio di Brera* monthly to be examined and whose names are registered. Their number, initially very high (336 in 1820) dropped in the Twenties after the above mentioned measures (131 in 1825, 137 in 1830), rose again in the Thirties (153 in 1835, 171 in 1840), jumped to 243 in 1845 and reduced to 185 in 1850. Of them, 60% lived in Milan, 20% in the province, 10 in Lombardy. The percentage of foreigners rose to 10%: 6% citizens of the Habsburg Empire and 4% of other Kingdoms, often nobles and sons of diplomats and men with a high position on the social ladder. 37% of the private pupils belonged to land and real estate owners, a percentage that nearly coincides with the one of *Liceo*: it seems clear that well-off and noble families preferred to have their sons taught Grammar and Humanities privately, in other schools, by private teachers or at home. Many fathers who worked in the State pushed their sons to *Liceo* – significantly, in the records of the *Liceo di Porta Nuova* the numbers of simple clerks' and accountants' sons fell, and the boys whose fathers were higher officers of the State prevailed (see Table 3).

Father's job	State pupils of the Ginnasio di Brera	Private pupils of the Ginnasio di Brera	State pupils of the Liceo di Porta Nuova
Clerk, State employed	26%	16%	30%
Shopkeepers, merchants	20%	16%	9%
Land and real estate owners	18%	37%	39%
Self-employed, with a degree	12%	15%	11%
Low status jobs	10%	6%	4%
Artisans	9%	3%	3%
Farmers, farmer tenants	3%	5%	1%
Police, army	2%	1%	1%
Unknown	-	1%	2%
Total	100%	100%	100%

Table 3. Pupils' social background 1819-1850 – global percentage.

Even if these data are partial, and a complete image requires similar data from other high schools of Milan to come out properly, they nonetheless give us a good picture of a mobile society, and show a growing demand for secondary instruction from low and middle classes, as well as a great awareness of the importance of higher education amongst civil clerks.

Vienna's observations on the presence of many boys coming from rather poor classes were correct, but one must stress that the result of the rigidity of exams and the strictness on private pupils affected mostly low classes, so that the percentage of land and real estate owners' children rose from a third to nearly the half of private pupils (see Table 4).

Father's job	1820	1850
Clerk, State employed	19,5%	16%
Shopkeepers, merchants	19,5%	15%
Land and real estate owners	27%	46%
Self-employed, with a degree	10%	15%
Low status jobs	10%	2%
Artisans	4%	1%
Farmers, farmer tenants	8%	5%
Police, army	1%	0%
Unknown	1%	
Total	100%	100%

Table 4. Brera private pupils' social background 1820-1850.

Lastly, one can remember that in the *Ginnasio di Brera* and/or in the *Liceo di Porta Nuova* some boys were educated who would then become prominent figures of the political and military Risorgimento as well of the intellectual scenery, such as Achille Mauri, Paolo Taverna, Giuseppe Balzaretto, Cristoforo Negri, Agostino Bertani, Giulio Carcano, Carlo Ravizza, Cesare Correnti, Francesco Vallardi, Giacomo Stella, Carlo Tenca, Giuseppe Missori, Luciano Manara, Emilio Dandolo, Emilio Morosini, Francesco Brioschi, Carlo De Cristoforis, Emilio Visconti-Venosta, Romualdo Bonfadini.

Libri per gli educatori: l'istituzione della Biblioteca Magistrale nella Napoli postunitaria

Vincenzo Trombetta

Il nuovo stato unitario eredita dal regno delle Due Sicilie un'articolata, ma poco efficiente struttura scolastica. Le province meridionali, nell'ultimo anno della monarchia borbonica, dispongono di numerosi collegi e licei, quasi tutti gestiti dagli ordini religiosi – ad eccezione del Collegio del Salvatore a Napoli e di Maddaloni nel casertano – che accolgono, complessivamente, cinquemila alunni. Tra questi occorre ricordare: i reali collegi partenopei di San Carlo alle Mortelle e di San Carlo all'Arena, e quelli di Monteleone e Avellino e i licei di Chieti e Catanzaro con circa cinquecento allievi, affidati alla Congregazione degli Scolopi; i collegi di Arpino, Reggio e Potenza e i licei dell'Aquila, Lecce, Salerno, Cosenza, Bari e Lucera diretti dai Gesuiti; i Barnabiti governano i collegi di Teramo e Campobasso e i Domenicani quello di Trani. Ben 3.820 i maestri impiegati nelle circa 3.400 scuole primarie frequentate da oltre 70mila studenti; un centinaio, invece, le scuole secondarie e sette le «speciali» riservate all'istruzione nautica, come a Castellammare, Torre del Greco, Gaeta, Piano di Sorrento e Procida. La capitale, nei circondari e nell'estesa provincia, vanta una solida rete d'istituti scolastici inferiori e superiori, oltre gli educandati femminili – come la «Regina Isabella Borbone» e il «Maria Santissima Immacolata» a Sant'Efremo nuovo, quest'ultimo riservato alle donzelle meno abbienti¹ – a cui vanno aggiunti il Collegio di Musica a San Pietro a Majella e la scuola di Veterinaria. In decadenza l'Ateneo del Mezzogiorno continentale che, dal

¹ Sul tema vedi G. Ceci, *I Reali Educandati Femminili di Napoli*, Trani, Tip. Vecchi, 1896.

1857, consente di sostenere gli esami di ogni grado ai soli «naturali» di Napoli e di Terra di Lavoro e dove la gioventù studiosa, ricorda Salvatore De Renzi, ascolta «più sermoni che lezioni, reietta come era dalle sorgenti del sapere». Non manca, infine, una pletera di insegnanti privati che, pur tra le molestie di una occhiuta vigilanza poliziesca, gode di un'autorevole tradizione nutrita da apprezzati intellettuali capaci di diffondere «scienza e idealità».

Ma proprio il consultore di Stato Emilio Capomazza, successore dell'Apuzzo nella carica di presidente della Pubblica Istruzione, nel rapporto del 3 agosto 1859, a fronte di cifre apparentemente tanto incoraggianti, deve lamentare:

sconcezze ed irregolarità incredibili [...] maestri di solo nome e soltanto per esigere il soldo sotto vari mendicanti pretesti, ma senza alunni; scuole coi maestri e sufficiente numero di alunni ma senza veruna istruzione, meno la dottrina cristiana e le sole arti donnesche del più ignobile genere².

Il decreto del 24 novembre dello stesso anno, con le successive disposizioni, stabilisce l'insegnamento primario in tutti i comuni del regno proporzionando il numero dei maestri alla densità degli abitanti. La spesa complessiva per l'istruzione, secondo le stime fornite dall'economista Ludovico Bianchini, raggiunge così la cospicua cifra di 800mila ducati.

Le prime pubblicazioni inneggianti al nuovo corso politico, come l'anonimo libello esplicitamente intitolato *Piaghe dell'Istruzione Pubblica napoletana* in circolazione già nei primi mesi del 1860, denunciano non solo la cattiva gestione, l'incuria, e il degrado degli studi ridotti ad «apparenze» e a vuoti esercizi di memoria, ma anche quel clima oscurantista degli anni della terza restaurazione. Viene invocata, dunque, un'organica legge in grado di rinnovare carattere e fisionomia del sistema d'insegnamento, conferendo ad esso un'impronta «schiettamente italiana». Il giudizio critico non risparmia neppure le istituzioni bibliotecarie – supporto fondamentale dell'istruzione – colpevoli di sperperi, di servizi del tutto inadeguati e della “storica” penuria di strumentazione catalografica, così come della cronica carenza di aggiornamenti editoriali³.

² Archivio di Stato di Napoli, Ministero della Pubblica Istruzione, fascio 551, ora in A. Zazo, *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)*, Città di Castello, Casa Editrice Il Solco, MCMXXVII, p. 277.

³ «[...] non si è mai provveduto alle Biblioteche. Non si potrebbe sospettar nemmeno che a quella dell'Università mancano sino i libri elementari delle scienze che ivi sciempamente s'insegnano da quaranta anni a questa parte. Non dico i libri de' professori a cui l'arbitrio ha fatto veramente occupare le cattedre, documenti di dappocaggine e di sagrestania: ma quelli di che oggidi si serve la speculativa Germania, la Francia nelle scienze fisiche, chimiche, e di storia naturale, e l'Inghilterra e il Belgio nelle meccaniche, ed in ogni altra applicazione delle scienze di calcolo. E sopra que' libri quanto abuso non si trova! Dirò solo che ci ha magazzini ingombri di volumi, mandati per obbligo dalle tipografie, senza cataloghi, senza indici, e gettati alla rinfusa; pascolo della muffa, delle tignuole, de' topi, e delle mani ingorde. La Biblioteca borbonica spende cinque mila ducati a soldi, e cinquemila spendere ne dovrebbe a compera di libri e legature. Sin dal 1822 dimandate le centinaia di migliaia di soldi largiti per la compilazione de' Cataloghi che frutto han dato. Non si

A conferma dell'urgenza di una profonda riorganizzazione degli organismi educativi, il 20 agosto 1860 si costituisce una Commissione incaricata di verificare la condizione dei docenti della Regia Università degli Studi, e di tutta la gestione amministrativa dell'Istruzione Pubblica, al fine di elaborare un incisivo piano di riforma. Quale segretario della Commissione viene nominato Francesco De Sanctis, allora reduce dal forzato esilio zurighese, affiancato da alcuni tra i nomi più illustri della cultura meridionale, come: Saverio Baldacchini, Scipione Volpicella, Vito Fornari, Ernesto Capocci, Salvatore Tommasi, Giuseppe De Luca. I lavori appena iniziati, però, devono essere interrotti per il precipitare della situazione politico-militare, con la successiva abolizione della Commissione, sancita dal decreto del 1 novembre 1860, emanato da Vittorio Emanuele, il cui dispositivo istituisce, per l'intero territorio italiano, un Consiglio Generale e un Consiglio Straordinario della Pubblica Istruzione.

Alle misure sollecitamente adottate dal governo piemontese nel periodo della Dittatura (7 settembre – 6 novembre 1860) – come la costituzione, nella ex capitale, di 12 asili infantili gratuiti e la fondazione d'un Collegio detto dei Figli del Popolo direttamente sovvenzionato dallo Stato⁴ – segue una fitta sequenza di circolari esplicative, indirizzate ai prefetti di provincia e agli ispettori scolastici, per l'applicazione delle leggi sull'istruzione elementare di Luigi Carlo Farini (7 gennaio 1861), nonché su quella secondaria e superiore, firmate il 10 e il 16 febbraio 1861 rispettivamente da Eugenio di Savoia e dal ministro Costantino Nigra. Le disposizioni, finalizzate a un complessivo riam-

giunse sino al 1832 che alle lettere A e B, ed a quel compito restò il sonnacchioso lavoro. E de' volumi contenuti in quelle lettere, andate a richiederne: non li troverete, pure in un anno di ricerche. Ufficiali del luogo che non sapreste dire, se più maladatti, o più scioperati. E de' libri di acquisto e delle legature chiedete il rendiconto. Sono altre centinaia di migliaia mangiate a gratificare ladri, ipocriti, ignoranti, e spie. De' preziosissimi manoscritti ne è fatto un Catalogo; non vi ha che un Indice; e tra l'indice e il catalogo sanno i Bibliografi qual ci ha differenza; e come si possono involare, sostituire, ed alterare interi quaderni, senza lasciar traccia del danno, quando i volumi non sono minutamente descritti [...]. A che serve la Biblioteca, se avendo bisogno di un libro non comune, vi si domandano innanzi le licenze della Curia romana, del Fisco, e della Polizia di Napoli? Chiedete di grazia un autore da leggere a casa vostra, offerendo tutte le guarentigie di nome, di persona, di beni, di ogni specie di dispense. Se non siete gesuita o birro, non potete ottenerlo. Solamente la Biblioteca Brancacciana non ha sconosciuto l'origin sua; pia intenzione di soccorrere alla civiltà del comune. [...]. Sarà forse la modestia della dotazione di docati quarantatre al mese per soldi, compera di libri, e legature, che genera ancora un poco di virtù. Oltre i libri antichi, qui solo potete trovare il prodotto della stampa moderna, collocato in classi, mentre che all'Università ed alla Borbonica è sepolto in cimiteri, d'onde non ritornerà più alla luce, che per attestare il mal governo e gli illeciti guadagni di chi doveva averne cura. Ciò che manca alla Brancacciana è un compiuto catalogo, e che l'orario sia più prolungato, non bastando due sole ore vespertine agli studi per i quali si ricorre ad una pubblica biblioteca» (*Piaghe dell'Istruzione Pubblica napoletana*. [Napoli], s.t., 1860, pp. 22-24).

⁴ G. D'Anna, *La scuola elementare media e superiore nel Regno delle Due Sicilie di qua dal Faro dal 1816 al 1860 con documenti inediti*, Caserta, Reale Stab. Grafico Cav. Uff. E. Marino, 1923, p. 88.

modernamento sia sotto il profilo organizzativo che didattico del sistema scolastico – premessa indispensabile per la sua progressiva integrazione in quello nazionale – tardano, però, a conseguire tangibili risultati. Il problema del reclutamento dei maestri, la mancanza dei nuovi libri di testo per uniformare metodi e programmi d'insegnamento, e l'insufficienza di immobili idonei a ospitare scuole di ogni ordine e grado costituiscono alcuni degli oggettivi impedimenti. Scrive, a tale proposito, il Nisio:

Ora questo oscillare tra il vecchio e il nuovo, questo creare uffici che non aveano ove esercitare le loro incombenze, questo decretar leggi nuove che restavano senza effetto e senza esecuzione, per difetto di altre opportune condizioni esterne, furono cagione che si perdessero inutilmente i primi mesi dell'anno, quando ferveva ancora l'ardore di rinnovare il tutto, e si era apparecchiati a fare ogni opera per educare le plebi e dissipare la ignoranza che era stata il principale sostegno del governo caduto⁵.

Ma, più in generale, il governo unitario, in molti casi deludendo speranze e aspettative, si rivela distante dai concreti bisogni del Mezzogiorno⁶. Fermento vivo si rivelano, invece, le energie autonome e responsabili di quell'*intelligenza* locale – giuristi, letterati, professori, medici, parlamentari e pubblicitari soliti a incontrarsi nella fornita libreria di Alberto Detken al palazzo del Governo in piazza del Plebiscito – che fungono da elemento propulsore di non pochi progetti culturali. Idee e proposte condensate in una trama di positive iniziative – del tutto ignorate dalla storiografia di marca risorgimentale – sostenute dalle stesse autorità cittadine che, nel quadro delle tensioni pedagogiche del regime liberale, puntano, con le scarse risorse finanziarie utilizzabili e con non poche incertezze e tentennamenti, alla riduzione dell'analfabetismo, all'allargamento sociale dell'istruzione e anche alla rapida diffusione di pubblici centri di studio e di lettura.

L'istituzione di diversificati poli bibliotecari – la San Giacomo che, incamerati i fondi delle biblioteche dei soppressi ministeri borbonici, eroga un servizio con un moderno orario di apertura serale; la San Martino, voluta dal senatore Giuseppe Fiorelli quale «assolutamente napoletana»; la Biblioteca Provinciale, corredata da un regolamento nel 1872, e la Municipale – fornisce, dunque, precise risposte alle esigenze culturali della città. Così come pure le biblioteche “minori”, che andranno a formarsi a fine Ottocento, nelle quali l'esiguità della consistenza libraria viene compensata dalla natura selettiva e specialistica delle proprie raccolte: da citare quelle annesse al nosocomio della

⁵ Girolamo Nisio, *Della istruzione pubblica e privata in Napoli dal 1860 sino al 1871. Monografia*, Napoli, Tipografia dei Fratelli Testa, 1871, p. 54.

⁶ «I ministri italiani, che dal 1861 fino a tutt'oggi si sono succeduti nell'amministrazione del regno d'Italia, non fecero un briciolo di quel bene che si sperava a pro' delle province meridionali» afferma Francesco Mastriani ne *I Vermì*, romanzo che, nel 1868, giunge alla quarta edizione con una tiratura di cinquemila copie. Cfr. A. Palermo, *Da Mastriani a Viviani. Per una storia della letteratura a Napoli fra Otto e Novecento*, Napoli, Liguori editore, 1974, p. 15.

Santa Casa degli Incurabili (medico-scientifico)⁷, al Ritiro del Suor Orsola Benincasa istituto femminile d'educazione, (pedagogico-letterario)⁸, al Museo Artistico Industriale nel palazzo della Paggeria (belle arti)⁹.

Ma fin dai primissimi anni postunitari si registra l'impianto di un centro librario dalle specifiche connotazioni bibliografiche, che, pur distintosi per l'indubbia originalità dei suoi obiettivi, non è stato mai opportunamente indagato dagli studiosi di storia delle biblioteche, né dagli storici dell'educazione. Il ritrovamento d'inediti documenti d'archivio¹⁰ e l'esame di trascurate fonti bibliografiche ci permettono di delinearne la vicenda storica.

La Biblioteca

Costantino Dalmasso, sacerdote e teologo di origine piemontese, in qualità di regio ispettore delle scuole primarie della provincia di Napoli – con il convinto sostegno di Mauro Oronzio Valente¹¹ e del canonico Giuseppe Vago¹²,

⁷ Cfr. G. De Rosa, *Relazione sulle carte e sui libri esistenti nella nuova Biblioteca della R.S. Casa degli Incurabili messi in ordine e catalogati per incarico ricevuto dal Governo del pio luogo*, Napoli, Tipografia dei Fratelli Manfredi, 1894. Il De Rosa, eletto con 18 voti socio archivista e bibliotecario della Reale Accademia Medico-Chirurgica nell'adunanza ordinaria del 28 gennaio 1894, dichiara di aver «compilato in schede un catalogo misto, il quale indica per ordine alfabetico i nomi degli autori e le materie, ed ha un richiamo delle opere alle diverse classi dello scibile».

⁸ La biblioteca viene costituita, nel 1895, con i fondi donati da Adelaide Del Balzo Pignatelli principessa Strongoli, da Maria Antonietta e Adelaide Pagliara, da Sergio Ortolani e Giuseppe Santonastaso, ricchi di cinquecentine e di edizioni sei-settecentesche. Cfr. E. Esposito, *Il patrimonio librario*, in *Un luogo, una storia. L'Istituto Suor Orsola Benincasa a Napoli*, «La Provincia di Napoli», a. XII (1990), fasc. n. 1-3, pp. 21-22.

⁹ «Nella biblioteca sono raccolte opere illustrative dell'arte industriale antica e moderna, grafiche, storiche, critiche e tecnologiche, nonché opere di cultura generale, utili a completare l'educazione artistica degli alunni. Sono raccolti altresì esemplari in disegno e fotografie per uso didattico. Museo Artistico Industriale, *Statuto. Ruolo organico e Regolamento generale*, Napoli, Tipografia di Luigi Gargiulo, 1897, pp. 19-20. L'istituto viene segnalato per essere dotato di «una biblioteca importante di opere illustrative dell'arte industriale antica e moderna». M. Foritini, *Il Museo artistico industriale di Napoli*, «La Gazzetta Scolastica», a. IV (1899), fasc. 35, p. 280.

¹⁰ Tutto l'inedito incartamento si conserva presso l'Archivio di Stato di Napoli, Fondo Prefettura, fascio 221, fasc. lo 29.

¹¹ Il professore Valente, figura di rilievo nel quadro del rinnovamento pedagogico partenopeo postunitario, relazionerà al Prefetto, con la lettera del 7 aprile 1863, sulla condizione della vita scolastica e sulle negligenze municipali: delle 94 scuole previste dal bilancio comunale del 1862 soltanto 14 erano state effettivamente aperte. ASN Prefettura di Napoli, fascio 223.

¹² Il Vago, con i torchi della Tipografia dei Classici Italiani, aveva pubblicato nel 1860 un opuscolo d'intonazione giobertiana intitolato *Della prosperità sociale e de' mezzi per conseguirla*. Nelle pagine sulla religione, intesa quale fondamento del carattere nazionale e, dunque, essenza di ogni principio educativo, l'autore portava ad esempio due opere a larghissima diffusione nella scuola italiana: il *Giannetto* di Parravicini e la *Storia* di Cesare Cantù. Fruttuoso il suo lungo sodalizio con la casa editrice dei fratelli Morano.

questi ultimi professori alle scuole normali e compilatori-editori, assieme ad Angelo Casissa, del periodico intitolato «L'Amico delle Scuole Popolari. Foglio ebdomadario d'istruzione e di educazione»¹³, pubblicato a partire dal 20 giugno 1861 – promuove la fondazione della Biblioteca Magistrale Provinciale aperta a beneficio esclusivo degli insegnanti elementari e degli allievi delle scuole normali e magistrali allo scopo di «potersi meglio istruire nel loro ufficio e continuare ed ampliare nelle loro case l'istruzione pedagogica e didattica». Il progetto si radica nella difficile realtà delle comunità provinciali, di fatto, assai arretrate rispetto ai centri urbani, ma anche nella meschina condizione degli stessi educatori, umiliati sul piano retributivo e depauperati di quel prestigio sociale dovuto a chi, con il proprio lavoro, forniva i presupposti per lo sviluppo civile e culturale del paese. Grami stipendi inibivano l'acquisizione di nuovi strumenti didattici e pedagogici per quell'aggiornamento reso ancor più indifferibile dallo sfaldamento del sistema scolastico borbonico e il necessario confronto con i programmi varati da quello sabauda¹⁴. Il regio ispettore, quindi, matura il tenace proposito di fornire ai maestri un servizio di lettura a bassissimo costo, edificando una fornita biblioteca ove ordinare, catalogare e rendere disponibili le recenti pubblicazioni prodotte da specializzate case editrici, soprattutto piemontesi.

Già il 29 agosto 1862 il Dalmasso indirizza all'amico Visone, prefetto della Provincia, un'accurata lettera per chiedere un concreto appoggio all'iniziativa: «Permettimi che io ti raccomandi nuovamente la pratica della Biblioteca Magistrale. Ogni giorno ne provo maggiormente il bisogno»¹⁵.

Risale al 1° dicembre, e dunque in anticipo sui tempi dell'effettiva apertura, l'opuscolo, privo di premessa e introduzione e sottoscritto dallo stesso Dal-

¹³ All'impresa editoriale partecipano i Morano attraverso la Società dei Classici Italiani sotto la cui sigla viene stampata la rivista. Già il primo numero de «L'Amico» informa il pubblico dei lettori che la sottoscrizione dell'abbonamento può essere versata anche presso la libreria di Antonio e Domenico Morano in vico Quercia, 14. Cfr. L. Mascilli Migliorini, *Una famiglia di editori. I Morano e la cultura napoletana tra otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 50. Il tipografo Diodato Loy dovrà adire le vie legali per ottenere, dal Valente, il pagamento di mille e cinquecento lire a fronte delle spese di tiratura de «L'Amico delle Scuole», pattuito in 7 lire e 40 centesimi per ogni foglio impresso, effettuata dallo Stabilimento Tipografico-Librario de' Classici Italiani, vico primo Montesanto, per il periodo 22 giugno 1861 – 2 febbraio 1868. L'incartamento nella *Produzione / per Diodato Loy / contro Mauro Oronzio Valente / Inmanzi / al Pretore del mandamento Avvocata*. Biblioteca Universitaria di Napoli, *Carte Viti*. Ms. D. 3, fasc. 9 (collocazione provvisoria).

¹⁴ L'art. 24 del decreto 7 gennaio 1861 stabiliva che la classe dello stipendio da corrispondere al maestro fosse determinata sulla base dei proventi delle imposte dirette e delle rendite proprie di ciascun Comune, ma comunque non al di sotto del minimo stabilito per le scuole di 6a classe, che era di lire 500 (pari a ducati 117,65 ducati). Sul tema vedi anche le considerazioni di A. Lerra, *La scuola in Basilicata nel primo decennio postunitario*, in *Studi di storia del Mezzogiorno offerti ad Antonio Cestaro da colleghi ed allievi*, a cura di F. Volpe, Venosa, Edizioni Osanna Venosa, 1993, pp. 207-234.

¹⁵ La lettera era stata preceduta, il 13 agosto, da una calorosa raccomandazione per l'acquisto di copie de «L'Amico delle Scuole Popolari». ASN, Prefettura di Napoli, fascio 223.

masso, dal titolo *Regolamento organico della Biblioteca Magistrale Provinciale di Napoli*, stampato – in 500 copie per un costo di 25 lire e 50 centesimi – nella tipografia di Giovanni Ranucci, in via Tribunali al vico Storto Purgatorio ad Arco. I suoi sette articoli – «Titolo», «Scopo», «Amministrazione», «Libri», «Uso e Distribuzione», «Mezzi», «Disposizioni transitorie» – prevedono norme e procedure per la gestione, l'incremento e la corretta fruizione della nuova biblioteca. All'organo amministrativo dell'istituto, costituito da un Presidente, un Segretario e un Cassiere annualmente nominati dal Consiglio Provinciale alle Scuole, compete: la scelta, l'acquisto e la sorveglianza dei libri; il far appello alla sensibilità di tutti i cittadini per il suo sostentamento sotto forma di elargizione in denaro o in libri e l'approvazione del bilancio. Il Segretario compila un apposito registro dove annotare il patrimonio librario «con l'indicazione del numero delle copie, del formato e dell'edizione e colla data del giorno dell'acquisto» e dei suoi progressivi accrescimenti, come dei doni ricevuti; ogni semestre, poi, dovrà: inventariare gli acquisti, rubricare tutti i nominativi di coloro che hanno accesso alla consultazione dei volumi custoditi dalla biblioteca, rendicontando l'esatta movimentazione dei libri in prestito. Le opere devono essere rigorosamente selezionate in base agli argomenti «che trattano ex professo di pedagogia o didattica», mentre alla saviezza della Commissione preposta si raccomanda di non lasciar «intrometter libri o estranei o contrari allo scopo». Per l'ammissione in biblioteca è previsto un versamento di una modesta quota di 40 centesimi da effettuare nel mese di gennaio di ogni anno; tutti i maestri e le maestre delle scuole pubbliche elementari della provincia, presentando una dichiarazione scritta, possono richiedere al custode, ma non più di due per volta, i volumi che desiderano in lettura. La biblioteca – novità assoluta per quegli anni – sperimenta pure un servizio di prestito domiciliare: «Essi possono anche portarselo o farlo portare alla propria abitazione. I giorni feriali di vacanza sono i giorni più particolarmente indicati per queste consegne». Dal prestito, naturalmente, sono escluse, determinate opere di pregio bibliografico, contrassegnate da un asterisco nel catalogo, come pure i manoscritti. L'imprestario, trascorso un mese, «dovrà restituirlo o mandarlo a restituire», ma potrà essere privato del diritto di «usufruttare dei libri della Biblioteca chi si rendesse o renitente alla restituzione od abitualmente negligente o restituisse i libri in condizione molto deteriorata od indecente»¹⁶.

Copia del *Regolamento* viene distribuito a tutti i sindaci della provincia e alle singole scuole pubbliche, così come ai membri della Deputazione e del Consiglio Provinciale scolastico, agli enti morali, alle opere pie e a quei benemeriti «cittadini che contribuiscono al mantenimento della Istituzione». Con la circolare datata 16 dicembre 1862, ancora diretta ai sindaci e agli assessori municipali dei Comuni della Provincia di Napoli, il Dalmasso illustra gli scopi

¹⁶ Sul *Regolamento* cfr. V. Trombetta, *Storia e cultura delle biblioteche napoletane. Librerie private, istituzioni francesi e borboniche, strutture postunitarie*, Napoli, Vivarium, 2002, pp. 452-454.

e gli obiettivi della biblioteca che, nei programmi, dovrà progressivamente arricchire la sua dotazione con i «migliori libri della scienza pedagogica e didattica usciti fin ora nella nostra Italia»; il testo viene riportato pure dalle pagine de «L'Amico delle scuole popolari» per una sua più capillare diffusione¹⁷.

Dopo aver ottenuto un incoraggiante sovvenzione del ministro Michele Amari, concessa in via eccezionale¹⁸, il regio ispettore nei primi mesi del 1863

¹⁷ «Signori. Fra le varie cause che qui ancora inceppano o ritardano lo sviluppo del pubblico popolare insegnamento, non ultima al certo è la deficienza di buoni libri pedagogici e didattici presso i dispensatori del medesimo. Nessuno degli attuali Insegnanti nelle scuole elementari di questa Provincia, per quanto mi consta, nessuno degli allievi che intendono dedicarsi a questa nobile carriera, nessuno è provvisto di tal corredo di libri della sua scienza da potersi nei giorni e nelle ore di riposo perfezionare in essa e compire quegli studi a cui gli uni non hanno potuto per lo passato attendere, e gli altri non possono raggiungere nelle brevi ore d'una scuola. Né io avrei coraggio d'invitarli e di esortarli a formarselo. E come lo potranno essi, molti dei quali dalle loro fatiche e dal loro insegnamento non ricavano il necessario sostentamento alla vita ed a cui forse potrà costare il guadagno di quattro o cinque anni di sudato lavoro? Nel desiderio di riparare a questa lacuna senza aggravare la già troppo meschina condizione degli Insegnanti elementari ho pensato di aprire in questa città a loro esclusivo servizio una Biblioteca Magistrale che, accessibile ai Maestri tutti della Provincia, somministrasse ai medesimi un'utile istruttiva lettura sui migliori libri della scienza pedagogica e didattica usciti fin ora nella nostra Italia, li fornisse di quella istruzione pratica e magistrale che non hanno potuto e non possono intieramente attingere nelle scuole, li immettesse nel franco possesso della loro arte ed in pari tempo li invogliasse ed affezionasse alla nobile loro carriera. Gli utili pensieri in questa vasta nobile Città trovano sempre eco nel cuore sia degli Amministratori che dei Cittadini; e non appena io manifestava questo mio divisamento che alcuni generosi cittadini m'offrirono tosto de' libri e gli onorevoli membri di questa Deputazione Provinciale, non contenti di confortarmi con gentili parole, assecondando a queste i fatti, con tale atto di fiducia, di cui sarò sempre memore, mi mandarono pel primo impianto di essa la generosa somma di lire 425. Questi pronti sussidi conditi da confortanti parole di persone tanto benemerite mi hanno animato e mi animano a perseverare in quest'impresa e mandarla a compimento; ma per ciò ottenere m'è d'uopo rivolgermi anche a Voi, o onorati magistrati dei Comuni di questa Provincia, acciocché vogliate con qualche vostra offerta concorrere a quest'opera che torna così utile agli Istitutori de' vostri figli, anzi a' vostri figli stessi, poiché quanto più saranno istruiti i maestri, tanto maggiormente appropiteranno e progrediranno i vostri teneri amministrati. Una tenue somma, che io propongo in lire *dieci*, offerta da ciascun comune di questa Provincia, basterebbe per ora al mio intento, ed io con essa potrei acquistare taluni de' migliori libri che su questa importante bisogna videro la luce nelle più colte europee contrade, e, formando così un bel patrimonio di scienza magistrale ai vostri maestri, abbellire di una nuova gemma questa belle e prima italica contrada. Dal Regolamento, di cui vi offro copia, voi potete maggiormente conoscere qual sia lo scopo della progettata Istituzione e come possano usufruttuare i maestri tutti. Signori! Nei pochi mesi, dacché convivo fra Voi, io ho ognora visto, con franchezza e riconoscenza lo paleso, che le utili proposte, qualunque ne sia il proponente, sono qui con favore e con generosità accolte. Nato sulle fredde rive del Tanaro io mi sento in dovere di tributare a' miei fratelli delle ridenti sponde del Sebeto quest'atto di giustizia e di ammirazione. E da questi nobili sentimenti e dell'amore che voi nudrite verso la tenera infanzia e verso chi è chiamato ad istruirla, io spero, sì, ho fondata speranza che anche la presente mia proposta sarà dai Municipi tutti di questa simpatica Provincia favorevolmente accolta, protetta e secondata» (cfr. «L'Amico delle scuole popolari», a. II, 1862, fasc. n. 31, pp. 491-492).

¹⁸ «Biblioteche magistrali. Il ministro dell'istruzione pubblica, dice l'Amico delle scuole, ha disposto di concorrere per 500 lire all'impianto della *biblioteca magistrale provinciale* di Napoli, e il cavaliere Michele Colomiatti preside del liceo ginnasio Vittorio Emanuele di quella città ha donato alla stessa biblioteca la *Storia Universale* di Cesare Cantù che supera i 70 volumi» (cfr. «Rivista Italiana di Scienze Lettere ed Arti. Colle Effemeridi della Pubblica Istruzione», a. IV, 1863, fasc. 124 del 2 febbraio, p. 78).

chiede la cooperazione delle autorità per incamerare, a favore della costituenda biblioteca, quei libri requisiti negli istituti di proprietà della Compagnia di Gesù – in forza al decreto di soppressione delle corporazioni religiose emanato, il 17 febbraio 1861, da Pasquale Stanilaso Mancini, luogotenente generale per le Province napoletane¹⁹ – «che trattano di pedagogia, didattica, e delle materie che formano oggetto del pubblico insegnamento elementare». All'uo- po sollecita anche il prefetto con la missiva del 21 aprile:

Per la formazione della Biblioteca magistrale Prov.e a comodo de' maestri element.i, gli amministratori di essa implorano dal Sig.r Ministro delle Finanze fin dal 29 Genn.o ult.o quella parte di libri già spettanti alla soppressa Compagnia di Gesù, che trattano di pedagogia, didattica, e delle materie che formano oggetto del pubblico insegnamento elementare. Finora però niuna superiore disposizione è qui pervenuta al riguardo, non ostante che essa fosse stata benanche sollecitata al 10 marzo ultimo. Se quindi la S.a V.a Ill.ma, tanto portata a promuovere le utili istituzioni, volesse compiacersi di avvalorare la richiesta, e sollecitare le risoluzioni del prelodato Sig.r Ministro, farebbe cosa veramente giovevole al pubblico insegnamento elementare di questa Provincia, e per la quale gli amministratori della Biblioteca sarebbero tenuissimi a V.a S.a Ill.ma²⁰.

¹⁹ Vengono esclusi dal provvedimento: le Case dei Padri delle scuole Pie (Scolopi), dei Chierici regolari di S. Paolo (Barnabiti), dei P.P. di S. Giovanni di Dio (Fatebene Fratelli), delle Suore di S. Maria della Visitazione (Salesiane), delle Suore di Carità in tutte le provincie Napoletane; la Casa dei Teatini di S. Paolo, la Casa dei Padri Gerolamini dirimetto all'Arcivescovado, la Casa dei Riformati dell'Immacolata alle palme volgarmente detta dei Moretti, la Casa o Collegio dei Cinesi nella provincia di Napoli; la Casa de Benedettini di S. Germano o di Monte Cassino nella provincia di Terra di Lavoro; la Casa dei Benedettini della Cava e la Casa dei Certosini di S. Lorenzo presso Padula nella provincia di Principato Citeriore; la Casa dei Minimi o dei Paolotti in Paola nella provincia della Calabria Citeriore. Cfr. A. Gioli, *Monumenti e oggetti d'arte nel Regno d'Italia. Il patrimonio artistico degli enti religiosi soppressi tra riuso, tutela e dispersione. Inventario dei «beni delle corporazioni religiose» 1860-1890*, Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, 1997 (Pubblicazioni degli Archivi di Stato. Quaderni della rassegna degli Archivi di Stato, 80).

²⁰ Sulla questione dei libri dei Gesuiti era stata diramata, in data 10 marzo 1863, una nota della Direzione Generale del Demanio e delle Tasse del Ministero delle Finanze diretta al Ministero della Pubblica Istruzione. Questo il testo: «Come già venne partecipato a codesto Ministero della Pubblica Istruzione colla nota del 21 decorso luglio n. 9834 questo delle Finanze ha disposto che i libri erariali della delle sopresse Corporazioni Gesuitiche nelle Provincie Napoletane fossero consegnate alla Biblioteche dello Stato. Per conseguenza spettando ora a codesto Ministero della Pubblica Istruzione il determinarsi sulla domanda del Consiglio Direttivo delle Scuole Regie Normali di Napoli diretta ad avere in dono per uso della Biblioteca magistrale Provinciale non è guari istituita in quella Città diversi libri già di spettanza dei gesuiti, il sottoscritto gli ritorna perciò la suindicata domanda avuta in comunicazione colla nota in margine segnata. Il Ministro». Ancora da Pozzuoli, ai 29 maggio 1863, il Dalmasso trasmette al Prefetto questa missiva: «Signore, Ringrazio vivamente la S.V. Ill.ma del vivo e nobile interessamento che si degnò prendere per ottenere dal Ministro delle Finanze alla Biblioteca Magistrale Provinciale che presto va ad aprirsi in costea città quella parte di libri già spettanti alla soppressa Compagnia di Gesù e che trattano ex professo argomenti o pedagogici o didattici o delle materie che formano il programma delle Scuole elementari. [...] prego ossequiosamente la S.V. Ill.ma a voler corroborare ed avvalorare con una sua lettera e colla potenza della sua raccomandazione una tale mia dimanda. Se fosse possibile, io desidererei di poter nell'inaugurazione della summentovata Biblioteca far palese questo nuovo tratto della ministeriale bontà, e sollecitudine a favore della causa dei Maestri. In questa speranza mi prego rinnovarle gli atti del mio profondo ossequio e della mia stima. Il Regio ispettore delle Scuole della Provincia».

Il Dalmasso mette a stampa la circolare diretta «Ai Signori Insegnanti nelle pubbliche scuole elementari della Provincia», con la data del 17 maggio 1863, avente per oggetto sia l'imminente apertura della Biblioteca Magistrale che la costituzione di una Società di Mutuo Soccorso fra gli Insegnanti, sottoscritta pure dal Vago e dal Valente. Così per il primo punto:

Signori,

Una buona notizia oggi Vi annunzio

La Biblioteca magistrale che nel mio primo giungere in questa città io progettava di stabilire a vostro vantaggio e servizio, non è più un desiderio, un bisogno, ma una realtà. Mercé il largo sussidio del signor Ministro della pubblica Istruzione, mercé il generoso concorso della Rappresentanza Provinciale e Comunale di Napoli, mercé la pronta cooperazione di quanti Municipii di questa Provincia coi quali nelle recenti mie visite ebbi l'onore di conferire, essa ottenne ed ha gli elementi necessari per sorgere e vivere. Essa ha ora un discreto locale, adatte scansie, sufficienti arredi ed un buon numero tanto di libri pedagogici e didattici quanto di quelli che trattano delle singole materie elementari scolastiche. Essa incontrò il favore delle Autorità, l'appoggio dei Comuni, l'interessamento di ottimi Cittadini. Essa in una parola presenta ora tutte le speranze d'una lunga e lieta vita; ed io lieto Vi annunzio che agli undici del venturo Giugno la medesima verrà inaugurata ed aperta al vasto servizio. Acciocché questo avvenimento che segna una pagina così bella ne' fasti Magistrali di questa Provincia non passi inosservato, d'accordo con chi meco provvisoriamente dirige ed amministra l'annunziata Istituzione, si è stabilito di farne argomento di una modestissima famigliare funzione nel locale stesso della Biblioteca (via Trinità Maggiore dirimpetto a S. Chiara). Io pertanto invito voi tutti, o Maestri delle pubbliche scuole elementari maschili di questa Provincia, ad intervenire in quel giorno alle ore nove anti-meridiane alla summenzionata funzione ed a portare quelle osservazioni che crederete più spedienti per la più facile circolazione de' nostri libri e per rendere quest'opera a voi maggiormente giovevole. Io son persuaso che col numeroso vostro intervento vorrete dimostrare alla vostra Patria, ai Vostri Concittadini quanto loro siate riconoscenti per questa nobile istituzione che interamente ridonda a vostro vantaggio, a servizio delle vostre scuole: ma intanto non posso a meno di esortarvi ad intervenire, assicurandovi che mi farete lieto e contento se in quel giorno sarò circondato da un buon numero de' miei cari Maestri, de' miei collaboratori nel popolare insegnamento²¹.

Il prefetto della Provincia, con la lettera dell'8 giugno '63, riceve un invito a presenziare all'inaugurazione della Biblioteca Magistrale prevista, «senza alcun apparato di solennità», per le ore 9 del giovedì 11 giugno nel salone delle Scuole Normali in via Trinità Maggiore, di fronte alla Chiesa di Santa Chiara (probabilmente un ampio locale della ex casa Professa dei Gesuiti, gratuitamente concesso dal Municipio): una partecipazione caldeggiata «onde dar

²¹ La seconda, e forse ancor più delicata, questione viene aperta con un significativo preambolo: «Ognuno di noi nell'amaritudine del cuore osserva quanto sia meschina la sorte degli Insegnanti specialmente nelle Scuole pubbliche elementari, e quanto avara e matrigna sia verso i medesimi l'umana società: ad una gioventù sudata fra gli stenti e le privazioni succede ordinariamente una vecchiaia piena di acciacchi e di miseria. A siffatta lamentata dimenticanza non poté finora nella ristrettezza del pubblico erario provvedere la Nazione, e cerca pertanto di provvede e vi provvede la benefica Società di Mutuo Soccorso fra gli Insegnanti».

maggior importanza alla funzione». Nel discorso pronunciato per l'occasione, e poi dato alle stampe, il Dalmasso ribadisce che:

io pure pensava alla vostra istruzione, a rendervi maggiormente atti colla lettura di buoni libri al vostro mandato. Io conosceva che un corredo di adatti libri era per un maestro di scuola ciò che è la pialla al falegname, il martello al ferraio, il fucile al milite, ma vedea pure dall'altro lato che l'obbligare ciascun insegnante a provvedersi d'un tal corredo, più che utopia, era una crudeltà. La meschinità degli stipendi, la mancanza d'ogni apposito soccorso, e la scarsezza di buoni libri pedagogici in questa città rendeano difficilissima, per non dire impossibile, alla massima parte siffatto acquisto. Io allora progettai a vostro esclusivo uso e servizio, ed ottenni dallo spontaneo concorde volere e di degni amministratori e di illustri Cittadini la presente Magistrale Biblioteca che noi oggi apriamo [...]. Il movimento de' libri che annualmente si stamperà faccia conoscere qual sia il desiderio de' Maestri Napoletani d'istruirsi e di perfezionarsi nel loro mandato: non permettiamo giammai che i libri offerti od acquistati siano di semplice ornamento alle scansie, che il tarlo od i topi li rodano o che la traditrice polvere li consumi e li logori²².

Trascorso neanche un mese dall'inaugurazione, il Dalmasso termina il suo mandato e prende congedo dai colleghi napoletani con la pubblicazione del *Primo rendiconto finanziario-statistico della Biblioteca magistrale Provinciale di Napoli presentato il 1 Luglio 1863 dall'Ispettore Scolastico* impressa dalla stamperia di Agostino De Pascale. Il raro opuscolo presenta una dedica all'amico Marcellino Zanotti Ufficiale Mauriziano, direttore capo di divisione presso il Ministero dei Lavori pubblici. Alla lettera segue l'*Elenco delle Opere Acquistate ed offerte in dono per la Biblioteca Magistrale Provinciale di Napoli* (pp. 9-28) e il vero e proprio rendiconto finanziario (pp. 34-29) con un introito di 1.450 lire e un esito di 1.090 lire ripartito in spese per il locale (capitolo I), mobili (II), oggetti di cancelleria (III), libri (IV), abbonamento a giornali di educazione e d'istruzione (V), servizio (VI) e spese diverse (VII)²³.

Con la lettera del 10 agosto 1863, spedita da Catania per raccomandare il portinaio della Biblioteca meritevole, per il lavoro svolto, di «un benigno riguardo», il Dalmasso ricorda all'amministrazione di aver maturato un credito per la stampa del *Rendiconto* che intende destinare in beneficenza. Il nuovo ispettore, seccamente, replica con la lettera del 20 agosto nella quale precisa di non essersi ancora «nominato il Presidente della Amministrazione della cosid-

²² Cfr. *Ai Maestri delle Pubbliche Scuole Elementari della Provincia di Napoli raccolti per l'inaugurazione della Biblioteca magistrale. Agli 11 Giugno 1863. Parole di Costantino Dalmasso*. Napoli, Stamperia del Vaglio, 1863, pp. 10-12.

²³ Si conteggiano: il citato finanziamento del Ministero, le sovvenzioni della Provincia e del Comune per un importo di 850 lire e le quote, per altre 100, devolute dai comuni di Casamicciola, Forio, Marano, Procida, Resina, Secondigliano, S. Giorgio a Cremano, Somma, Torre del Greco a cui si aggiunge quella personale del Dalmasso. Si elencano anche quei Comuni che, pur avendo deliberato il versamento di 10 lire per l'impianto della Biblioteca, non hanno ancora ottemperato all'adempimento: Barano, Barra, Chiamano, Ischia, Lacco, Massa di Somma, Pianura, Pollena Trocchia, Ponticelli, Sant'Anastasia, S. Sebastiano, Serrata Fontana, Soccavo, Testaccio.

detta Biblioteca Magistrale di questa Provincia». E, il 1° settembre, comunica che la Commissione, incaricata di prendere in consegna la Biblioteca Magistrale, non ne aveva formalmente approvato il «Resoconto», limitandosi a prenderne semplicemente visione. Il suo Presidente, il commendatore Paolo Emilio Imbriani – di lì a poco nominato rettore della Regia Università – aveva pure obiettato che il credito rivendicato era «assolutamente ipotetico», perché del tutto arbitrariamente il Dalmasso aveva pubblicato un suo discorso addebitando la spesa di lire 29 e 75 centesimi

a carico della Biblioteca, la quale non doveva né poteva essere passiva della pubblicaz.e di un discorso che incontrò la disapprovazione dei napoletani.

Fin qui i documenti emersi dall'indagine archivistica, che non consentono, però, di datare la conclusione dell'impresa bibliotecaria e di ricostruirne motivazioni e modalità: progressivo abbandono, dismissione, accorpamento in altre biblioteche, irreparabile dispersione? Sulla vicenda, che comunque rappresenta un significativo tassello della più generale storia delle biblioteche partenopee²⁴, cala un sipario di avvelenate, ma ancora inspiegabili polemiche.

I Libri

Il *Primo Rendiconto finanziario-statistico* costituisce, a tutt'oggi, l'unica fonte bibliografica per rileggere l'organizzazione classificatoria e quantificare il patrimonio della Biblioteca Magistrale Provinciale di Napoli, primo istituto del genere «nelle meridionali italiche Provincie e secondo in tutto l'italo Regno». Infatti, l'*Elenco delle Opere* – qui integralmente riproposto – riporta, preceduto da un numero progressivo per classe, il titolo, l'autore in corsivo, il luogo di edizione, l'editore o stampatore, l'anno di pubblicazione con qualche omissione – la quantità dei tomi, e il numero delle copie. Segue la specifica della donazione o dell'acquisto. Di rilevante interesse la struttura per classi del materiale librario che conforma l'ordinamento delle quattro scansioni:

²⁴ Nel circondario napoletano, ottant'anni dopo, sarà costituita un'altra Biblioteca Magistrale: il 2 novembre 1921, alla presenza del Provveditore degli Studi di Napoli, con l'intervento degli ispettori scolastici della provincia, delle autorità cittadine, del corpo insegnante e di numerosi cittadini s'inaugura la Biblioteca Popolare di Somma Vesuviana, poi Biblioteca Civica Arfè, il cui consiglio di direzione, in rappresentanza della sezione magistrale, viene affidata alla direttrice delle scuole Maddalena Maffezzoli e al professore Raffaele Arfè. Cfr. *Biblioteca Popolare dell'Unione Magistrale Nazionale di Somma Vesuviana*, Napoli, Unione Tipografica Combattenti, 1922. Recente la pubblicazione del *Catalogo del patrimonio librario già della «Biblioteca dell'Unione Magistrale» di Somma Vesuviana. A settant'anni dall'istituzione (1921-1991)*, Napoli, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 1992.

Scanzia

I. Lingua, grammatica, composizione e letteratura italiana

*Lingua**Grammatica e Composizione**Lettura e Letteratura italiana**Lingue straniere*

II. Religione, morale, pedagogia, didattica

*Religione**Morale**Pedagogia e didattica*

III. Aritmetica, Contabilità, Geometria e Disegno lineare

*Aritmetica e contabilità**Geometria*

IV. Storia nazionale, geografia e principii di scienze naturali

*Storia Nazionale**Geografia**Principii di fisica, scienze naturali*

Appena 196 le opere possedute dalla Biblioteca per un totale di 368 volumi (comprese quelle in più tomi e in duplice copia) concentrati, in particolare, nelle prime due scansioni di carattere letterario-pedagogico. Così la ripartizione:

scanzia I – 77 opere per 152 volumi;
 scanzia II – 63 opere per 114 volumi;
 scanzia III – 19 opere per 34 volumi;
 scanzia IV – 37 opere per 68 volumi.

Alla formazione specialistica della dotazione segue la sua “attualità”: solo 41 i titoli pubblicati prima del 1855 che aumentano a 51 per quelli prodotti nel successivo quinquennio 1855-1859; quota 91 – e quindi poco meno della metà del totale – raggiungono le opere stampate nel triennio 1860-1862, e ancora 8 le novità editoriali ingressate nel 1863, medesimo anno della pubblicazione del *Rendiconto*.

I nominativi più ricorrenti delle 81 opere offerte in dono, in prevalente edizione napoletana, risultano: il deputato Bruto Fabbricatore, redattore della «Antologia Contemporanea. Giornale di scienze, lettere e arti» impressa dalla Stamperia del Vaglio²⁵ e fondatore, assieme a Vincenzo Morano, della «Biblioteca dei Classici» latini e italiani (41)²⁶, il libraio Carlo Speranza efficiente fornitore della

²⁵ La gran parte dei volumi offerti in dono dal Fabbricatore provengono proprio dai torchi della Stamperia del Vaglio con sede in via S. Gaudioso 15.

²⁶ Ancora nel 1866 il Fabbricatore propone ai Morano la cura editoriale della *Commedia* dantesca chiosata dal Gioberti quale penultimo tomo dell'*Opera* completa del filosofo piemontese.

Biblioteca (22), il sacerdote Lelio Visci, amico del Dalmasso (9), e Michele Balzacchini, liberale della prima ora, già collaboratore di importanti riviste letterarie e filosofiche («Il progresso delle Lettere, delle Scienze, e delle Arti», il «Museo di scienze e letteratura») nonché tesoriere della stessa Biblioteca (2).

Oltremodo significativa la provenienza dei libri acquisiti dalla Biblioteca: 12 titoli da Milano (Tipografia Scolastica Pagnoni, Rejna) e 16 da Firenze (Ricordi, Cellini, Gaspero Barbera, Le Monnier, Tipografia Galileana, Viesseux); 62, invece, le opere tirate dai torchi partenopei, delle quali ben 36 dalla sola Stamperia del Vaglio (e per il resto dalla Stamperia Francese, Stamperia del Fibreno, Tipografia Simoniana, Stamperia Reale, Tipografia all'Insegna di Aldo Manuzio, Gabriele Rondinella, Fratelli Morano, Vincenzo Marchese), a fronte delle 88 pervenute dalla capitale italiana. Le pubblicazioni torinesi, in particolare, sono prodotte da: Giuseppe Pomba, poi Unione Tipografica Editrice Torinese, decano dei tipografi italiani (9), dalla ditta Paravia di proprietà di Innocenzo Vigliardi (32) e dalla Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco & Figli con sede in via Cavour 17 (38).

Il dettaglio delle spese rendicontate confermano la preferenza accordata ai libri torinesi che, proprio tra il 1860 e il 1861, affermano una loro egemonia sul mercato italiano²⁷: oltre trecento lire per i pagamenti diretti alla tipografia Paravia e circa altre trentotto allo spedizioniere Ferdinando Rossi a copertura dei costi di trasporti e noli. La lista dei garanti degli approvvigionamenti editoriali, nella quale figura anche la libreria Pagnoni di Milano (per una cifra di 18 lire e 70 centesimi), comprende i negozianti partenopei: Carlo Speranza (64,95), Gabriele Rondinella (13,18)²⁸ e Giuseppe Morano (6,38). La cospicua somma di quaranta lire viene impegnata per l'abbonamento a giornali e riviste di educazione: «L'Istitutore» e la «Rivista Italiana» di Torino, «L'Educatore» di Genova, «Il Maestro di Scuola» di Ferrara, «Il Monitore delle Fami-

²⁷ Cfr. G. Ragone, *La letteratura e il consumo: un profilo dei generi e dei modelli nell'editoria italiana (1845-1925)*, in *Letteratura italiana*, diretta da A. Asor Rosa, vol. II, *Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 687-772. Vedi anche M.I. Palazzolo, *Stampa, editori e capitale nell'Italia post-unitaria*, «Studi Storici», a. XXV (1984), pp. 261-272.

²⁸ Il nome del Rondinella compare nella lettera del 18 ottobre 1862 di Luigi Settembrini inviata a Cesare Correr che gli chiedeva suggerimenti sui libri da acquistare per la nuova Biblioteca Municipale: «I libri che formano come l'osso d'una biblioteca sono i principali o classici in ogni scienza. Per filosofia debbono esserci le opere dei filosofi maggiori da Aristotele a Platone al Gioberti, e in tutte le lingue [...]. In religione dalla Bibbia ebraica ai padri greci latini, e così pure le Scienze tutte, e le Arti. Poi i Vocabolari migliori: il Manuzzi per l'italiano, il Furlanetto pel latino, lo Stefani pel greco, così pel francese, tedesco, spagnolo, ecc. Tutti i classici latini, tutti i greci, e non una edizione, ma più, e le migliori. In ogni scienza o ramo del sapere cercare i libri più riputati, sì antichi che moderni, e quelli acquistare. Questa indicazione può esservi data non da uno, ma da molti. Per l'italiana letteratura a voi non avete bisogno di me, e sapete da voi che fare, onde non vi dico di più. Solamente voglio dirvi una cosa: ricordatevi de' nostri librari, che hanno buoni libri e guadagnano poco; e specialmente di Gabriele Rondinella, sempre onesto, sempre buono, che non ha mai chiesto nulla, ha patito molto e non merita di essere dimenticato». ASN Ministero della Pubblica Istruzione, fascio 731, ora in Mascilli Migliorini, *Una famiglia di editori*, cit., nota p. 41.

glie e delle Scuole» di Senigallia, mentre «L'Istruttore del Popolo» di Napoli viene offerto gratuitamente, in due copie, dal direttore della stessa testata.

Nella lettera premessa al *Rendiconto* e rivolta «Ai signori Insegnanti nelle pubbliche scuole elementari della provincia di Napoli», investiti della gelosa custodia del nuovo polo bibliografico, l'ex regio ispettore enumera, compiaciuto, le numerose acquisizioni:

voi troverete ivi registrate le migliori opere dei moderni nostri pedagogisti, e del chiaro *Lambruschini* e dell'operoso *Scavia* e dell'infaticabile mio maestro *Troya* e del dotto *Rayneri* e dei compianti *Thouar* ed *Aporti* e del vostro incomparabile *Puoti* che tutta la dedicato la sua vita, il vasto suo ingegno a svolgere ed a diffondere in queste Provincie partenopee l'amore alla pedagogia ed alla elementare istruzione.

Ma, a testimonianza di un progetto in itinere, deve ammettere, con l'onestà che contraddistingue il suo impegno, anche la vistosa assenza di

parecchi libri di molto credito ed importanza, come alla Religione la *S. Bibbia*, alla Grammatica il *Corticelli*, il *Soave* ec., alla Storia Nazionale il *Botta*, ed il *Colletta*, alla Geografia il *Balbi*, alla pedagogia il *Rosmini* e più altri.

La Biblioteca Magistrale, comunque, non difetta di utili opere di consultazione: il *Vocabolario usuale tascabile della lingua italiana* compilato dal Bazzarini (Torino 1855), i due volumi del *Dizionario dei Sinonimi della lingua italiana* del Tommaseo (Milano 1859)²⁹, il *Dizionario della lingua italiana* del Sergent (Milano 1862) e le edizioni e ristampe napoletane, tutte impresse dalla Stamperia del Vaglio, del *Vocabolario domestico napoletano e toscano* di Basilio Puoti (1850)³⁰, del *Vocabolario della lingua italiana* di Gabriele De Stefano (1853)³¹ e del *Vocabolario domestico italiano* ordinato da Taranto e Guacchi (1856).

Nutrito il settore *Grammatiche e Composizione* che comprende tra gli altri: gli *Abbozzi per composizioni* di Gregorio Girard (Torino 1851); i *Precetti ed esempi di stile epistolare* e del *Modo di scrivere bene* di Pier Luigi Donini (Torino 1859 e 1862); le *Nozioni di grammatica italiana ad uso delle scuole elementari superiori e inferiori* (Torino 1852 e 1862), i *Principi di composizione italiana* (Torino 1861) di Giovanni Scavia, sacerdote alessandrino, maestro e

²⁹ Singolare l'acquisto dell'edizione lombarda del Tommaseo preferita a quella napoletana, «eseguita sulla quarta milanese accresciuta e riordinata dall'autore», e tirata dal Morano proprio nel 1859. A Napoli numerose erano state le precedenti edizioni, ricordiamo almeno quelle di Gammella e Festa (1840), della Stamperia del Fibreno (1845) e di Rossi-Romano (1855).

³⁰ Dalla sua scuola, ove gli allievi erano educati al severo studio dei classici antichi, si formarono personalità quali Luigi La Vista, Luigi Settembrini e Francesco De Sanctis. Il suo *Vocabolario*, per la cronaca, verrà ristampato dalla Stamperia Simoniana ancora nel 1874.

³¹ Il *Vocabolario* del De Stefano – apprezzato traduttore byroniano e curatore, tra il 1856 e il 1861, di una nuova edizione delle *Opere* di Gioacchino Ventura – sarà riedito nel 1863 ancora per i tipi della Stamperia del Vaglio.

ispettore scolastico, poi alto funzionario del Ministero della Pubblica Istruzione, autore di varie raccolte di letture per giovinetti, che compilerà un importante *Manuale delle maestre rurali, ossia norme per educare ed istruire le fanciulle nelle scuole di campagna* (Torino 1871, poi riedito nel 1881); i *Principii di Grammatica cavati dall'esame della lingua nativa* di Raffello Lambruschini, originale figura di educatore, illuminato religioso ed autorevole esponente del clero liberale risorgimentale (Firenze 1861); le *Istituzioni di lingua italiana ad uso delle scuole* e la *Grammatica secondo il programma legislativo* del Castrogiovanni (Palermo, 1862).

Numerosi i titoli di autori partenopei: la *Grammatica della lingua italiana* del De Stefano (1858); *L'arte di scrivere in prosa* (1854), il *Trattato delle particelle della lingua italiana* (1858), l'*Avviamento all'arte dello scrivere* (1858), le *Regole elementari della Lingua italiana* (1860) del Puoti³²; e ancora la *Piccola Grammatica della lingua italiana* (1858), i *Piccoli rudimenti di grammatica italiana* (1862) e la *Grammatica della lingua italiana. Primo grado* (1863) del Fabbricatore, promotore, fin dai primi anni Cinquanta, dello Stabilimento Tipografico dei Classici Italiani³³.

Ben più estesa l'area della *Letture e Letteratura italiana* ove figurano diverse opere del fiorentino Pietro Thouar, considerato tra le migliori penne della letteratura per l'infanzia prima di Collodi e di De Amicis. Chiamato dal Lambruschini a collaborare al mensile «La Guida dell'educatore», il Thouar si era occupato di letture giovanili pubblicando una straordinaria quantità di racconti popolari e storici, biografie romanzate, componimenti drammatici, commedie, novelle e brevi romanzi, oltre a raccolte antologiche, letture gradualmente per le classi elementari e per fanciulle, manuali di educazione fisica e morale, sillabari e regole di ortografia. Presenti nell'*Elenco*: il *Libro di Lettura giornaliera* (1854), i *Nuovi racconti offerti alla gioventù* (1856), *Racconti per fanciulli* (1857), *Vita di Beniamino Franklin* (1857), *Racconti popo-*

³² Dopo le precedenti edizioni della Stamperia del Fibreno (1833, 1834) e Simoniana (1841, 1843), lo Stabilimento Tipografico del Vaglio, nel corso degli anni cinquanta, aveva regolarmente ripubblicato le fortunate *Regole elementari della lingua italiana* del Puoti (trentanovesima edizione nel 1896), così come, nel 1858, la settima edizione del suo *Avviamento all'arte dello scrivere* risalente al 1833. Sulla duratura stagione del purismo napoletano cfr.: S. Baldacchini, *Di Basilio Puoti e della lingua italiana* [1867], in *Purismo e romanticismo*, a cura di E. Cione, Bari, Laterza, 1936, pp. 143-144; F. De Sanctis, *L'ultimo dei puristi* [1868], in Id., *Saggi critici*, a cura di L. Russo, Bari, Laterza, 1953, vol. II, pp. 245-274; B. Croce, *Il carattere politico della scuola di lingua del Puoti*, in Id., *Pagine sparse*, Bari, Laterza 1960, vol. III, pp. 318-319; M. Raicich, *La questione della lingua nei manuali scolastici dell'Ottocento*, in *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, a cura di G. Tortorelli, Bologna, Analisi, 1986, pp. 49-58.

³³ Cfr. *Editori Italiani dell'Ottocento. Repertorio*, Tomo I, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 291. La casa Editrice del Risveglio Educativo di Milano ripubblicherà, nel 1898, le sue *Prime nozioni di grammatica italiana tratte dalla Grammatica di Basilio Puoti ad uso delle scuole elementari di 1 e 2 grado* e la ventesima edizione della *Grammatica della lingua italiana ad uso della 5a elementare e 1a ginnasiale e tecnica*.

lari (1860), *Il libro del fanciulletto* (1862) tutte edite a Firenze. E ancora *Del vivente linguaggio della Toscana*, lettere di Giambattista Giuliani e *Del leggere e del porgere* di Enrico Franceschi, ambedue pubblicate a Torino nel 1860 per i tipi del Franco. Tra le edizioni partenopee: le *Prose scelte* del gesuita Daniello Bartoli (1844), i cento discorsi *Della toscana eloquenza* di Salvatore Corticelli (1846), le *Bellezze della letteratura italiana* del Palliotta (1847), i quattro sermoni *Dell'elocuzione e dell'arte poetica* di Paolo Costa (1850), la *Crestomazia italiana* del Leopardi, curata dal Fabbricatore (1850)³⁴, il *Trattatello di lettere famigliari* del Visci (1858), le *Prose sacre scelte* del Cesari (1858), il racconto *Clelia e Matilde* del Baldacchini (1858), *Dell'origine e delle vicende della lingua italiana* del Demandato impresso dai fratelli Morano (1862), l'*Alfabeto* di Maria Giuseppa Guacci Nobile (1862)³⁵, i due tomi de *Il libro de' Fanciulli* di Antonino Parato³⁶ (Torino 1860-1861), le opere del Puoti – *L'Antologia di prose italiane* (1850 e 1862), *Della maniera di studiare la lingua e l'eloquenza italiana* (1856), la *Raccolta di favole, apologhi novelle* (1857) – e le antologie del Fabbricatore: *Il fiore di virtù* (1857) e il *Fiore di poesie italiane* (1858).

Poco nutrito il ramo delle *Lingue straniere* con la *Grammatica della lingua francese* di Noël e Chapsal (1858), i due tomi della *Nuova grammatica italiana e francese* (1860) e la *Piccola grammatica della lingua latina* del Fabbricatore (1859), tutte apparse per i tipi della Stamperia del Vaglio.

Non trascurabile, per quantità e qualità, il comparto che raggruppa *Religione, morale, pedagogia, didattica*, vero fulcro della dotazione bibliotecaria. Ai compendi di storia sacra ed ecclesiastica³⁷, alle spiegazioni popolari della dottrina cristiana, ai sunti degli Atti degli Apostoli seguono pochi testi di *morale* che includono: *Dei doveri del Cristiano* del teologo Felice Cuniberti (Torino 1855), *Dei diritti e dei doveri del Cittadino* del Donini (Torino 1861), *Dell'uomo e de' suoi doveri coll'aggiunta di alcuni fatti più notevoli della storia nazionale ad uso della quarta classe elementare* dello Scavia (Torino 1861) e *Dei doveri della donna* (Torino 1861) – entrambi gli esemplari donati da Spe-

³⁴ Nel 1870 l'opera, «con l'aggiunta degli scrittori classici posteriori al Leopardi», conta già la settima ristampa.

³⁵ Sull'opera filantropica della nobildonna cfr. il *Breve discorso detto nelle esequie di Giuseppina Guacci Nobile* del Fabbricatore stampato, dalla Tipografia del Seminario, nel 1848.

³⁶ Il Parato, insegnante e dirigente scolastico torinese, ancora per la Paravia, pubblicherà, nel 1865, il *Piccolo compendio della storia d'Italia esposta per biografie ad uso speciale delle scuole elementari* che, nell'arco di un trentennio, raggiungerà le trentasette edizioni.

³⁷ Fra queste anche *La Storia Sacra* di monsignor Pellegrino Farini, compendiata da Giovanni Parato (Torino 1862). L'opera destinata a riscuotere un duraturo successo nei circuiti scolastici, prima e dopo l'Unità – talora in versione ridotta e con il titolo variamente modificato – era stata già pubblicata nel 1850 in coedizione dalla Veladini di Lugano con la Unione Tipografica Editoriale. Tra le sue diverse edizioni occorre ricordare: Stamperia del Vaglio (Napoli 1853 e 1857), Unione Tipografico-Editoriale (Torino 1857), Tipografia Favale (Torino 1861 e 1869, trentottesima edizione), Tipografia Simoniaca (Napoli 1865).

ranza – e la fortunatissima operetta (prima edizione del 1834) *Dei doveri degli uomini* di Silvio Pellico pubblicati dalla Utet (Torino 1862)³⁸.

Ben più rappresentate le opere di autori italiani e stranieri inserite, con dubbia pertinenza, nella branca *Pedagogia e didattica*. Tre le altre vi compaiono repertoriate: il *Trattato di Educazione generale* di Vincent-Edouard Milde, impressa dalla Imperial Regia Stamperia di Governo (Milano 1827); *Dell'educazione de' fanciulli* del Puoti (Napoli 1843); i tre tomi del *Manuale di Pedagogia e metodica generale* di Luigi Alessandro Parravicini, autore del famosissimo *Giannetto*³⁹ (Livorno 1846); il *Manuale d'educazione per le Scuole infantili* (Lugano 1846) e il *Metodo per insegnare l'abecedario e sillabario per l'infanzia* (Pinerolo 1854) del sacerdote Ferrante Aporti, filantropo e benemerito fondatore degli asili d'infanzia, versato nelle lingue orientali e negli studi biblici; *Del metodo applicato all'insegnamento elementare* di Domenico Berti (Torino 1849), uomo politico e pedagogista, docente di filosofia morale nell'Ateneo torinese, studioso di problemi scolastici e di educazione popolare, deputato liberale e ministro della Pubblica Istruzione nel biennio 1865-67; *Della educazione e dell'istruzione* del Lambruschini (Firenze 1850 e 1862); i due volumi del *Manuale del Maestro elementare* dello stesso Dalmasso (Asti 1850), dono dell'autore; i dialoghi *Delle facoltà dell'anima umana* di Giambattista Peyretti da Castagnole di Piemonte (Torino 1851)⁴⁰; i trattati filosofici *Dello scetticismo* (Napoli 1851) e *Della Filosofia dopo Kant. Ragionamenti in continuazione del trattato dello scetticismo* (Napoli 1854) del Baldacchini, estensore pure di una più fortunata biografia campanelliana⁴¹; il *Breve trattato di Pedagogia e metodica generale* (Genova 1852); il *Compendio di Storia fisica e morale dell'uomo* di Julien-Joseph Virey (Torino 1853), la cui prima edizione pavese del 1821 era stata tradotta e corredata «di brevi annotazioni» da Giuseppe Bergamaschi⁴²; la seconda edizione, in due volumi in sedicesimo, *Dell'educazione morale della Donna italiana* di Caterina Franceschi-Ferrucci (Torino 1855)⁴³; la «Strenna dell'Istituto» (Torino 1857); gli scritti *Della educazione* del Tommaseo (Torino

³⁸ «gli aurei insegnamenti del Pellico, nei quali, senza pompa di pensieri e di stile, si vanno enumerando i doveri che l'uomo incontra nella sua vita e vi è fatto invito di porvi mente e di seguirli con generosa costanza». *Mezzo secolo di vita della Unione Tipografico-Editrice Torinese (già Ditta Pomba e C.) 1855-1904*, Torino, U.T.E.T., 1905, p. 18.

³⁹ Nel 1882, a Milano, saranno editi i suoi *Doveri morali e civili. I mestieri, le arti e le scienze e racconti pei giovinetti estratti dalla 60a ed. del Giannetto*.

⁴⁰ La Stamperia Reale di Torino, nel 1867, pubblicherà del Peyretti – autore anche di apprezzate istituzioni di filosofia teoretica e di logica generale – l'opuscolo intitolato *Della origine della scienza*.

⁴¹ Vedi le edizioni stampate dalla Tipografia All'Insegna di Aldo Manuzio (1840, 1843, 1847) e, successivamente, da quella dei Classici Latini (1857).

⁴² Il Virey, tra l'altro, risulta autore di un *Trattato compiuto di farmaceutica teorica e pratica*, la cui prima versione italiana era stata stampata, nel 1839, dai Fratelli Negretti di Mantova.

⁴³ «La chiarissima Autrice, ritenuto essere possa opera utile e pietosa ad un tempo inculcare nella donna italiana i principii morali della scienza dell'educazione, volle, in questi suoi libri, infonder loro i pensieri e gli affetti che più si convengono al loro ufficio ed alla loro nobiltà; loro additare i vizi e gli errori dell'educazione presente per evitarli, e formare così madri sinceramente buone e veramente civili». *Mezzo secolo di vita della Unione Tipografico-Editrice Torinese*, cit., p. 16.

1857 e 1861); il *Corso di Pedagogia* di Ambroise Rendu nella versione del Pozzi (Domodossola 1858); i *Pensieri e lettere sull'educazione della Donna in Italia* di Giulia Colombini (Pinerolo 1860), le *Nozioni di Pedagogia e didattica* di Lorenzo Luigi Taverna (Milano 1861); i tre tomi del *Manuale di Pedagogia* di Heinrich Wild (Milano 1861) con il sottotitolo «Ad uso de' maestri, de' genitori e di chiunque s'interessi per l'educazione»; la *Direzione morale pei maestri elementari* di Théodore Henri Barrau, tradotto da Francesco Fulcheri dalla quinta edizione francese (Torino 1861); i cinque libri, in due volumi, *Della Pedagogia* (Torino 1861)⁴⁴ e i *Primi principi di metodica* (Torino 1862) di Gian Antonio Rayneri; i quattro tomi del *Codice dell'Istruzione* (Torino 1861-1862); il *Primordiale insegnamento sinottico per apprendere intuitivamente a leggere e a scrivere ed a generare le parole isolate con la debita ortoforma ed ortografia* del cav. dott. Giacinto de Pamphilis (Napoli 1862) che, in quegli anni, propugna la necessità di una cattedra di enciclopedia pedagogica⁴⁵; la *Guida del maestro elementare* (Torino 1861) e *Il maestro di se stesso* di Carlo Emanuele Richetti (Torino 1863).

Soltanto una ventina, invece, i testi di *Aritmetica*, *Contabilità*, *Geometria e Disegno lineare*: gli *Elementi di Aritmetica, di nomenclatura geometrica e sistema metrico-decimale* del Peyretti (Pinerolo 1853), i *Problemi gradualmente di Aritmetica* (Torino 1857), le *Nozioni di Aritmetica elementare* del Thouar (Firenze 1858), la *Guida teorico-pratica per l'insegnamento dell'aritmetica*, pubblicata in ottavo dalla Utet a due lire (Torino 1858); le *Lezioni di Nomenclatura geometrica* del Rayneri (Torino 1858), il *Catechismo di disegno lineare* del Visci⁴⁶ (Napoli 1858), la seconda edizione del *Manuale pedagogico di Calcolo mentale* (Torino 1858), gli *Elementi di Aritmetica colle prime nozioni di Geometria* di Luigi Vittone, più volte ristampato (Torino 1861), gli *Elementi di Computisteria* di Filippo Parmetler, la cui quindicesima tiratura sarà stampata da Roux e Favale nel 1888-1889, le *Lezioni di Contabilità e Computisteria ad uso delle scuole tecniche* di Giovanni Stortiglione (Novara 1861), gli *Elementi di geometria* di Virgilio Vercelli (Asti 1862), il *Trattato elementare di aritmetica teorico-pratica* (Torino 1862), il *Manuale di disegno geometrico per le scuole tecniche, serali e militari* di Giuseppe Antonio Boidi (Torino 1862).

La *Storia nazionale*, nella quarta scansia, enumera la più alta percentuale di libri “nuovi” editi a partire dal 1860: un filone che, non a caso, meglio enuncia le finalità etico-civili e le istanze ideologiche e politiche assegnate all'insegnamento della storia dalla classe dirigente liberale negli anni postunitari. Manuali, antologie e racconti di storia patria – specificamente com-

⁴⁴ Datata 1877 la riedizione torinese dell'opera «riveduta e corretta sui manoscritti dell'autore con ritratto e cenni biografici».

⁴⁵ Sulla *Genografia dello scibile* del de Pamphilis – confuso tentativo di elaborazione per tavole sinottiche di una “grammatica” generale del sapere – rimandiamo alle pagine di G. Oldrini, *La cultura filosofica napoletana dell'Ottocento*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1973, pp. 107-109.

⁴⁶ Il Visci, autore di un *Trattatello di lettere familiari ad uso dell'istituto del sacerdote*, aveva già stampato il suo *Catechismo* nel 1851 e nel 1853 raggiungendo la quarta edizione nel 1863.

pilati per la scuola da una generazione di nuovi scrittori di area piemontese, lombarda e toscana proveniente dai ranghi degli stessi insegnanti, direttori e ispettori scolastici – connotati, sotto il profilo didattico e contenutistico, da una maggiore consonanza ai programmi varati dal ministro Mamiani⁴⁷. L'Elenco comprende: il *Compendio della Storia delle due Sicilie* di Francesco Saverio Montefredini (Napoli 1860)⁴⁸; l'undicesima edizione *Della Storia d'Italia. Dalle origini fino ai nostri tempi. Sommario* compilato per la *Enciclopedia Italiana* da Cesare Balbo (Torino 1860)⁴⁹, illustre uomo politico, storico e letterato, presidente del primo ministero costituzionale del Governo piemontese; la *Storia d'Italia nei suoi patimenti e nelle sue glorie. Raccontata ad uso delle Scuole e del Popolo* di Ignazio Cantù (Milano 1861)⁵⁰; i tre tomi della *Storia d'Italia dai primi tempi sino ai giorni nostri per le scuole tecniche e normali. Parti III e IV (storia moderna e contemporanea)* di Paolo Delfino (Torino 1861); le *Lezioni elementari di Storia Nazionale* di Giuseppe La Farina (Torino 1861)⁵¹; le *Biografie e racconti tratti dalle storie italiane per le scuole elementari* di Giuseppe Amosso (Biella 1862)⁵²; la *Breve Storia popolare d'Italia* (Torino 1862), con altri compendi, di Luigi Schiaparelli, famoso docente di storia antica e di archeologia nell'Università di Torino, professore straordinario di geografia e fecondo autore di libri sco-

⁴⁷ Sul tema rinviamo al volume di A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, con Prefazione di R. Sani, Milano, Vita e Pensiero, 2004.

⁴⁸ Il Montefredini, nel 1858, aveva pubblicato con la Tipografia del Vaglio i *Fatti principali della storia antica dei Greci*; nel 1866 stamperà *Delle opere dell'Abate Vito Fornari*, e per Antonio Morano, nel 1872, compilerà in due tomi la *Storia d'Italia, ad uso delle scuole ginnasiali liceali e tecniche. Dalla caduta dell'Impero romano fino a' nostri giorni*.

⁴⁹ Destinata agli alunni delle scuole secondarie inferiori e superiori, la decima edizione tirata dalla ditta Pelard di Napoli, proprio nel 1860. La pubblicazione dalla Utet, in formato sedicesimo (di pp. XXIX, 444), viene distribuita al costo di 1 lira e 50 centesimi. «Lo stupendo Sommario del Balbo comprende un periodo di oltre 21 secoli, cominciando dal 390 av. G.C. e venendo al principio del 1849. Questo aureo libretto, prezioso per la quantità dei fatti, per i patrii e forti sentimenti che ovunque traspirano e per la robustezza del laconico stile, serve egregiamente d'introduzione e di chiave a qualsiasi altra Storia parziale e generale d'Italia, mettendo il lettore in istato di meglio intenderla». *Mezzo secolo di vita della Unione Tipografico-Editrice Torinese*, cit., p. 234.

⁵⁰ Il volume condensa una serie di articoli già apparsi, tra il 1859 e il 1861 su «L'Educatore lombardo. Giornale del Pio Istituto dei Maestri di Lombardia», poi «L'Educatore italiano» dopo l'Unità. Sul periodico didattico e magistrale milanese cfr. S. Chillè, *L'educatore italiano in I Periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 161-164; R. Sani, *L'Educatore lombardo*, in *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)* a cura di G. Chiosso, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 255-256;

⁵¹ Il Lafarina, per i tipi di Guigoni di Torino, aveva pubblicato, nel 1855, *La storia d'Italia raccontata ai giovinetti*, con riedizioni nel 1857 e 1863. Nel 1866 l'opera sarà edita, a Napoli, dalla Tipografia di Francesco Giannini & Figli, con un'aggiunta di un inedito capitolo dedicato al processo di unificazione nazionale.

⁵² L'opera s'inquadra in quella pubblicistica scolastica la cui struttura narrativa si fonda sulla presentazione di essenziali profili biografici e sull'illustrazione, anch'essa succinta e aneddotica, degli avvenimenti più rilevanti che scandiscono i processi storici delle diverse epoche.

lastici; la *Storia Napoletana del 1647*, dedicata alla rivolta popolare di Masaniello, del Baldacchini (Napoli 1863)⁵³.

Per la Geografia si elencano, oltre a diversi atlanti con tavole illustrate – come quello dell'eminente geografo Costantino Marmocchi, e alle opere dello Schiaparelli (*Manuale completo di Geografia statistica*, Torino 1861; *Elementi di Geografia fisica*, Torino 1862; la terza e quarta edizione della *Breve descrizione della penisola italiana*, Torino 1861 e 1862) – la *Geografia fisica* di Mery Somerville, in due tomi, tradotta da Elisabetta Pepoli e «arricchita di un glossario e di un indice analitico» (Firenze 1861)⁵⁴, gli *Elementi di Geografia universale per le scuole tecniche e normali del Regno* del Donini (Torino 1862) e, ancora freschi di stampa: i *Primi elementi di Geografia* e gli *Elementi di Geografia antica* del cavalier Giovanni De Luca impressi dalla Tipografia della Regia Università, chiamato a ricoprire, nel quadro della radicale riforma universitaria desanctisiana, l'insegnamento di geografia e statistica⁵⁵ e il *Sommario di Geografia fisica, politica ed amministrativa dell'Italia* di Vincenzo Caprara⁵⁶ tutti pubblicati a Napoli nel 1863.

Infine, per la *fisica e le scienze naturali*: i *Trattenimenti di fisica elementare e di meteorologia* di Giuseppe Zamponi (Firenze 1849), i due volumi degli *Elementi di Fisica* di Giuseppe Allisio⁵⁷ (Torino 1856), le *Lettere prime e seconde sulla chimica* di Jacob Liebig, tradotte da Enrico Leone (Torino 1857), i *Principii di scienze naturali proposti ad uso delle scuole speciali* di Luigi Bellardi (Torino 1857), la diciassettesima edizione del *Trattato elementare di Fisica sperimentale ed applicata e di meteorologia* di Adolphe Ganot (Milano 1861), le *Nozioni elementari di scienze naturali* di Michele Lessona, naturalista e letterato, annoverato tra i più ferventi divulgatori del darwinismo in Italia (Torino 1862).

Il progetto “forte” di una Biblioteca Magistrale, deputata a erogare un utile servizio agli insegnanti, viene confermato dai suoi stessi materiali bibliografici: specializzazione e aggiornamento, infatti, guidano l'attenta selezione di quei libri che introducono, nella scuola della Napoli postunitaria, i portati di un nuovo sapere

⁵³ La sua formazione puotiana era stata ricordata nel *Saggio di belle lettere italiane in casa del marchese B. Puoti* apparso nel primo fascicolo del 1832 del «Progresso».

⁵⁴ La prima traduzione italiana, curata da Vincenzo Degli Uberti era stata pubblicata dalla Stamperia del Vaglio nel 1853.

⁵⁵ Nel 1863 la Commissione incaricata dal Consiglio Comunale d'indicare dei buoni libri di testo per le scuole, «dopo accurato ed imparziale giudizio dato sopra i libri presentati all'esame, propose che si accettassero il sillabario e il primo libro di lettura del Troya, i cento racconti e le prime nozioni di grammatica italiana dello Scavia, le prose sacre del P. Cesari, i primi elementi di geografia del professor Giuseppe De Luca», deliberando, per i libri di lettura, un pubblico concorso a premio. Cfr. Nisio, *Della istruzione pubblica e privata in Napoli dal 1860 sino al 1871*, cit., p. 58.

⁵⁶ Suo l'opuscolo intitolato *Intorno alla importanza della scelta dei libri d'istruzione generale e di un libro del cav. Giacinto de Pamphilis* pubblicato pure nel 1863.

⁵⁷ Nel 1848 l'Allisio aveva stampato un'ode *Al re carlo Alberto promotore degli studj in occasione delle pubbliche dimostrazioni di comune esultanza e gratitudine date in Torino al magnanimo Principe il 27 febbraio 1848 per lo statuto fondamentale di governo rappresentativo*.

e di una moderna cultura liberale. Un centro librario quantitativamente modesto, ma capace di collegarsi idealmente ai positivi fermenti della nuova Italia.

Elenco delle Opere

Acquistate ed offerte in dono per la Biblioteca Magistrale Provinciale di Napoli

Scanzia I. Lingua, grammatica, composizione e letteratura italiana

Lingua

1. Saggio d'un vocabolario metodico della lingua italiana di Giacinto *Carena* - Torino stamp. Reale - Vol. 3 cop. 1 *Acquistato*
2. Nuovo Dizionario de' Sinonimi della lingua italiana di Nicolò *Tommaseo* - Milano per Rejna 1859 - Vol. 2 cop. 1 - *Acquistato*
3. Vocabolario della lingua italiana compilato per cura di Gabriele *De Stefano* - Napoli stamp. del Vaglio 1853 - Vol. 2 cop. 1. Dono del cav. deput. Bruto *Fabricatore*
4. Vocabolario Domestico napolitano e toscano di Basilio *Puoti* - Napoli stamp. del Vaglio 1850 - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
5. Vocabolario domestico italiano ordinato da F. *Taranto* e C. *Guacci* - Napoli stamp. del Vaglio 1856 - Vol 1 cop. 1 *Acquistato*
6. Dizionario della lingua italiana... per cura di A. *Sergent* - Milano per Pagnoni 1862 Vol. 1 cop. 1 *Acquistato*
7. Vocabolario usuale tascabile della lingua italiana compilato da A. *Bazzarini* - Torino 1855 per Paravia - Vol. 1 cop. 1 *Acquistato*
8. Saggio intorno ai sinonimi della lingua italiana di G. *Grassi* - Parma per Fiacadori 1860 - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
9. Nomenclatura universale proposta da A. *Fecia* - Torino 1852 per Cassone - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*

Grammatica e Composizione

10. Grammatica Pedagogica dell'Abate A. *Fontana* - Lugano per Veladini 1859 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
11. Principii di Grammatica cavati dall'esame della lingua nativa per opera di R. *Lambruschini* - Firenze per Cellini 1861 - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
Stessa Grammatica. Sunto per uso degli allievi - Vol. 1 di 8 facciate cop. 2 - *Aquistato*
12. Regole elementari della Lingua italiana di B. *Puoti* - Napoli stamp. del Vaglio 1860 - Vol. 2 cop. 2 - di cui una dono del Prof. L. *Visci* e l'altra dono del cav. deput. Bruto *Fabricatore*
13. Trattato delle particelle della lingua italiana di B. *Puoti* - Napoli 1858 stamp. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono del medesimo
14. Esercizi graduati per l'insegnamento della lingua italiana per *Mottura* e *Parato* 3. ediz. - Torino 1860 per Paravia - Vol. 1 cop. 3 - *Acquistato*
15. Grammatica della lingua italiana di Gabriele *Destefano* - Napoli 1858 dalla stamp. dei classici latini - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'Autore
16. Istituzioni di Lingua italiana ad uso delle scuole di C. *Castrogiovanni* - Palermo per Pedone 1862 - Vol. 5 cop. 1 - *Acquistato*

17. Prime nozioni di Grammatica italiana ad uso delle scuole element. inferiori di G. *Scavia* - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 1, Dono di *Carlo Speranza*
18. Nozioni di Grammatica italiana ad uso delle scuole element. superiori dello stesso A. - Torino 1852 per Franco - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
19. Grammatica Italiana secondo il programma legislativo esposta da C. *Castrogiovanni* - Palermo per Pedone 1862 - Vol. 2 cop. 1 - *Acquistato*
20. Piccola Grammatica della lingua italiana di Bruto *Fabricatore* - Napoli 1858 stamp. del Vaglio - Vol 1 cop. 2. Dono dell'Autore
21. Piccoli rudimenti di grammatica italiana di Bruto *Fabricatore* - Napoli stamp. del Vaglio 1862 - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'Autore
22. Grammatica della lingua italiana di Bruto *Fabricatore*. Primo grado - Napoli 1863 stamp del Vaglio - Vol. 1 cop. 3. Dono dell'Autore
23. L'arte di scrivere in prosa di Basilio *Puoti* - Napoli stamp. del Vaglio 1865 - Vol. 4 cop. 1. Dono del cav. deput. Bruto *Fabricatore*
24. Avviamento all'arte dello scrivere di B. *Puoti* - Napoli stamp. del Vaglio 1858 - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
25. Abbozzi per composizioni di Gregorio *Girard* - Torino 1851 per Paravia - Vol. 1 cop. 2. *Acquistato*
26. L'arte del comporre di C. *Danna* - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 2 di cui una *acquistata* e l'altra dono di *Carlo Speranza*
27. Principi di composizione italiana per G. *Scavia* - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 2 di cui una dono del prof. *Lelio Visci* e l'altra di *Carlo Speranza*
28. Del modo di scrivere bene di P.L. *Donini* - Torino 1862 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
29. Precetti ed esempi di stile epistolare dello stesso Autore - Torino 1859 per Arnaldi - Vol. 1 cop. 2 *Acquistato*

Lettura e Letteratura italiana

30. Libro di Lettura giornaliera di P. *Thouar* - Firenze per Ricordi 1854 - Vol. 4 cop. 1 - *Acquistato*
31. Componenti drammatici di P. *Thouar* - Milano per cura di Ubicini - Vol 5 cop. 1 - *Acquistato*
32. Racconti in dialogo di P. *Thouar* - Milano per cura di Ubicini - Vol. 3 cop. 1 - *Acquistato*
33. Racconti popolari di P. *Thouar* - Firenze 1960 per Lemonnier - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
34. Nuovi racconti offerti alla gioventù da P. *Thouar* - Firenze 1856 per Cellini - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
36. Vita di Beniamino Franklin scr. da P. *Thouar* - Firenze 1857 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
37. Letture graduali ordin. da P. *Thouar* - Firenze per Cellini 1862 - Vol. 2 cop. 1 - *Acquistato*
38. Il libro del fanciulletto di P. *Thouar* - Firenze 1862 per Cellini - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
39. la casa sul mare Racc. di P. *Thouar* - Milano per cura di Ubicini - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
40. Crestomazia italiana di G. *Leopardi* - Napoli stamp. del Vaglio 1850 - Vol. 4 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabricatore*
41. Racconti popolari di diversi Autori - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
42. Raccolta di descrizioni scelte ed ordinate da Leone *Tettoni* - Torino per Cassone 1862 - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
43. Lettere originali e tradotte per la gioventù ital. per S. *Bianciardi* - Torino per Paravia 1857 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*

44. Trattatello di lettere famigliari di L. *Visci* - Napoli per Ranucci 1858 - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'autore
45. Del vivente linguaggio della Toscana, lettere di G.B. *Giuliani* - Torino 1860 per Franco - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
46. Del leggere e del porgere. Tratt. di E. *Franceschi* - Torino 1860 per Franco - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
47. Della maniera di studiare la lingua e l'eloquenza italiana di B. *Puoti* - Napoli 1856 stamp. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. dep. Bruto *Fabbricatore*
48. Antologia di prose italiane di B. *Puoti* - Napoli 1850 e 1862 stamp. del Vaglio - Vol. 2 cop. 1
Dono dello stesso
49. Raccolta di favole, apologhi novelle ecc. per cura di B. *Puoti* - Napoli stamp. del Vaglio 1857 - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
50. Il fiore di virtù con annot. Di B. *Fabbricatore* - Napoli stamp. del Vaglio 1857 - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'Annotatore
51. Fiore di poesie italiane racc. da Bruto *Fabbricatore* - Napoli 1858 tip. del Vaglio - Vol. 2 cop. 1.
Dono del Raccoglitore
52. Antologia di prose e poesie ital. di Vinc. *Troya* - Torino per Paravia 1862 - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
53. Prose sacre scelte di A. *Cesari* - Napoli 1858 per Cordellino - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
54. Prose scelte del P. Daniello *Bartoli* - Napoli 1844 tip. Simoniana - Vol. 3 cop. 1. Dono del cav. dep. *Fabbricatore*
53. Della toscana eloquenza - disc. 100 di S. *Corticelli* - Napoli per Tipa 1846 - Vol. 2 cop. 2. Dono del prof. Sac. Lelio *Visci*
56. Fiori poetici della Letteratura ital. - Torino per Franco 1856 - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
57. Dell'elocuzione e dell'arte poetica Sermoni 4 di Paolo *Costa* - Napoli tip. del Vaglio 1850 - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. Dep. Bruto *Fabbricatore*
58. Rime sacre del march. di *Mondrone* - Napoli 1857 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
59. Discorsi di Pellegrino *Farini* - Napoli 1863 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1 - Dono dello stesso
60. Esopo volgarizzato da uno di Siena - Napoli presso i frat. Morano 1863 - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
61. Il governo della famiglia di A. *Pandolfini* - Napoli tip. del Vaglio 1849 - Vol. 1 cop. 2 di cui una *acquistata* e l'altra dono del cav. Bruto *Fabbricatore*
62. Clelia e Matilde. Racc. di M. *Baldacchini* - Napoli 1858 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1
Dono dello stesso
63. Il piccolo Canzoniere di D. *Capellina* - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 1. Dono di Carlo *Speranza* libraio
64. Nozioni elementari di letteratura generale di D. *Capellina* - Torino 1858 per Paravia - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
65. Nozioni elementari di letteratura per le scuole secondarie di D. *Capellina* - Torino per Franco 1861 - Vol. 3 cop. 1. Dono dello stesso
66. Bellezze della letteratura italiana di A. *Palliotto* - Napoli per Trani 1847 - Vol. 1 cop. 2. Dono del prof. Sac. Lelio *Visci*
67. Dell'origine e delle vicende della lingua ital. di A. *Demandato* - Napoli 1862 per i frat. Morano - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. deput. Bruto *Fabbricatore*
68. Sillabario - Prime letture - Letture per i bambini della 1° classe element. - Letture per le bambine della 1° classe element. - I mesi dell'anno - Letture per le fanciulle di 2 cl.

- L'uomo e l'universo - Letture per le giovanette delle scuole rurali - Libro del popolo di G. Scavia - Torino per Franco - Vol. 10 cop. 1. Dono del libraio Carlo Speranza
- 69. Florilegio per le alunne della 3° e 4° cl. element. - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
- 70. Sillabario - Compimento del Sillabario 1° libro di letture (cop. 2), 2° lib. Di lettura (cop. 2) di Vincenzo Troya - Genova 1861-1862 tip. De' sordomuti - Vol 6. Una copia del 1° e 2° libro *Acquistato*, il resto. Dono dell'Autore
- 71. Il libro de' Fanciulli di A. Parato - Torino per Paravia 180-1861 - Vol. 2 cop. 1. Dono del prof. Sac. Lelio Visci
- 72. Il bambino - Napoli 1860 per Pietraraja - Vol. 3 cop. 1 - *Acquistato*
- 73. Alfabeto di M. Giuseppa Guacci Nobile - Napoli tip. del Vaglio 1862 - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. dep. Bruto *Fabricatore*

Lingue straniere

- 74. Nuova grammatica ital. e francese per I.D. - Napoli 1860 tip. del Vaglio - Vol. 2 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabricatore*
- 75. Grammatica della lingua francese di Noël e Chapsal - Napoli 1858 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
- 76. Corso di temi italiani-francesi per G.D. - Napoli tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
- 77. Piccola grammatica della lingua latina per Bruto *Fabricatore* - Napoli tip. del Vaglio 1859 - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'Autore

Scanzia II. Religione, morale, pedagogia, didattica

Religione

- 1. Spiegazione popolare della Dottrina Cristiana... del teol. F. Cuniberti - Torino per Franco - Vol. 1 cop. 2 di cui una *acquistata* e l'altra dono di Carlo Speranza
- 2. Principali fatti di Storia Sacra... di G. Gatti - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 2 di cui una *acquistata* e l'altra dono di Carlo Speranza
- 3. La vita di Gesù Cristo del P. Ant. Cesari compend. da G. Parato - Torino 1855 per Franco - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
- 4. La passione di G. C. - Poema in 8 rima - Napoli 1862 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. deput. Bruto *Fabricatore*
- 5. Bibbia sacra... di Giuliviani - Napoli 1854 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
- 6. Atti apostolici di fra D. Cavalca - Napoli 1862 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
- 7. La Storia Sacra di mons. P. Farini compendiata da G. Parato - Torino 1862 per Paravia - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
- 8. La Storia Sacra suddetta compendiata da G. Gibelli - Napoli 1857 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. deput. Bruto *Fabricatore*
- 9. Storia del vecchio e nuovo Testamento - Napoli 1858 per Grimaldi - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
- 10. Meditazione di N. Donna e degli Apostoli il Sabato santo. Testi inediti del buon secolo - Napoli 1850 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabricatore*

11. Compendio di Storia Sacra e di Storia Ecclesiastica - Napoli presso G. Rondinella 1861 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
12. Vita di 17 Confessori di Cristo di G.P. *Maffei* - Napoli 1846 all'insegna di A. Manuzio - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabricatore*
13. Cento racconti di Storia Santa di G. *Scavia* - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 1. Dono di C. *Speranza* libr.
14. Compendio della Storia Santa di C. *Schmid* - Asti 1857 per Taglieri - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*

Morale

15. Dei doveri degli uomini di S. *Pellico* - Torino 1862 per la società editrice italiana - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
16. Dei doveri della donna - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 3 di cui 2 *acquistate* ed una dono di C. *Speranza* librario
17. Dei doveri del Cristiano di F. *Cuniberti* - Torino 1855 per Franco - Vol. 1 cop. 2 di cui una *acquistata* ed una dono di C. *Speranza* librario
18. Degli offizi e dei doveri della vita di M.T. Cicerone volgarizz. da T. *Gargallo* - Milano 1857 per Silvestri - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
19. Dei diritti e dei doveri del Cittadino di P.L. *Donini* - Torino 1861 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
20. Dell'uomo e de' suoi doveri di G. *Scavia* - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 1. Dono di Carlo *Speranza* libraio
21. Scuola di Civiltà di S. *Gatti* - Napoli 1827 stamp. francese Vol. 1 cop. 1. Dono del prof. Lelio *Visci*

Pedagogia e didattica

22. Trattato di Educazione generale di V. E. *Milde* - Milano 1827 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
23. Della educazione e dell'istruzione. Libri 2 di *Lambruschini* - Firenze per Vieusseux 1850 - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
24. Dell'istruzione: libri uno dello stesso autore - Firenze per Vieusseux 1862 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
25. Della educazione. Desideri e saggi pratici di N. *Tommaseo* - Torino 1857 per Paravia - Vol. 2 cop. 1 - *Acquistato*
26. Della educazione e dell'istruzione Nuovi scritti di N. *Tommaseo* - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 2 di cui una dono di C. *Speranza* e l'altra *acquistata*
27. Manuale di Pedagogia e metodica di L.A. *Parravicini* - Livorno 1846 per Antonelli - Vol. 3 cop. 1 - *Acquistato*
28. Dell'educazione de' fanciulli di B. *Puoti* - Napoli 1843 tip. Simoniana - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabricatore*
29. Della Pedagogia - libri 5 di G.A. *Rayneri* - Torino 1861 per Franco - Vol. 2 cop. 2 - *Acquistato*
30. Dell'insegnamento regolare della lingua materna di G. *Girard* trad. da A. *Lace* - Torino 1854 per Paravia Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
31. Pensieri e lettere sull'educazione della Donna in Italia per Giulia *Colombini* - Pinero-lo 1860 per Chiantore - Vol. 1 cop. 4 - *Acquistato*
32. Dell'educazione intellettuale... di Caterina *Franceschi Ferrucci* - Torino 1851 per Pomba - Vol. 2 cop. 1 - *Acquistato*

33. Dell'educazione morale della Donna italiana di Caterina *Franceschi-Ferrucci* - Torino 1855 per l'unione tipogr. editr. - Vol. 2 cop. 1 - *Acquistato*
34. Direzione morale pei maestri elementari di T. *Barrau* traduz. di F. Fulcheri - Torino 1861 per Pomba - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
35. Sunti di Pedagogia di F. *Ferreri* - Torino 1862 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
36. Intorno all'educazione de' Sordo muti - Napoli 1846 stamp. reale - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
37. Delle facoltà dell'anima umana... di G.B. *Peyretti* - Torino 1851 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
38. Corso di Pedagogia di A. *Rendu*. Trad. di S. *Pozzi* - Domodossola 1858 per Porta - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
39. L'educazione nelle scuole elementari di mad. *Sauvan*; trad. lib. di P. *Thouar* - Firenze per Ricordi - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
40. La Famiglia e la Patria... di P. *Thuard* - Firenze 1848 tip. Galileana - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
41. Breve trattato di Pedagogia e metodica generale - Genova 1852 tip. de' sordo muti - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
42. Nozioni di Pedagogia e didattica di L. *Taverna* - Milano 1861 per Pagnoni - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
43. Compendio di Storia fisica e morale dell'uomo di G. *Virey* - Torino 1853 per la società editrice - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
44. Della istruzione di cui abbisogna l'Italia di F. *Gera* - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
45. Dello scetticismo - Trattato di M. *Baldacchini* - Napoli 1851 tip. del Vaglio Vol. 1 cop. 1. Dono dell'Autore
46. Della Filosofia dopo Kant - dello st. autore - Napoli 1854 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabricatore*
47. Manuale d'educazione per le Scuole infantili di F. *Aporti* - Lugano 1846 tip. della svizzera italiana - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
48. Primi principi di metodica di G.A. *Rayneri* - Torino 1862 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
49. Del metodo applicato all'insegnamento elementare di Dom. *Berti* - Torino 1849 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
50. Il maestro di se stesso... di C.E. *Richetti* - Torino 1863 per Franco - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
51. Sunti di didattica... di F. *Ferrero* - Torino 1862 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
52. Guida pratica o manuale d'istruzione primaria di V. *Troya* - Genova 1861 tip. de' Sordo muti - Vol. 1 cop. 3 - *Acquistato*
53. Manuale del Maestro di 1° cl. elementare di G. *Scavia* - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 3 di cui una dono di C. *Speranza* e le altre *acquistate*
54. Manuale del Maestro della 2° cl. elementare dello st. autore - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 3 di cui una dono di C. *Speranza* e le altre *acquistate*
55. Guida del maestro elementare di C.E. *Richetti* - Torino 1861 per Paravia - Vol. 1 cop. 3 - *Acquistato*
56. Saggio di lezioni per l'infanzia di C. *Boncompagni* - Torino 1851 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
57. Metodo per insegnare l'abecedario e sillabario per l'infanzia di F. *Aporti* - Pinerolo 1854 per Chiantore - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
58. Manuale di Pedagogia di E. *Wild* - Milano 1861 per Pagnoni - Vol. 3 cop. 2 - *Acquistato*

59. Strenna dell'Istitutore - Torino 1857 per Franco - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
60. Manuale del Maestro elementare di C. *Dalmasso* - Asti 1850 per Raspi e Riba - Vol. 2 cop. 1. Dono dell'autore
61. Codice dell'istruzione - Torino 1861-1862 per Franco - Vol. 4 cop. 1. Dono di C. *Speranza libraio*
62. Primordiale insegnamento sinottico... del cav. dott. Giacinto *de Pamphilis* - Napoli 1862 per Marchese - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'autore
63. Catechismo elementare di A. Pennok - Napoli 1850 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabbricatore*.

Scanzia III. Aritmetica, Contabilità, Geometria e Disegno lineare

Aritmetica e contabilità

1. Nozioni di Aritmetica elementare di P. *Thouar* - Firenze 1858 per Ricordi - Vol 1 cop. 1 - *Acquistato*
2. Trattato elementare di aritmetica teorico-pratica - Torino 1862 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
3. Guida teorico-pratica per l'insegnamento dell'aritmetica - Torino 1858 per l'unione tipogr. editrice - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
4. Norma teorico-pratica per l'insegnamento del sistema metrico... del frat. V. *Theoger* - Torino per Paravia - Vol. 1 cop. 3 - *Acquistato*
5. Problemi graduali di Aritmetica - Torino 1857 per Deagostini - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
6. Elementi di Aritmetica colle prime nozioni di Geometria di L. *Vittone* - Torino 1861 per Speirani - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
7. Compendio dei principii d'Aritmetica e di sistema metrico-decimale - Principii d'aritmetica e di sistema metrico-decimale - Nozioni di aritmetica e di sistema metrico-decimale di D.B. *Boscio* - Torino 1862 per Franco - Vol. 3 cop. 1. Dono di C. *Speranza libraio*
Delle ultime sudd. *Nozioni* si è pur acquistata una copia
8. Elementi di Aritmetica, di nomenclatura geometrica e sistema metrico-decimale di G. *Peyretti* - Pinerolo 1853 per Chiantore - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
9. Manuale pedagogico di Calcolo mentale... d'un fratello delle scuole cristiane - Torino 1858 per l'unione tipogr. editrice - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
10. Trattato di Aritmetica... di B. *Bertini* - Napoli 1835 stamp. dell'Iride - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
11. Prime Nozioni di Aritmetica per G. *Rossi* - Napoli 1862 stamp. del Fibreno - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
12. Soluzione di problemi graduali di Aritmetica - Oneglia per Tasso 1858 - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
13. Elementi di algebra di L. *Vittone* - Torino 1861 per Paravia - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
14. Elementi di Computisteria di F. *Parmetler* - Torino 1861 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
15. Lezioni di Contabilità e Computisteria di G. *Stortiglione* - Novara 1861 per Rusconi - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*

Geometria

16. Lezioni di Nomenclatura geometrica... di G.A. *Rayneri* - Torino 1858 per Paravia - Vol. 2 legati in uno 2 cop. - *Acquistato*
17. Elementi di geometria di V. *Vercelli* - Asti 1862 per Taglieri - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
18. Manuale di disegno geometrico di G. *Boidi* - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
19. Catechismo di disegno lineare di L. *Visci* - Napoli 1858 per Ranucci - Vol. 2 cop. 1. Dono dell'autore

Scanzia 4.a. Storia nazionale, geografia e principii di scienze naturali

Storia Nazionale

1. Della Storia d'Italia. Sommario di C. *Balbo* - Torino 1860 per l'unione tipogr. editrice - Vol. 1 cop. 1. Dono del prof. Lelio *Visci*
2. Storia d'Italia di C. *Cantù* - Milano 1861 per Pagnoni - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
3. Lezioni elementari di Storia Nazionale per G. *La Farina* - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 1 *Acquistato*
4. L'illustre Italia di S. *Betti* - Napoli 1844 tip. Simoniana - Vol. 1 cop. 1. Dono del cav. Bruto *Fabricatore*
5. Breve Storia popolare d'Italia... di L. *Schiaparelli* - Torino 1862 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
6. Compendio di Storia dalla caduta dell'Impero Romano a' tempi nostri di L. *Schiaparelli* - Torino 1860 per Paravia - Vol. 2 cop. 2 - *Acquistato*
7. Compendio di Storia ec. dello stesso autore. *Tempi moderni* - Torino 1861 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
8. Storia d'Italia dai primi tempi fino ai giorni nostri di P. *Delfino* - Torino 1861 per Paravia - Vol. 3 cop. 2 - *Acquistato*
9. Biografie e racconti tratti dalle storie italiane - Biella 1862 per Amosso - Vol. 1 cop. 2 *Acquistato*
10. Risposte ai quesiti di Storia... di A. *Verona* - Torino 1861 per Cassone - Vol. 1 cop. 1- *Acquistato*
11. Saggio di Studi biografici sopra gli illustri italiani di P. *Thouar* - Milano per cura di *Ubicini* - Vol. 2 cop. 1 - *Acquistato*
12. Compendio della Storia delle due Sicilie per F.S. *Montefredine* - Napoli 1860 per la tip. dei classici italiani - Vol. 1 cop. 1 - Dono del cav. Bruto *Fabricatore*
13. Cronaca Fiorentina di Dino *Compagni* - Napoli 1858 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 1. Dono dello stesso
14. Storia Napoletana del 1647 di M. *Baldacchini* - Napoli 1863 tip. Ferrante - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'autore
15. Compendio di Storia Romana di S. *Muzzi* - Napoli 1857 tip. del Vaglio - Vol. 1 cop. 2 di cui una *acquistata* e l'altra dono del cav. dep. Bruno *Fabricatore*
16. Dell'istruzione pubblica in Piemonte... di G.M. *Bestini* - Torino 1857 per Franco - Vol. 1 cop. 1 *Acquistato*
17. Piccolo Catechismo Costituzionale - Torino 1859 per Franco - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*

Geografia

18. Elementi di Geografia fisica di L. *Schiaparelli* - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 1. Dono di C. *Speranza* libraio
19. Manuale completo di Geografia statistica dello stesso autore - Torino 1861 per Franco - Vol. 1 cop. 1. Dono di C. *Speranza* libraio
20. Geografia fisica di Maria *Somerville* trad. da Elisab. *Pepoli* - Firenze 1861 per Barbera - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
21. Nozioni compendiose di geografia - Torino stamp. R. - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
22. Elementi di Geografia universale di P.L. *Donini* - Torino 1862 per Paravia - Vol. 2 cop. 2 - *Acquistato*
23. Breve descrizione della penisola italiana di L. *Schiaparelli* 3 ediz. - Torino 1861 per Franco Vol. 1 cop. 2 di una *acquistata* e l'altra dono di *Speranza*
Lo sesso libro 4. edizione - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
24. Primi elementi di Geografia del cav. G. *De Luca* - Napoli 1863 tip. della R. Università - Vol. 1 cop. 3. Dono dell'autore
25. Elementi di Geografia antica dello stesso autore - Napoli 1863 tip. della R. Università - Vol. 1 cop. 1. Dono dell'autore
26. L'Italia descritta per cura di E. *Sergent* - Milano 1861 per Pagnoni - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
27. Sommario di Geografia Storica di I. *Lang* - Napoli 1861 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
28. Sommario di Geografia dell'Italia di V. *Caprara* - Napoli 1863 presso R. Rondinella - Vol. 1 cop. 3. Dono dell'autore
29. Atlante geografico universale di 56 carte di C. *Marmocchi* - Torino casa editrice ital. 1861 - cop. 1. *Acquistato*
30. Atlante geografico di 25 carte - Torino 1862 per Paravia - cop. 1 - *Acquistato*

Principii di fisica, scienze naturali

31. Trattato elementare di Fisica e meteorologia di A. *Ganot* - Milano 1861 per Pagnoni - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
32. Chimica elementarissima... di F. *Selmi* - Torino 1855 per Paravia - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*
33. Principi di scienze naturali di L. *Bellardi* - Torino 1857 per Paravia - Vol. 1 cop. 2
34. Lettere prime e seconde sulla chimica di G. *Liebig* trad. da E. *Leone* - Torino 1857 per Franco - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
35. Elementi di Fisica di G. *Allisio* - Torino 1856 per Barbera - Vol. 2 cop. 2 - *Acquistato*
36. Trattenimenti di fisica elementare e di meteorologia di G. *Zamponi* - Firenze 1849 - Vol. 1 cop. 1 - *Acquistato*
37. Nozioni elementari di scienze naturali di M. *Lessona* - Torino 1862 per Franco - Vol. 1 cop. 2 - *Acquistato*

Vincenzo Trombetta
 Dipartimento di Latinità e Medioevo
 Università degli Studi di Salerno (Italy)
 trolen@aliceposta.it

The image of Giuseppe Mazzini in history textbooks from Italian unification to the end of World War II (1861-1945)

Anna Ascenzi

Premise

Reconstructing Giuseppe Mazzini's image and the Mazzinian movement as chronicled in Italian history texts used in primary and secondary schools on the peninsula during the years between Italian unification and the twenty year period of Fascism seems, in many respects, like anything but an easy undertaking. This is so not simply because of the problems connected with finding reputable sources such as the scholastic textbooks themselves (which, as we know, have not until very recently been systematically preserved nor have samples been catalogued by public libraries¹), but also because, in recounting Unification and the circumstances that led to the building of a single state the person and work of Giuseppe Mazzini and the initial actions taken by the Mazzinian movement have been subject to a kind of forced removal and to general silence following a reconstruction that has assumed, little by little, features of patent partiality and significant political manipulation. The latter phenomenon has no equal in scholastic texts and is not even remotely comparable to the

¹ See P. Bianchini, *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, «Contemporanea», III (2000), 1, pp. 175-182. For a comparison on an international level, see: A. Choppin, *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*, «Histoire de l'Education», 1980, 9, pp. 1-25; and A. Escolano, *El libro escolar y la memoria histórica de la educación*, in *El libro y la escuela*, Madrid, ANELE-MEC-Ministerio de Cultura, 1992, pp. 77-90.

omissions and deformations of an ideological nature usually reserved, in other epochs, for other protagonists – from Victor Emanuel II to Cavour and even Garibaldi himself – and other events of Italian Unification².

It might be said, therefore, that the way in which the history textbooks used in the schools of a united Italy gradually traced the life and times and works of Giuseppe Mazzini may on the one hand allow us to gather the prevalent outlines from a national historiographic point of view (which reflects in the scholastic texts, however partially and at times in an extremely simplified manner, the evolution and the outcomes³), they also allow us to pinpoint several of the characteristics and basic trappings that fed the different projects designed to build national identity and shape the civil and political ethic for new generations, which were set in place by national management groups during the time period we have examined⁴.

It is appropriate to advise at the outset that the main focus of our research is limited to the history books used by students in public elementary schools. Unlike the textbooks prepared for the lower and superior secondary schools, which were designed for a restricted elite of students, those used by students in public elementary schools enjoyed a much wider circulation and therefore contributed far more significantly to the creation of a collective image of the life and work of Giuseppe Mazzini and to the formation of that *national pedagogy* which, in different post-Unification phases of history, inspired and nurtured teaching activity in Italian schools.

If we restrict our analysis of history textbooks used in the primary and secondary schools on the peninsula during the long time span from national unification to the Second World War, we can distinguish different phases. The first coincides, more or less, with the decade immediately following Unification; the second runs from the early 1870s to the late 1880s; the third is the last decade of the nineteenth century; finally, the fourth and fifth phases concern, respectively, the Giolitti era and the post-WWI period through the mid-1920s and the actual two decades of Fascism.

1. *The First Decade Post-Unification*

Regarding the first decade following Unification, it is above all necessary to underline how a large part of the production of history textbooks for elementary and secondary schools of the period reflected an essentially moderate

² Cfr. B. Tobia, *Una patria per gli italiani*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

³ See the important considerations by U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992.

⁴ Cfr. G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», 1987, 4, pp. 421-440.

vision of recent national history that was in keeping, after all, with what was happening on the historiographic front. If it is true, in fact, as Umberto Levra states, that «la storiografia sul Risorgimento prodotta nei decenni dopo l'unificazione, quella dei vincitori, dei moderati [...], cioè di quegli storici indicati con un brutto neologismo come *sabaudisti*» was aimed at exerting a right and proper hegemonic function in the field of historical study and at legitimizing and feeding – from a cultural standpoint – the plan drawn up by the men of the historical Right to gather the populations of the “New Italy”⁵ around the Sabaudian monarchy and liberal institutions, it is also true that the moderate interpretation of national events and, more specifically, the centrality conferred on the role of the House of Savoy in realizing the process of unification of the peninsula were reiterated in the pages of the most widely read history books used in Italian schools during the decade of the 1860s.

This is the case, for example, in textbooks like *Storia d'Italia ne' suoi patimenti e nelle sue glorie raccontata ad uso delle Scuole e del Popolo* (1861) by Ignazio Cantù⁶, *Storia patria fino a' nostri giorni ad uso delle scuole d'Italia* (1861) by Giuseppe Banfi⁷, *Compendio di storia patria ad uso delle scuole del Regno* (1861) by Matteo Gatta⁸, *Biografie e racconti della storia italiana per le scuole elementari* by Giuseppe Amosso (1864)⁹, as well as the manuals by Girolamo Boccoardo, Antonio Odescalchi, and Savina Fabricius for the upper schools¹⁰ and by Paolo Delfino, Luigi Schiaparelli, Gian Severino Perosino and Vincenzo Scarpa for the classical high schools, technical and normal high schools and for the technical institutes¹¹.

⁵ «La storiografia [...] – wrote Levra – fu monopolizzata dai moderati, per molteplici ragioni: una consuetudine lontana con la storia dinastica e più in generale con la concezione della storia come “biografia” nazionale; un più agevole accesso alle fonti e alle testimonianze; una più cospicua presenza nella cultura medio-alta, frutto di una linea egemonica che datava dalla Restaurazione» (U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, cit., pp. 59-63).

⁶ I. Cantù, *Storia d'Italia ne' suoi patimenti e nelle sue glorie, raccontata ad uso delle Scuole e del Popolo*, Milano, Tip. Scolastica Pagnoni, 1861. The volume is actually the resumption, with some formal modifications, of a series of articles entitled *Racconti di storia patria* and *La storia d'Italia*, published by Cantù in the Milanese magazine for teachers called «L'Educatore lombardo. Giornale del Pio Istituto dei Maestri di Lombardia» (1857-1860) between 1859-60, and in «L'Educatore italiano» (1861-1885) in 1861.

⁷ G. Banfi, *La storia patria fino ai nostri giorni ad uso delle scuole d'Italia*, Milano, Tip. Agnelli, 1861 (2. ediz.: 1864).

⁸ M. Gatta, *Compendio di storia patria ad uso delle scuole del Regno*, Milano, Tip. Muggiani e Pastore, 1861. The text was reprinted in 1863 and in 1874 by Tip. Muggiani. Two years later, Gatta published a *Storia d'Italia ad uso delle scuole elementari popolari*, Milano, Tip. Brigola, 1863 (2. ediz.: 1874).

⁹ G. Amosso, *Biografie e racconti tratti dalla storia italiana*, Biella, Tip. Amosso, 1864.

¹⁰ G. Boccoardo, *Manuale di storia universale. Ad uso delle scuole liceali*, Torino, Franco, 1861.

¹¹ P. Delfino, *Storia d'Italia dai primi tempi sino ai nostri giorni. Per le scuole tecniche e normali*, Torino, Paravia, 1861; L. Schiaparelli, *Storia popolare d'Italia dal 476 al 1861 per le scuole normali e magistrali*, Torino, Paravia, 1862; G.S. Perosino, *Compendio di storia popolare d'Italia per le scuole tecniche*, Torino, Paravia, 1864; V.G. Scarpa, *Biografie e racconti tratti dalla storia italiana per le scuole normali e magistrali*, Torino, Paravia, 1864.

Among the many texts that follow this interpretive line, one in particular deserves attention: the *Piccolo compendio della storia d'Italia* by Antonino Parato, published in 1865 for the Paravia printing style¹². The book met with remarkable success, as witnessed by the 37 editions published in the space of thirty years¹³. This text, moderate and “Sabaudist” in its presentation of national history, as can readily be seen in the presentation of the origins of the Savoy dynasty and in the narration of the deeds of its most important figures (from the founder of the dynasty, Umberto, known as White Hand, to Victor Emanuel II), paid special attention to the reconstruction of more recent historical developments: from the French Revolution (to which the author pays special attention, placing in the foreground – through a murky narrative not without its own suggestive efficacy – the «torbidi ed eccessi», the plots developed «in nome della libertà» to install “a wicked Republican government”, the terrible effects of the Terror, and the no less grave consequences produced by the revolutionary events in Italy) to the Unification era and to the conclusion of national unification.

As to the latter issue, Antonino Parato offered a version that aimed, on the one hand, at highlighting the central role played by the Sabaudian monarchy and the justice and farsightedness of the political and diplomatic decisions taken by Cavour and the Piedmontese government, and, on the other hand, at acknowledging the severe limits – and at times the counterproductive results – of the Carbonari and the conspiratorial plots hatched by the Mazzinian matrix. The entire reconstruction of events on the peninsula between 1821 and 1859 is, in fact, essentially based upon the contrast between the wise and realistic politics conducted by Sabaudian Piedmont and the useless, when not downright dangerous, initiatives of the «sette». In this regard, the judgments offered by Parato on the constitutional uprisings of 1820-1821, on the actions of *Giovane Italia* during 1831, and on the 1848 insurrections leave no room for doubt:

Dopo la Restaurazione del 1815 i popoli [...] delusi nelle più care speranze, cominciarono a sospirare un governo più liberale e l'indipendenza dagli Austriaci. Ricorsero essi al mezzo deplorabile delle società segrete, tra cui la setta dei Carbonari, la più potente e diffusa in tutta la penisola. Dopo i moti del 1831 si raddoppiarono le persecuzioni ed i rigori della tirannide, e pigliarono incremento le società segrete, in ispecie quella della *giovane Italia*, fondata a Marsiglia nel 1831 da Giuseppe Mazzini genovese. Il tentativo che fece questi, nel 1834, di invadere la Savoia, ed altri simili moti andarono falliti, né fecero altro che accrescere la diffidenza dei governanti e il numero delle vittime [...]. Asceso al trono dopo l'abdicazione di Carlo Alberto, Vittorio Emanuele II fra tanti dolori e le accuse di tradimento lanciate dai settarii, non si smarriva d'animo, firmava un armistizio coi nemici

¹² A. Parato, *Piccolo compendio della storia d'Italia esposta per biografie contenente la storia romana, del medio evo e moderna ad uso speciale delle scuole elementari*, Torino, Paravia, 1865.

¹³ The 37th edition (Paravia, Torino 1898) was noticeably updated with respect to the first, and carries the subtitle «for use in the upper elementary and public schools of the kingdom».

[...] e giurava che avrebbe rimarginate le piaghe del paese, mantenuto salvo l'onore e lo Statuto; e tenne la sua parola. Essendo insorta Genova per opera dei faziosi, Ei la ridusse all'obbedienza più colla benignità che col terrore.

In the same interpretive mode is the «Compendio di storia patria» (*Compendium of National History*) inserted by the Milanese priest Giulio Tarra in his well known *Lecture graduate al fanciullo italiano*¹⁴, doubtless one of the most widely read textbooks in Italian elementary schools during the 1800s. In his brief but interesting survey of the history of the peninsula from its first inhabitants to national Unification, Tarra, an important exponent of moderate Lombard¹⁵ Catholicism, adds his voice to those offering a reconstruction of the events of Unification centering on the role played by Victor Emanuel II and his prime minister Camillo Benso, Count Cavour. In Tarra's account, there is no mention whatsoever of the political initiatives and insurrectional activities of Giuseppe Mazzini and his followers, and the role of Garibaldi and the activities of the Mille in southern Italy in 1860 are significantly downsized.

After reminding the reader that «l'Italia cangiando continuamente padroni, era diventata serva di tutti» and that «soltanto il Piemonte si manteneva libero sotto un Re veramente italiano», the Milanese ecclesiastic placed the accent on the many (and for the most part fruitless) “attempts to unite Italy into one strong and independent state” carried out by «alcuni cittadini unitisi col nome di Carbonari e di affiliati alla Giovine Italia», whose efforts «furono repressi e soffocati nel sangue o nelle carceri». Only the intervention of Victor Emanuel II and the Sabaudian army, as well as the «sapiente» diplomatic strategy enacted by Count Cavour, made it possible to overcome the problems and uncertainties of the «causa italiana» and create the premises for the liberation of the peninsula from foreign domination¹⁶.

Largely analogous interpretations can be found, as previously noted, in history texts meant for high school students and for other superior secondary schools. By the same token, in fact, the virtually exclusive reference to the role played by the Sabaudian monarchy and by Piedmontese diplomacy in the events that led to the formation of the Kingdom of Italy is accompanied by a sort of general denial of the figure and the works of Giuseppe Mazzini and of

¹⁴ G. Tarra, *Lecture graduate al fanciullo italiano. III. Libro per le classi maggiori elementari*, Milano, G.B. Messaggi Editore, 1863, pp. 333-347 («Compendio di Storia Patria»).

¹⁵ See G. Tarra, *Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguito per l'istruzione dei sordomuti d'ambo i sessi nella provincia e nella diocesi di Milano*, Milano, Tip. S. Giuseppe, 1880. Nothing has been written solely on Tarra as a writer for children and editor of textbooks, but see: A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 42-44; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 14-16; M. Bacigalupi, P. Foscati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, cit., pp. 30-34 *passim*.

¹⁶ G. Tarra, *Lecture graduate al fanciullo italiano. III. Libro per le classi maggiori elementari*, cit., pp. 344-346.

the anti-Austrian conspiracies and the insurrectional initiatives promoted by the Mazzinian movement on the peninsula beginning in the 1830s¹⁷.

2. *From Depretis to Crispi. The Rise of the Left to Power amid Scholastic Renewal and New Interpretations of the Unification Era*

As far as the Italian Risorgimento is concerned, history books used in the elementary and secondary schools published during the Seventies and Eighties of the 1800s reflect a gradually less moderate and dynastic view than that which distinguished the texts of the preceding phase and, by contrast, reflected the increasingly favored concept – particularly at the start of the second half of the 1870s, coinciding with the advent of Depretis's leftist government – of national Unification that was more attentive to the role played by Giuseppe Mazzini and to the democratic currents in the peninsula's unification process. During this stage, an image of Risorgimento that was «semplificata e “mitologica”, ma non priva di una sua efficacia laica e patriottica» begins to take shape, acting as a fulcrum on «un composito pantheon di padri della patria, di episodi gloriosi, di detti e gesti eroici». It is an image that would come into sharp focus only toward the end of the nineteenth century¹⁸.

Confirming the interpretive evolution described above, it is worthwhile to compare two reconstructions offered in two manuals, one dating from the beginning and one from the end of the period under examination: *La vita dell'Italia narrata agli alunni delle scuole ed alle famiglie* (1871), by Alezzo Ulisse Pioggi, a teacher at the Ginnasio-Liceo in Reggio Emilia and later Arezzo superintendent, and *Racconti e biografie di storia patria per le scuole primarie e popolari* (1889), by the Roman elementary school teachers Siro Corti and Domenico Recchi.

In Pioggi's volume, the narrative of the process of national unification, while still bearing an essentially moderate imprint, is distinguished mainly by its references to the events, initiatives and leaders of Risorgimento who were virtually ignored – or mentioned rarely and only in passing – by previous manuals.

¹⁷ As an example only, we suggest: E. Ricotti, *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*, Torino, Paravia, 1874; Id., *Compendio di storia patria dal 476 al 1861*, Torino, Paravia, 1871 (10. ediz.); C. Balbo, *Della storia d'Italia dalle origini fino ai nostri giorni. Sommario*, Torino, Unione Tipografico Editrice, 1865 (12. ediz.); F. De Angeli, *Compendio di storia universale*, Milano, Vallardi, 1876 (4. ediz.); C. Bianchi, *Manuale di storia moderna dal 1454 al 1866*, Firenze, Barbèra, 1869 (4. ediz.); G. Weber, *Compendio di storia universale*, Milano, Guigoni, 1874; F. Bertolini *Storia d'Italia*, Milano, Vallardi, 1872; C. Mottura-G. Parato, *Compendio della storia nazionale*, Torino, Paravia, 1873 (10. ediz.); L. Schiaparelli, *Corso generale di storia antica e moderna ad uso delle scuole secondarie*, Torino, Franco, 1865-66, 5 voll.

¹⁸ S. Soldani, *Il Risorgimento a scuola*, cit., pp. 139-140.

Cases in point are the Carbonari movements of the Twenties and Thirties and, above all, the insurrectional initiatives proposed by Giuseppe Mazzini and the *Giovane Italia* movement. On the one hand, in writing of these initiatives the author emphasizes their unrealistic and almost complete impracticality. On the other, he misses no opportunity to underline the significant role these played in developing and maturing in Italians a real sensitivity for the cause of freedom and national unity:

Non sortirono [i moti e le insurrezioni degli anni Venti e Trenta] miglior successo che il solito delle congiure – Ulisse Poggi wrote –; pure mantennero vivo ed a prezzo del sangue diffusero il desiderio di libertà e il concetto di unità della patria¹⁹.

In *Racconti e biografie di storia patria per le scuole primarie e popolari* by Siro Corti and Domenico Recchi, the role played by Giuseppe Mazzini and by the democratic currents running through the events of Risorgimento found far wider and more incisive study²⁰. This manual, like Poggi's, devoted ample and significant space to the motives of the Carbonari and the Mazzinians and aimed not only at illuminating the important role played by these movements in promoting and diffusing patriotic ideals, but also at contributing to the emergence of an interclassist character and the solid rooting within popular awareness of the insurrectional initiatives of the Twenties and Thirties, particularly those that arose spontaneously, inspired by Giuseppe Mazzini:

I patrioti riuniti in società segrete, dette dei Carbonari – the two Roman teachers wrote –, si stringevano in un sol giuro dalle Alpi alla Sicilia: *far libera la patria dallo straniero, ed ottenere l'eguaglianza dei cittadini innanzi alla legge* [...]. Vi erano rappresentate tutte le classi, dal palazzo alla capanna, e da ogni parte si preparavano all'azione, aspettando il momento opportuno per insorgere e rendere la patria indipendente dallo straniero e libera dalla tirannia interna [...]. Le società segrete continuarono a tener desti gli animi degli italiani. Al Carbonarismo successe la *Giovane Italia*, con a capo Giuseppe Mazzini, e gli affigliati, chiamati Mazziniani. Quindi puossi dire che questo fu tutto un periodo di congiure, di sommosse, di tentativi di rivoluzioni. Non vi fu angolo d'Italia in cui i patrioti non si stringessero la mano trasfondendosi la speranza di non lontano e più lieto avvenire. E la rivoluzione scoppiò tremenda nel 1848²¹.

In Corti and Recchi's text, the narrative of events that led to national unification are integrated with a series of portraits of the leaders of the Risorgimento era. These biographies of the «artefici dell'Unità d'Italia» seem particularly

¹⁹ U. Poggi, *La vita dell'Italia narrata agli alunni delle scuole ed alle famiglie*, Milano, Agnelli, 1869. The quotation cited here from the text is from the second edition, published in 1871 by the Milan publishing house Agnelli, with a slightly modified title.

²⁰ S. Corti, D. Recchi, *Racconti e biografie di storia patria per le scuole primarie e popolari*, Roma, Tip. Elzeviriana, 1889 (1. ediz.: 1880), pp. 114-144. The most recent edition of this volume that we have been able to trace – whose preface, however, lists only Siro Corti as author – is that one published by Paravis in (10. edition.).

²¹ *Ibid.*, pp. 114-117.

meaningful, especially where they describe how the moderate Sabaudist line was surpassed and gave way to a gradual approach to a conciliatory reading in a national-popular key of the different men who animated Risorgimento.

On the one hand, this text is nuanced with the political differences, the ideological and cultural counterpositions, and the conflicts within the bourgeoisie; on the other hand, it affirms an image of a unifying process aimed at agreement and an overall harmony of intent, which finds its highest expression in the gallery of biographical profiles dedicated to the «Padri della Patria». In it we encounter, alongside the “brave and wise” Vittorio Emanuele II, «al quale doveva toccare la suprema gloria di veder riunita, libera, forte e indipendente la patria nostra sotto il suo scettro», and Camillo Benso di Cavour, «il più grande uomo di Stato che l’Italia possa vantare», Giuseppe Garibaldi and Giuseppe Mazzini as well.

Corti and Recchi’s biography of Mazzini is of great interest to our analysis. In Mazzini’s case, on the one hand, the absence of even the vaguest reference to the Republican idea that nurtured all his patriotic and insurrectional deeds seems particularly noteworthy. On the other hand, we find the almost exclusive mention of his «instancabile opera di agitatore» and conspirator («anima» of the Italian revolution), ignoring the fundamental role he played in ideology and politics, often in direct contrast to the orientations of the Sabaudian monarchy and the Cavourian moderate stance:

Fra gli uomini grandi che illustrarono la patria nostra, che sacrarono tutta la loro vita per renderla libera – as we read in *Racconti e biografie di storia patria* –, a niuno è secondo il genovese Giuseppe Mazzini. Il suo nome è indissolubilmente legato alla nostra redenzione nazionale, né per volger di secoli la gloria che lo circonda risplenderà meno fulgida [...]. Esule a ventitré anni, d’animo ardente, poeta e filosofo, fornito di forti studi, di volontà indomita, dal 1830 al 1870 non vi fu moto in Italia di cui egli non fosse l’anima [...]. Continuò la sua instancabile opera di agitatore, sino a che scoppiò la gloriosa guerra del 1859, in cui *popolo e sovrano*, dandosi la destra, incominciarono quella serie di vittorie che dovevano condurci alla *Breccia di Porta Pia*. E Mazzini, sempre grande, prestò la sua opera efficacissima²².

It hardly bears reminding that an analogous interpretation of Giuseppe Mazzini, cleansed of any reference to his Republican credo and the vigorous ideological and political polemics he encouraged regarding the choices made by the Piedmontest government would have been welcome, during those years, in a literary work destined to impact profoundly on the political imagination of new generations and lead to an appreciative reading of the events of Unification and the work of its leaders in the interests of achieving agreement and unity of intent and effort. We refer to the well known pages of De Amicis’s *Cuore*, in which the figure of the great Genoese patriot and politician is shorn

²² *Ibid.*, pp. 121-122.

of any ideological nature and assumes the features – far less awkward – of exemplary moral and civic rectitude, a necessary requisite in the cultural and political climate of the Eighties and Nineties for an «eretico» like Mazzini to take his place in the *pantheon* of the fathers of the nation:

Giuseppe Mazzini – we read in the laconic portayal which is offered by De Amicis in *Cuore* –, nato a Genova nel 1805, morto a Pisa nel 1872, grande anima di patriotta, grande ingegno di scrittore, ispiratore ed apostolo primo della rivoluzione italiana; il quale per amore della patria visse quarant'anni povero, esule, perseguitato, ramingo, eroicamente immobile nei suoi principii e nei suoi propositi²³.

Taking their place in the same interpretive line, albeit placed there with greater and richer documentation and historical information, are the main and most widely circulated manuals for the upper schools, normal schools and technical institutes printed in first editions or reprinted during the Eighties. We refer, in particular, to a *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia* by Ercole Ricotti, to *Corso di storia civile per le classi liceali* by Piero Prada, to the *Manuale di storia moderna* by Luigi Schiaparelli, to the *Storia d'Italia* by Francesco Bertolini, to the *Compendio della storia nazionale* by Antonino Parato, to *Storia moderna* and *Nuovo compendio di storia d'Italia* by Eugenio Comba, and finally to *Manuale di storia moderna dal 1454 al 1885 ad uso dei licei* by Celestino Bianchi²⁴. This last in particular makes fleeting reference – which deserves mention as the exception that proves the rule – to the Republican ideal pursued by the great Genoese thinker: «Giuseppe Mazzini – writes Celestino Bianchi – della forma repubblicana di governo principale ed antico fautore, predicatala [nei decenni passati] inutilmente, nel 1849 se ne andava ad instaurarla con Armellini e Saffi a Roma»²⁵.

3. *The Crispin Age and the Authoritarian Reversal at the Turn of the Century*

The third phase in our journey through the history texts covers the last decade of the nineteenth century. During it, new narrative and language forms characterized textbook production and reflected – for the first time, and both

²³ E. De Amicis, *Cuore*, Milano, Treves, 1886, p. 222.

²⁴ Cfr. E. Ricotti, *Breve storia d'Europa, e specialmente d'Italia, dall'anno 476 al 1878*, Torino-Milano, Paravia-Maisner, 1881; P. Prada, *Corso di storia civile per le classi liceali*, Milano, Cogliati, 1885; L. Schiaparelli, *Manuale di storia moderna*, Torino, Scioldo, 1885; F. Bertolini, *Storia contemporanea d'Italia*, Torino, Paravia, 1887; A. Parato, *Compendio della storia nazionale*, Torino, Paravia, 1882; E. Comba, *Storia moderna*, Torino, Paravia, 1884; Id., *Nuovo compendio di storia d'Italia*, Torino, Paravia, 1879; C. Bianchi, *Manuale di storia moderna dal 1454 al 1885 ad uso dei licei*, Firenze, Barbèra, 1885.

²⁵ C. Bianchi, *Manuale di storia moderna dal 1454 al 1885 ad uso dei licei*, cit., p. 581.

generally and specifically – a tendency toward the consecration of the Unification era and the exaltation in religious terms of the leaders of national Unification²⁶. In this respect, we note, on the one hand, a mythopoietic use of history, and on the other, the use of a «nuovo modello di storia sacra, su base patriottica, che sostituiva, senza distinguersene considerevolmente nello spirito e nei contenuti – compresi i miracoli e i martiri – la *storia sacra* propriamente detta»²⁷.

On this point, it is important, to cite but one example, to note the continuous reference to concepts like *martyr/martyrdom*, *saviour/salvation*, *redeemer/redemption*, *providence/rescue*, or to expressions like “the sacred cause of Italy”, “the saving mission”, “the sacrifice to save the homeland” “the sacred duty to liberate oppressed peoples”, and so on²⁸.

La scuola per riuscire veramente educativa – we read for example in the preface of a lucky history book for primary schools which was edited in 1896 by Siro Corti – dev’essere nazionale; deve formare il cuore del cittadino italiano [...]. I giovanetti non ricordano che quello che fa sul loro animo impressione profonda, e perciò, anziché esporre una serie di fatti, ho preso a narrare *le vite de’ nostri martiri gloriosi* intorno alle quali si raggruppano i principali avvenimenti, che ci diedero *la redenzione della patria*; e di quegli illustri che *con morte gloriosa hanno suggellato i principii santi* a cui informarono tutta la loro vita [...]. Giovani nella vita delle nazioni, noi abbiamo bisogno di conoscerci di conoscerci per apprezzarci e per amarci; e come il comune dolore aveva affratellati i nostri padri, un comune amore stringa i nostri figli, ed un comune intento guidi le opere loro: far grande questa Italia nostra carissima che *un lungo martirologio*, ed i sacrifici e le vittorie de’ nostri padri ci hanno consegnata libera ed indipendente²⁹.

²⁶ See the careful reflections of R. Moro, *Religione e politica nell’età della secolarizzazione: riflessioni su un recente volume di Emilio Gentile*, «Storia contemporanea», 1995, n. 2, pp. 255-325. For an analysis of the French situation, see J. Lestocquoy, *Histoire du patriotisme en France des origines à nos jours*, Paris, Michel, 1968.

²⁷ F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 66-67. But see also B. Tobia, *Una cultura per la nuova Italia*, in G. Sabbatucci-V. Vidotto (a cura di), *Storia d’Italia. II. Il nuovo Stato e la società civile (1861-1887)*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 483-486.

²⁸ An example worth remembering is: L. Bettini, *I martiri e i fattori della unità e indipendenza d’Italia*, Milano, Trevisini, 1885; P. Berra, *I redentori d’Italia, ossia la storia patria contemporanea narrata per brevi cenni ai giovanetti*, Torino, Tip. Unione dei Maestri, 1888; G. Bastone, *Racconti e biografie di storia patria*, Napoli, De Angelis, 1890; C. Corradino, *La storia d’Italia. Racconti e biografie*, Torino, Loescher, 1890; G. Vignoli, *Catechismo del Risorgimento italiano, ovvero la storia patria dalla caduta di Napoleone I alla morte di Vittorio Emanuele II*, Alba, Sansoldi, 1891; G. Merighi, *Biografie e racconti di storia patria, ossia nuovo compendio di storia italiana*, Torino, Paravia, 1893; S. Corti, *Racconti e biografie di storia patria, ad uso delle scuole primarie e popolari*, Torino, Paravia, 1893; G. Soli, *I racconti della patria. Narrazioni storiche educative sul Risorgimento italiano*, Milano, Trevisini, 1895; F. Pozzoli, *Eroi ed eroine del Risorgimento italiano*, Milano, Agnelli, 1896; C. Rinaudo, *Racconti educativi per la terza classe elementare. Il Risorgimento italiano (1848-1870)*, Torino, Paravia, 1898.

²⁹ S. Corti, *Racconti educativi di storia moderna e breve storia del Risorgimento italiano*, Torino, Paravia, 1896, pp. VII-VIII (our italics).

Along with the interpretation in a religious key of the Unification epoch, Corti revisits the steps along the road to unification on the peninsula (the *Carbonari* riots of 1820-21, the Mazzinian insurrections of Giovane Italia, the uprisings of 1848, and, lastly, the first and second independence wars) in terms that are really and truly “stations of the *Via Crucis*” for the Italian people and the «martirologio della patria», offering his young readers a true gallery of martyrs to the “holy cause” of liberty and national independence: from the «virtuosa, dotta ed eroica» Eleonora Fonseca Pimentel, whose «amore di patria» was «punito con il martirio» and whose blood contributed to «consacrare questa patria diletta»; to the «martiri» of the Five Days of Milan, «il cui sangue tutta santificò la nostra patria diletta», down to Giuseppe Mazzini and Giuseppe Garibaldi, whose «gesta meravigliose» bore witness to the whole world of the meaning of «quell’amor di patria che tutto santifica» and push «tutti i cittadini italiani alle sante imprese per la patria»³⁰.

Likewise, and in equally emphatic tones, we find the writings of Lorenzo Bettini in *I martiri e i fattori dell’unità ed indipendenza d’Italia*, one of the most widely used elementary school history books of the time, reprinted in several editions during the decade. Worthy of note as one of the most interesting aspects of this manual is the truly spiritual aura that surrounds the leaders of Unification. References to Giuseppe Mazzini systematically avoid any mention of the Sabaudian monarchy and Piedmontese moderatism; it is noted that «egli visse, sofferse, pianse e morì per la patria» and that in his words and his writings he acted «come un *profeta* al suo popolo». As to the «nuova Italia [...] fecondata dal sangue di tanti martiri, santificata dal dolore di tanti uomini Grandi», men like Giuseppe Mazzini, Bettini invoked, in conclusion, the blessing of the Lord as the «vero Artefice della sua unità e libertà»³¹.

If such an approach was typical of the history texts used in elementary schools, many secondary school texts, during the Nineties, favoured a far more detailed explication of the events of Unification which, however, far from promoting a more objective reconstruction of the thoughts and works of Giuseppe Mazzini, wound up offering students an inevitably partial and reductive presentation of the role played by the Genoese in the events that led to Unification.

To fully understand the reasons for such an interpretation, we must first emphasize the fact that the image of Risorgimento presented by these textbooks was a strong reflection of the political and cultural conditions that existed during the Crispino age. We refer to the highly nationalistic events that marked the country and fed the choices of the liberal governing class during the last decade of the nineteenth century. With references to the content and aims of the teaching of history, it must be remembered that the prevalent theme was

³⁰ *Ibid.* pp. 17-22 *passim*.

³¹ L. Bettini, *I martiri e i fattori della unità ed indipendenza d’Italia*, Torino, Trevisini, 1891, pp. 87-92.

that of substantial continuity between ancient imperial Rome and the «Terza Italia» born out of the struggle for unification, and other themes – linked to those mentioned above – that favoured a reconstruction of the past no matter how remote as “preparation” for Unification. This was intended as a reconstruction aimed not only at exalting the ideals of unification and the origins of the young Italian state, but also at furnishing a new and more solid legitimacy to the political class that would bring about Unification³², because the crisis of the institutions and liberal political forces and the growing affirmation of ideas and opposing socialist and Catholic initiatives were tending to accentuate the divide between the “legal nation” and “the real nation” and threaten the very bases of a liberal state.

The image of Unification that was to be promoted in the schools, therefore, was that of a great collective event, a real and proper «rivoluzione nazionale» at whose centre was the Sabaudian monarchy on the one hand – that is, King Victor Emanuel II and the regular Piedmontese army – and, on the other, the “people” – a term to be taken in its widest and least defined sense, an expression meant to encompass not simply the bourgeoisie, but all Italians. Not by chance does the term *monarchy-people* and the reading of Risorgimento as a great national-popular epic (within which every characterization and meaning faded and different projects and the different political ideologies that had fueled the struggle for independence were lost – above all the republican and democratic ones) represent the poles of the Crispin concept of the process of national Unification³³.

Thus it is readily understood that Giuseppe Mazzini could occupy only an abstract place in this interpretive scheme, although a powerfully suggestive and above innocuous place as one of the main figures in the ethereal *pantheon* of the «padri della patria» and «artefici» and «apostoli» of Italian unity; a *pantheon* in which every ideal distinction, every ideological differentiation, every political contrast was blurred, if not completely removed.

We must also emphasize that, whether absent or present in a diluted form in textbooks of the first forty years post-Unification, Giuseppe Mazzini was, especially starting toward the end of the 1880s, the main reference point for *national pedagogy* and inspired didactic programs for elementary schools. These were formulated by a commission headed by the positivist pedagogue Aristide Gabelli and issued by the Minister for Public Education Paolo Borselli in R.D. 25 September 1888, n. 5724. The special importance of these teaching plans in national and patriotic instruction is well known. In the *Special Instructions* attached to the history syllabus, in fact, it was emphasized that «L'insegnamento della storia ha per fine principalmente di ispirare coll'ensem-

³² See F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, cit., pp. 61-91.

³³ U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, cit., pp. 305-306.

pio ai fanciulli il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amore di patria». To achieve these ethic-civil objectives, the educational prospective to be pursued had to evoke the events of national history so that students understood Italy's contribution to civilization in order to generate in these students admiration for the great past and at the same time to stimulate a strong and vigilant sense of duty toward the country and its national institutions³⁴.

At the basis of the above considerations, there was doubtless an interpretation of the idea of nationality that was clearly derived from the Mazzinian ideal. The idea, in fact, was conceived by Gabelli and those who elaborated the 1888 syllabi as a great and imposing ethical and spiritual principle, truly a "civic religion" that could influence «l'opinione pubblica, di inculcare ideali di attività e di sacrificio, di diffondere l'idea che per essere nazione non bastava una lingua, una tradizione, un'area geografica comune, ma occorreva una volontà comune che non era la rousseauiana "convenzione iniziale" né un portato della natura, ma un'operosità continua e incessante»³⁵.

The Mazzinian concept of nationhood, despite its indisputably romantic framework, was fated – as Federico Chabod emphasized – to meld perfectly with the new positivistic ideals of science and civil and social progress that began in our country in the 1860s³⁶. It is readily evident, then, that this principle of nationality, calling upon the individual conscience and history – with its strong voluntaristic imprint and the importance it placed on the ethical and spiritual national community, was fated to translate into a concrete teaching plan which, by urging duty, rectitude and the spirit of sacrifice, relying on respect for authority and for the power structure of government, may be seen to have definitively sanctioned, from a moral point of view, the unity of the nation – which had already occurred on a political and institutional level – and to exert an authentic regeneration of the Italian people.

4. *Democrats and Nationalists: Mazzini and the Mazzinian Movement's Arguable Heritage*

As far as Mazzini's image and the Mazzinian movement presented in history texts during the long and complicated period that runs from the start of the 20th century to the First World War – and, as far as educational policies up to Gen-

³⁴ *Istruzioni speciali, IV, Storia, ibid.*

³⁵ F. Gaeta, *Dalla nazionalità al nazionalismo*, in *La cultura italiana tra '800 e '900 e le origini del nazionalismo*, Firenze, Olschki, 1981, p. 32.

³⁶ F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896. I. Le premesse*, Bari, Laterza, 1965, p. 282. See also, the key reflections offered by Chabod in *Id., L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1974, pp. 68-79.

tile's reforms – are concerned, we note, on the one hand, the continuation of the motifs and interpretations present in previous times and, on the other, a clearer, more precise definition of the biography and the ideas of the Genoese. In textbooks like those of Luigi Neretti (1903), Manfredo Giannini (1903), Luigi Capuana (1904), Raffaele Altavilla (1905), written for the upper elementary school and complementary technical schools³⁷, and in those of Giuseppe Colombo (1901), Pietro Ravasio (1901), Antonio Frontero (1904), Francesco Bertolini (1905), Giovanni Bonacci (1905), Fedele Savio (1908), Alfonso Professione (1909), for upper schools and complementary technical upper schools³⁸, there was a return, for example, of the image previously examined, i.e. that of the *pantheon* of the «Padri della Patria», in which Giuseppe Mazzini is presented as the «Apostolo dell'Unità» and the «ardente ispiratore, con la parola e con gli scritti», of an ethic-civil ideal fated to «forgiare il cuore e l'animo dei patrioti» who «lottarono per l'indipendenza e l'unità della Nazione» and as the representative of the foundation itself of the “pact that united the Italian people in the sacred bond of one Nation indivisible”. Unlike the previous texts, *Dei doveri dell'uomo*³⁹, more than Mazzini's insurrectional and conspiratorial activities and the ideological and political propaganda, became a reference point for subsequent school texts on the life and work of Mazzini, so much so that the «profili» or the «medaglioni» devoted to him were often constructed as a kind of essential anthological collection of excerpts taken from that work⁴⁰.

Little by little during the first two decades of the 1900s, however, other and more incisive profiles of the Genoese appeared in history textbooks. A case in point are the texts used in the primary and secondary school published between 1906 and 1922 written by authors like Giuseppe Bellocco and Vincenzo Cappello, Enrico Fabiani, Pietro Costanzi, Bruno Vettori, Pasquale Fornari, Italo Raulich, Antonio Dall'Oglio, Licurgo Cappelletti, Niccolò Rodolico, Antonio

³⁷ L. Neretti, *Risorgimento nazionale. Libretto per la terza classe elementare*, Firenze, Bemporad, 1903; M. Giannini, *Storia della Patria ad uso delle scuole elementari superiori*, Palermo, Biondo, 1903; L. Capuana, *Breve storia d'Italia ad uso delle scuole tecniche e complementari*, Catania, Battiato, 1904; R. Altavilla, *Racconti di storia moderna e contemporanea d'Italia. Narrazioni educative ad uso della quinta classe elementare*, Milano, Agnelli, 1905.

³⁸ G. Colombo, *Compendio di storia contemporanea dall'anno 1815 all'anno 1900*, Piacenza, Bertola, 1901; P. Ravasio, *Nozioni di storia antica, media, moderna e contemporanea ad uso delle scuole secondarie e normali. IV: Storia contemporanea*, Torino, Paravia, 1901; A. Frontero, *Compendio della storia d'Italia a uso dei ginnasi inferiori. Parte terza (storia moderna e contemporanea)*, Albrighi-Segati e C., Milano-Roma, 1904; F. Bertolini, *Storia contemporanea politica e civile d'Italia narrata alla gioventù*, Torino, Paravia, 1905; G. Bonacci, *Nozioni di storia d'Italia ad uso delle scuole tecniche. Parte terza (storia moderna e contemporanea)*, Firenze, Le Monnier, 1905; F. Savio, *Corso di storia per i Licei. Storia contemporanea dal 1748 al 1900*, Torino, Petriani, 1908; A. Professione, *Nuova storia contemporanea dal 1815 ai nostri giorni. Manuale di storia per le scuole secondarie*, Torino, Gallizio, 1909.

³⁹ G. Mazzini, *Dei doveri dell'uomo*, Genova, Dagnino, 1851.

⁴⁰ Similar attention to *I doveri dell'uomo* had already appeared during the 1890s. See L. Bettini, *I martiri e i fattori della unità e indipendenza d'Italia*, Torino, Trevisini, 1891, pp. 89-94.

Abbruzzese, Michele Rosi and Corrado Barbagallo. These textbooks contained not only repeated mention of Giuseppe Mazzini's Republican and democratic beliefs, but also underlined the key role played by democratic thinkers and by the Mazzinian movement in the events of Unification⁴¹.

Further to this issue, we need only recall the helpful writing of Enrico Fabiani, who, in his text *Fatti principali della Storia Patria. Il Risorgimento italiano*, after explicating the influence of democratic and Republican ideals inspired Giuseppe Mazzini and his followers, goes on to explain why the leader and his fans could never remotely be included among those atheists and blood-thirsty men who had inspired the Jacobins and the most extremist elements of the French Revolution, because there was, in Mazzini, a strong spiritual and religious dimension and a lively humanitarian streak, as Fabiani said:

Giuseppe Mazzini [...] dedicò tutta la sua vita alla patria, confortato ed animato sempre dalla coscienza di compiere un gran dovere di cittadino. Egli rappresenta il pensiero della nazionalità sempre vivo [...]. Il grande agitatore (come dicemmo anche nel primo libro) esule e perseguitato dal governo sardo, raccoglieva intorno a sé i profughi italiani e preparava congiure e rivoluzioni in Italia, col generoso proposito di renderla unita e indipendente dall'Austria, aspirando poi a farne una repubblica democratica con Roma capitale⁴².

The same point of view was shared, but with a heightened concern to justify the scarce luck that the democratic and republican ideal met with within the framework of the events that led to the establishment of the united State, by Pietro Costanzi who, after reminding readers how «Questo grande agitatore, scrittore e filosofo» dedicated his entire life to «fare l'Italia una, libera, democratica e repubblicana», and this in spite of events, so long as the State remained «libera e unita» and hesitated at no sacrifice «insieme con Garibaldi ed altri i suoi principi di repubblicano, facendo adesione al governo costituzionale di Vittorio Emanuele II», though he never renounced his political beliefs and remained convinced that his ideals would help make the Nation even greater⁴³.

⁴¹ For elementary school textbooks, see: E. Fabiani, *Fatti principali della storia patria esposti per le scuole elementari. Sesta classe. Il Risorgimento italiano*, Livorno, Giusti, 1906; P. Costanzi, *Racconti della storia d'Italia per la VI classe elementare*, Torino, Paravia, 1906; P. Fornari, *Breve storia del Risorgimento d'Italia (1815-1818)*, Torino, Paravia, 1920. Per quel che concerne i manuali per le scuole secondarie: I. Raulich, *Corso di storia moderna e contemporanea dal 1714 ai nostri giorni, ad uso degli Istituti tecnici*, Torino, Paravia, 1910; A. Dall'Oglio, *Compendio della storia contemporanea d'Italia (1815-1870)*, Firenze, Le Monnier, 1915; L. Cappelletti, *Storia contemporanea d'Italia (1815-1900)*, Livorno, Giusti, 1912; N. Rodolico, *Dalla vita e dalla storia contemporanea: note*, Città di Castello, Lapi, 1913; A. Abbruzzese, *Storia moderna e contemporanea dalla scoperta dell'America ai giorni nostri (1492-1914)*, Palermo, Sandron, 1915; M. Rosi, *Storia contemporanea d'Italia dalle origini del Risorgimento alla conflagrazione europea*, Torino, UTET, 1917; C. Barbagallo, *Manuale di storia moderna e contemporanea (1492-1920) per le scuole normali*, Roma, Albrighi-Segati, 1921.

⁴² E. Fabiani, *Fatti principali della storia patria esposti per le scuole elementari. Sesta classe. Il Risorgimento italiano*, cit., p. 21-23.

⁴³ P. Costanzi, *Racconti della storia d'Italia per la VI classe elementare*, cit., pp. 11-12.

The history textbooks published or reprinted in different editions on the eve of the I World War and during the War did not, on the one hand, vary as to the portrayal of Giuseppe Mazzini's politics but did, as noted, on the other hand, allocate far more space than previous texts to insurrectional events and to the many episodes in the war against the Austrians that had characterized the period of Unification. Their view tended to establish a tight connection, or we might say, a true and continuous link between the ongoing war and the events that had led to the liberation of the peninsula from foreign domination and the creation of the united Italian nation. Within these texts, destined to mature into a well-known and opportune thesis regarding WWI as a «secondo Risorgimento» or, perhaps better, as the «compimento del Risorgimento nazionale»⁴⁴, we must mention the significant accent placed, in these textbooks, on the experience of Giovane Italia and on the insurrectional activities in which the Mazzinian movement was the leader⁴⁵.

Gentile's 1923 reform and the measures taken in the scholastic textbooks that arose in the following years brought no significant changes to Giuseppe Mazzini's image or to the interpretation of his work and the activities of the Mazzinian movement as described above⁴⁶. What is worthy of mention nonetheless is the reference made by the central Commission to the revision of textbooks for the elementary schools, established by Giovanni Gentili in 1923 and which was enforced until the introduction of a single State Text (1929). The revision called for not only much more space to be devoted to the figure of the Genoese, but also for rendering his biography more interesting for young and teenage boys by emphasizing those aspects and dimensions of Mazzini's thoughts and deeds to stimulate the feelings and empathy of the students:

Gli Autori – we read in a report on history textbooks written in 1923 by Giuseppe Prezolini – riportano alle volte [nei libri di testo] dei particolari assolutamente trascurabili e non riescono invece a disegnare la fisionomia di un personaggio [...], di grandi figure ricche di contenuto spirituale che costituiscono veramente le pietre miliari della storia [...]. Osservazioni in qualche modo analoghe si potrebbero fare per le figure del nostro Risorgimento. La figura di Mazzini, la quale [...] soverchia tutte le altre per la sua universalità morale, è sempre lasciata in seconda linea; né si potrebbe dire, a giustificazione di questo sistematico errore di prospettiva, che i ragazzi non siano in grado di intendere le teorie dei

⁴⁴ See G. Gentile, *Che cosa è il fascismo*, Firenze, Vallecchi, 1925, pp. 24-28. For more on the historiographic nature of this issue, see also P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, Il Mulino, 1995.

⁴⁵ A case in point is P. Fornari, *La storia patria dai tempi più remoti sino ai nostri giorni*, Torino, Paravia, 1915. It is worthwhile remembering that this well-known and widely read manual was issued in a contemporary version for Italian soldiers serving at the front: Id., *La storia del Risorgimento d'Italia (1815-1915) narrata al soldato italiano*, Torino, Paravia, 1915.

⁴⁶ For an overview of these measures, see 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.

filosofi, lo spirito a cui si informano *I doveri dell'uomo* è capace di penetrare e di commuovere i cuori dei bambini più dei racconti di stragi e di violenze⁴⁷.

5. Mazzini in «Camicia Nera». From the Myth of Fascism as «Secondo Risorgimento» to the Epilogue of the Republic of Salò

The fifth and final phase of our analysis concerns, as previously stated, the years of Fascist totalitarianism and in particular the period from 1929 (the year that the *single textbook for all State elementary schools* was introduced and a circular from Minister Belluzzo was issued regarding updating secondary school textbooks for Fascism)⁴⁸ to the start of WWII.

We must note at the outset that while it is true that Mussolini's regime made wide use of the figure of Giuseppe Mazzini and his work, it is also true that the heavy ideological and political use of the Genoese for the Fascism cause is only partially reflected in school textbooks which show, from the point of view of illustrating the thought and deeds of the Mazzinians, a surprising continuity with the history books that had appeared in the last forty years of the 1800s. The omissions and removals, the silences that were present in the past returned to the school narratives and interpretations of Giuseppe Mazzini. Suffice it to note the right and proper blurring of the basis of Mazzinian thought, such as the ideals of the republicans, democrats and humanitarians, the internationalism, the feeling for social justice and the brotherhood of all people.

However, if the Mazzini offered to Italian youth appeared, on the one hand, weakened as far as certain aspects of his thoughts and deeds that might have appeared eccentric or contradictory to Fascist ideology were concerned, on the other hand the picture of Mazzini and his work offered to Italian youth during Fascism was definitely constructed upon certain working earmarks of Fascism based upon Gentili's principles of Mazzini as a true and proper embodiment of Italian Unification: a Mazzini, to be sure, who was a prophet and mover of the principle of *nationality* in the lay sense of the word as the «religione della patria» and, however unlikely, who was the highest proponent of the 1800s of the «sacralizzazione della politica» that would exert considerable influence on the political theology of Fascism⁴⁹.

⁴⁷ *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari e popolari ed elenco dei libri approvati. I – Libri di testo per l'insegnamento della storia e della geografia*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, pp. 81-82. See (among others): A. Colombo, *Il Risorgimento d'Italia (dal 1848 al 1828) per la terza classe elementare*, Milano, Signorelli, 1929; G. Paladino, *Biografie e racconti di storia moderna e contemporanea. Testo per la V classe*, Palermo, Sandron, 1929.

⁴⁸ Cfr. M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 115-119 *passim*.

⁴⁹ Cfr. E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 8-11 *passim*.

Even the briefest glance at the *unified State elementary school textbooks* would seem to fully confirm such a reading, which on the one hand tends to project the figure of Mazzini in the new *pantheon* of the noble forefathers and precursors of Fascism, and on the other perpetuates, *de facto*, a contorted image that hardly matches the historical facts. Thus, in the history section of *Il libro della V classe elementare* (1938), the main – and virtually the only – theme in the profile of Giuseppe Mazzini concerns his extraordinary «amor di patria», his aspiration to «riunire in un fascio tutte le forze del popolo italiano, in particolar modo quelle giovanili», the burning tension for national unity, «senza la quale non [era] possibile la conquista della libertà e dell'indipendenza»⁵⁰.

Largely analogous motifs are to be found in *Il libro della III classe elementare* (1935), where emphasis is placed on how Giuseppe Mazzini, unlike the members of the Carbonari, understood that «il merito di comprendere che solo l'unità avrebbe reso possibile la vittoria», and appealed to «soprattutto ai giovani ed al popolo, affinché insorgessero, concordi in ogni parte d'Italia, e concordi si riunissero sotto un solo governo nazionale».

It must be noted, as well, how in this and in similar texts the categories and the vocabulary used to describe the deeds of the Genoese were directly influenced by a religious language, following a trend that was anything but new or original, as we have seen, and, in any case, destined to be revived and reused during the two decades of Fascism: «Mazzini – according to *Il libro della III classe elementare* – aveva deciso di consacrare la vita alla redenzione della Patria [...], e non si stancò mai di propugnare con religioso fervore la causa italiana»⁵¹. And again, referring to the facial features of the Genoese thinker and activist, in this description of his «viso scarnito dalle meditazioni, dai dolori, dai disagi», «la mistica fede di Mazzini», far from disappearing or becoming lost in the prosaic events of post-Unification history, was destined to shine again, like the «stella polare», on the face of the «Duce del Fascismo», the man who, with the «Marcia su Roma» had taken up once more the mission to «portare a compimento la redenzione della patria»⁵².

More articulate and complex, naturally, were the reconstructions offered in the history books written for secondary school students, where – specifically in texts like those of Niccolò Rodolico, Alfonso Manaresi, Francesco Cognasso, Carlo Capasso, Francesco Calderaro e Nino Cortese⁵³ – we see the constant

⁵⁰ *Il libro della V classe elementare. Religione-Storia-Geografia*, Roma, La libreria dello Stato, 1936, pp. 152-153, 162-165 (see also 1936 and 1941 editions).

⁵¹ *Il libro della III classe elementare. Religione-Storia-Geografia-Aritmetica*, Roma, La libreria dello Stato, 1935, pp. 62-67 (also present in the 1941 edition).

⁵² *Amor di Patria. Il libro della V classe. Testo di lettura per le alunne*, Roma, La libreria dello Stato, 1935, pp. 26, 38 *passim*.

⁵³ C. Capasso, *Le nazioni moderne*, Milano, Vitagliano, 1930; A. Manaresi, *Storia contemporanea*, Milano, Trevisini, 1936; F. Calderaro, *Vita vissuta*, Firenze, La Nuova Italia, 1937; N. Rodolico, *Sommario storico ad uso dei licei. Volume terzo*, Firenze, Le Monnier, 1938; F. Cognasso, *Storia d'Italia, Volume terzo*, Torino, Paravia, 1938; N. Cortese, *Corso di storia. Volume*

return of not merely the Gentilian concept of substantial continuity between the French Revolution and Unification (fed by the myth of Unification as «rivoluzione nazionale incompiuta»), but also of references to Giuseppe Mazzini as the prophet of a «rivoluzione nazionale» understood as a «resurrezione spirituale e morale, realizzata per iniziativa di popolo e consacrata dal sacrificio rigeneratore dei martiri»; a revolution destined to spread a «religione della patria», by virtue of which «gl'Italiani non potranno non sentirsi sempre affiliati della Giovine Italia mazziniana e oggi si dicono fascisti»⁵⁴.

An actual inversion of tendencies with respect to the texts offered widely during the Fascist decades can be seen during the brief time period of the Republic of Salò when Giuseppe Mazzini was again referred to with emphasis as above all «la carica antagonistica [...] nei confronti del processo unitario così come si era concretizzato in versione monarchica»; and the Genoese would become «il vessillo della necessità di rompere con la tradizione e di dare inizio ad un vero atto palingenetico capace di portare a termine la rivoluzione incompiuta e di dare forma ad una nuova socialità in [...] un'ottica antiborghese e corporativistica»⁵⁵.

In yet another of the infinite and surprising metamorphoses of this historical figure for ideological and political purposes, the democratic and humanitarian Giuseppe Mazzini became one of the noble forefathers of the Republic of Salò. Actually, this last evolution of Mazzini and the Mazzinian image was barely mentioned in the history books. It remained, for the most part, confined to official speeches and was mentioned in several academic circulars during the time of Mussolini's Republic.

To definitively overcome the distortions, silences, and censorship that for almost a century of Italian history post-Unification characterized and accompanied the school versions of the figure and works of Giuseppe Mazzini, it was necessary to await our country's return to democracy, and in particular the revisions in teaching syllabi and history textbooks that took place during the 1960s and 1970s⁵⁶.

Anna Ascenzi

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione

Università degli studi di Macerata (Italy)

ascenzi@unimc.it

terzo, Firenze, Sansoni, 1942. See S. Guarracino, *I manuali del consenso*, «I viaggi di Erodoto» 1989, 8, pp. 170-183 for secondary school history textbooks during the Fascist era.

⁵⁴ G. Gentile, *Che cosa è il Fascismo*, Firenze, Vallecchi, 1925, p. 27.

⁵⁵ P. Genovesi, *Giuseppe Mazzini in camicia nera. L'immagine del 'grande Genovese' nei libri unici di Stato*, «Ricerche pedagogiche», 2005, 156-157, p. 42.

⁵⁶ Cfr. A. Ascenzi, *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero 2004, pp. 63-86.

The reflection of the changes of the educational policy of the 19th and 20th centuries in the Hungarian educational laws

Elemér Kelemen

The formation and development of the modern – national and civil – educational system are probably the most significant social changes in Europe over the past 200-250 years. The process surely includes: the expansion of education with its geographical and chronological extensions, and also with its increasing social acceptance; those different school levels and types that are linked and built on each other; the formation of expert groups that deal with education and teaching professionally; and also the professional development of teaching. The process can also be described as the limitation of the former roles of different churches as traditional school supporters; as the strengthening of governmental influence, of which extent was surely different regionally; and also as the appearance of different types of educational policies and control systems (such as the Anglo-Saxon, continental, Eastern and Eastern-Central European models). In addition to financing, content regulation, educational administration and many other indirect factors, legal regulation occupies a significant position in the system of the means of governmental intervention. This legal regulation – as a system that fits in the constitutional law and order of a modern civil state – includes: partly those laws that determine citizens' rights and obligations in connection with education, and also, amongst many others, the structure, organisation and function of school system together with the required qualification requirement; and partly those lower laws that are adjusted relevantly. In accordance with the share of work between the sectors of authority, national laws and regulatory instructions are on the top of the hier-

archy of regulation, and they are generally formed by the institution of legislation, namely, by the parliament. Their enforcement is served by the lower provisions of law (enactments and decrees) formed by the executive authority and the governmental and administrative organisations. The control is exercised by the activities of the system of justice as the third sector of authority.

The objective of the study is to present one of the specific sections of the formation of the modern Hungarian educational system, of which development can be followed up to the present. The specific topic is the reflection of the political views and educational policy of the 19th and 20th centuries – and also their changes and turns – in the national (public) educational laws of the relevant period (Halász, 2001).

* * *

Among the historic antecedents of the governmental regulation of the Hungarian education were: the royal decrees of the political era of the Habsburg Empire; the document of *Ratio Educationis* of 1777; the second *Ratio* of 1806 which had been based on concessions and was rather moderate; and also the *Organizationsentwurf* of 1849 which was forced on Hungary after the suppression of the revolution and war of independence in 1848/49. The common characteristics of the royal decrees were the intention of an *aufklärerisch* modernization which served the interest of the Empire, and the elimination of the relative backwardness of the Hungarian education by the power of absolutism. Concerning both characteristics, the outer pressure of modernization resulted in similar reactions. In one respect, the results were the natural protest of national and religious autonomies, of which restriction were intended or presumed; and also the obvious or hidden (passive) resistance in accordance with the given conditions. On the other hand, the recognition and acceptance of the inevitable changes also appeared together with the intention of creating reconciliation between the outer compulsion, that is to say, civil reforms and the relevant national ambitions. The ambivalence of rejection and adaptation was eased by the educational programmes and reform conceptions of the Diet of 1790/92, and also of the reform period and of 1848 with the intention of combining national ambitions with civil claims in the slogan of «homeland and progress» (see the draft bill by Bezerédj in 1843 or Eötvös's bill on the elementary school in 1848 as examples). Similarly, the acknowledgement and implicit or active acceptance of those royal provisions – for instance, the arrangement and development of public education together with the reformation of secondary school education and secondary school teacher's training – that (also) intended to encourage the development of the Hungarian education had the same effects. The results of the situation were: the Protestant adaptations of the second *Ratio* (e.g. *Systema scholarum* or the *Ratio* of Álmosd); the

reorganization of Catholic secondary schools and Protestant colleges in the 1850s in order to establish the eight-class secondary school that offered school-leaving certificate; and the reformed institution of the public school of 1858, which had been adjusted to the regulation of the public school of 1845 in a progressive way, and which served also as an archetype to the law of public education in 1868 in certain respects. On the other hand, it can be considered as natural that the effects of the modernization and “civilizing” provisions – which were forced within imperial limits and by royal decrees – were fading in the course of the loosening of the pressure of circumstances. In consequence, a kind of restauration occurred in the first two-thirds of the 1860s, that is to say, in the period of the provisional state (Bajkó, 1970; Csizmadia, 1976; Fináczy, 1899, 1902; Kelemen, 1994, 2002; Kosáry, 1977; *A magyar nevelés története 1.*, 1988; Mészáros, 1980; *Ratio Educationis*, 1981; Zibolen, 1990, 1993).

* * *

Eventually, the establishment of the modern Hungarian school system was completed within the framework of the constitutional law of the Compromise of 1867, and in accordance with the concerted demands of the speeding civil transformation and the development of a national state. For many decades, the basic principles of the educational policy of the dualistic period were formed by the threefold determination of those principles of political science – namely: liberty, equality and nationality – that had been based on liberal values. These principles consistently appeared in Eötvös’s theoretical works – first of all, in the work of *The prevailing conceptions of the 19th century* –, and in his political, ministerial and legislative activities.

The principle of liberty also served as the keystone of the educational reforms and it was consistently enforced by that public educational law (the paragraph of 1868: XXXVIII) which established the subsequent changes. Both the principle and the law were caught in the double crossfire of the Churches – that were concerned for their privileges – and of the liberal public opinion – by which individual rights were guarded –, as they challenged the legal compulsion of education in spite of the fact that it was balanced by the carefully elaborated and wide-range guarantees of the freedom of learning and teaching.

The freedom of learning – which is, in accordance with Eötvös’s interpretation, equal to the freedom of assembly and expression regarding individual freedom – was expressed in the optional completion of compulsory education. For instance, the legal recognition of the academic results of private students was possible in the course of public examinations, as compulsory education did not mean compulsory school attendance in that sense. The option of free school selection was another counterpoint, though it was necessarily limited because of geographical and many other circumstances. The freedom of teaching included the freedom of the flexible interpretation of founding and main-

taining schools, that is to say, the legal regulation of the rights and obligations of individuals, their associations, different – denominational and civil – communities, and also of the state with its final responsibility. On the other hand, it came naturally that the selection of the content – curricula and student's books – of the education of different kind of schools was also optional in accordance with the views and ideas of the supporters. The application of the relevant law and governmental curricula of public education was absolutely obligatory only in communal and governmental institutions. The institutional, financial, material, personnel and organizational conditions of public education were legally regulated only to a certain extent in order to meet the basic professional, health and other requirements in accordance with the citizens' elemental interests.

The principle of the freedom of learning appeared also in the system – which was based on the principle of balance – of the developing administration of public education. The system offered great independence to the own and traditional educational organizations of the Churches, and gave citizens the opportunity of being involved in the issues of education, especially in connection with communal and governmental institutions. At the same time and by the representation of the minister in charge of the matters of religion and education, the government's right of superintendence was also guaranteed in order to achieve the objectives of its educational policy. In addition, the principle of the freedom of learning and teaching was legally ensured in connection with the general practice of using native languages at schools and in the education of those nationalities that lived in the territory of Hungary. This basic right – together with the introduction of the law of public education – was extended to secondary and higher education by the law of nationalities. The aim of the process – which was successful for a while, especially in the field of public education – was the practical realization of the principle of nationality in accordance with the principle of fraternity.

The principle of equality appeared in the democratic character of public education, meaning that education should have been available for everyone. However, the consistent enforcement of the principle, that is to say, free public education was rejected by the legislation which had supervised Eötvös's original concept under the pressure of those churches – especially of the Roman Catholic – that were maintaining schools: the right of the exemption from payment of registration and school fees had to be proved by certificate of poverty. The provision resulted in the actual increase of the financial charges of those parents who were obliged to educate their children: a fixed rate of the required tax of education – 5 per cent of direct tax – had to be paid together with the legal emolument of an elementary school teacher. Later on more fines were added to the charges for those parents whose children did not take part in education. These circumstances greatly increased the social unrest and aversion to obligatory education and the school, especially when the developing civil

administration enforced the law by more and more strictly, for instance, in the course of proceedings of distraining. The realization of free public education became possible only after the turn of the century and in the course of that legal decree (paragraph of 1908: LXVI of the gratuitousness of the education of elemental public schools) that followed the educational policy's intention of "Hungarianizing": the options of the governmental influence with the intention of assimilation were continually widened, especially by forcing state aid on the denominational schools of the nationalities.

The rest of the important educational laws of the period included: the industrial laws of 1872 and 1884 that regulated the industrial and commercial apprentice's education; and the laws of secondary and nursery school education (the paragraphs of 1883: XXX and 1891: XV). In their main points these laws formed the developing institutional system of the Hungarian public education in accordance with Eötvös's liberal principles which established and determined the character of the education policy of the period. Those high level rules of law have to be particularly mentioned that completed the decrees of the relevant basic laws and encouraged the professional development of the Hungarian teachers' basic groups – especially of the groups of elementary and secondary school teachers – together with the establishment of their intellectual and social security, and with the strengthening of the civil character of their activities in accordance with the relevant system of a responsible civil state. (References: the paragraph of 1875: XXXII of the retirement of elementary school teachers and instructors for public educational institutions; the paragraph of 1891: XLIII in order to modify and widen the previous one; the paragraphs of 1894: XXVII and 1914: XXXVI; and, finally, the paragraphs of 1883: XXVI and 1907: XXVII of the system of elementary school teachers' emoluments.)

However, the liberal educational policy – which appeared both in the educational laws and school practice of the dualistic period – produced its first fault lines quite early. The ambitions of the relevant changes had two directions. In one respect, steps were taken in order to strengthen the national character of the state and to encourage the linguistic assimilation and "Magyarization" of the nationalities that lived in the territory of Hungary with the help of "peaceful" means, that is, in public educational institutions. The relevant provisions include: the paragraph of 1879: XVIII of teaching Hungarian language in public educational institutions; the establishment of state schools in the areas of the nationalities; the law of 1907: XXVII which modified the legal relation of elemental schools, especially of denominational and nationality schools; the law of 1908: XLVI of the gratuitousness of elementary school education; and also the law of 1913: XXVII («the inspection of the examination results of elementary schools and elementary school teachers' competence in Hungarian language») which increased the severity of the previous provisions and made the application of disciplinary and even penal means possible in order to achieve national goals. Those

objections can be considered as rightful that point out that the provisions greatly contributed to the closing-up of the nationalities of the disadvantageous areas with the intention of the modernization of their living conditions and the improvement of their general and employment chances, and their social mobility. On the other hand, the provisions of “Hungarianizing” often were aggressive together with the “witch-hunt” of the secondary schools of the nationalities, and also with the sabotage of the revolutionary provisions of the nationality law in connection with secondary and higher education. The social-psychological and political effects proved to be unforeseeable: the boomerang effect of the (educational) policy was one of the motivation factors of the tragic consequences of the 20th century and resulted in the rapid collapse and disruption of the Hungarian national state.

The other fault line appeared when the development of Eötvös’s democratic school system – which had been built on the unified public school – became divergent by enforcing the view points and interests of different social classes. In this respect and at the end of the 1880s the most aggressive ambition of certain groups of school supporters – mainly of the class of big landowners and the Catholic Church – was the educational-political – and, finally, unsuccessful – attempt of dividing public education between the six-class elemental public school and the four-class base school with practical content. The effort did not have significant results, but the slow change and the denominational divergence of the system of the elemental public school together with the unchanged dominance of the undivided public school with only one elementary school teacher all served as the permanent obstacles of the democratic development of Eötvös’s concept and the equal opportunity of public education as the solid basement of the modern Hungarian school system. One of the examples of the reverse tendency of the development was the consolidation of the privileged character of the traditional secondary school of classical studies as the “top institution” of public education with the intention of educating the new generation of the ruling élite. The consequence was the periodical setback of the effort of the establishment of the unified secondary school.

The intensifying contemporary criticism against the developing Hungarian educational system of the dualistic period – which was based on professional arguments of different interests – offered the convincing alternatives of the further democratic development of elemental education and the establishment of the general, unified, compulsory and eight-class public school serving as the base of the four-class secondary school with a differential system. In the last and first decades of the 19th and 20th centuries these new educational-political objectives appeared in the political programmes of the social democrat labour movement and civil radicalism, and they were backed by those groups and movements of teachers that became more and more radical. This direction led to the active criticism of the educational policy of the dualistic period, that is, to the radical – Utopian-voluntarist – educational programmes of the civil

democratic revolution of 1918 and the Commune of 1919. At the end of 1918 the «people's laws» and the provisions of the Revolutionary Governing Committee represented a radical, but inexecutable and unrealizable alternative by the aggressive nationalization of education against the educational policy of the dualistic period which had left Eötvös's original concept behind, become uncertain and socially conservative, and also led to national radicalism (Arató E., 1969; Arató F., 1969; Csizmadia, 1971, 1976; Dolmányos, 1968; Eötvös, 1981; Felkai, 1979; Hanák, 1971; Kelemen, 1994, 1997, 2002; Köte, 1961, 1975; *A magyar nevelés története* 2., 1993., Mann, 1987, 1993; Nagy, 1997, 2002, 2005; Schlett, 1987; Szabolcs-Mann, 1997).

* * *

The educational policy of the period that followed the First World War had to face with new challenges, first of all, with the reality of the educational issues of a country that had been dismembered and lost its illusion. For instance, the network of elementary schools was seriously incomplete, as the activity of school establishment in «the palmy days of peace» had been realized mainly in the rimlands of the nationalities, while more and more generations of the Hungarian population grew up without school and education in the world of the isolated farms in the Great Hungarian Plain and in small villages. Concerning the educational options of the age group of 10-14 years old children, the structure of the Hungarian school system caused anxiety in comparison not only with the tendencies of the Western European development, but also with the civil democratic school reforms of the successor states. At the same time, the utopist-voluntarist education policy of the revolutions discredited their own radical changes. The urgent supply of the deficiencies, the careful reformation of the system and the realization of the unavoidable development were the real alternatives in the circumstances. *Kleibelsberg's* unforgettable merit is connected to that he was able to create a political ideology to the necessary steps by using the Christian-national concept and the specific revans-conception of the Hungarian cultural superiority. On the other hand, he also found financial sources to the realization of his reform by achieving the redistribution of the frozen expenses of the army and national defence to educational purposes, which would have been impossible earlier.

The educational laws of the 1920s showed the results of that clear and purposeful educational policy. The paragraph of 1922: XXX described the increase of the severity of compulsory education and prognosticated the necessity of the further completion and development of the network of public education only. However, the paragraph of 1926: VII that described «the establishment and maintenance of public schools that serve the interest of the agricultural population» really was a large-scale reform action, which resulted in the enrichment of the network of the Hungarian public schools in a few years

by 5.000 multifunctional and modern classrooms to which teachers' houses were directly attached. The influence of the programme was strengthened by the generous settlement of elementary school teachers' financial conditions, which greatly increased their social prestige.

The paragraph of 1927: XII represents another revolutionary provision of Klebelsberg's educational policy: the institution of the public educational law of 1868 – which had been in an uncertain status and sought its position for decades – was declared a school of secondary level, which increased its social prestige and acceptance. The civil school greatly extended the 10-14 years old children's chances of further education by satisfying the increasing demand of the lower middle class for education. Formally at least, the civil school was also in accordance with the unified lower sections of the secondary school – which had offered three directions since 1924 – and of the girls' secondary school which was reformed in 1926. (References: the paragraph of 1924: XI of secondary schools, and the paragraph of 1926: XXIV of girls' secondary schools.) At the same time, the further development of the six-class elementary school – which had been repeatedly postponed – was pushed into the background by the reformation of the civil school, while the overwhelming majority of the 10-14 years old children was learning – surely in increasing proportion – in an institution that proved to be an impasse from the aspect of school structure.

The laws of public and civil schools served as the organic continuation of the liberal legislation of the dualistic period, at least from the aspect of the effectiveness of the principle of interest in the development and extension of the education system, meaning that those people – whose financial contribution was expected – were involved in the issues of education which effected their lives essentially. On the other hand, the educational laws of the 1930s – which are connected to *Bálint Hóman* – show the radical changes of the educational policy of the period between the two world wars, that is, of the civil period altogether: the intensifying motivation of the extension of governmental supervision in the institutions of national education which should have served national unity. In the words of *Péter Tibor Nagy*, it was the «second nationalization» of education. The law of 1935: VI of the administration of public education was the symbolic action of the turning point. By using the slogan of the rationalization of public administration, the law unified the decentralized regional offices under the direct control of the Ministry of Religion and Public Education, and drew the previously dispersed regional administration into the orbit of the chief administration offices of the educational divisions. The scope of authority was extended also to the networks of church schools that had been greatly independent and owned separate educational administrative organizations traditionally; the law strove to limit school autonomy by financial means as well, that is, by the conditional transfer of governmental support. The new and developing educational administration – as one of the effi-

cient tools of the *étatist* educational policy of the period – had almost unlimited legitimacy regarding the control of the inner world of schools and teachers' activities. The paragraph of 1941: XII secured the further extension of the force of the law in the name of the “simplification” of the administration of public education.

After the beginning period in the 1920s, more educational laws continued the conservative reform and careful further development of the Hungarian school system in the 1930s. The first steps of the process were the termination of the disunity of the secondary school and the establishment of the unified secondary school on the bases of the concept of the modern secondary school of 1924. Naturally, the tasks of national education and the connected curricular elements were put in the centre in accordance with the ideology of the period and with the new and stressed content parts. (Reference: the paragraph of 1934: XI.) In the framework of the paragraph of 1983: XIII of «practical secondary schools», the overall settlement of the organization issues of the vocational training of secondary level – which had been unsolved for a long time – served as the continuation of the reform of the secondary school. In addition to the establishment of the vocational schools with the specializations of the studies of industry, agriculture and economy, the law also introduced a special secondary school called *liceum* with the function of the establishment and preparation of special higher educational studies (e.g. elementary school teacher's and clergyman's trainings). Finally, the readjustment of «compulsory education» and the transformation of the six-class elemental school into the eight-class public school were also regulated by law as the final step of the unavoidable and further development of the school system. By all these a specific system of the lower secondary school was actually born and offered education to the whole population of 10-14 years old children. The three directions of the system – that clearly separated from each other on social and financial bases – included: the public school with reduced content and length of time, and greatly limited options from the aspect of further educational development, which school proved to be an impasse and was functioning as the school of the great masses of the lower social classes; the civil school which extended the educational chances of the lower middle class; and the lower section of the unified secondary school which served as the educational bases of the genteel middle-class and the education of the ruling élite. The third direction offered the chance of a “royal” rise to public and private leading positions after a hard selection, and also to higher education – which was greatly limited (even by *numerus clausus*) – or to the newly established institutions of vocational training of secondary level. The conservative school reform that fell into line with the objectives of the educational policy of the period between the two world wars completely reflected and supported the closed social structure of the contemporary society with its castes, and it greatly hindered social mobility and the reformation and modernization of an inflexible and anachro-

nistic economic and social structure. (Andorka, 1971; Antall, 1986; Csizmadia, 1976; Glatz, 1990; Jóború, 1972; Kelemen, 1994, 2002; Mann, 1997; Nagy, 1992, 1997, 2002, 2005; Romsics, 2001; Szabolcs-Mann, 1997)

* * *

The specific and paradoxical characteristic of the development of the Hungarian education in the 20th century is that the further development of Eötvös's public educational system – which had been considered as urgent for decades – was realized in 1945 by governmental decision and without parliament. The action resulted in the establishment of the elementary school as the eight-year and elemental institution of a unified and obligatory base education (reference: the decree of 6650/1945.ME of the elementary school). There is no doubt about that the given conditions justified the political decision, but there were serious differences in the background between the relevant social, political and professional opinions, that is to say, between the forces of the Churches – mainly of the Catholic and of those ones that were the main school supporters – and the forces of the civil democracy; even the ruling coalition parties were included. Over the following decades the resolution served as an example to the general practice of the Eastern-Central European politics, namely, to the enforcement of political power without and outside the law and parliamentarism. The connected statistical data are typical: in the civil period between 1867 and 1945 about 50 laws of public education were introduced in connection with the issues of citizens' fundamental interests and public education, while only about half a dozen laws can be found from the fifty years following 1945. As one of the consequences of the specific logic and functional mechanism of the developing system of the soviet-type party-state, laws were replaced by the educational acts of the parties of the MDF (Hungarian Workers' Party) and – after 1956 – of the MSZMP (Hungarian Socialist Workers' Party).

The turning point of the process was the introduction of the law of 1948: XXXIII of the nationalization of schools, which declared the process of «taking the maintenance of non-governmental schools over by the state and the connected property into state possession together with the reference of staff into civil service». By the means of aggressive and Bolshevik-type secularization, three of the essential characteristics of the modern Hungarian educational system, namely, the pluralism of school establishment and the variety and flexibility of the school system were brought to an end and made disappear.

In this respect the short period of civil democracy between 1945 and 1948 was an unbalanced term, that is, the period of the necessary, but unfinished and unshared reform. The formation of the position and history of the elementary school serves as an example. The aggressive suppression of professional discussions, the constant delay of the establishment of the proper institutional, personnel and material conditions, and also the constancy of the loss

resulted in the undeserved struggle of the institution which should have served the establishment of the unified and modern basic education of the Hungarian society and – in that sense – social justice. In spite of all the difficulties, the new and revolutionary institution produced unquestionable results, but they were overshadowed for decades by the permanent neglect of the connected basic problems.

The main direction of the Hungarian education policy in the 1950s, in other words, the adaptation of the Soviet public education with slight correction was determined by the educational decrees of the Hungarian Workers' Party. The main points of this trend did not change even after 1956. In the name of the political consolidation and with the illusion of the restoration of constitutionality and parliamentarism, the 3rd law of 1961 «about the educational system of the Hungarian People's Republic» declared the utopist and voluntarist programme of the further development of the Hungarian education system, and the intention of making secondary education and polytechnical training generally available. However, the main objectives were the strengthening of an inflexible and monolithic school system, and the control and reinforcement of the direct influence of the party-state. The efforts were foredoomed to failure and were followed by careful professional attempts in the second half of the 1960s and in close connection with the demand of economic reform. In 1972 the decree of the Central Committee of the Hungarian Socialist Workers' Party put an end to the process with the intention of stabilizing the given school conditions and strengthening of the ideological and political control. The method of “sweeping the problems – that increased in number – under the carpet” was working only for a while. The economic and social development came together with new demands and professional ambitions, and with the intention of reformation. Meanwhile, the degradation and dissolution of the Soviet-type education system also started. In 1982 the jubilee “standpoint” of the Central Committee of the Hungarian Socialist Workers' Party – which naming indicates the political effect of the changes and the unstable position of the control of the party-state – actually called upon the governmental organizations to solve the problems of education by law.

The final stage and result of the process was the 1st law of 1985 of education, which had double character. On the one hand, it showed many of the aspects of the previous decades: the definition of teaching and education as the state's tasks, and the conservation of school monopoly and the monolithic character of the school system. On the other hand, the law reflected the hidden effects of the changes: the increase of the social demand in connection with education; the institutionalization of school autonomy and teachers' independence; and the modern regulation of the rights, obligations and institutional positions of those participants (students, teachers, parents and the social environment!) that had educational interests. However, the consequent resistance

of the inflexible political system served as the obstacle to the new ambitions for a while. Finally, the reformlike attempt to improve in 1985 was confirmed by the modification of the educational law in 1990, on the eve of the political transformation. The law of 1990: XXIII included: the repeal of governmental school monopoly; the restoration of individual rights of freedom and learning; and the right of school maintenance to individuals, to their communities and associations, to church organizations and also to local authorities. Another fundamental instruction was the discontinuance of the inflexible and monolithic school system and structure – that had been formed after 1945 – by the restoration of the eight-class secondary school, which method was definitely questionable. (*Dokumentumok*, 1990; Halász, 1998, 1992; Horváth, 1975; Kardos, 2003 a, b; Kelemen, 1986, 1994; Kovács-Pócze, 1989; Nagy, 1992; Romsics, 2001; Setényi, 1992).

* * *

The main advantage of the law of 1993: LXXIX – which got great parliamentary support – was that it enforced the principle of the freedom of learning and, once and for all, cancelled the state monopoly of school maintenance which had been accepted for decades. The law also tried to loosen the inflexible structure of the previous school system by new regulation. The agreement in connection with the basic issues of educational policy justified the illusion that the issues of the school can actually become “national concern” in accordance with the political declarations in the preceding years. Regarding the basic issues of education, the previous declarations and collective responsibility were soon pushed into the background by the different opinions and opposing interests of the political parties. It was proved that the satisfying and progressive re-regulation of public education was impossible – even on the relatively solid bases of professional principles – in the lack of an economic and socio-political programme without general agreement and its clear educational-political conception.

The arguments in connection with the ideological character of the education in central and local governmental schools were closed by the decision of the Constitutional Court that declared neutrality. Regarding the regulation of the control and content of education, the proposals in connection with the character, scale and means of the responsibility of the state were very different and resulted in disparate legal solutions (e.g. the establishment and cancellation of local educational centres or the arguments for and against the NAT (National Base Curriculum) and frame-curriculum). In addition, the contradictions of the local governmental and public educational laws resulted in permanent tension in connection with the issues of financing and institutional direction.

In spite of the frequent amendments, the liberal spirit of the public educational law of 1993 – which had turned back to the most noble tradition of

Hungarian education, namely, to Eötvös's principles – was unchanged in its main points. On the other hand, the law can be considered as insufficient regarding democratism, the guarantee of accessible education and equal chances. In addition to the intolerable divergence of the school structure, the unfortunate consequences of the default include the disunity of the school system in accordance with the geographical and social fault lines, and the advancement of selectivity and segregation, which makes the disadvantageous state of certain social classes and groups even worse. The contradiction is clearly proved by the findings of the national monitoring researches and international surveys in connection with students' school performance.

However, there are hopeful signs in the educational and social politics in order to make the democratic deficit of the school system up. The modification of the public educational law of 2003 contains the following objectives: the «priority of the child's interest»; the complex management of disadvantageous status; the establishment of equal chances; and the connected and actual provisions. All these give the hopes of positive change in connection with the third element of Eötvös's concepts, namely, with the principle of fraternity (nationality); in other words, the intention of solving the serious and complex problems of the education of the (national) minorities in a way that can be considered as progressive even in socio-political sense (Kelemen, 2002, 2003 a, b; Romsics, 2001).

Bibliography

Andorka, R.

1971 *A társadalmi mobilitás Magyarországon a felszabadulás előtt*, «Statiztikai Szemle», 11.

Antall, J.

1986 *A magyar középiskola történetéből. Az 1934. évi középiskolai reform. A törvényjavaslat előkészítése és vitája*. Összeáll., szerk., bev. Budapest, OPI (A tantervelmélet forrásai, 7.)

Arató, E.

1969 *Az 1868. évi népoktatási törvény és a nemzetiségi politika*, «Pedagógiai Szemle», 6.

Arató, F.

1969 *A népoktatási törvény és a nemzetiségi kérdés*, «Pedagógiai Szemle», 6.

Bajkó, M.

1970 *A Bezerédy-féle országgyűlési választmány népoktatási törvénytervezete. Neveléstörténeti tanulmányok*, Köte Sándor (szerk.), Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság.

Csizmadia, A.

1971 *Eötvös József kultuskormányzati és jogalkotói tevékenysége*. Gazdaság és Jogtudomány. MTA.IX.Oszt. Közleményei.

1976 *A magyar közigazgatás fejlődése a XVIII. századtól a tanácsrendszer létrejöttéig*, Budapest, Akad. Kiadó.

Dokumentumok

1990 *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből*. Összeáll., bev. Kardos József, Kornidesz Mihály, 1-2, Budapest, Tankvk.

Dolmányos, I.

1968 *A "Lex Apponyi"*. (Az 1907. évi iskolatörvények.), «Századok», 3-4.

Eötvös, J.

1981 *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra*. Szerk., [az előszót és a jegyzeteket írta Sőtér István], Budapest, Szépirod. Kvk.-M. Helikon.

Felkai, L.

1979 *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, Budapest, Akad. K.

Fináczy, E.

899, 1902 *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*, I-II, Budapest, M.T. Akad.

Glatz, F.

1990 *Konzervatív reform-kultúrpolitika. Közoktatás-politika, tanügyigazgatás. Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai. 1917-1932*. [Vál., szerk., az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc], Budapest, Europa.

Halász, G.

1988 *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarország a 60-as évek elején*. Budapest, Oi.

1992 *Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*, Szerk. Balogh László (Neveléstörténeti Füzetek, 11.) Budapest.

2001 *Az oktatási rendszer*, Budapest, Műszaki Kvk.

Hanák, P.

1971 *A dualizmus korának történeti problémái*, Budapest, Tankönyvkiadó.

Horváth, M.

1975 *A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945-1948*, Budapest, Tankönyvkiadó.

Jóború, M.

1972 *A köznevelés a Horthy-korszakban. Alsó- és középfokú oktatás*, Budapest, Kossuth Kiadó-Tankönyvkiadó.

Kardos, J.

2003 *Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak iskolapolitikája*, Iskolakultúra», 6-7.

2003 *Az 1961. évi oktatási törvény és következményei. Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19-20. században*. Szerk. Kiss Vendel, Tatabánya (Tatabányai Múzeum, Tudományos Füzetek, 7.).

Kelemen, E.

- 1986 *Az 1985-ös oktatási törvény*, «Pedagógiai Szemle», 7-8.
 1992 *Törvények nélkül – törvényen kívül* «Új Pedagógia Szemle», 3.
 1994 *A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat*, In: Kelemen E.-Setényi J., *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Szerk. Balogh László, Budapest, FPI (Bárczi István Könyvtár, 1.).
 1997 *A népoktatás Magyarországon a dualizmus korszakában. A népiskolák Magyarországon*. Szerk. Somorjai József, Tatabánya (Tatabányai Múzeum, Tudományos Füzetek, 1.).
 2002 *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum.
 2003 *A rendszerváltás és az iskola*, «Iskolakultúra», 6-7.
 2003 *Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről*, «Új Pedagógiai Szemle», 9.

Kosáry, D.

- 1977 *A kétszáz éves Ratio Educationis*, «Magyar Pedagógia», 3-4.

Kovács, É-Pöcze, G.

- 1989 *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról*, Budapest, OPKM (Neveléstörténeti Füzetek, 9.).

Köte, S.

- 1961 *Az 1868-as népiskolai törvény revíziójára tett kísérletek a századforduló idején*, «Pedagógiai Szemle», 4.
 1975 *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849-1918)*, Budapest, Tankönyvkiadó.

A magyar nevelés története

1988, 1993 *A magyar nevelés története I-II*. Főszerk. Horváth Márton, Budapest, Tankvk.

Mann, M.

- 1987 *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*, Budapest, Tankvk.
 1993 *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*, Budapest, OPKM.
 1997 *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*, Budapest, OPKM.

Mészáros, I.

- 1980 *Az első hazai állami népoktatási reform*, «Századok», 2.

Nagy, P.T.

- 1992 *A magyar oktatás második államosítása*, Budapest, Educatio.
 1997 *Hogyan kerüljük el a polgárosodást. Magyar oktatáspolitikai 1867-1945*, Budapest.
 2002 *Járszalag és aréna. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Budapest, Új Mandátum.
 2005 *Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945*, «Iskolakultúra», 6-7.

Ratio Educationis

- 1981 *Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. Ford., jegyz., mutatók: Mészáros István, Budapest, Akad. K.

Romsics, I.

2001 *Magyarország története a 20. században*, Budapest, Osiris.

Schlett, I.

1987 *Eötvös József*, Budapest, Gondolat.

Setényi, J.

1992 *Az 1961. évi III. oktatási törvény politikai vázlata. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. Szerk. Balogh László, Budapest (Neveléstörténeti Füzetek, 11.).

Szabolcs, É., Mann, M.

1997 *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867-1944*, Budapest.

Zibolen, E.

1990 *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. (Organisationsentwurf)*. Ford., bev. Schaffhauser Ferenc, Budapest, Opi (A tantervelmélet forrásai, 12.).

1993 *Nevelésügyünk az önkényuralom korában. A magyar nevelés története, II.* Főszerk. Horváth Márton. Budapest, Tankvk.

Elemér Kelemen

History of Education Subcommittee

Hungarian Academy of Sciences (Hungary)

csoszan@trystar.tofk.elte.hu

Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista

Davide Montino

In un filmato dell'Istituto LUCE, realizzato alla fine degli anni Trenta per essere diffuso all'estero, si vede una efficiente scuola urbana in cui i bambini si muovono disciplinati, seguono i principi pedagogici più moderni, svolgono le loro attività quotidiane: vanno in ordinato smistamento nelle aule, salutano la bandiera, onorano i caduti della Grande Guerra e della Rivoluzione fascista, fanno le esercitazioni con le maschere antigas, le bambine fanno attività domestiche, ginnastica e sport per tutti, colazioni abbondanti, educazione religiosa. Il tutto secondo uno schema militaresco, di cui evidentemente il regime andava fiero, visto l'accostamento esplicito che in tutta la pellicola si fa tra scuola ed esercito: i bambini che vanno verso l'istituto sono «un esercito disciplinato di piccoli pedoni» e gli ingressi sono aperti con «puntualità militaresca», solo per fare un paio di citazioni casuali¹. Sul finire della sua parabola di potere, il fascismo mostra orgogliosamente una scuola in cui il modello di riferimento è palesemente l'esercito, dove la guerra assume una valenza pedagogica non solo come valore in sé, come tensione verso un obiettivo e strumento di formazione; in questa scuola la guerra si impara, bisogna che i bambini diventino davvero dei soldati. Non solo, dunque, mito, esempio e luogo simbolico di identità guerriera, ma anche tecnica, conoscenza concreta delle armi, dei corpi del-

¹ Probabilmente la data di realizzazione è il 1939, visti i riferimenti alla Carta della Scuola di Bottai, introdotta appunto in quell'anno. Il filmato può essere visto nella versione multimediale della *Storia d'Italia Einaudi*, Torino, Einaudi, 2002, vol. 6, 1861-1975: *la cultura*.

l'esercito e tutto quanto compone una primo addestramento, un corso pre-militare. Ma quello che ostenta il regime non è la deriva di un potere ormai compromesso con la Germania nazista, che respira l'aria inquieta della guerra che si sta scatenando sull'Europa e sul mondo. Il filmato dell'Istituto LUCE rappresenta il punto di arrivo di un progetto coerente che trova radice fin dal programma del Partito Nazionale Fascista del 1921, e ancora prima, seppur in modi e forme differenti, in una tradizione che risale all'Italia liberale. Basti citare, solo per richiamare il clima di un periodo, le parole con cui il Provveditore Mégari incita e poi saluta dal treno i maestri e le maestre de *Il romanzo di un maestro*, di De Amicis:

[...] il più povero, il più incolto, il più oscuro di voi, l'ultimo gregario di codesto bell'esercito che combatte senza tregua il più funesto dei nemici e vince senza sangue la più feconda delle battaglie ha diritto al bacio della patria e alla benedizione del mondo. Addio, valorose fanciulle, veterani venerandi, giovani soldati, avanguardie ardite e gentili dell'era nuova! [...] Quest'esercito aveva dei difetti ma erano i difetti del suo paese; era mal armato e mal nutrito, ma ciò tornava più a sua gloria che a sua vergogna; c'eran nelle sue fila dei soldati inetti e pusillanimi, come in tutti gli eserciti; ma, nel nome di Dio, c'era anche una legione d'eroine e d'eroi, davanti ai quali qualunque più nobile fronte si sarebbe potuta scoprire. [...] Poi saltaron giù, ed arrivarono ancora in tempo a veder la testa bianca del provveditore, il quale dal montatoio del vagone rivolgeva un ultimo addio alla folla ondeggiante, tendendo il braccio verso Torino, nell'atto vigoroso d'un generale che sguinzaglia l'esercito alla battaglia².

Qui la battaglia è incruenta, è senza sangue, ma quanti richiami al mondo militare! «veterani», «soldati», «generale», «esercito», «legione», ma anche profusione retorica di eroi, di sacrificio, di arditismo, fino a prefigurare un'era nuova fatta di alfabeto, aritmetica e nozioni di storia patria per tutti.

Fin dall'età liberale, quando addirittura l'esercito viene pensato come primo luogo di scolarizzazione del popolo, assistiamo quindi all'accostamento tra mondo militare, guerra e scuola. È l'esercito il simbolo dell'unità nazionale, il luogo di incontro di giovani che provengono da regioni differenti, il cardine intorno al quale costruire un senso di appartenenza patriottica. Per restare ancora a De Amicis, si legga il seguente passo tratto da *Cuore*:

[...] Voi – disse il direttore – dovete voler bene ai soldati, ragazzi. Sono i nostri difensori, quelli che andrebbero a farsi uccidere per noi, se domani un esercito straniero minacciasse il nostro paese. Sono ragazzi anch'essi, hanno pochi anni più di voi; e anch'essi vanno a scuola; e ci sono poveri e signori, fra loro, come fra voi, e vengono da tutte le parti d'Italia. [...] Questo qui è un reggimento vecchio, di quelli che hanno combattuto nel 1848. I soldati non son più quelli, ma la bandiera è sempre la stessa. Quanti erano già morti per il nostro paese intorno a quella bandiera, venti anni prima che voi nasceste! [...]³

² E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, Milano, Treves, 1890, pp. 514-515.

³ Id., *Cuore*, Milano, Mondadori, 2001, p. 37.

Quella militare è una seduzione che coinvolge il ceto dirigente dell'Italia unita, che volge timidamente al colonialismo negli anni crispini, senza però potersi fregiare dell'orgoglio di nazione vincitrice: brutte, deludenti e frustranti sono le sconfitte in Africa orientale. Bisognerà attendere la guerra italo-turca del 1911 per la comparsa di toni più arditi, ma l'Italia è già un paese diverso, dove il nazionalismo si sta diffondendo, ed è alle porte la Grande Guerra. E con essa l'esplosione di patriottismo in svariate forme, la congiunzione dei temi risorgimentali – Trento e Trieste – con quelli nazionalistici della penetrazione nei Balcani, la Corona, la grande industria e l'esercito in cerca di vittorie, un popolo che esce dalle trincee nel 1918 un po' meno paesano e un po' più italiano.

Quando il fascismo si forma e tenta l'assalto al cielo, guerreggiando nel cosiddetto biennio rosso con i «sovversivi», istituzionalizzandosi in partito nel 1921, scendendo su Roma – chi a piedi, chi in camion, chi in treno – nel 1922, non fa che riannodare certi fili, quelli più rossi di sangue e più neri di presagi. Il bagno cruento della Prima guerra mondiale ha restituito un paese lacerato, violento, non più disposto a mediare, dove la guerra non è finita, per molti, il 4 novembre, ma è continuata nelle fabbriche, nei paesi, nelle città. Quella seduzione militare che lambiva l'Italia umbertina, diventa necessità, valore, guerra guerreggiata per il fascismo. L'esercito non è più specchio della nazione, esempio di virtù interclassista, difensore della patria come lo descriveva De Amicis; ora la nazione è l'esercito, e scuola ed esercito sono due momenti della stessa educazione del cittadino. Ecco cosa recita il Programma del PNF del 1921:

Ogni cittadino ha l'obbligo del servizio militare. L'Esercito si deve avviare verso la forma della Nazione Armata in cui ogni forza individuale, collettiva, economica, industriale e agricola sia compiutamente inquadrata al fine supremo della difesa degli interessi nazionali [...] *L'Esercito, in concorso con la scuola e con le organizzazioni sportive, deve dare fin dai primi anni al corpo e allo spirito del cittadino l'attitudine e l'educazione al combattimento e al sacrificio per la Patria (educazione premilitare)*⁴.

Come è ovvio, il fascismo non è la prosecuzione senza differenze dell'Italia liberale. Qui non si vogliono stabilire connessioni forzate, ma semplicemente rilevare come certe ambiguità, certi ammiccamenti tra scuola e mondo militare non sono invenzioni *tout court* del regime, ma serpeggiano già in quel laboratorio patriottico che è l'Italia liberale, dove si codificano canoni, significati e rituali che – come ha bene mostrato Alberto M. Banti⁵ – vertono intorno al «sangue» e alla «terra» e che poi precipitano in un regime che li torce in senso sempre più esasperato, imperialista, violento. Che ne rappresenta, in definiti-

⁴ Programma del Partito Nazionale Fascista elaborato durante il III Congresso Nazionale dei Fasci tenutosi a Roma tra il 7 e l'11 novembre 1921. Corsivo mio.

⁵ A.M. Banti, *L'onore della nazione. Identità sessuali e violenza nel nazionalismo europeo dal XVIII secolo alla Grande Guerra*, Torino, Einaudi, 2005.

va, la faccia più estrema e più cupa, ma non li introduce *ex novo*, come elementi esogeni provenienti da mondi altri rispetto alla pacifica «italietta» della *Belle époque*.

Fascismo, guerra e scuola

Il fascismo al potere si porta dietro, finalmente in posizione egemone e governativa, l'idealismo pedagogico, intriso di patriottismo e di una concezione dell'educazione in chiave nazionale. È Giovanni Gentile a rappresentare il punto più alto di questa impostazione, come dimostrano ad esempio i discorsi tenuti in occasione delle conferenze agli insegnanti di Trieste tra agosto e settembre del 1919, in cui il filosofo siciliano esprime questa vocazione dell'insegnamento elementare senza mezzi termini, allorquando afferma che «né la scuola, né la scienza conoscono sapere che non sia sapere nazionale»⁶. La Riforma Gentile del 1923 rappresenta il punto di incontro tra il liberalismo nazionalista e conservatore e il fascismo in tema di scuola ed educazione, e allo stesso tempo proprio la parabola della stessa riforma, rintuzzata fino alla Carta della Scuola di Bottai con più o meno vistosi ritocchi, mostra in che direzione si spinga il regime: mano a mano che gli anni passano saranno sempre meno i contenuti pedagogici ispirati all'idealismo e alla «scuola serena» che guideranno programmi e libri scolastici, e sempre più la retorica guerriera del fascismo.

Il percorso verso toni militari e guerreschi si compie progressivamente dalla seconda metà degli anni Venti alla pubblicazione nel 1934 dei nuovi programmi della scuola elementare. Intorno alla metà degli anni Trenta, l'Italia assomiglia molto ad una «gigantesca caserma»⁷, e la scuola, affiancata dall'ONB fa la sua parte. Non deve sorprendere, dunque, che un filosofo e pedagogista di orientamento cattolico e liberale (studioso di Herbart, Fröebel, Pestalozzi) passato dalla parte del fascismo come Guido Marpillero, nel 1937, scriva: «la scuola italiana d'ogni ordine e grado sarà scuola guerriera, iniziando la preparazione militare dell'uomo nuovo mussoliniano»⁸. In effetti, soprattutto durante e dopo la guerra d'Etiopia, la dimensione guerriera dell'insegnamento

⁶ G. Gentile, *La nazionalità del sapere e della scuola*, in *La Riforma dell'educazione*, Firenze, Le Lettere, 2003, p. 16 (I ed. 1919).

⁷ Lettera di Renato Ricci, senza data, a Mussolini, in *Relazione sulla gestione dell'ONB per l'anno 1930-31*, ACS, PCM, Gabinetto (1928-1930), fasc. 1/1-15, n. 2104, sf. 46. Da tutta la relazione emerge il grande sforzo che il regime intendeva compiere per diffondere l'istruzione premilitare tra le giovani leve, coinvolgendo nel processo tanto la scuola – dove si insegnavano materie come Legislazione fascista e Cultura militare –, quanto soprattutto l'ONB, organizzazione dal carattere apertamente militaresco che inquadrava i giovani dagli otto anni al momento della Leva militare.

⁸ G. Marpillero, *La scuola elementare fascista nell'esame dei programmi d'insegnamento per le scuole elementari*, Milano, Signorelli, 1937, p. 16.

diverrà manifesta, e sempre più si incontrano riferimenti – nei libri di testo e nelle letture, nei manuali di pedagogia, nei quaderni di scuola e nei registri di classe compilati da maestri e maestre – alle guerre che ha combattuto l'Italia, fin da un Risorgimento esaltato nei suoi caratteri antidemocratici e bellici, e poi, naturalmente la Grande Guerra, la Rivoluzione fascista, l'Impero, la Guerra di Spagna, fino alla Seconda guerra mondiale.

Guerre del passato e guerre raccontate in presa diretta, che balzano dalla cronaca alla storia, racconti di macabro eroismo, esaltazione delle tecniche e dei mezzi militari, rituali che prevedono giuramenti fatti col sangue fin dalla più tenera età, esercitazioni antiaeree e antigas, tutto ciò riempiva in parte i giorni dei piccoli scolari durante il regime, in un crescendo che portò inesorabilmente quelle generazioni alla prova della guerra vera, che in qualche modo cascò come un portentoso macigno ad infrangere la mitopoietica fascista fatta di sangue, eroi, martiri, sacrificio, coraggio nel nome dell'Italia e del suo Duce.

Ma accanto alle guerre, c'è un discorso più profondo che riguarda il carattere stesso del cittadino nuovo, cioè la volontà di creare un cittadino-soldato che interiorizzi e rappresenti l'anima guerriera di un regime bellicoso e aggressivo. Esplicita, su questo punto, è *La dottrina fascista* curata e diffusa dal segretario del partito Augusto Turati nel 1929, dove il dovere patriottico verso lo Stato è quello che si identifica del tutto col dovere militare.

Chi è il fedele servitore del Fascismo?

Non è fedele servitore del Fascismo, cioè non è buon fascista, chiunque pensa che la propria fortuna vale più di quella della Patria. È fedele servitore del Fascismo ogni fascista che si considera soldato anche se non indossa il grigio-verde; soldato anche quando lavora nell'ufficio, nelle officine, nei cantieri, o nei campi; soldato legato a tutto il resto dell'esercito⁹.

Per realizzare l'opera di militarizzazione del cittadino e del suo carattere si doveva iniziare presto. Già a sei anni, infatti, si poteva entrare nelle organizzazioni del partito dedicate all'infanzia e alle giovani leve, come l'Opera Nazionale Balilla (O.N.B.) prima e la Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.) a partire dal 1937, il cui motto era, significativamente, *Credere Obbedire e Combattere*. Inquadri militarmente in manipoli, squadre e centurie, in un perfetto ordine gerarchico, i bambini "giocavano" alla guerra ed imparavano l'ordine e la disciplina anche attraverso letture edificanti a loro specificamente dedicate. È il caso, ad esempio, de *Il libro fascista del Balilla* in cui si trova il «Decalogo del milite», elaborato nel 1928 sul modello dei famosi decaloghi di Leo Longanesi, qui presentato nell'edizione del 1935¹⁰.

⁹ PNF, *La dottrina fascista per le reclute della III leva fascista*, Roma, La Libreria dello Stato, 1929, p. 10.

¹⁰ Sui decaloghi del regime fascista cfr. C. Galeotti, *Mussolini ha sempre ragione. I decaloghi del fascismo*, Milano, Garzanti, 2000.

Sappi che il fascista - e in specie il Milite - non deve credere alla pace perpetua;
 I giorni di prigione sono sempre meritati;
 La patria si serve anche facendo la guardia ad un bidone di benzina;
 Un compagno deve essere un fratello, 1) perché vive con te, 2) perché pensa come te;
 Il moschetto, le giberne ecc. ti sono affidati non per sciuparli nell'ozio, ma per conser-
 varli per la guerra;
 Non dire mai «tanto paga il Governo», perché sei tu stesso che paghi e il governo è
 quello che tu hai voluto e per il quale indossi la divisa;
 La disciplina è il sole degli eserciti: senza di quella non si hanno soldati, ma confusione
 e disfatta;
 Mussolini ha sempre ragione;
 Il volontario non ha attenuanti quando disobbedisce;
 Una cosa deve esserti cara soprattutto: La vita del Duce¹¹.

Ma era soprattutto la scuola che doveva essere mobilitata e coinvolta in quest'opera di educazione totale. Da un'idea generica e astratta di individuo si doveva passare, questo il compito della scuola autenticamente fascista, «al “cittadino-soldato”, pronto ugualmente a brandire la vanga e il moschetto»¹². E nei libri scolastici, così come nei quaderni, si sedimentavano immagini di guerra, diverse tra loro ma tutte con lo stesso scopo: calare gli alunni in una dimensione militarizzata e guerriera, fatta di tradizione bellica e di slancio conquistatore, la quale cresce a mano a mano che il regime si consolida e si prepara ad intervenire nella Seconda guerra mondiale: «[Così] si forma l'italiano nuovo, soldato fin dalla nascita. Servire la Patria, in pace e in guerra, da bimbi, da giovani, da vecchi; servirla sempre, col libro e col moschetto, per poterla vedere ognora più grande, più potente, più temuta: questa è la missione dell'italiano nuovo»¹³. Questo, per esempio, è quel che si legge nelle letture uniche di Stato di Alfredo Petrucci per la seconda elementare del 1937, in cui non poteva essere più chiaro il programma educativo che le gerarchie fasciste volevano vedere attuato.

Gli anni Venti: guerra ed identità nazionale

Durante gli anni Venti il controllo che il fascismo esercitava sulle letture scolastiche non era forte come avrebbe voluto, pertanto i libri che sfogliavano gli alunni delle scuole italiane erano perlopiù frutto della tradizione pedagogica idealista dei primi anni del Novecento, in cui la guerra aveva lo scopo di educare unicamente ad un forte sentimento di italianità. Doveva stimolare sen-

¹¹ V. Meletti, *Il libro fascista del Balilla*, Firenze, La Nuova Italia, 1936, pp. 29-30.

¹² M. Crapanzano e A. Caro, *Educazione fascista. Fondamenti dottrinali e dissertazioni per i candidati ai concorsi magistrali*, Milano, Nuova Italia, 1942, p. 9.

¹³ A. Petrucci, *L'italiano nuovo. Libro della seconda elementare*, Roma, La Litografia dello Stato, 1937, pp. 189-191.

timenti di patriottismo e di identità rispetto alla nazione che si andava costruendo. A questi fini erano piegate, per esempio, le vicende del Risorgimento, che finivano spesso per diventare una galleria di personaggi, da Mazzini a Garibaldi, da Menotti a Cavour, ai quali molte volte erano dedicati temi, dettati e pagine di diario di cui restano tracce sui quaderni, come nel caso seguente, in cui Giordana ricorda il tentativo insurrezionale del 25 giugno 1857 messo in atto da Pisacane: «Carlo Pisacane era un napoletano che esiliato si era ritirato a Genova. Nel 1857 partì con trecento volontari e andò sbarcare a Sapri con l'intenzione di muovere guerra al Borbone. Ma il Borbone, saputo che aveva un gruppo di volontari che venivano per muoverli guerra, mandò loro incontro duemila soldati che li uccisero tutti quanti»¹⁴. A comporre la trama della narrazione risorgimentale erano poi le vicende belliche, le battaglie in cui spesso si celebrava l'eroismo delle singole città, elette a simbolo di un'Italia dai tanti volti eppure profondamente unita nel contrastare il nemico. Anche di questi eventi si trova riscontro nei quaderni, come mostra ancora Giordana: «L'altro ieri noi di terza abbiamo studiato le dieci giornate di Brescia. Dopo la disfatta di Novara gli Austriaci hanno assediato Brescia ed essa per dieci gironi ha resistito. L'anima dell'insurrezione fu Tito Speri. Per questa eroica resistenza Brescia fu detta la Leonessa D'Italia»¹⁵.

Nelle letture degli anni Venti, l'infanzia molte volte è superata e risolta nel sentimento patriottico che sancisce il passaggio all'età adulta. Da bambini a piccoli italiani a uomini in miniatura: il percorso andava fatto nel più breve tempo possibile, come tanti giovani eroi letterari stavano a dimostrare. Per tutti basti ricordare *Il piccolo alpino* di Salvator Gotta, edito nel 1926, dove un bimbo che si crede ormai orfano ha modo di dimostrare durante la Grande Guerra tutto il suo coraggio e il suo senso del dovere a dispetto della tenera età. Non è un caso che il protagonista di Gotta si trovi proprio in mezzo alle trincee. Infatti, in questo contesto di costruzione di italianità, la parte del leone la fa proprio la Prima guerra mondiale. Essa fu il primo grande e sconvolgente momento di coesione nazionale che riguardò l'Italia. Il Risorgimento, di fatto, fu più una questione di élite che di popolo, e nel 1915 gli italiani non erano tali più che nel 1861. Mancava loro qualcosa che dalle Alpi alla Sicilia li facesse sentire uniti e membri di un unico paese in cui riconoscersi. La Grande Guerra fu la prova che rinsaldò e dotò di senso l'unione nazionale e per questo suo significato fondante condensò ad esemplificò dinnanzi ai giovani il più alto valore del patriottismo. Sicuramente al regime questo aspetto non dispiaceva, anzi su questa linea di continuità fascismo e classi dominanti si sintonizzarono da subito: nazione e patria furono il ponte che si gettarono vicendevolmente per trovare un equilibrio di potere proficuo per entrambi.

¹⁴ Archivio Ligure della Scrittura Popolare (A.L.S.P.), *Fondo scuola*, Quaderni di Giordana M., a.s. 1928/29.

¹⁵ *Ibid.*

Esempi dell'uso della guerra come edificazione di un sentimento patriottico si ritrovano, dunque, nei testi dei primi anni Venti che il regime approva nelle varie commissioni preposte a vigilare sulla qualità dei libri destinati alla scuola¹⁶. Di più, uno dei criteri che poteva fare la differenza era proprio la dose di patriottismo e nazionalismo che si trovavano mescolati nel testo, insieme ai richiami virili ed eroici che dovevano guidare l'uomo nuovo. Ecco il testo, per esempio, della Commissione del 1927, presieduta dal Sottosegretario alla Pubblica Istruzione Michele Romano:

Il libro deve essere profondamente educativo ed inquadrarsi perfettamente nel clima storico, in cui e di cui la nazione vive. [...]. Di qui la necessità di instillare la passione per tutto ciò che è eroico e per tutte le virtù tipicamente virili, quali la lealtà, il coraggio, il lavoro, la perseveranza, il disinteresse, la probità, nonché il culto della religione dei nostri padri e il rispetto per l'autorità e per le gerarchie [...] sentimenti e virtù che, svegliati e coltivati dalla puerizia, nell'adolescenza, nella prima giovinezza concorrono alla formazione effettiva di quel metodo di vita e di quell'uomo nuovo, che la Patria si attende soprattutto dalla rinnovata scuola¹⁷.

Ecco allora le eroiche virtù che diventano pretesto ed oggetto di narrazioni esemplari, come in *Serenità*, letture per la quinta classe del 1925, dove troviamo la medaglia d'oro concessa dal Re a Luigi Settimo di Cosenza, il quale «privato delle gambe e delle braccia dallo scoppio di una granata che gli produceva anche una larga ferita alla faccia, incitava calorosamente i compagni a scagliarsi contro il nemico per respingerlo», oppure il testamento del capitano dei granatieri Libero Benetti:

L'ideale della mia vita oltre alla famiglia è stato «Dio e Patria». [...] L'affetto per la Patria, che io vorrei sempre più grande, più rispettata, più temuta, è sempre stato in me vivissimo, entusiasmante, sincero, disinteressato.

Dò per essa volentieri la mia vita ed ho la fiducia che nella concordia di tutti essa ritroverà la via luminosa che è stata tracciata dal destino. Fare il soldato ho sempre compreso come pia missione per la sua grandezza e per il suo avvenire.

[...] I miei soldati che ho rudemente, ma gagliardamente e fraternamente amato, lancio sul mio feretro, volti verso il nemico, il grido fatidico:

Viva l'Italia! Viva il Re¹⁸.

Accanto agli eroi, ci sono poi le immagini della guerra. In *Albe di vita*, lettura per la quarta classe del 1929, si trovano fotografie della vita in trincea: sol-

¹⁶ Sulle commissioni degli anni Venti si veda A. Ascenzi e 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.

¹⁷ *Relazione della Commissione Ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottare nelle scuole elementari e nei corsi integrativi d'avviamento professionale*, «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», XL, 1927, pp. 3334-3335.

¹⁸ Le due citazioni sono tratte da L. Maggia, *Serenità. Letture per le scuole elementari maschili e femminili* (V classe), Milano, Mondadori, 1925, p. 125 e p. 166.

dati che scrivono a casa, fanno la vedetta o consumano il rancio, autoblindate e filo spinato a protezione degli scavi¹⁹.

Anche nei quaderni di scuola, fin dai primi anni Venti, è evidente il culto tributato alla Grande Guerra. Ad esempio, Cecilia, nell'anno scolastico 1924/25 scrive sul suo quaderno la seguente canzone:

Il Grappa

Monte Grappa tu sei la mia patria, / Sovra a te il nostro sole risplende, / A te mira chi spera e attende / I Fratelli che a guardia vi stan. / Contro a te già s'infranse il nemico / Che all'Italia teneva lo sguardo, / Non si passa un cotal baluardo / Affidato a italico cuor. / Monte Grappa tu sei la mia patria / Sei la stella che addita il cammino / Sei la gloria il volere il destino / Che all'Italia ci fai ritornar [...] ²⁰.

Le fa eco Marco, che nell'anno scolastico 1927/28 scrive, a proposito di patria, soldati e guerra:

Chi serve la Patria?

La serve il soldato che affronta la morte per difenderla dai nemici, e veglia alla tutela dell'ordine e della libertà. [...] Bella Italia, grande e gloriosa da molti secoli, unita da pochi anni, che spargesti tanta luce dintelletti divini sul mondo, e per qui tanti valorosi moriron sui campi è tanti eroi sui patiboli²¹.

Altro aspetto spesso rilevato è la modernità della guerra, data in particolare dall'alto grado di tecnologia e la conseguente spersonalizzazione che ne deriva.

Vedete quanto cammino s'è fatto! prima i combattenti erano costretti a gettarsi l'un contro l'altro e a fidare nella robustezza dei propri muscoli, con cui s'attanagliavano fra loro; poi, via via che l'arma progredisce, gli avversari s'allontanano sempre più, fino a che – nei giorni nostri – i nemici possono colpirsi senza vedersi e lanciare la morte attraverso chilometri e chilometri²².

Qui, non so quanto consapevolmente, è condensato uno dei grandi temi della storia sociale del Novecento, ossia il rapporto tra individui, modernità e processi di massificazione, espresso in poche righe, in connubio con l'evento che precipitò e mostrò la forza dirompente del moderno sul mondo tradizionale.

Infine, le letture hanno come protagonisti dei loro racconti piccoli bimbi orfani di guerra, tristi ma orgogliosi del sacrificio del loro genitore, o bimbi che decidono autonomamente di servire la patria e giungono a ridosso del fronte per fornire il loro aiuto. È tutto un mondo che si nutre di amore verso la nazione e lo Stato, il quale è rappresentato spesso dal Re-soldato, descritto

¹⁹ S. Fino, *Albe di vita. Letture per la classe IV elementare*, Torino, SEI, 1929, p. 118.

²⁰ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Cecilia P., a.s. 1924/25.

²¹ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Marco F., a.s. 1927/28.

²² F. Castellino, *Il Tesoretto. Compendio al sillabario e prime letture. II e IV classe elementare*, Torino, SEI, 1926, p. 96.

mentre si aggira in ispezione tra le trincee o dialoga paternamente coi fanti. In questi testi è ancora Casa Savoia il primo garante dell'Unità e dell'identità nazionale.

Oltre alla guerra come veicolo di italianità, bisogna aggiungere, per i maschi agisce anche un modello educativo che si serve della guerra-gioco allo scopo di inculcare i valori ritenuti d'obbligo per gli uomini in una società fortemente autoritaria e maschilista. Tra i diversi esempi di giochi di guerra che si trovano nelle letture citiamo il seguente dal *Tesoretto*, lettura per la IV elementare:

Quando è alle porte il re, / tutti i soldati in piè. / Evviva la regina, / sposa del nostro re!
/ dunque ci siamo intesi: / andiamo andiamo al campo, / le nostre mani al fianco!

Tutti si mettono le mani al fianco: saremo vincitor / se non la vinceremo / la guerra dei soldati, saremo fucilati / al rombo del cannon.

A questo punto, tutti impostano le braccia come si fa per puntare il fucile, e fanno PUM! PUM! più volte, con chiasso e allegria²³.

Gli anni Trenta: dalla guerra raccontata alla guerra combattuta

A partire dall'anno scolastico 1930/31 nelle scuole elementari italiane è introdotto il testo unico di Stato²⁴. Contestualmente all'aumento dell'aggressività espansionistica all'esterno aumenta quindi il controllo che lo Stato esercita sull'educazione dell'infanzia, e la guerra viene proposta come dimensione totalizzante del vivere sociale. Nel 1934 è introdotta tra le materie scolastiche l'educazione premilitare, mentre i toni militareschi e violenti, spesso ispirati al primo squadristo, entrano sempre più nelle letture, come nel testo compilato da Nazareno Padellaro nel 1935: «Noi siamo gli arditi della terra armata, / chi non rispetta noi gli diamo una pugnolata. / Bombe a man e colpi di pugnol [...] Manganello, Manganello / che rischiarò ogni cervello / mai la falce ed il martello / su di te trionferà»²⁵.

In questi testi unici, innanzi tutto troviamo ricontestualizzati dall'ideologia fascista gli eventi del Risorgimento e della Grande Guerra. Il Risorgimento era rappresentato come l'antecedente prossimo del regime nell'immaginario fascista, pertanto in esso si volevano vedere solo gli aspetti autoritari ed antidemocratici, e nella corona l'elemento di unità e coesione del paese. Unità e coesione che erano stati raggiunti definitivamente con la vittoria nella Prima guerra mon-

²³ *Ibid.*, p. 107.

²⁴ Sull'intreccio tra libri per le scuole, editoria e politica negli anni Trenta si veda M. Galfrè, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005; per un'analisi dei contenuti dei testi unici, rimando a D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005.

²⁵ Le due citazioni sono in N. Padellaro, *Il libro della III classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1935, p. 32 e p. 204.

diale e con la Marcia su Roma. Il fascismo si presenta, quindi, come il continuatore dei moti risorgimentali, piegando questi ultimi alla sua interpretazione, come è esplicitamente affermato nel testo per la IV elementare compilato da Angiolo Silvio Novaro, dove a proposito di un vecchio garibaldino è scritto:

Fortunatamente negli ultimi suoi anni, col sorgere del fascismo, riacquistò intera la fede che gli avvenimenti dell'immediato dopoguerra avevano scossa in lui. – Se non fossi così vecchio – diceva – cambierei la mia camicia rossa con la camicia nera, e marcerei anch'io. Perché finalmente l'Italia la sua strada segnata ce l'ha. Non si tratta che di percorrerla concordi fino in fondo. Quel giorno io forse non lo vedrò – ma tu, credi a tuo nonno, tu si lo vedrai! Eravamo nel marzo 1922²⁶.

Per entrare nel merito dell'immagine risorgimentale proposta dal fascismo prendiamo ad esempio il manuale di *Religione storia e geografia* per la quinta classe elementare del 1939²⁷. In questo testo unico il Risorgimento è fatto iniziare con le guerre di successione della prima metà del XVIII secolo tra Spagna e Francia. Prima cosa da notare è la retrodatazione del fenomeno risorgimentale ai primi decenni del Settecento, forse per rendere più solida una tradizione di unità che negli anni Trenta aveva solo settant'anni. La storia di quegli eventi è presentata, nel solco della tradizione postunitaria, come una storia di eroi: Pietro Micca, Ciriaco De Menotti, Mazzini, Cavour, Garibaldi, ai quali si aggiunge da ultimo lo stesso Mussolini. La Rivoluzione Francese, madre dei sistemi liberal-democratici, descritta come «un così triste spettacolo» in cui il popolo «si abbandonò agli impulsi dei suoi odi» è liquidata in poche pagine, mentre a Napoleone, simbolo di ordine e forza, vengono dedicati interi capitoli: è fin troppo evidente il paragone con il Duce, novello restauratore e costruttore di potenza. Le istanze liberali e democratiche del Risorgimento, poi, lasciano spazio agli aspetti più marcatamente patriottici e di liberazione dallo straniero. Il Risorgimento, in sostanza, perde del tutto i caratteri di movimento politico e riformatore, per appiattirsi sugli avvenimenti bellici e sulla lotta. È questa una guerra gloriosa ed eroica, esaltata nei suoi momenti vittoriosi: «le truppe sarde, sotto il comando del loro coraggioso sovrano, sei volte attaccarono l'altura di San Martino finché verso il tramonto, mentre infuriava un temporale, riuscirono a conquistare la vetta. I francesi si impadronirono di Solferino, e la giornata si chiuse con una grande vittoria».

Se dai sussidiari ci spostiamo ai quaderni scolastici, protagonista assoluto del Risorgimento diventa il piccolo Balilla, tanto che il 5 dicembre, giorno della Festa del Balilla, mostrano quasi sempre un dettato o una pagina di diario a lui dedicata.

²⁶ A.S. Novaro, *Il libro della IV classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1938, p. 124.

²⁷ *Religione storia geografia*, Roma, La Libreria dello Stato, 1939, parte di storia compilata da A. Gallo, pp. 136-180.

Stamattina la radio ha parlato che quando gli austriaci, il 5 settembre 1746 entrarono nella città di Genova. La città si ribellò da non poter più resistere. Il doge doveva andava a Vienna ad umigliarsi dal imperatrice, e a chiedere pietà. L'imperatrice voleva che tutti i cittadini di Genova, dassero 3 milioni d'oro. Dopo passato 3 mesi, il 5 dicembre del 1746, alcuni di austriaci, nella città di Genova trasportavano un pesante cannone, la via era tutto di fango, e a un certo punto sprofondò. Chiesero aiuto a chi passava, ma nessuno volle andare. Allora fu una lotta, e accorsano tante persone. In quel momento si trovò un forte ragazzo, chiamato Giambattista Perasso, di soprannome Balilla, raccolse un sasso e lo buttò contro i soldati austriaci. I genovesi vedendo questa, incominciarono anche loro a buttar sassi, e riuscirono a cacciare gli austriaci. Ogni anno in questa ricorrenza il 5 dicembre si fa festa. Io voglio essere un vero Balilla forte, come Giambattista Perasso²⁸.

La presenza di questo personaggio nei quaderni non è casuale, poiché popola con la stessa invadenza anche le letture scolastiche. A questo proposito è curioso notare come si ponga attenzione a mitigarne la valenza ribellistica pur presentandolo sotto la luce dell'eroe. Nel famoso libro per la terza classe elementare compilato dal Nobel per la letteratura Grazia Deledda, ad esempio, a fianco dell'esaltazione del nobile gesto contro il nemico invasore si può leggere:

I balilla di oggi sono molto più fortunati, perché la nostra patria è grande e da un capo all'altro è tutta di buoni italiani, guidata da un grande capo. Ma bisognerà che i balilla di oggi facciano onore all'Italia, come quello antico, con la forza dell'animo, l'onestà e soprattutto – aggiunse sorridendo [il nuovo direttore scolastico] – con l'educazione che comprende anche il divieto di tirare sassi ai lampioni²⁹.

Balilla era un esempio da additare alle nuove leve, ma anche un potenziale sovversivo dell'ordine costituito e la pedagogia fascista, che era molto attenta a tutte le sfumature che potevano assumere i messaggi che imponeva, metteva le mani in avanti insistendo sull'abnegazione e l'obbedienza quali virtù più importanti: «[il generale della Milizia disse che i Balilla] non erano ancora usciti dai ranghi; che questa era buona disciplina di Balilla, perché anche i sassi bisogna tirarli al momento giusto, come aveva fatto il ragazzo genovese, il quale non tirò per celia o per malanimo, ma sapendo di cimentare la vita, come un soldato»³⁰.

Se il Risorgimento è l'antecedente storico del fascismo, la Prima guerra mondiale ne segna la nascita, ne è l'origine mitica e la giustificazione politica e sociale. Ne *Il primo libro del fascista*, ad esempio, le date storiche della rivoluzione cominciano con il 14 novembre 1914, giorno in cui iniziarono le pubblicazioni del «Popolo d'Italia», giornale interventista fondato e diretto da Mussolini, e sempre nello stesso testo, poche pagine dopo e in modo ancora più

²⁸ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Domenico T., a.s. 1937/38.

²⁹ G. Deledda, *Il libro della III classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1933, p. 77.

³⁰ R. Forges Davanzati, *Il Balilla Vittorio. Letture per la V classe elementare*, Roma, La Libreria dello Stato, 1931, p. 33.

esplicito, si ricollega il regime al primo conflitto mondiale, come un suo prodotto immediato:

Quale è l'origine della Rivoluzione fascista?

Il primo movimento rivoluzionario contro il parlamentarismo e contro i negatori della patria si svolse sul finire del 1914 e nei primi mesi del 1915 per condurre il popolo italiano all'intervento nella Guerra europea. [...] *L'intervento preparò il fascismo e annunciò la Marcia su Roma*³¹.

In un libro di testo del 1942, a sottolineare questo legame diretto tra guerra e regime, è riportata la frase che Mussolini avrebbe solennemente pronunciato quando il Re gli conferì l'incarico di formare il nuovo governo: «Maestà! Vi porto l'Italia di Vittorio Veneto, riconsacrata dal fascismo»³². Appunto quell'Italia che dopo la disfatta di Caporetto aveva saputo ricompattarsi, trovare un'unità e una sintesi superiore, una coesione intorno all'idea nazional-patriottica che era l'obiettivo che i governi dall'Unità in poi avevano sempre inseguito.

La coesione nazionale, però, dipende anche dalla forza o meno di un sentimento di identità collettivo, che il fascismo aveva voluto identificare proprio nella guerra, come dimostra il passo successivo, tratto dal libro di letture per la quinta classe compilato da Roberto Forges Davanzati.

Oggi soltanto, parlando col maestro, che è stato in Albania e sul Grappa, egli ha saputo che ho fatto la guerra, e che sono stato anche in Albania, e che ci siamo trovati vicini. Tu che pure sai questo, che hai ascoltato tante volte i nostri racconti e saputo le pene di tua madre, tu, per storditaggine e impaccio, hai taciuto quello che poteva far stimare tuo padre e tuo zio presso i tuoi compagni e presso il tuo maestro che è stato in guerra³³.

Aver partecipato alla guerra segnava un momento di forte cameratismo, di riconoscimento individuale e sociale, significava appartenere ad una generazione che aveva vissuto un evento fondamentale, che veniva ricordato ogni anno, a cui erano tributati monumenti e parchi, e i cui eroi venivano ricordati nelle aule scolastiche, che spesso ne riportavano il nome. E proprio il «territorio della scuola», come abbiamo visto, diventa lo spazio pubblico privilegiato per creare e custodire la memoria della Grande Guerra. I quaderni dei bambini mostrano traccia di questo coinvolgimento, come la pagina di diario di uno scolaro pugliese del 5 novembre 1936:

Il 4 novembre non andammo a scuola perché si commemorava la grande Vittoria Italiana. La mattina alla chiesa di san Pietro si disse la Messa cantata per i Caduti in guerra, e tutti i Fascisti, i Mutilati assistettero ad essa. All'uscita si fece il corteo. Sul Monumento furono deposte le corone. Durante la giornata vicino al Monumento stavano i Fascisti a far la sentinella e ogni ora avveniva il cambio. La sera tutti i pubblici uffici si illuminava-

³¹ PNF, *Il primo libro del fascista*, Roma, La Libreria dello Stato, 1939, p. 19.

³² *Religione grammatica e storia*, cit., p. 127.

³³ Forges Davanzati, *Il Balilla Vittorio*, cit., p. 82.

no. Vicino al Monumento vi erano quattro lampade: sembrava come una grande tomba, nella quale dormivano tutti i morti di Putignano. Viva il duce, Viva il Re³⁴.

Il breve passo rende bene l'idea del coinvolgimento del paese e il clima di sacralità che investiva la Festa della Vittoria, dove centrale rimaneva, in perfetto stile religioso, il culto dei caduti.

A partire dalla metà degli anni Trenta si assiste ad un fenomeno che potremmo dire caratterizzante il tema che qui stiamo considerando: si passa, infatti, dal racconto delle guerre passate alla registrazione, quasi in presa diretta, delle guerre che il fascismo combatteva, più o meno apertamente, in Europa e in Africa, fino a giungere alla Seconda guerra mondiale. Procedendo cronologicamente, partiamo dalla guerra d'Etiopia. Le guerre coloniali sono una costante della politica estera italiana, già a partire dall'Unità. Un imperialismo, il nostro, faticoso e poco appagante, ma che ha sempre rappresentato una certa volontà di potenza e di affermazione, magari non suffragata dai mezzi, che il fascismo ha fatto sua ed ha potenziato. Inoltre il regime aveva da vendicare la brutta sconfitta di Adua, dove «ufficiali e soldati gareggiarono in valore, ma furono alla fine soverchiati dalla marea dei selvaggi guerrieri di Menelik»³⁵. Il tema del selvaggio è una costante del racconto sulle guerre coloniali. Soprattutto gli abissini sono «selvaggi», «schierati in orde», in «malafede», dimostrano «scarsa civiltà». E in quest'ultima caratteristica sta un punto centrale: l'Italia fa la guerra in Africa per portare la civiltà; questo è un luogo comune, una giustificazione di tutta l'ideologia imperialistica, tanto scontato da apparire raramente nelle motivazioni delle guerre coloniali. Più presente è un'altra giustificazione, quella del bisogno di terra e di spazio: «L'Italia aveva assoluto bisogno di terre al di là del Mediterraneo, che le assicurassero un più ampio respiro sui mari, possibilità di lavoro ai suoi contadini, aiuti allo sviluppo delle sue industrie e dei suoi commerci»³⁶. In definitiva, le guerre coloniali sono giustificate in quanto portano la civiltà, poi perché sono necessarie allo sviluppo della Nazione, infine perché sono in qualche modo provocate, soprattutto l'ultima e decisiva, quella contro l'Etiopia che sobillata da Francia e Inghilterra non solo disattende ogni trattato con l'Italia, ma attua una politica di razzie nelle vicine Somalia ed Eritrea, fino a «trascinare in schiavitù donne e bambini». La guerra contro l'Etiopia segna il punto di non ritorno nella politica di aggressività del regime, e anche l'apice del suo consenso. Finalmente l'Italia, questo diceva la propaganda, usciva dal suo status di potenza minore, e si proiettava alla ribalta del palcoscenico mondiale, sola contro le sanzioni di 52 nazioni. L'orgoglio nazionale era la cifra di quel momento, e Mussolini lo sfruttava a piene mani. In questo contesto aveva modo di mostrarsi anche il popu-

³⁴ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Domenico T., a.s. 1936/37.

³⁵ *Religione storia geografia*, cit., p. 184.

³⁶ *Ibid.*, p. 183

lismo tipico della politica e della retorica fascista. La guerra d'Etiopia era infatti presentata come «guerra di popolo», come la guerra dei proletari e dei poveri (riecheggia qui l'Italia “grande proletaria” del mondo di pascoliana memoria) che possono sfogare così le loro tensioni ed illudersi di avere una nuova frontiera da conquistare. In un libro di letture per la terza classe del 1942, *L'aratro e la spada*, così si legge:

Guerra di popolo era quella. Non lo disse più tardi il Duce? È *la guerra del popolo*. È *la guerra dei poveri, dei diseredati, dei proletari*. Per questo il popolo vi partecipò col più grande entusiasmo. A centinaia di migliaia, dalle città, dai borghi, dalle campagne, accorsero i nostri uomini. Erano veterani della Grande Guerra e giovani appena usciti dalle scuole, e si arruolarono come soldati in tutte le armi dell'Esercito e dell'Aeronautica, come semplici Camicie Nere nelle Divisioni della Milizia.

La dimensione guerriera di questa conquista di popolo non finisce con la vittoria militare, anzi la stessa colonizzazione è presentata come una prosecuzione delle manovre belliche, a cominciare dagli stessi coloni che per lo più erano andati in Africa come soldati:

Valerio entrò a far parte della prima centuria di contadini destinati alla colonizzazione dei territori dell'Impero. Quella centuria fu composta con soldati scelti fra tutti i reparti delle diverse armi di Addis Abeba. Soldati-contadini, dunque: uomini che in una mano recavano il fucile ancora caldo delle battaglie combattute e nell'altra la vanga³⁷.

Anche la scuola non mancava di fare la sua parte, e mentre aumentavano i toni genericamente violenti, la celebrazione della conquista dell'Impero diventava un vero «dovere» educativo che coinvolgeva direttamente gli stessi maestri, trasformati in amplificatori del discorso politico e propagandistico:

Oggi il signor maestro ci ha parlato della conquista dell'Impero. Ci ha detto che 52 nazioni il 18 novembre 1935 misero le sanzioni, cioè non volevano mandare più merci all'Italia, e credevano di farla miseria. Il Duce disse: Non fa niente che ci hanno messo le sanzioni, invece di consumare di più consumeremo di meno e così vivremo lo stesso. Non fa niente che abbiamo fatto un po' di penitenza ma abbiamo vinto la guerra contro le sanzioni. Io amo molto il Duce perché lui sa ottenere quello che occorre alla nostra nazione³⁸.

E poi ecco che le copertine dei quaderni si popolano di vicende coloniali, con la solita celebrazione di eroi, soldati o ufficiali caduti nelle varie battaglie, o con spiegazioni di carattere geografico sull'Eritrea o la Somalia, o sulla funzione delle Camicie Nere nelle colonie, dove non mancano richiami cruenti al sangue:

³⁷ Le due citazioni sono in A. Petrucci, *Letture per la terza classe dei centri rurali. L'aratro e la spada*, Roma, La libreria dello Stato, 1942, pp. 87-89.

³⁸ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Domenico T., a.s. 1936/37.

Laddove l'Italia ha portato la civiltà e il saggio dominio, e cioè nelle Colonie, le Camicie Nere hanno dato e vanno dando un contributo di sangue e di valore. L'espansione delle nostre colonie, dapprima armata, poi pacifica, poi colonizzatrice, è avvenuta con la cooperazione della Milizia che ha istituito da anni due Legioni permanenti per le colonie³⁹.

Per gli scolari più piccoli le copertine si servivano di semplici ma significativi disegni: un piccolo Balilla che saluta romanamente due piccoli abissini, dagli sguardi un po' persi e senza scarpe ai piedi, di fronte ad una capanna e sotto la bandiera tricolore. Sul retro si legge: «ai piccoli abissini, il nostro balillino, fa far l'alza bandiera ogni mattino». È chiaramente espresso, qui, il senso di superiorità razziale che si doveva acquisire già da bambini, anche attraverso apparentemente innocui quaderni, che però invadevano le scuole e le teste di milioni di scolari.

Dalle copertine alle pagine, dove si sprecano i riferimenti alla guerra d'Etiopia. Ne citeremo due, che sintetizzano i temi sopra accennati di superiorità, civilizzazione, crudeltà nemica e diritto italiano alla conquista: una frase del Duce, monito persuasivo e fonte di legittimità,

L'Etiopia è italiana di fatto, perché occupata dalle nostre armate vittoriose, italiana di diritto, perché col gladio di Roma è la civiltà che trionfa sulle barbarie, la giustizia che trionfa sull'arbitrio crudele, la redenzione dei miseri che trionfa sulla schiavitù millenaria,

e un breve componimento:

Come abbiamo ricordato il 5 maggio.

Il 5 maggio ci ricorda quando l'anno scorso sitrò in Addis Abeba. Quanto dispiacere avevano le mamme nei cuori per i loro figli! Per entrare in Addis Abeba c'era una strada sola, al via dell'Impero, poco buona per passare gli autocarri. Gli abissini sapevano che gli italiani andavano con carri, gli guastavano la strada. Gli italiani di sopra l'aeroplano vedevano tutto. Dopo il Maresciallo Badoglio mandò al Duce un telegramma dicendo, gli italiani erano entrato in Addis Abeba alle ore 16 del 5 maggio. A Putignano si fece il corteo, stava tutto imbandierato. E chiusero le botteghe. Gli italiani quando entrarono in Addis Abeba trovarono tutti i morti, i palazzi distrutti, gli uffici, gli alberghi, e tante altre cose non esistevano più. [...] Poveri italiani! Per entrare in Addis Abeba hanno fatto tanti sacrifici. Io quando andrò a combattere devo andare con cuore⁴⁰.

Questo atteggiamento di superiorità culturale era sempre valido ogni qualvolta l'Italia muoveva i suoi interessi verso altri paesi. Basti ricordare, in questa sede, un brano tratto da *Il Balilla Vittorio*, in merito all'Albania.

Volando su quell'Albania, che oggi noi aiutiamo a ordinarsi, ad avere strade, ponti, canali, io vedevo dall'alto la terra stravolta sempre dalle acque dei fiumi che l'attraversavano, come un viso continuamente trasfigurato, e capivo quanto male avevano fatto a quella terra e a quella gente quattro secoli di inerte, pesante dominazione musulmana. [...] Mi

³⁹ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Romana C., IV di copertina, fine anni Trenta.

⁴⁰ Le citazioni sono in A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Domenico T., a.s. 1936/37.

si presentò la pianura pugliese in un perfetto ordine di campi, con una lavorazione che, pur in quei tempi di guerra difficili per le braccia, aveva perfezioni geometriche. Ecco, a distanza così breve, pur sulla stessa terra data da Dio agli uomini, quanta differenza. Lì un paese sconvolto da una dominazione dissolutrice, succeduta a quella costruttrice dei romani e dei veneziani; qui una terra trattata con le buone regole⁴¹.

Dall’Africa all’Europa non cambia la missione civilizzatrice dell’Italia, oscillante tra i due poli dell’orgoglio e della rivincita. L’Italia è una nazione contro tutte le altre, e nella campagna per l’autarchia trova un ulteriore motivo di unità. Intorno al nemico tenta di serrare i ranghi di un paese che vuole scoprirsi potente. «Stringere i denti» e lottare, il senso del sacrificio continuo, della lunga e faticosa marcia verso una nuova era, l’ardimento di superare la prova più dura: questa è la dimensione preferita dal fascismo, e l’autarchia nazionale, ossia «farcela da soli», aveva, per così dire, la parte cucita addosso per questa rappresentazione. A questo proposito si veda il problema di matematica dato in una V elementare maschile il 18 febbraio 1937, al fine di mostrare fin dove il controllo dell’opinione intendesse arrivare:

per obbedire agli ordini del Duce, ed anche perché ai suoi bambini fa tanto bene, la mamma consuma 8 chilogrammi di riso al mese, che paga £ 2 al chilogrammo.

Quanto spenderà al mese la mamma per comperare il riso?⁴²

Per portare nel mondo dei bambini il senso di orgoglio nazionalista sotteso alla resistenza alle sanzioni, si doveva però trovare un linguaggio adatto e a loro più vicino. Questo linguaggio fu quello della fiaba, che diventava vero e proprio filtro tra la realtà drammatica della guerra e delle difficoltà economiche e il racconto di sé che il regime andava intessendo. In un quaderno dei tardi anni Trenta, in data 18 novembre, anniversario delle «inique sanzioni», infatti troviamo:

Un giorno c’erano due bestiacce e una bestiolina; la prima era una volpe occhialuta coi denti d’oro che guardava tutto il mondo per poter mangiare quello che voleva (Inghilterra), l’altra era una faina che fingeva di essere amica di tutti, dell’oca, del somaro, del fringuello e perfino del serpente (Francia), la terza era un bel galletto giovane e fiero con una bella cresta rossa ed una piuma nera che sembrava una Camicia Nera (Italia).

È l’inizio del riassunto di una favola intitolata *Il gallo indipendente*. La storia è questa: il povero galletto stentava a vivere con quel poco che aveva, mentre la volpe e la faina si accaparravano tutto quel che c’era in giro. Una mattina, costretto dai morsi della fame, mentre cercava di afferrare un piccolo chicco di grano, venne visto dalle due «bestiacce» le quali chiamarono tutte le altre e, corrompendole, le convinsero a muovere contro il gallo. A questo punto il finale della favola:

⁴¹ Forges Davanzati, *Il Balilla Vittorio*, cit., pp. 83-84.

⁴² Quaderno riprodotto sul sito web dell’INDIRE di Firenze (<<http://www.bdp.it>>).

Si armarono di bastoni chiamati SANZIONI, per andare contro il gallo, ma questo senza paura alzò la zampa in su e i bastoni che quei signori avevano alzati per picchiarlo si ruppero e le schegge andarono a colpire al petto volpe e faina.

La favoletta finisce proprio così: il gallo poté togliersi l'appetito, la faina, la volpe ed i loro amici digrignarono fra i denti: "LA GIOVINEZZA HA VINTO"⁴³.

Questa favola è indicativa non solo dell'immagine della guerra del 1935-36, in cui finalmente l'Italia, a discapito di tutti, raggiungeva il suo «posto al sole», e di tutte le guerre coloniali, ma è anche anticipatrice di quella della Seconda guerra mondiale dove la dimensione della favola si insinua anche nei libri di testo per la storia.

Un altro tipo di guerra, tutta ideologica, è quella che il fascismo combatte contro il bolscevismo e i comunisti, fin dal suo presentarsi come restauratore dell'ordine contro i sovversivi. Nelle letture scolastiche non è raro incontrare il tema dei «rossi» che nel primo dopoguerra tutto facevano per discreditarla patria. Ad essi erano imputati i più gravi crimini, il primo dei quali era attentare alla proprietà e all'ordine sociale. Un esempio è il seguente, tratto dal *Balilla Vittorio*:

Tutt'intorno la guerra era rinnegata, la vittoria dimenticata, la terra agitata dalla perpetua ribellione, che si sapeva peggiore nelle città dove non c'era più autorità. Giacomo s'era attaccato al suo ufficio e di là resisteva quanto poteva con lo stesso cuore e la stessa tenacia degli anni di guerra; ma era poca cosa, e la fede, per quel che vedeva intorno e sapeva delle altre regioni d'Italia, gli vacillava.

Francesco rimproverò il fratello di avergli taciuta la verità; minacciò di ritornare in Argentina. Poi mutò metro, e poiché proprio al Monticchio c'era un focolare di ribellione rossa s'impegnò a fondo per riprendere casa e terra, piantatosi nei due poderi finitimi che aveva comperati. Più libero del fratello Giacomo, che era vincolato dall'ufficio; più impetuoso e deciso, fu dei primi a riprendere l'animo e il costume dei combattenti e dare ascolto alla riscossa che Mussolini bandiva da Milano. Riprese la camicia nera che aveva indossata come ardito nei reparti d'assalto; raccolse, col fratello, alcuni compagni d'armi e fu il primo fascista del comune, fra i più animosi della provincia, presente in campagna e in città⁴⁴.

In modo ancora più semplicistico, Grazia Deledda, nel suo libro per la terza classe, così cerca di far capire ai giovani lettori chi sono i comunisti: «Fa conto: tu copi il problema di aritmetica che ha svolto Sergio con fatica. Il maestro ti chiama e con faccia tosta dici d'averlo fatto tu. Fai una bella figura con la fatica di Sergio. Ecco che sei un po' comunista»⁴⁵. Questo impianto ideologico trovò, ad un certo punto, un'espressione reale. Nel 1936, infatti, le truppe di Franco mossero contro la giovane Repubblica spagnola, e sotto le insegne del più feroce anticomunismo, dopo una guerra durata tre anni, conquistarono il

⁴³ La favola è tratta da N. De Rocco, *Plagiati e contenti. Un anno di scuola con i bambini del duce*, Milano, Mursia, 1994, p. 38.

⁴⁴ Forges Davanzati, cit., pp. 23-24, La Libreria dello Stato 1939, p. 155.

⁴⁵ Deledda, *Il libro della terza classe elementare*, cit., p. 33.

potere. Un aiuto decisivo il Caudillo lo ebbe dalla Germania e dall'Italia, le quali non fecero fatica a levare gli scudi in difesa della crociata contro il bolscevismo. La guerra civile spagnola, in qualche modo, divenne effettivamente uno scontro europeo tra il fascismo e l'antifascismo: da un lato i franchisti e i volontari fascisti e nazisti; dall'altro le brigate internazionali, repubblicane, democratiche e anche, in minor misura, rivoluzionarie. Il fascismo trovò nuovamente gli accenti epici della prima ora, quando nella sua ricostruzione della storia si erano scontrate due visioni del mondo, ed aveva trionfato quella di Mussolini, anche grazie al sangue dei martiri e degli eroi che avevano sacrificato la vita per la nazione, in quella che si profilava come una comprensione religiosa e mistica del fascismo⁴⁶. La guerra di Spagna diede l'occasione di riproporre l'irriducibile antitesi fascismo-comunismo, in un momento storico particolarmente delicato, in cui si andavano delineando i due fronti della Seconda guerra mondiale.

Con linguaggio violento e con toni esagerati, così veniva proposta la guerra spagnola agli scolari della quinta classe:

La Russia aveva sobillato la Spagna al fine di portarvi il bolscevismo nefasto, negatore della Fede, odiatore di ogni sana energia, nemico dell'ordine avverso a tutti i popoli retti da governi civili. Narrare a voi, fanciulli, e fanciulle d'Italia, di quali infamie si macchiarono i bolscevichi durante la guerra spagnola non è possibile. Essi rubarono, saccheggiarono, distrussero, incendiarono e uccisero senza pietà non avendo neppure riguardo per le chiese⁴⁷.

Ormai i tempi richiedevano una precisa collocazione e il regime stava investendo sul senso di uno scontro finale fra un nuovo ordine nazifascista e totalitario e un vecchio ordine liberal-democratico. Era alle porte la Seconda guerra Mondiale.

Le guerre fin qui raccontate si sono prestate, mano a mano che gli anni passavano, a preparare una volontà guerriera e un militarismo che prima o poi sarebbero stati inevitabilmente chiamati alla prova dei fatti. L'aggressività tedesca non conosceva freni né limiti, ed uno solo era il suo obiettivo: vincere in maniera assoluta e definitiva. L'Italia, che si era sempre più legata alle sorti tedesche illudendosi forse di preservarsi uno spazio di moderatrice europea, non poté far altro che seguire la follia nazista, tanto più che il 10 giugno 1940 le sorti sembravano già decise. Ritardare poteva significare restare fuori dalla spartizione finale. In un libro di testo del 1942, quando ancora si vive l'entusiasmo e la speranza di una facile vittoria, si coglie tutta la fragilità di un mito guerriero costruito più sulle parole che sui fatti, e la tragicità di una illusione che, col senno di poi, finì in catastrofe⁴⁸. In queste pagine, si inizia con lo spie-

⁴⁶ E. Gentile, *Il culto del Littorio*, Roma-Bari, Laterza 1993.

⁴⁷ L. Rinaldi, *Il libro della V classe. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato 1939, p. 155.

⁴⁸ Le citazioni che seguono sono in *Religione grammatica storia*, cit., pp. 190-193.

gare le ragioni della guerra, presentata come una rivendicazione di giustizia ed equità. Ovviamente i «cattivi» sono dall'altra parte.

Dalla fine della grande guerra in poi, l'Italia aveva dovuto lottare sempre contro l'ostilità delle sue ex alleate: Francia e Inghilterra, le quali ne volevano impedire con ogni mezzo lo sviluppo ed il progresso. Per 20 anni quelle potenze ostacolarono l'Italia, or con vane promesse, or con minacce, or con ricatti ed infine con l'ignobile assedio economico.

[...] Allora il fascismo italiano ed il nazismo germanico, si unirono in un «*patto d'acciaio*» allo scopo di aiutarsi reciprocamente nelle opere di pace e, se necessario, in quelle di guerra.

Fu costituito così l'Asse Roma-Berlino, forte di 120 milioni di uomini animati dalla stessa volontà di crearsi uno spazio vitale, malgrado l'ostilità delle potenze affamatrici, che avevano accaparrato tutte le ricchezze e tutto l'oro della terra.

Col tono vagamente fiabesco e marziale che ricorda i cinegiornali dell'epoca si danno le ragioni di un conflitto non voluto, anche se preparato in vent'anni di dittatura, nel quale l'Italia si getta però con tutta la veemenza mussoliniana cui è stata educata:

Intanto il 10 giugno 1940, l'Italia, dopo più di nove mesi di non belligeranza, entrava in guerra accanto alla Germania, amica ed alleata.

Il Duce, dal balcone di Palazzo Venezia, dava agli italiani una sola parola d'ordine: «Vincere!». E gli italiani, sempre fedeli al comandamento del Duce, vincono ovunque, per terra, per mare, per aria.

Ma le valenze della guerra sono anche fortemente ideologiche, si tratta di combattere una volta per tutte contro il bolscevismo.

Fin dallo scoppio della guerra, la Russia, inconciliabile nemica dell'ordine fascista e nazista, si preparava ad aggredire proditoriamente la Germania.

Il Führer, il 22 giugno 1941, ordinò alle truppe germaniche di marciare contro il bolscevismo.

[...] L'Italia dichiarò subito guerra alla Russia ed allestì un corpo di spedizione, che si sta coprendo di gloria.

[...] È una vera crociata contro il bolscevismo.

Il libro si conclude con una speranza per il futuro:

La guerra è divenuta perciò nuovamente mondiale e si combatte su tutti i continenti: alle potenze del *tripartito* arriderà certamente la più fulgida e completa vittoria, perché giusta e santa è la loro causa.

L'approccio religioso, richiamato dalla *crociata* contro il comunismo e dalla *santità* della causa, fa tutt'uno con il senso di sacrificio che abbiamo già intravisto a proposito della guerra d'Etiopia, e che ora possiamo dire caratteristico delle guerre fasciste. E anche su questo piano di rassegnazione e sacrificio si gioca il coinvolgimento dei bambini nelle scuole. In un quaderno di IV ele-

mentare, in data 27 febbraio 1942 si trova il seguente tema svolto da una bambina, che merita di essere riportato per intero.

I miei piccoli sacrifici in tempo di guerra

Quest'anno siamo in tempo di guerra e perciò anche noi Piccole Italiane dobbiamo aiutare la Patria, facendo dei piccoli sacrifici.

L'anno passato ero abituata alle golosità, perché spesso mangiavo cioccolatini e caramelle, ma in questo momento le rinuncio volentieri. Io come tutte le altre bambine ho scucito un angolo del materasso e ho tolto da esso un po' di lana per offrirla in dono ai nostri valorosi combattenti. Se a scuola i termosifoni certe volte sono spenti, sopporto volentieri un po' di freddo, pensando ai nostri valorosi soldati che in Russia combattono con temperatura freddissima. L'anno scorso la sorella mi aveva promesso di comperare la bicicletta, ma mi sono rassegnata senza tanti capricci, perché capisco che costano troppo care. Che importa se a tavola non vi è più il cibo prelibato, come quello degli altri anni?

Si vive lo stesso e nello stesso tempo si ha l'orgoglio di dire che si aiuta la Patria.

La mamma mi aveva detto che quest'anno mi comperava le cartelline nuove, ma io penso che posso farne a meno e adoperare quelle usate.

Io chiudo questo tema con la speranza che tutti questi miei piccoli sacrifici uniti insieme con tutti gli altri vadano a beneficio dei nostri valorosi soldati per dare alla Patria la più serena e più splendida «Vittoria!».

Il sacrificio che qui si richiama è quello profondo che solo un figlio/a sa fare per la mamma, vera e propria icona dell'educazione nazionale ma soprattutto immagine largamente evocata quando di mezzo ci sono armi e battaglie, come già era stato nella Grande Guerra. La *Madrepatria*, nel più classico dei rimandi simbolici, chiama a raccolta i suoi figli e le sue figlie nel momento del bisogno, ed essi rispondono, o almeno a questo sono educati. «Solo facendo in questo modo siamo sicuri che questa guerra sarà da noi vinta e la nostra seconda mamma cioè l'Italia potrà diffondere in tutto il mondo la sua gloriosa luce»⁴⁹. Maternità e religiosità, d'altra parte, sono temi cari all'educazione del popolo e ad esso congeniali, un popolo bambino verso cui rivolgersi nel linguaggio delle favole per tenerlo in quella minorità che lo rende più docile e asservito. In questo quadro di mobilitazione dell'infanzia, le bambine sono chiamate ad un lavoro di retroguardia, di rinuncia e risparmio quotidiano, al quale erano preparate già dal clima autarchico seguito all'avventura etiopica, e prima ancora dal ruolo che si intendeva far loro assumere nel modello di famiglia patriarcale che durante il fascismo si veniva formando: si trattava, in buona sostanza, di educarle al sacrificio (si pensi al valore simbolico che ebbe la raccolta delle fedi nuziali lanciata nell'ottobre 1935), al risparmio e a un continuo lavoro di recupero e riutilizzo di risorse sempre più scarse, al servizio della rispettabilità della famiglia e, in seno a questa, del potere del marito⁵⁰.

⁴⁹ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Romana C. a. s. 1941/42.

⁵⁰ C. Saraceno, *Costruzione della maternità e della paternità*, in A. Del Boca, M. Legnani, M.G. Rossi (a cura di), *Il regime fascista. Storia e storiografia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 482. Secondo l'autrice il fascismo, nonostante la sconfitta della battaglia demografica, finì col promuovere un particolare modello di famiglia come *modello culturale dominante*, che sopravvisse al regime

Ciò nonostante, anche le bambine, negli anni di guerra, erano tenute a dimostrare una perfetta conoscenza del mondo militare, nonché una profonda adesione ai suoi valori. Ecco cosa scrive una alunna di V elementare nell'anno scolastico 1941/42:

Perché ammiro i nostri soldati

Noi bambini ammiriamo i nostri soldati perché sono molto valorosi, e per i sacrifici che compiono per la grandezza della Patria.

I soldati sono divisi in tre parti: aviazione, marina, soldati di terra. I soldati di terra come quelli d'aviazione e quelli di marina compiono imprese eroiche.

I nostri soldati si scagliano sul nemico incuranti del pericolo pur di conquistare nuove terre. Quelli di marina abbattano aeroplani, affondano navi e così pure quelli di aviazione combattono e fanno, molte imprese. Io sono fiera di essere italiana⁵¹.

Speculare all'immagine della donna inquadrata al servizio della guerra in un lavoro domestico di supporto allo sforzo bellico, era l'immagine del soldato e del guerriero, che si sedimentava nei temi dei piccoli Balilla. Qui a dominare è il senso di conquista e di dominio, come leggiamo in un tema del 1940: «Noi oggi ancora piccoli balilla presto diventeremo forti e vinceremo la Francia e l'Inghilterra e ce le prenderemo, e faremo scontare loro tutti i tradimenti che ci hanno fatto», cui si aggiungevano accenti spesso violenti che si ricollegavano al primo squadrismo in maniera tanto più evidente quanto più era critico il momento: «Io che sono Balilla moschettiere e so che vuol dire Capo del Governo in caso di guerra partirò volontario per lottare e vincere quella canaglia di Inglese e Francesi. Noi Italiani li vinceremo e se dopo non ci daranno Nizza, Savoia, Tunisi, Gibuti, la Corsica, daremo loro l'olio di ricino come fecero i fascisti ai sovversivi e comunisti»⁵². Nel giro di pochi mesi, però, si sarebbero aperti ben altri scenari senza vittoria né dominio. La guerra ora diviene reale, ed è ascoltata nei bollettini radio, i quali entrano poi nelle pagine di diario che gli alunni devono comporre. Ecco un esempio, dal quaderno di Liliana, piccola scolara genovese:

L'altro giorno la radio ha annunciato la presa di Barce.

I nostri valorosi e quelli tedeschi sono usciti vittoriosi ancora una volta. L'Inghilterra non supponeva che i soldati dell'Asse fossero ancora così forti e perciò era sicurissima di riuscire in tutto. Purtroppo molti soldati dell'Asse sono caduti, ma le loro madri o le loro spose porteranno fieramente nel cuore la loro memoria.

Anche nei commenti ai fatti del giorno fu esaltato l'eroismo dei nostri soldati. Il Duce

stesso: il nuovo patriarcato delle classi medie urbane, incentrato sulla figura e sul salario del lavoratore dipendente, economicamente precario e pertanto sorretto dal lavoro domestico della donna/moglie.

⁵¹ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Erminia P., a.s. 1941/42.

⁵² Le citazioni sono tratte da due temi inviati al Duce dalla scuola Vittorio Veneto di Terni, 1940. Archivio Centrale dello Stato, segreteria particolare del Duce. Cfr. F. Pittalis, *I bambini e il Duce nelle scuole di Terni (1939-1941)*, Tesi di laurea, Università di Genova, a.a. 1999-2000.

e il Führer li hanno elogiati nei loro discorsi. Le labbra di tutti pronunciano «Barce è conquistata».

L'Italia e la Germania possono essere fiere dei loro soldati!⁵³

Dai bollettini alla nuda realtà è il passo è quanto mai breve. Nelle città italiane cominciano a cadere le bombe, e allora ci si aggrappa quasi disperatamente alle parole del regime, si inveisce contro il nemico, come fa la piccola Annamaria, sempre di Genova:

Anche questa notte la nostra città ha avuto l'allarme aereo. Io da brava e coraggiosa Piccola Italiana non mi sono spaventata, insieme ai miei cari sono scesa al rifugio dove con pazienza abbiamo atteso la fine del pericolo. Io pregavo in cuor mio che non capitasse niente. Il nemico è vile e ci odia, sfoga la sua rabbia per le nostre vittorie. Noi odiamo i nemici! Noi siamo sicuri della vittoria. Resistere!⁵⁴

Nel momento in cui la guerra si manifesta nella sua tragica e reale drammaticità, i bambini restano senza parole, se non quelle della propaganda. Gli viene tolta la voce, definitivamente perdono la possibilità di esprimersi. Il fascismo li ha condotti in guerra, e la guerra ora non lascia margini di espressione neppure minimi nelle scritture scolastiche.

Conclusioni

Che il fascismo volesse presentarsi come regime guerriero è cosa nota; che avesse un culto particolare per l'azione e la lotta anche; che, infine, l'educazione che impartiva nelle sue scuole mirasse a creare un cittadino-soldato pure. In quest'ottica va certamente letta l'attenzione che rivolgeva alla guerra nel racconto del passato e nella dimensione del presente che proponeva, fino ad arrivare ad una vera e propria educazione pre-militare ampiamente accolta anche nella scuola. Ma se si guarda alla società nel suo complesso, credo si possa scorgere un'altra valenza, forse anche più importante, attribuibile a questa educazione militarizzata. L'ipotesi è che la concezione militarista della società e della cittadinanza avesse, quanto meno nell'immediato, un altro obiettivo prioritario che non formare veramente un esercito aggressivo, cioè spostare in secondo piano la discussione e la divergenza di opinioni: nella vita civile si discute, nell'esercito si obbedisce (insieme a credere e a combattere, naturalmente). E tutto ciò è più funzionale ad un progetto autoritario e totalitario che non delle armi ben puntate, come anche il tentativo di tenere il popolo cristallizzato in quella condizione acritica e passiva rappresentata dall'infanzia. La

⁵³ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Liliana C., 3 febbraio 1942.

⁵⁴ A.L.S.P., *Fondo scuola*, Quaderni di Annamaria P., a.s. 1941/42.

guerra raccontata e presentata come dimensione onnipresente della storia e dell'attualità di una nazione che in pace, stando alle letture e scritture scolastiche, non lo era mai stata veramente, più che per insegnare a combattere serviva a creare dei soldati nella vita civile: nel corpo e nella mente inquadrati, disciplinati e disposti ad obbedire al capo. Nel *Il primo libro del fascista* non poteva essere espresso più chiaramente questo modo militaresco di improntare il rapporto dominati/dominanti:

Quale è il giuramento che vien prestato al momento di entrare nel P.N.F?

Il giuramento è il seguente: *Nel nome di Dio e dell'Italia, giuro di eseguire gli ordini del DUCE e di servire con tutte le mie forze e, se è necessario, col mio sangue, la causa della Rivoluzione fascista.*

Quale è la costante direttiva morale del fascista ?

Il fascista comprende la vita come dovere, elevazione, conquista e deve avere sempre presente il comando del DUCE: *Credere, obbedire, combattere*⁵⁵.

Davide Montino

Dipartimento interdisciplinare di studi storico-geografici e linguistico-letterari
(DISSGELL)

Università degli Studi di Genova (Italy)

davide.montino@unige.it

⁵⁵ PNF, *Il primo libro del fascista*, cit., p. 69.

Educational and mass market Catholic publishing in Italy between the two wars

Roberto Sani

1. Between religious texts and the presence of new educational and cultural forms: militant Roman Catholic publishing for society between the two wars

In July 1921, Father Francesco Olgiati published an important article, entitled *Pubblicazioni popolari*, in the «Rivista del clero italiano». In it (continuing the line of thinking that had emerged from the last general catalogue of publications of *Volksverein*, the powerful German Catholic organization – «a band of lively, hard workers», as he defined it –, and, in particular, from the «plethora of magnificent writings for workers, students, and women» as well as from the two most prominent texts included in the two series entitled «Biblioteca popolare apologetica» and «Biblioteca popolare sociale»), the Milanese cleric traced a problematic picture of Roman Catholic educational and mass market publishing in the peninsula:

Io pensavo alla nostra Italia – he wrote – ed al bisogno enorme che anche noi abbiamo di opporre alla stampa avversaria le nostre pubblicazioni, facili ed accessibili al popolo [...]. Se in Italia i credenti che posseggono una cultura almeno discreta, non possono oggi lamentarsi della nostra produzione libraria; se possiamo essere soddisfatti per l'attività di qualche nostra Casa Editrice [...], dobbiamo invece constatare che in fatto di pubblicazioni popolari stiamo piuttosto maluccio. – He added, – Non dico che manchino opuscoli buoni, stesi in modo che possano esser letti con profitto ed intesi da tutti. Di quando in quando ne escono e meriterebbero maggior fortuna [...]. Ma a queste ed altre pubblicazioni manca una dote essenziale: l'*organizzazione*. Escono talvolta in piccole città di provincia, presso

tipografie sconosciute. Nessuno dei nostri grandi quotidiani si degna di salutarle. Restano perciò ignorate o quasi [...]. Peggio ancora: i volumetti non hanno diffusione. Nessuno li cerca, appunto perché nessuno li conosce¹.

Olgiati compared this anything but encouraging picture of Roman Catholic educational-mass market publishing with the analogous Socialist publishing that had arisen during the Giolitti era:

Chi avesse qualche dubbio intorno all'urgente necessità di curare e di organizzare nel nostro Paese la coltura popolare, non ha che da prendere fra le mani un catalogo della Società Editrice «Avanti». Vi troverà elencati opuscoli [...] dettati dalle penne migliori che il partito socialista ha od ha avuto, da Bissolati a Treves, da De Amicis a Turati; ed insieme a questi lavori minuscoli, nei quali in pochi fogli si porge al lettore un confetto avvelenato, non mancano traduzioni di roba straniera, libretti a pochi soldi dei peggiori anticlericali, una moltitudine insomma di pubblicazioni popolari, diffuse a centinaia di migliaia di copie.

In the assessments and operative proposals set forth in the «Rivista del clero italiano», the Milanese cleric aimed at «rimediare ad un tale deplorabilissimo stato di cose», and we note a substantial receptivity towards the model of aggressive mass market publishing that had already proven successful during the two preceding decades within Socialist circles. Foremost from an organization point of view (that is, the attention paid to various aspects of the realization and diffusion of publishing endeavors),

Occorre – Olgiati wrote – un centro organizzatore, che provveda a far preparare e poi a stampare ed a diffonderne i testi [...]. I nostri migliori uomini dovrebbero collaborare. Farsi piccoli coi piccoli. Spezzettare il pane per gli stomaci deboli. Come fanno, del resto, gli avversari [...]. Di ogni opuscolo (d'indole apologetica, politica, sociale, letteraria ecc.) si dovrebbe fare una grande tiratura (dalle 50.000 alle 100.000 copie). Il prezzo, quanto più aumenta il numero delle copie, diminuisce. Perciò si avrebbe un prezzo... popolare. Le nostre organizzazioni cattoliche – giovanili soprattutto – dovrebbero sempre essere in relazione col centro ed impegnarsi alla diffusione [...]. Così si dica, a maggior ragione, dei librai nostri. Ed anche dei giornali cattolici, i quali potrebbero aiutare immensamente coi loro annunci.

Olgiati's acceptance of the militant model of religious education is also evident in his choice of which publications should be favoured, wavering between doctrinaire writing and apologetic writing and the actions and booklets of propaganda on the most relevant and controversial themes of current political and social, and not merely religious, matters:

¹ F. Olgiati, *Pubblicazioni popolari*, «Rivista del clero italiano», II (1921), 7, pp. 305-307. A quite different assessment on the diffusion and market penetration into different social environments of Catholic educational-mass market production since 1916 came from Antonio Gramsci, who wrote: «È incredibile la quantità di opuscoli, riviste, foglietti, corrieri parrocchiali che circolano dappertutto, che cercano di infiltrarsi anche nelle famiglie più refrattarie e che si occupano di tante altre cose oltre la religione» (A. Gramsci, *La buona stampa*, «Avanti!», edizione torinese, 16 febbraio 1916).

Ad ogni questione che si dibatte – the scholar underlined –, bisogna provvedere immediatamente. Si parla di divorzio? Subito: un opuscolo sul divorzio. Si fa una campagna per la libertà d'insegnamento? Sia pronto un volumettino su questo tema. I giornali polemizzano sul controllo operaio? Si dia in poche pagine il pensiero dei cattolici in proposito. Papini pubblica la *Storia di Cristo*? Presto, una monografia sul convertito. Imperversa il fascismo? E immediatamente si pubblichi qualcosa contro i fasci di combattimento².

Not long after, as we know, the advent of Fascism would silence the varied and complex fabric of socialist publishing and remove, to echo Stefano Pivato's phrase, the «sindrome degli avversari»³; it would also bring a general withdrawal in Catholic culture from the most immediate political themes. Far from shelving Olgiati's proposals for a reappraisal of organization and a more organic and incisive presence in Catholic educational and mass market publishing in the country, however, it was destined to find new and more relevant reasons for interest and approval. Francesco Traniello rightly remembered how, soon after the eve of the first world war, «il senso di una persistente inadeguatezza, in fatto di contenuti e di strumenti, della propria cultura di riferimento»⁴ grew within those Catholic circles most directly affected by modernization in comparison to the incipient changes taking place in the customs and civilian life of the population and the new educational demands placed upon mass society.

However, if it is true that with the advent of Fascism conditions for the practice of a certain concrete political initiative lessened, it is also true that the new season opening after the March on Rome determined, for Italian Catholicism, a far wider space for its presence and intervention in the sphere of civic life and in mass market culture and education than in any other preceding historical phase.

Finally, it must be noted that the opportunity to reorganize and strengthen Catholic educational and mass market publishing would gather new impetus and find further stimulation and purpose through the guidelines and teachings of Pope Ratti – that is, within the restructuring programs of the Church and the Catholic presence in Italy pursued by Pope Pius XI from the 1920s on, and particularly following the Lateran Pact of 1929⁵. The Pact was to influ-

² *Ibid.*, p. 308.

³ S. Pivato, *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, Milan, F. Angeli, 1990, p. 121. For more on Socialist publishing, see also M. Rosada, *Biblioteche popolari e politica culturale del PSI tra Ottocento e Novecento*, «Movimento operaio e socialista», XXIII (1977), 2-3, pp. 273-288; the collection of contributions in the booklet dedicated to *Cultura e editoria socialista*, «Movimento operaio e socialista», III (1980); and M. Ridolfi, *La breve stagione dell'editoria socialista*, in G. Turi (Ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 321-338.

⁴ F. Traniello, *L'editoria cattolica tra libri e riviste*, in G. Turi (Ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, p. 313.

⁵ Cfr. P. Scoppola, *Gli orientamenti di Pio XI e Pio XII sui problemi della società contemporanea*, in M. Guasco, E. Guerriero, F. Traniello (Eds.), *I cattolici nel mondo contemporaneo (1922-1958)*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline, 1991, pp. 129-159; F. Traniello, *L'Italia cattolica nel-*

ence not only institutional issues, but also the deepest expressions and deeds of ecclesiastic and religious life as well as the very forms and instruments of educational mass culture. But we shall return in more detail to this issue later.

2. *Nova et Vetera: the modernization and reinforcement of Catholic educational and mass market publishing between the two wars*

Here, we shall concentrate on the relevant structural and organizational development – and in part the qualitative development as well – that Catholic publishing underwent as a whole during the two decades of Fascism and, in particular, the developments that shaped and built a religious and ethical base for the general public. This development, we must add, is only partially evident from the notions and partial lists left us by publishing houses and publications “of the Catholic persuasion”, starting in 1930, on the pages of «Il Raggiungimento dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia»⁶.

An attentive reading of the *Catalogo generale della Libreria italiana*, for the years between 1920 and 1938, shows that there were over one hundred publishing enterprises of different sizes and characteristics (from small local presses and bookshops to proper national publishing enterprises) whose output can be deemed part of the category of religious publications⁷. The comparison of the years 1920 and 1938 shows an overall increase of between 8 and 10% in the number of relatively small companies. Actually, about thirty completely new publishing houses came into being during the two decades of Fascism. The picture becomes even more murky and fleeting considering the many merg-

l'era fascista, in G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez (Eds.), *Storia dell'Italia religiosa. 3. L'età contemporanea*, Rome-Bari, Laterza, 1995, pp. 257-299; and Achille Ratti, *Pape Pie XI. Actes du Colloque organisé par l'École Française de Rome en collaboration avec l'Université de Lille III-Greco n. 2 du CNRS, l'Università degli Studi di Milan, l'Università degli Studi di Rome-La Sapienza, la Biblioteca Ambrosiana (Rome, 15-18 mars 1989)*, Rome, École Française, 1996.

⁶ Cfr. *Elenco e cenni storici delle case editrici cattoliche*, «Il Raggiungimento dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», I (1930), pp. 11-51; *Elenco delle case editrici cattoliche*, «Il Raggiungimento dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», V (1934), pp. 421-423; *Elenco delle case editrici cattoliche*, «Il Raggiungimento dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VI (1935), pp. 555-557; *Case editrici cattoliche*, «Il Raggiungimento dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VII (1936), pp. 411-413; *Case editrici cattoliche*, «Il Raggiungimento dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VIII (1937), pp. 475-477, where it is stated that: «The following lists make no claim to completeness or exactitude. We mention this not as an excuse... but as a reproof to readers who in spite of our requests never point out gaps or errors. However, we believe that our lists (incomplete though they may be) are still worthwhile» (p. 475).

⁷ A. Pagliaini, *Catalogo generale della libreria italiana. II supplemento dal 1900 al 1920*, Milan, A.T.L.I., 1920; Id., *III supplemento dal 1921 al 1930*, Milan, A.T.L.I., 1930; Id., *IV supplemento dal 1931 al 1940*, Milan, A.T.L.I., 1940.

ers and the not infrequent merger attempts that took place during this period, like the name changes undergone by several companies⁸.

The nature and size of the above-referenced publishing companies fall into four major categories.

1. The first category into which Catholic publishing houses that were prevalently educational-mass market ventures fall is represented by a network of small and medium-size presses and publishing houses of a local or regional nature that arose for the most part during the nineteenth century and were widely distributed across a network that covered the entire peninsula. These were presses and publishing houses of a certain importance, with consolidated traditions whose origins usually dated back to the Napoleonic era or to the Restoration, like the Milanese houses of G. Agnelli (1813) and P. Carrara (1859), G. Vincenzi (1808) and Immacolata Concezione (1857) from Modena, the Roman Tipografia della Civiltà Cattolica di Rome (1850), P. Fiaccadori of Parma (1822), G. Marietti of Turin (1820), and others as well⁹. But there were also very many presses and publishing houses associated with bishoprics or archbishoprics or with ecclesiastical seminaries or sanctuaries, with male or female religious congregations founded during the 1800s, or with other local ecclesiastical institutions that arose during the last third of the 1800s thanks to the initiatives of the resolute Catholic movement¹⁰. To cite but a few examples, the papal and archbishopric press S. Giuseppe di Vicenza (1881), the Tipografia Cattolica di Palermo (1883), the Queriniana di Brescia (1886), G.

⁸ Cfr. A. Antoniazzi, *La stampa cattolica italiana*, Milan, Istituto di Propaganda Libreria, s.d., but 1938 (collection «Guide bibliografiche cattoliche»), pp. 197-224.

⁹ For an overall view of nineteenth pre-Unification publishing, see G. Ottino, *Il commercio dei libri e la tipografia in Italia*, Milan, Brigola, 1875; M.I. Palazzolo, *Bibliografia di storia dell'editoria libraria italiana dell'Ottocento*, «Annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari dell'Università di Roma "La Sapienza"», 1981-1982, 2, pp. 16-53; G. Ragone, *La letteratura e il consumo: un profilo dei generi e dei modelli nell'editoria italiana 1845-1925*, in A. Asor Rosa (Ed.), *Letteratura italiana, II. Produzione e consumo*, Turin, Einaudi, 1983, pp. 687-772; CLIO, *Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento (1801-1900)*, Milan, Bibliografica, 1991, 13 voll.; M.I. Palazzolo, *Geografia e dinamica degli insediamenti editoriali*, in G. Turi (Ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, pp. 11-54. Specific attention to educational and scholastic publishing can be found in the key text ed. by G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000.

¹⁰ See F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, in S. Soldani, G. Turi (Eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea, I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 429-458; e G. Verucci, *Nazione, cultura e trasformazioni socio-economiche: le proposte educative degli ambienti cattolici*, in L. Pazzaglia (Ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 93-118; G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, *ibid.*, pp. 499-527. On the evolution of publishing and of Catholic educational and mass market publishing at the start of the twentieth century, driven by the cultural and religious renewal linked to the events of the modernist crisis and the rise of the Murrian movement, see the still useful contribution of L. Bedeschi, *Letteratura popolare e murrismo*, «Humanitas», 1972, pp. 846-862.

Galla di Vicenza (1880), the Desclèe (1880), the archbishopric press of Gianini di Firenze (1881), the Tipografia Antoniana of Padua (1886) and, finally, the circuit of bookshops and publishing houses of the Artigianelli and the Derelitti operating in several Italian cities and founded by the religious order of the Figli di Maria Immacolata-Pavoniani¹¹. We shall return to these at a later time.

These enterprises had survived the crisis that small publishers underwent during WWI¹². During the period between the two wars, these small publishers gradually expanded and modernized their methods of production and administration. Presses and publishing houses whose channels and distribution to bookshops were mostly local were, at the start of the 1920s, those of the 1800s, linked to local parishes, to welfare institutions, to schools of religious instruction, to circuits of religious associations, to the network of mass market Catholic libraries¹³.

As far as library production is concerned, these enterprises remained largely faithful to the traditional literary genres: religious works and devotional texts aimed at different types of readers, catechisms, biographies of the saints, and prayer-books, agreeable literature and morality tales for young readers, educational theatre, illustrated manuals and magazines for families and for educators. The prevailing tendency, in any case, was to specialize in several particular genres, as in the case of publishers printing collections of religious texts and/or devotional and hagiographic texts¹⁴, which favoured educational

¹¹ The presses and bookshops and publishing houses that were part of the publishing circle promoted by the Pavonians were Artigianelli di Milan (1870), Monza (1873), Trento (1890), Pavia (1892) and the Derelitti di Genova network (1905). Cfr. *Attività delle Case Editrici Cattoliche nel 1934*, «Il Ragguaglio dell'attività culturale e letteraria in Italia», VI (1935), pp. 561-563; F. Borzaga, *Notizie storiche sull'apostolato «librario» dei Pavoniani*, «Bollettino interno della Congregazione Religiosa dei Figli di Maria Immacolata-Pavoniani», 1970, pp. 133-138 e 158-168; 1971, pp. 25-31, 44-60 e 80-93.

¹² Cfr. E. Decleva, *Un panorama in evoluzione*, in G. Turi (Ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, pp. 275-288; G. Pedullà, *Gli anni del fascismo: imprenditoria privata e intervento statale*, *ibid.*, pp. 341-382.

¹³ Cfr. G. Ragone, *La letteratura e il consumo: un profilo dei generi e dei modelli nell'editoria italiana 1845-1925*, pp. 687-772; A. Dordoni, *I libri di devozione dell'Ottocento (con particolare riferimento alla produzione milanese): proposte per una lettura critica*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1994, 1, pp. 59-102; F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, pp. 429-458. For a comparison of the French situation, see C. Savart, *Le livre religieux*, in *Histoire de l'édition française, III: Le temps des éditeurs. Du Romantisme à la Belle époque*, Paris, Promodis, 1985; e Id. *Les catholiques en France au XIXe siècle. Le témoignage du livre religieux*, Paris, Beauchesne, 1985.

¹⁴ To cite one example: Vescovile Queriniana publisher (Brescia), which published mainly prayer books, sermons, meditations, and religious cultural works for the lay public and ecclesiastics, and collections of religious texts for young readers; S.A.T. (Società Anonima Tipografica fra Cattolici Vicentini) and Luigi Favero publisher (Vicenza), specialized in liturgical texts, collections of prayers and religious manuals, missals, and devotional readings for young readers; Edizioni E. Cantagalli of Siena, which, along with the *Nuovo Testamento illustrato* issued «in fascicoli trimestrali, formato dispensa, riunibili alla fine in volumi», published lesser devotional and spiritual texts; Libreria Editrice del Sacro Cuore, of A. & G. Sismondi of Turin, which included in its list of pub-

treatises for the young and for families¹⁵, or for fiction (short stories and novels)¹⁶. Some, like the Società Ricreatorio of Ravenna and Serafino Maiocchi Editore of Milan, published almost exclusively for educational theatre¹⁷.

lications «parecchie biografie di anime privilegiate per fede e virtù, libri di ascetica e guide devote»; l'Editrice G. Galla di Vicenza, which offered «un assortimento vastissimo di libri di pietà per tutte le persone e qualunque età»; Casa editrice Emiliana di Venezia, specialized in collections of religious meditations, Marian texts, and other works «ispirate ai più saldi sentimenti cattolici»; L.I.C.E. (Lega Italiana Cattolica Editrice) of Turin which, in its collections «Electi», «Fiori di Cielo» and «Eroi della Chiesa» published mostly devotional readings and lives of saints; and finally, G. Gasparini Editore (Milan), promoter of the successful collection of saints' lives entitled «La collana dei Santi», edited by Mons. Giovanni Galbiati. Cfr. *Attività di alcune Case Editrici Cattoliche*, «Il Raguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», III (1932), pp. 209-236; *Attività delle principali Case Editrici Cattoliche nell'anno 1933*, «Il Raguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», IV (1933), pp. 373-418; *Attività delle Case editrici cattoliche nel 1934*, «Il Raguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VI (1935), pp. 559-600; A. Portaluppi, *Letteratura religiosa italiana*, «Il Raguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VIII (1937), pp. 75-83; E. Guano, *Riflessioni sulla cultura religiosa in Italia*, «Il Raguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», X (1939), pp. 79-87.

¹⁵ Among others, the bookseller and publisher Daverio (Milan) with its collections entitled «Educazione in famiglia» and «L'educazione cattolica»; S.A.L.E.S. (Società Anonima Libreria Editrice «Spes»), whose main collections, «I libri della Madre» and «I libri della famiglia», published, above all, booklets dedicated to the education of the young and practical guides for parents; Casa editrice Desclée (Rome), among whose output of periodicals was Romethe «Almanacco illustrato per le famiglie» (1890), whose circulation reached 120,000 copies by the mid-1920s; and the bookseller and publisher Pro-Famiglia (Milan), A.R.C.E. (Anonima Romana Cattolica Editrice, Rome), Tipografia Arcivescovile dell'Addolorata (Varese), Tipografia editrice Macioce e Pisani (Isola and Liri [Frosinone]). Some mention is made in M. Agosti, *L'attività dei cattolici nel campo educativo*, «Il Raguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VIII (1937), pp. 63-73.

¹⁶ Especially: Libreria Arcivescovile Giannini (Florence), whose collections of stories and morality novellas for mass market and for your readers such as «Bibliotechina Florentina» and «Collezione Francescana»; Libreria editrice Guido Grazzini (Pistoia), with a collection of stories and novellas for children and young readers entitled «Libri di Vita»; Artigianelli (Pavia), with its collection entitled «Letture amene ed educative» for young men and women; lastly, the above-mentioned Libreria editrice Vescovile Queriniana (Brescia), with its different collections of educational and «pleasurable» collections for children and young readers. Cfr. *Elenco e cenni storici delle case editrici cattoliche*, pp. 11-51.

¹⁷ Both single publications and sets and collections for educational theatre are to be found in the catalogues of many Catholic publishing houses. For example, la Tip. Immacolata Concezione di Modena, whose collection «Piccolo teatro», targeted for colleges and educational institutes, included about 200 texts in 1935; the publishers and booksellers Artigianelli and Derelitti (Pavia, Milan, Monza, Trento and Genoa), which became in 1934 one publishing house, Ancora (Brescia), and which, aside from a collection of theatrical scripts for local church theatre groups, published the most important specialized magazine in the field: «Controcorrente», which was started in Milan in 1922 under the direction of the writer and literary critic Carlo Trabucco; Editrice G. Galla (Vicenza), with a collection of texts entitled «Teatro educativo morale» intended mainly for Catholic amateur theatre groups; Libreria arcivescovile Giannini (Florence), with its collection «Teatro in famiglia» (17 volumes, published up to 1929); the above-mentioned Casa editrice Giovanni Galla (Vicenza), with its collection «Teatro educativo morale» (as well as about 100 other texts published between 1920 and 1930); lastly, Editrice Paolo Viano (Turin), Libreria editrice del Sacro Cuore (Turin), and Tip. del Beato Angelico (Milan), all three of which, aside from theatre

There was, however, room for more modern literary genres like the novel, which was variously called the *moral novel*, the *honest novel*, or the *Christian novel*. This was especially the case with the previously mentioned Milanese publishing firm of G. Agnelli, whose two collections, «Romanzi d'oggi» and «Scrittori educativi», were so successful during the 1920s and 1930s that several of the titles in the collections were re-edited and reissued¹⁸. This was also the case with the publisher and bookseller Guido Grazzini of Pistoia, with Edizioni Giovanni Galla of Vicenza and, above all, with the papal press Immacolata Concezione of Modena which, in the late 1930s, renewed its collection of roughly 350 traditional novels of «letture amene e oneste», consisting of roughly 350 novels «per la gioventù e per le famiglie»¹⁹.

2. The second, relatively small, category can be defined as a modest group of Catholic publishing houses that, due to their size and the broad network of contributors and staff and their widespread presence in the marketplace, earned their place on a national (and sometimes international) level as *publishing poles*. We refer, first and foremost, to the Società Editrice Internazionale (SEI) of Turin, founded in 1911 on the ashes of SAID (Società Anonima Internazionale per la Diffusione della Buona Stampa), which had been founded in 1908 by the Pia Unione Cooperatori Salesiani to consolidate the prevailing net-

scripts and other theatre texts for local parish theatre education, published in the 1930s the specialized periodicals entitled «Scene e Controscene» (from 1928), «Boccascena» (from 1936) and «Teatrica» (from 1935). Cfr. C. Repossi, *Teatro cattolico*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VIII (1937), pp. 97-103; *Il teatro dell'Ancora*, Editrice Ancora, Milan, 1949. For an in-depth analysis of publications for Catholic educational theatre between the two wars, see S. Pivato, *Il teatro di parrocchia. Mondo cattolico e organizzazione del consenso durante il fascismo*, Rome, Quaderni della FIAP, 1979; M. Isnenghi, *La Grande guerra nel teatro cattolico*, in D. Leoni, C. Zadra (Eds.), *La Grande guerra. Esperienza, memoria, immagini*, Bologna, Il Mulino, 1986; e G. Pedullà, *Il teatro italiano nel tempo del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1994; Id., *Il teatro italiano tra le due guerre mondiali*, in S. Soldani, G. Turi (Eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea, II. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 319-360.

¹⁸ For more on the G. Agnelli publishing house, see R. Lollo, *Editori a Milano: la famiglia Agnelli*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1997, 4, pp. 33-52. On the literary production of the Milanese house in the first post-war years, see F. Ciarlantini, *Vicende di libri e di autori*, Milan, Ceschina, 1931, pp. 74-77. See also recent, excellent and thoroughly researched essay by A. Pastore, *Una rivista, una vita. «Il Raggiungimento librario» e Ines Scaramucci*, Milan, Vita e Pensiero, 2006, now available.

¹⁹ Cfr. *Attività delle Case Editrici Cattoliche*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», X (1939), pp. 452-485. In 1932, in a review in «Il Raggiungimento» of several novels for young women published by Catholic houses, Eulalia Oberty wrote: «Crediamo che il Romanzo cristiano, analizzando e descrivendo stati d'animo e avvenimenti, problemi sociali e morali, nella grande luce del Soprannaturale e dell'Assoluto, potrebbe penetrare ed avvolgere l'intelligenza e il cuore – delle nostre fanciulle specialmente – d'un'atmosfera luminosa di bontà, di verità di desiderio e slancio verso alti ideali» (E. Oberty, *Attività letteraria femminile*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», III (1932), p. 185).

work of Salesian presses and publishing houses and bookshops in existence in Turin, Rome, Milan, Parma, Sampierdarena, S. Benigno Canavese, etc. These had developed during the second half of the 1800s in the wake of the first Salesian printing press started in Valdocco by don Giovanni Bosco (1862)²⁰.

Side-by-side with SEI stands the Pia Società San Paolo, founded in October 1921, in Alba by don Giacomo Alberione, and dedicated expressly to publishing and distributing «buona stampa» (“good press”) and endowed, along the Salesian model, with a school of typography and a network of lay contributors which – associated from 1923 with an anonymously owned company of the same name – would become within a few years one of the most active and dynamic publishers of Catholic religious texts and mass market periodicals and magazines²¹.

Another in this category is Vita e Pensiero, a publishing house founded in January 1918, in Milan by a group of layman and ecclesiastics (Ludovico Nocchi, don Francesco Olgiati, Armida Barelli and others) and led by Father Agostino Gemelli. Within a few years, their name was linked with the establishment of the Università Cattolica del Sacro Cuore, officially inaugurated in December 1921²². Inspired by a cultural magazine of the same name²³, the publishing house of Vita e Pensiero was remarkable from the very beginning (as the recent publication of its historic catalogue and recent research has shown) for the wide-ranging variety of its editorial interests. It issued, along with aca-

²⁰ On the origins and the role played by SEI between the two wars, see: F. Ragone, *Le lettere industriali. Editoria, letteratura e comunicazione*, in A. Asor Rosa (Ed.), *Letteratura italiana. Storia e geografia*, III. *L'età contemporanea*, Turin, Einaudi, 1989, pp. 1060-1061 and *passim*; S. Pivato, *I nipotini di don Bosco*, in Id., *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, pp. 15-65; above all, F. Traniello, *L'editoria cattolica tra libri e riviste*, pp. 299-319. An especially good source concerning the Turin house's production for booksellers is the article entitled *La Società Editrice Internazionale*, «Il Ragguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», IV (1933), pp. 330-332.

²¹ Cfr. G. Rocca, *La formazione della Pia Società San Paolo (1914-1927). Appunti e documenti per una storia*, «Claretianum» XXI-XXII (1981-1982), 476-690. For the post-1927 phase, see *Paoline*, in M. Bonetti (Ed.), *Storia dell'editoria italiana*, Rome, Gazzetta del libro, 1960, 2 voll., II, pp. 163-166.

²² On the origins and early developments of the Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan), see, especially, G. Rumi, *Padre Gemelli e l'Università Cattolica*, in G. Rossini (Ed.), *Modernismo, fascismo, comunismo. Aspetti e figure della cultura e della politica dei cattolici nel '900*, Bologna, Il Mulino, 1972; and L. Mangoni, *L'Università cattolica del Sacro Cuore. Una risposta della cultura cattolica alla laicizzazione dell'insegnamento superiore*, in G. Chittolini, G. Miccoli (Eds.), *Storia d'Italia, Annali 9. La Chiesa e il potere politico dal Medioevo all'età contemporanea*, Turin, Einaudi, 1986, pp. 977-1014. Cfr. recent writings collected in the commemorative volume by *Per una storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Settantacinque anni di vita nella Chiesa e nella società italiana*, Milan, Vita e Pensiero, 1997.

²³ «Vita e Pensiero» magazine, started in 1914 by the Libreria Editrice Fiorentina, see references in P. Ranfagni, *I clerico-fascisti. Le riviste dell'Università Cattolica negli anni del regime*, Milan, Cooperativa Editrice Universitaria, 1975.

demic and cultural publications of the highest order, a myriad of series and texts for young readers, families, and educators²⁴.

Finally, there was the Casa Editrice *Àncora*, founded in 1934 in Brescia as the publishing arm of the organization *Opere Pavoniane*²⁵. Casa Editrice *Àncora* united the above-mentioned presses and publishing houses and bookshops of the *Artigianelli* and the *Derelitti*, founded between 1870 and 1905 by the Pavonian institutes in Milano, Pavia, Monza, Genoa and Trento on the example of the *Tipografia di S. Barnaba* founded in 1821 in Brescia by Lodovico Pavoni²⁶. *Ancora's* goal was to provide new impetus to the Pavonian presence in publishing and to better meet the specific needs of religious instruction of the day:

I tempi nuovi – we read in the *Memorie* of Father Giovanni Allegranza, the first director of the publishing house, – fecero conoscere la necessità di dare un migliore sviluppo a tutta l'attività per penetrare più largamente nel pubblico. Ma ciò importava una più sentita collaborazione, o fusione di forze tra le tipografie e librerie consorelle [...]. Occorreva mettere sul mercato produzioni di maggior credito e quindi si doveva curare la tecnica della stampa, la diligente ricerca di autori, e di lavori convenienti. L'insieme di questi scopi assunse in proprio l'Editrice *Àncora* quando venne costituita²⁷.

The three major characteristics of the nation's largest and most well known Catholic publishers cited above should be mentioned, however briefly: a) the adoption of modern systems of full-circle production and the use of the most advanced printing technologies; b) the use of a flexible administrative structure to accommodate the constant expansion of publishing demand; c) the establishment of a widespread distribution network which, in the case of *SEI*, *San Paolo*, and *Ancora*, used the internal structures of their respective religious institutions as well as lay contributors and local institutions. While *Vita e Pensiero* and *San Paolo* leaned on the structures of Catholic associations (particularly the female associations) as well as on local and diocese associations to distribute their "good press"²⁸; d) the improved editorial quality in terms of fonts, graphic design, illustrations, etc., with recourse to the great examples of lay publishing to renew the eighteenth century image and establish a more com-

²⁴ Cfr. M. Ferrari (Ed.), *Catalogo storico della editrice Vita e Pensiero 1914-1994*, Milan, Vita e Pensiero, 1994; F. Mazzonis, *L'editrice Vita e Pensiero: tra ricerca intellettuale e divulgazione formativa*, in A. Gigli Marchetti, L. Finocchi (Eds.), *Stampa e piccola editoria tra le due guerre*, Milan, F. Angeli, 1997, pp. 261-291.

²⁵ Cfr. F. Borzaga, *Notizie storiche sull'apostolato «librario» dei Pavoniani*, «Bollettino interno della Congregazione Religiosa dei Figli di Maria Immacolata-Pavoniani», 1971, pp. 25-31 and 46-57.

²⁶ Regarding the old *Tipografia di San Barnaba* (Brescia) founded by the Pavonians, see U. Vaglia, *Editori e tipografi a Brescia nell'Ottocento*, in *Lodovico Pavoni e il suo tempo 1784-1849*, Milan, Ancora, 1986, pp. 175-199; S. Medici, *I libri stampati dalla tipografia del Pavoni*, *ibid.*, p. 201-212.

²⁷ G. Allegranza, *Origini e sviluppo storico dell'Editrice Àncora*, undated manuscript from the Archivio Generale Istituto Figli di Maria Immacolata-Pavoniani.

²⁸ Cfr. G. Barbero, *Il cinquantenario di un «battesimo» 1920-1970*, «Palestra del Clero», 49 (1970), pp. 108-115.

petitive presence in the marketplace; e) a more wide-ranging and far-reaching publishing output aimed at different literary genres and different target readers (determined by age group, educational level, professional category, etc.), and including the more traditional collections as well as modern works (novels, scientific texts, school textbooks, etc.); f) the emphasis, in quantitative terms, on collections and children's and young readers books as well as on a broad diffusion of magazine titles for families (the most famous of these latter was «Famiglia Cristiana», published by the Pia Società San Paolo, whose first issue, in a print run of 18,000 copies, appeared in December 1931, and which, a mere six years later, in 1937, had reached circulation of 27,000 copies sold²⁹).

3. The third category includes publishing houses which arose as competitors to Azione Cattolica Italiana, especially La Favilla publishing, begun during the 1930s as the publishing imprint of the Milanese Federazione della Gioventù maschile of AC; the Rome-based S.A.L.E.S. (Società Anonima Libreria Editrice «Spes»), an arm of the Unione Donne of AC; Editrice Studium publishers, established in Rome in 1928 as the publishing imprint of the F.U.C.I.; and lastly, A.V.E. (Anonima Veritas Editrice), begun in 1935 as the organ of the head office of Gioventù maschile of AC³⁰.

The publications and collections of these houses (devotional books, religious cultural texts, catechisms, guides for teachers and priests working with young people, and fiction for children and young people, etc.) fully reflect the complex variety of formative guidelines and initiatives made available during these years by different branches of Azione Cattolica Italiana³¹. Likewise, the presence of the many cultural and religious publications available within the different branches of the main Italian Catholic lay environments testify to the multiple theological, ecclesiastical, spiritual, cultural, and religious tendencies of the time, all anything but uniform or homogenous³². This diversity is read-

²⁹ On the origins and early history of the magazine «Famiglia Cristiana», cfr. M. Marazziti, *Cultura di massa e valori cattolici: il modello di «Famiglia Cristiana»*, in A. Riccardi (Ed.), *Pio XII*, Rome-Bari, Laterza, 1985, pp. 307-333. On the cultural, educational, and teaching models of the time inspired by the magazine, see P.P. Saladini, *La famiglia italiana nelle lettere a «Famiglia Cristiana» (1931-1980)*, «La Famiglia», 1998, 193, pp. 57-67.

³⁰ Cfr. F. Magri, *L'Azione Cattolica in Italia*, Milan, La Fiaccola, 1953, 2 voll.; F. Malgeri, *La stampa quotidiana e periodica e l'editoria*, in F. Traniello, G. Campanini (Eds.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860-1980. I/1, I fatti e le idee*, Casale Monferrato, Marietti, 1981, pp. 288-290.

³¹ See A. Giovagnoli, *Le organizzazioni di massa d'Azione Cattolica*, in R. Ruffilli (Ed.), *Cultura politica e partiti nell'età della Costituente, I. L'area liberal-democratica. Il mondo cattolico e la Democrazia Cristiana*, Bologna, Il Mulino, 1979; R. Moro, *Azione cattolica, clero e laicato di fronte al fascismo*, in F. Malgeri (Ed.), *Storia del movimento cattolico in Italia*, Rome, Il Poligono, 1981, IV, pp. 87-377.

³² Cfr. R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Bologna, Il Mulino, 1979; A. Giovagnoli, *Le premesse della ricostruzione. Tradizione e modernità nella classe dirigente cattolica del dopoguerra*, Milan, Nuovo Istituto Editoriale Italiano, 1982.

ily discernible in a comparison of the publications available from Studium and those of the same years offered by A.V.E. and S.A.I.E.S.³³.

4. The last category to be examined consists of publications which did not come strictly from publishing houses. We refer, in particular, to a network of periodicals (magazines, booklets, «svegliarini», etc.) of a uniquely mass market nature published by religious institutions both old and recently established and in general printed on local presses or, in several cases, on local institutional presses and by religious institutions.

This output was especially voluminous and heterogeneous and included, among other material: a) pamphlets from sanctuaries and other religious sites of popular worship, like the «Messaggero di S. Antonio», published in Padua by the Friars Minor Conventuals of the Basilica of St. Anthony, «S. Gerardo Maiella», published by the Redentorist Fathers of the Materdomini Sanctuary near Avellino, «Dalle api alle rose. Eco del monastero di S. Rita», published by the Augustinians in Cascia; b) missionary magazines for families and young readers, among these «Le Missioni Francescane», distributed by the Friars Minor in Rome, Turin, Florence, Matelica (province of Macerata) and Syracuse, «Propaganda Missionaria» (Milan), published in Milan by the Society of St. Paul, «Le Missioni illustrate», published in Parma by Istituto Missioni Estere (Institute for Foreign Missions) and, intended for educational and vocational purposes, «Gioventù Missionaria» (Padua) and «I Piccoli Missionari Francescani» (Genoa); c) magazines linked to the Third Orders of religious institutes (the Franciscans, Dominicans, Carmelites etc.) and lay Confraternities, particularly in the South; d) magazines and booklets of special worship (Marian, Sacred Heart, and individual saints, etc.); and pastoral and religious publications targeted for specific segments of society (women, young readers, families, the sick, immigrants, etc.), like «Svegliarino mensile delle Donne cristiane» (Modena) and «Giovinezza nostra» (Milan), published by the Society of Jesus; «L'Angelo della Famiglia» (Rome) and «In Famiglia» (Milan), published, respectively, by Friars Minor and Salesians, «L'Angelo dei Sofferenti»

³³ To date no special research study has been done on the publishing houses begun by the different branches of Azione Cattolica Italiana or on their output. As a starting point for this issue, aside from references contained in the much hitherto cited work of R. Moro, see P. Pecorari (Ed.), *Chiesa, Azione cattolica e fascismo nell'Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939) for other useful points*. Also see: *Atti del quinto convegno di storia della Chiesa, Torreglia 25-27 marzo 1977*, Milan, Vita e Pensiero, 1979; N. Antonetti, *La FUCI di Montini e di Righetti. Lettere di Igino Righetti ad Angela Gotelli (1928-1933)*, Rome, A.V.E., 1979; G. Formigoni, G. Vecchio, *L'Azione Cattolica nella Milano del Novecento*, Milan, Rusconi, 1989, pp. 54-88; L. Mangoni, *In partibus infidelium. Don Giuseppe De Luca, il mondo cattolico e la cultura italiana del Novecento*, Turin, Einaudi, 1989. Cfr. see the references and data regarding the 1930s in the always useful C. Falconi, *La Chiesa e le organizzazioni cattoliche in Italia (1945-1955)*, Turin, Einaudi, 1956.

(Casale Monferrato) and «Per te che soffri» (Milan), promoted by the congregation of Ministers to the Sick (Camilliani) and distributed for the most part in hospitals and nursing homes³⁴.

These publications were still wholly or only partially recognized by educators or by contemporary Catholicism³⁵, which held a special interest for several reasons. First, this was a phenomenon: during the 1930s, there were about 200 of these publications in this category, the fruit of output from 32 religious institutes. Second, the print runs of single periodicals and pamphlets, of which thousands of copies were printed, are of interest. Some, like the «Bollettino Salesiano» and the «Messaggero di S. Antonio», reached, in 1936, circulations of 500,000 and 300,000 respectively³⁶. One odd characteristic of these publications, finally, was their widespread distribution, which was of interest to all layers of society and, although in a highly irregular fashion, covered both city centres and rural areas throughout the peninsula³⁷.

The themes and editorial content of such publications concentrated for the most part on devotional and spiritual readings, biographies of the saints, examples of Christian life and church life, and tales of charitable works and obligations and missionary zeal. They contained articles, notes, and correspondence written in plain and simple language and rich in suggestive illustration often bolstered by designs and symbols representing classic representations and symbols of Christian faith and traditional piety or – as in the case of missionary magazines – that link up religious testimony and a taste for the exotic.

³⁴ Cfr. the incomplete list in *La Stampa degli Ordini Religiosi*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», VIII (1937), pp. 525-536. The list must of course be integrated with those to be found in A. Antoniazzi, *La stampa cattolica italiana*, pp. 197-214; and in *La stampa cattolica nel mondo. Risultati ed insegnamenti dell'esposizione mondiale della stampa cattolica nella Città del Vaticano*, Milan, Istituto di Propaganda Libreria, 1939, pp. 128-139.

³⁵ Among the few studies (of an essentially historical-religious nature) available for the period between the two wars, see especially: A. Riccardi, *Roma «città sacra»? Dalla conciliazione all'operazione Sturzo*, Milan, Vita e Pensiero, 1979; e R.P. Violi, *Religiosità e identità collettive. I santuari del Sud tra fascismo, guerra e democrazia*, Rome, Studium, 1996. Cfr. also S. Pivato, *L'organizzazione cattolica della cultura di massa durante il fascismo*, «Italia contemporanea», 30 (1978), 132, pp. 3-25.

³⁶ Cfr. *La stampa cattolica nel mondo. Risultati ed insegnamenti dell'esposizione mondiale della stampa cattolica nella Città del Vaticano*, pp. 424-430. Bear in mind that most of these periodicals were either sent free of charge or distributed free to individuals or to families; in instances where a subscription was required, the expense was token.

³⁷ See *La Pia Società San Paolo per l'Apostolato della Stampa*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», II (1931), pp. 512-515.

3. Building a “Catholic Nation”: publishing strategies of Italian Catholicism following the Lateran Pact

Beginning in the late 1920s, and especially following the Lateran Pact, efforts to solidify and consolidate this vast and multiform publishing reality and to improve the influence and circulation of collections, periodicals and single publications intensified. Such efforts should be identified as part of the more general policies pursued by the papacy of Pius XI which aimed at a concrete realization of the *national Catholic* model which the Council of 1929 had formally sanctioned and, at the same time (the two are strictly related), at constructing in Italy a Church and faith which, according to the apt definition of Francesco Traniello, would relate «nazional-pontificio», diminishing the ecclesiastical peculiarities inherited from previous historical epochs and pertaining to religious customs, practice, and mentality. This outlook reflected «una tendenza parallela e simmetrica, ma anche per molti aspetti antagonistica, al processo di nazionalizzazione intrapreso dal fascismo»³⁸.

Many different steps were taken to reinforce the position of, and confer greater unity of action and greater uniformity of religious content and educational models upon, publications issued for Catholic teaching and mass market reading matter. First of all, the early 1930s showed an appreciable development of the distribution network that – begun in 1915³⁹ and reinforced by the regional centres for the national *Opera della Buona Stampa* – aimed, through systematic use of the structures and channels of the religious Orders, at building an autonomous (but parallel) channel to that of the Fascist regime’s press and propaganda.

As an example, we should remember that during the Thirties the Society of Saint Paul founded and directly managed several hundred «depositi-rivendita di buoni libri [...] stabiliti in ogni parte d’Italia», and that in its printing plants over 500 parochial pamphlets were printed and distributed monthly in as many parishes⁴⁰.

As to the distribution channels of the “good press” that were used by the religious Orders, suffice it to say that the Salesians of don Bosco alone could

³⁸ F. Traniello, *L’Italia cattolica nell’era fascista*, pp. 265-266.

³⁹ See *L’Opera Nazionale della Buona Stampa*, «La Civiltà Cattolica», 1915, 66, pp. 231-233; *Pubblicazioni dell’Opera Nazionale della Buona Stampa*, «La Civiltà Cattolica», 1918, 69, pp. 456-459.

⁴⁰ See the *Relazione* on the activities of the Pia Società San Paolo (23rd November 1921) edited by don Alberione and attached to a letter sent to the Bishop of Alba upon the construction of the institute in the diocese congregation, reprinted as an appendix to G. Rocca, *La formazione della Pia Società San Paolo (1914-1927). Appunti e documenti*, pp. 565-572. For the 1930s, see the reports and data in *La Pia Società San Paolo per l’Apostolato della stampa*, «Il Raggiungimento dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», II (1931), pp. 512-515; and in *Paoline*, in M. Bonetti (Ed.), *Storia dell’editoria italiana*, pp. 163-166.

count, during this period, on 702 religious houses and over 800 oratories, male and female, scattered throughout the peninsula⁴¹, while the Society of Jesus, aside from its many churches, colleges, and students halls of residence, also had a tight network of houses of worship, Marian congregations, spiritual centres, and other venues that depended on it and distributed its works throughout the nation⁴².

Another important fact to bear in mind concerns the enabling of the circuits of parochial libraries and community centres that were part of the Federation of Catholic Libraries, a religious organization that began in 1906 to counter the Consortium of Popular Libraries started in Milan by *Umanitaria* and which merged, in 1908, with the National Federation of Popular Libraries headed by Ettore Fabietti⁴³. In this instance as well, available data indicates that a qualitative leap took place along Catholic library circuits: the 360 libraries that belonged to the Federation in 1910 grew, in fact, to more than 700 in the early 1930s⁴⁴. And it should not be forgotten that the growth of the religious library circuit, an autonomous and alternate solution to the public library circuits, proved to be of special importance when, following the appointment of Giuseppe Bottai as Minister for National Education, the Fascist regime instituted a policy of intervention in public libraries which included scholastic libraries, introducing strict controls over the acquisition of texts, editorial choices, and over the very literary genres that were subject to re-evaluation or exclusion⁴⁵.

⁴¹ Cfr. G. Segata, *Don Bosco*, Milan, Pro Familia, 1934. On the overall increase in religious institutes for boys and girls in Italy during the first third of the twentieth century, see T. Salvemini, *Il clero secolare. I religiosi e le religiose in Italia dal 1881 al 1931*, in *Atti della VI e VII riunione scientifica della Società Italiana di Statistica (Rome, January 1943 and June 1943)*, Spoleto, Arti Grafiche, 1945, pp. 578-607. It should be noted, finally, that in a 1939 survey emerged that from a sample of 1.259 Catholic writers «Il Raggiungimento», 741 (roughly 59%) of these were members of religious institutions both old and new (*Indirizzario degli Scrittori Cattolici*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», X (1939), pp. 487-519).

⁴² Cfr. *Compagnia di Gesù*, in *Dizionario degli Istituti di Perfezione*, diretto da G. Pelliccia e G. Rocca, Rome, Edizioni Paoline, 1975, vol. II, cc. 1277-1287.

⁴³ Cfr. E. Fabietti, *Il primo venticinquennio delle biblioteche popolari milanesi*, «Nuova Antologia», LXIII (1928), pp. 380-394. See also, G. Barone, A. Petrucci, *Primo: non leggere. Biblioteche e pubblica lettura in Italia dal 1861 ai nostri giorni*, Milan, Mazzotta, 1976; and above all, M.G. Rosada, *Biblioteche popolari e politica culturale del PSI tra Ottocento e Novecento*, pp. 259-288.

⁴⁴ See data in *Le biblioteche popolari in Italia*, Rome, Tip. Coop. Operaia Romana, 1908; *Elenco generale delle biblioteche popolari e scolastiche esistenti nel Regno al 1° gennaio 1912*, Rome, Tip. Coop. Operaia Romana, 1912; G. Casati, *Le Biblioteche Circolanti*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», III (1932), pp. 195-199.

⁴⁵ Cfr. M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari. Appunti sulla cultura fascista*, Turin, Einaudi, 1979; M.L. Betri, *Leggere, obbedire, combattere. Le biblioteche popolari durante il fascismo*, Milan, F. Angeli, 1991; and especially the more recent A. Scotto Di Luzio, «Gli editori son figliuoli di famiglia». *Fascismo e circolazione del libro negli anni Trenta*, «Studi Storici», 36, luglio-settembre 1995, 3, pp. 761-810; and Id., *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

Just as in the case of the channels of library distribution, however, the increase in the number of Catholic libraries during the 1930s was not uniform throughout the peninsula. The library network, in fact, grew mostly «in the northern regions and in several parts of central Italy, as far as Rome», while it remained weak in the South and on the islands – so much so that in 1932 the president of the Federation of Catholic Libraries, don Giovanni Casati, made the following comment to the Southern bishops and clergy: «Si può domandare se, nella cura pastorale, senza una preoccupazione alcuna, la biblioteca si possa trascurare»⁴⁶.

A decisively favourable factor in the growth and coordinated, unified actions taken by Catholic publishers and printers following the Lateran Pact was, without doubt, the annual publication of a directory entitled «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», which was first published in 1930 by the Libreria Editrice Fiorentina. It was of great interest, not only, of course, to educational-mass market publishing, and does deserve further and more attentive research than we can afford to give it here⁴⁷. Suffice it to cite, here, certain of its data which we found useful to our discussion.

Above all mention must be made of the role played by «Il Raggiungimento» not only as tool that furnished information about the organization, and propaganda of Catholic publishers and their output; it also provided a means of defining a precise model of religious publishing. Further, it provided information on content through regular reviews of publications that had been ordered in the various literary genres (fiction, spiritual readings, young people's literature, theater, etc.) and information on collections that were on order as well as reviews of books and periodicals, language and literary styles, and the cultural and educational trends with a more modern flavour. But above all, and this is what interests us most, it emphasized those works most likely to promote a truly homogeneous direction within Catholic journalism⁴⁸. Finally, it furnished a schematic – if not actually original – for defining the role and the duties of the *Catholic writer*, who, as Father Giovanni Rossi wrote in *Il Raggiungimento* in 1932, constituted «l'avanguardia dell'apostolato cattolico [...], al servizio della Croce e della Chiesa, nell'unico ideale di far conoscere ed amare Nostro Signore Gesù Cristo». Father Rossi himself added, «Nell'apologetica come nel Romanzo, nella commedia come nel trattato, nella poesia come nella prosa, la sua regola di scrivere non è l'arte per l'arte, il bello per il bello, ma l'arte per il Supre-

⁴⁶ G. Casati, *Le Biblioteche Circolanti*, pp. 195 e 197.

⁴⁷ On the origins and the role played during the 1930s by «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia» (1930-1942), see the different references in L. Bedeschi, *Il tempo de «Il frontespizio»*. *Carteggio Bergellini-Bo 1930-1943*, Milan, Camunia, 1989, pp. 45-46; L. Mangoni, *In partibus infidelium. Don Giuseppe De Luca, il mondo cattolico e la cultura italiana del Novecento, passim*.

⁴⁸ Cfr. I Compilatori, *Prefazione*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», I (1930), pp. IX-XIV.

mo Artefice ed il bello per la Bellezza infinita [...] Gli scrittori cattolici devono essere apostoli»⁴⁹.

4. *An unfinished modernization: religious culture, spirituality, and learning models in Catholic publishing and mass market Catholic journalism during the 1920s and 1930s*

In reality, the plan of the promoters of «Il Raggiungimento» to unify the nature of Catholic publishing and Catholic news reporting, including those which targeted a mass public, and to promote homogeneity of cultural trends, genres, and literary tendencies along with the teaching models linked to these, was destined to produce only partially positive results. It is significant, for example, that no mention whatsoever is made in the pages of the magazine (and not simply in lists of the Catholic publishing houses printed in each issue) of the most consistent element of Southern publishing, i.e. the pervasive network of small publishing houses in the Mezzogiorno and on the neighbouring islands which were linked to a diocesan reality and to local ecclesiastic and religious institutions⁵⁰.

Still significant is the fact that, if we consider mass market publishing during the 1930s (literary genres, collections, and single publications) and proposals and products in terms of content and cultural, religious and educational models, the picture that emerges is one of an extremely varied and inhomogeneous reality in which nineteenth century trends of mass market/ educational models are by far the most prevalent. It should be clarified that we are speaking of the last thirty years of the nineteenth century as they refer to the initiatives of the Catholic movement and to the Church's intransigent opposition to lay culture and to liberal State. And this, it must be stressed, not only by virtue of the fact that as far back as the Twenties and Thirties, especially where small publishing houses (like, for example, Queriniana, Marietti, Desclée, G. Galla of Vicenza, Emiliana of Venezia) are concerned, publishers of minor devotional works, the lives of the saints, «letture amene ed edificanti», texts for families and young readers that first appeared at the end of the nineteenth century, often re-edited and reprinted these after decades⁵¹. Even the most consistently published texts

⁴⁹ G. Rossi, *Bisogna pregare per gli scrittori cattolici*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», III (1932), pp. 201-202.

⁵⁰ Referred to in R.P. Violi, *Episcopato e società meridionale durante il fascismo (1922-1939)*, Rome, A.V.E., 1990.

⁵¹ In the study carried out in the early nineteenth century by the Società Bibliografica Italiana on *I libri più letti dal popolo italiano*, after noting the «immensa diffusione dei libri di pietà», the following was added: «La letteratura divota meriterebbe uno studio a sé. Qui ci basti notare che tra i libri di tal genere più ricordati e commercialmente proficui (tanto che la loro vendita è quasi incal-

– within the different literary genres – underwent a renewal of content and language, although the effect was mostly superficial. The ethical-religious tenets on which these models were based remained substantially the same.

Therefore, if the vast output of devotional reading matter centred around Christ, Marian devotion, and other typically nineteenth century models, other more modern texts (like, for example, the *Cristo Re*)⁵², that appeared within the otherwise vast and multiform range of works published (novels, short stories, stories for children and young readers, scripts for educational theatre, etc.), underwent what was essentially a change in setting which reflected the laicization of contexts and characters. These were changed to provide greater coherency and to increase the efficacy of the narrative storyline. In dialogues, a more modern and fluent language was used. The paraenetical style and highly clerical tones of much of minor Catholic literature of the nineteenth century modelled after Padre Bresciani⁵³ were completely abandoned. Finally, greater care and attention were given to illustration and to graphic design.

On the other hand, the ethical-civil and religious concerns that propelled this narrative gave way to a *tout court* strongly traditional ideals and educational models. Highly emblematic of a similar approach was the central role occupied by family and domestic virtues, accompanied by a substantial diffidence vis-à-vis a world view, with its illusions and dangers. Above all, scarce attention was paid to civic responsibility and to the duties of the private citizen⁵⁴. Likewise, from this narrative emerges a concept of women rigidly mod-

colabile) sono: *La Pia giovanetta, del Canonico Domenico Nava* (se ne tiravano 20.000 copie ogni due anni). *Il Nuovo Manuale di Filotea, del D'Acqui* (1.000 copie all'anno). *Kempis – Imitazione di Cristo tradotta dal P. Cesari* (circa 2.000 copie all'anno). *Alfonso de Liguori – Apparecchio alla morte e Glorie di Maria V. [...]*. Tra i fedeli specie nel sesso femminile si vendono migliaia e decine di migliaia di *Massime eterne* e di *Filotee*» (*I libri più letti dal popolo italiano. Primi risultati della inchiesta promossa dalla Società Bibliografica Italiana*, Milan, Società Bibliografica Italiana presso la Biblioteca di Brera, 1906, pp. 17-18).

⁵² Cfr. E. Fattorini (Ed.), *Santi, culti, simboli nell'età della secolarizzazione 1815-1915*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1997. On the continuing presence, side by side with newer publications, of the more traditional forms of devotional literature and typically nineteenth century output, see M. Petrocchi, *Schema per una storia della spiritualità italiana nell'Ottocento e nel Novecento*, ora in Id., *Storia della spiritualità italiana (secc. XIII-XX)*, Rome, Edizioni di Storia e Letteratura, 1984, pp. 511-578.

⁵³ Cfr. A. Bresciani, *Opere*, Rome-Turin, Civiltà Cattolica-Marietti, 1865, 17 voll. On the person and voluminous writings of the Jesuit, aside from the above-noted pages by Antonio Gramsci (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, V. Gerratana, ed. by, Turin, Einaudi, 1975, II, pp. 935-987 *passim*), see: A. Ferrari, *Bresciani Antonio*, in F. Traniello, G. Campanini (Eds.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860-1980. III/1, Le figure rappresentative*, Marietti, Casale Monferrato, 1984, pp. 130-131; L. Bedeschi, *Letteratura popolare e murrismo*, pp. 846-850; A. Di Ricco, *Padre Bresciani: populismo e reazione*, «Studi Storici», XXII (1981), pp. 833-860.

⁵⁴ On this issue, Stefano Pivato noted: «l'esaltazione parenetica delle virtù tradizionali, del magistero ecclesiastico, dei valori familiari e del quietismo rurale modellano l'azione di protagonisti e personaggi che agiscono secondo prevedibili e monotoni schemi [...]. L'esaltazione di modelli tradizionali legati ad una società patriarcale, alla famiglia, alla donna del focolare, riflette una religiosità priva di inquietudini spirituali, preoccupata di moralizzare, di preservare l'ordine sociale a

elled on the stereotype of *the exemplary wife and mother* who finds full self-realization within her home and her duties as wife and mother. It was a concept often accompanied in many stories and novels for young women by another stereotype of the *redeeming woman* whose duty was to redeem a husband, brother, or dear friend who had strayed from the straight and narrow, and to keep these men from the «arti malvagie» of the world⁵⁵.

Yet another significant instance of the persistent trends of traditional models is to be found in another kind of publication, also widely used in educational-mass market Catholic publishing during the Thirties, and that is publications that targeted family life and provided educational manuals for young readers. Within this group as well, we find updated editions of works first published at the end of the nineteenth century such as, to cite one example, the *Guida alle madri cattoliche* by Maria Bianchini, published by Queriniana in Brescia in 1899. It reached its seventeenth printing in 1930, for a total circulation of 300,000 copies⁵⁶. Undoubtedly it was a bestseller. But the question is not so much the longevity and “success” of the *Guida alle madri cattoliche*. What is surprising even to the most cursory reader of publications of the 1930s dedicated to family life and to young readers is the return – with of course the necessary updates in descriptions, examples, and references more suitable to the changed context – to the issues and teaching models of Bianchini’s text and to so many others published during the last decade of the nineteenth century.

The issue becomes more complex and detailed if we move from minor pedagogical works to publishing genres like hagiographies. These latter were also notably influenced by the tendencies that existed between the two wars. The success of hagiographies during this period in terms of the many collections and numerous volumes published⁵⁷ – was doubtlessly influenced by the great number of beatifications and canonizations that took place during the papacy

tutti i costi» (S. Pivato, *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, pp. 129-130). See also C. Dau Novelli, *Famiglia e modernizzazione in Italia tra le due guerre*, Rome, Studium, 1994.

⁵⁵ Cfr. F. Casnati, *Sull’anno letterario ch’è finito*, «Il Ragguaglio dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», IV (1933), pp. 1-8; E. Oberty, *L’attività letteraria femminile*, *ibid.*, pp. 95-111; A.M. Castellari, *Le «fiere» del libro cattolico*, «Il Ragguaglio dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», V (1934), pp. 283-288. As far as nineteenth century models are concerned, see C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L’educazione delle donne fra ’700 e ’800*, Rome, Archivio Guido Izzì, 1991.

⁵⁶ On the success of Bianchini’s text, see cfr. *Libreria Editrice Vescovile Queriniana-Brescia*, «Il Ragguaglio dell’attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», I (1930), p. 36.

⁵⁷ Of the many Catholic publishers of collections of the saints’ lives during the 1920s and 1930s, note: SEI of Turin (collection called «Le vite dei Santi narrate ai giovani»); the archbishopric press Giannini in Florence («Spirito e Vita» collection); Vita e Pensiero publisher in Milan (series entitled «Profili di Santi»); L.I.C.E. in Turin (collections entitled «Fiori di Cielo» and «Piccola via»); Giuseppe Gasparini Editore in Milan («Biblioteca dei Santi» collection); Edizioni E. Cantagalli in Siena (series entitled «Vite dei Santi»); Morcelliana in Brescia (collection entitled «Agiografi moderni»); Michele D’Andria Editore in Naples (collection «I Santi»); Lisi Editore in Giarre (collection entitled «Testimoni della Fede»).

of Pious XI⁵⁸ and, more generally, by the vigorous and constant reference made by Pope Ratti to the meaningful examples and definitive models that the saints' lives provide to all Christians⁵⁹. It was not a new theme, but one that Pious XI emphasized by describing the different models of saintliness, with special reference to the many different segments of the Catholic population. Among these models were the saving of souls (the holy father of Ars) or teachers and religious figures like don Giovanni Bosco *in primis*, but also Teresa del Bambino Gesù, Maddalena-Sofia Barat, Vincenza Gerosa, Maddalena Postel, and Andrea Uberto Fournet. There were models for the young, like Bernadette Soubirous, for example, and for parents, etc.⁶⁰

During these years we find not only examples of the re-working of a genre that had enjoyed much success during the nineteenth century. We also find an attempt on the part of Catholic educational-mass market publishers to edit and update hagiographic literature and make it more attractive to the modern reader so that young readers – to cite one of the library reviews that appeared in «Il Raggiungimento» – might find in the saints not only a “super-hero” but also a marvellous adventurer who would enter their imagination and feed their passions and their aspirations much as the real life, actual historical figures of the time did⁶¹. Lastly, the goal was to use hagiography as an efficient tool to form consciences. This was one of the goals of Father Agostino Gemelli himself. Introducing the new collection entitled «Profili di santi», published by Vita e Pensiero, he emphasized his intentions to «presentare in ciascun volume non già la storia della vita e delle opere di un santo, ma una vita ripensata nelle sue caratteristiche e nei suoi tratti fondamentali, così che al lettore riesca più facile di coglierne [...] l'insegnamento»⁶².

It can be said, as padre Gemelli did, that the objective was the «formazione di una salda coscienza cristiana» through accounts of «gli elementi fondamentali nei modelli viventi dei Santi», and it did inspire many of the new collections of the lives of the saints (those dedicated to the lives of «exemplary men and women»). The approach to the phenomenon of sanctity implied a certain reductive view of morality that had also played a large role in the mass market

⁵⁸ See F. De Palma, *Le cause di beatificazione in Italia. Un approccio storico-statistico*, «Cristianesimo nella Storia», XVIII (1997), 3, pp. 525-555.

⁵⁹ See, for example, Pio XI, *I venerabili Teresa del Bambino Gesù e Michele Garicots verso la gloria degli altari. La risposta alle particolari esigenze dell'età nostra*, in *Discorsi di Pio XI*, Italian edition edited by D. Bertetto, Turin, S.E.I., 1960-1961, 3 voll., I (1922-1928), pp. 107-109.

⁶⁰ Cfr. G. De Mori, *Santi e Beati del Giubileo*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», V (1934), pp. 323-331.

⁶¹ Cfr. E. Oberty, *Attività letteraria femminile*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», III (1932), pp. 185-192. Si veda anche Ead., *L'attività letteraria femminile*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», IV (1933), pp. 95-111.

⁶² A. Gemelli, *Prefazione a E. Henrion, Margherita Maria Alacoque: la mistica sposa del Sacro Cuore di Gesù*, Milan, Vita e Pensiero, 1919, pp. I-II. This was the first volume in the collection «Profili di Santi» (1919-1941), with a second edition published in 1922.

hagiographies of the nineteenth century⁶³. Thus, in *Santa Chiara d'Assisi*, published by the Tip. Artigianelli of Padua in 1932, the author Armina Volonterio placed all his «cura amorosa nel dar risalto alle doti spiccatamente femminili della Santa: amor filiale devoto per il Maestro Francesco, tenerezza materna per le sue Figliole spirituali, compassione verso ogni misero e ogni miseria»⁶⁴. Another author of the same school of thought was Antonietta Fallacara who, in her biography of *Santa Elisabetta d'Ungheria* (Reggio Emilia 1932), declared that hers was «la storia di una sposa, di una madre cristiana, tenendo gli occhi del cuore fissi su tante famiglie, su tante donne, additando loro soprattutto la bellezza e la santità del matrimonio cristiano, quale rifulse con singolare splendore in Elisabetta Regina»⁶⁵.

Conclusions

A final, if somewhat brief, evaluation of the role played by educational, mass market Catholic publishing between the wars necessarily means focusing on the many trends and on the nature of the culture and on the ethical-religious and educational models linked to them, just as it implies reflection on the roles played by the culture and by these models in relation to the process of nationalization and the educational strategies for the masses instituted by the totalitarian Fascist regime.

The first aspect that must be dealt with concerns the gross absence of such publishing and its output from the actual initiatives and the political and ideological propaganda of the regime. In certain respects, the term *denial of reality* (and not merely of its political expressions and deeds) seems fitting as a description of the principle characteristic of a great part of Catholic publishing during this period.

Another aspect worthy of consideration is the markedly *self-referential* nature of such publishing, not only from an organizational aspect but also from the point of view of the cultural values, models, and formative guidelines proposed by such works.

The strong link between the Catholic cultural tradition of the nineteenth century and the unyielding ideological matrix that characterized much of publishing during the 1920s and 1930s seem to have served a double purpose. On the one hand, it helped to feed trends of thought favouring *separatism* and *self-*

⁶³ Cfr. P. Stella, *Giansenismo e agiografia in Italia tra '700 e '800*, «Salesianum», XLII (1980), pp. 835-853. Also see G. Barone, M. Caffiero, F. Scorza Barcellona (Eds.), *Modelli di santità e modelli di comportamento*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1997.

⁶⁴ *Recensione* by A. Volonterio, *Santa Chiara d'Assisi* (Tip. Artigianelli, Pavia, 1932), «Il Ragguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», IV (1933), pp. 95-96.

⁶⁵ *Recensione* by A. Fallacara, *Santa Elisabetta d'Ungheria* (Reggio Emilia, Edizioni Frate Francesco, 1932), «Il Ragguaglio dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», IV (1933), p. 96.

sufficiency in popular Catholic education and the values and models by which these differed from the circumstances and educational goals of the Fascist regime. On the other hand, it tended to favour, in determining its proposals and guidelines, an individualistic publishing ethic that concentrated on families and small, local communities, emphasizing the primacy of individual responsibility and the performance of personal duties that arose from the particular circumstances of an individual's own life.

All in all, we are dealing with an ethical-pedagogical prospective that, because of its strong roots and the wide-ranging initiatives and experiences set in motion by the Church and by Italian Catholicism between the wars, greatly helped to counteract the processes of massification and to construct models and guidelines that were extremely different from – and in some respects irreconcilable with – those propounded by the pedagogy of Fascist totalitarianism⁶⁶.

There is truth, nonetheless, in what Francesco Traniello wrote some years ago regarding the limits built into this ethical-pedagogical perspective with its strongly individualistic bent⁶⁷. Those limits were to be fully revealed immediately after the fall of Fascism when the country was faced with the processes of modernization and the transformation of the mentality and customs associated with wartime and the advent, after the War, of a democratic, mass society. These limits had been already discernible, here and there, in certain instances of uneasiness that characterized Italian youth, especially in urban centres, at the close of the 1930s⁶⁸, and which would emerge strongly not long after the war, placing them in both a different and far more dramatic scenario.

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

⁶⁶ Cfr. P. Scoppola, *La «nuova cristianità» perduta*, Rome, Studium, 1985, p. 34 ss.

⁶⁷ «Resta tuttavia l'interrogativo – Traniello underlined – se un'etica prevalentemente commisurata sulle relazioni interpersonali, di ciascuno con il proprio “prossimo”, e tendente a proiettare le dimensioni famigliari o di piccole comunità in un ambito più generale, fosse in grado di offrire orientamenti e regole applicabili di fronte a fenomeni che venivano assumendo dimensioni collettive macrosociali [...]. Per fare un esempio, resta da vedere quanto un'attitudine morale di questo tipo fosse adeguata ad alimentare eticamente una società dei consumi, contrastando i sistemi di valori da essa oggettivamente indotti, vale a dire la “mentalità consumistica”; e quanto invece ne restasse involontariamente subalterna» (F. Traniello, *Educazione cattolica, pastorale quotidiana e dinamiche sociali*, in L. Pazzaglia (Ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 105).

⁶⁸ Cfr. A. Riccardi, *Roma «città sacra»? dalla Conciliazione all'operazione Sturzo*, Milan, Vita e Pensiero, 1979; R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, pp. 365-475; F. Malgeri, *La Chiesa e la guerra (1940-45)*, Rome, Studium, 1980.

Between Stalin and Christ: the religious socialisation of children in Soviet and post-Soviet Russia (based on materials about memories of childhood)*

Vitaly Bezrogov

The personal history of religious socialisation in the «country of mass atheism»

In the writer Naum Korzhavin's (b. 1925) memoirs of his childhood, an entirely secular text, there's a fragment about how a boy, growing up in a Jewish family with an early belief in God, had gone to a Soviet kindergarten and, on the first day, found out from the teacher there that there was no God and that all the children except him already knew this, making him the odd one out, on a par with landowners and capitalists, who deceived unenlightened, illiterate, backward people with such tales. The boy decided his parents were not «conscious deceivers», but were unenlightened and backward. The boy started to wage a war with the believers around him: he started to scatter breadcrumbs in the Easter crockery, something which is absolutely forbidden, and blasphemous for the Jewish faith: bread should not come into contact with Easter food. The young Naum tried to enter into a full-blown argument with his grandfather, but had absolutely no luck. He got caught up in expla-

* The text was read as the paper at the international conference «*Study, study and study!*» *Theories and Practices of Education in Imperial and Soviet Russia, 1861-1991*, 14-16 May 2004, Wolfson College, University of Oxford (see the programme and the abstracts: <<http://users.ox.ac.uk/~russe-duc/home.htm>>). This paper has been translated from Russian into English by Dr. Polly Jones, Centre for Russian Studies, School of Slavonic and East European Studies, University College London, and is here published in HECL for the first time in the way in which it was delivered during the conference. About the footnotes and bibliography please contact the author (email: bezrogov@mail.ru).

nations and proofs of the non-existence of God, but, starting to despair, also tried the opposite tack: OK, so maybe I can't yet prove clearly or convincingly that there isn't a God, but you, Grandpa, you just try and prove that there is a God!... but here too his opponent floored his young atheist opponent. He simply calmly said: «but surely I never said that I know that God exists? I simply *believe* that he exists». Young Naum didn't go back on his atheism, but, he writes, for the first time he started to feel a sense of respect for another's point of view, because the significance of his Grandfather's words had shaken the young boy. This episode, from the first half of the 1930s, captures in a nutshell the basic issue of the history of the interaction between Soviet childhood and religion, faith, atheism, the party's educational policies and so on, the issue of the historical and anthropological peculiarities of the child's consciousness in 20th century Russia, the various adult worlds and how they related to the child's world, and also how these related to one another. From this example one can see the diverse possibilities of «ego-documents» for the reconstruction of the history of religious socialisation of different generations of Russian society.

The context («ego-documents» in research into the history of religious socialization)

Research is increasingly coming to focus on the life story of concrete individuals, the history of representations of his acquisition of literacy, culture and confessional identity. Biographical and autobiographical materials constitute one of the most important ways to reconstruct these individual and group behaviours. In Germany, and to a certain extent in Russia, this tendency has been called «empirically orientated pedagogical anthropology». Within it, a special place is set aside for research into the historical dynamics of religious socialisation within diverse educational systems. How, then, are we to study religious socialisation?

The religious experience of the individual self is something which, more than any other aspect of personal experience, is hidden from others. The mystery of faith takes place *within* – i.e. within the temple, just as within the self. One can only enter if invited. For this reason, stories by real-life individuals, so called «ego-documents», play an extremely important role in such research. They represent detailed sources allowing us to reconstruct the processes of religious socialisation, remembered and described from the point of view of the person who experienced it, of their preferred values and aesthetic stereotypes of narration, within the linguistic-cultural context of its verbal creation.

Autobiographical narratives which touch on questions of faith usually recount the first visit to the church, the first communion; supernatural occur-

rences, such as hearing voices of God or the Devil, or apparitions, calls to something; particular personal changes: a sudden miraculous feeling of wholeness and so on; divine responses to children's appeals; the search for divine protection from the everyday difficulties of childhood, and the victory over oppressors; opinions about clergy; memoirs also describe appeals to God at difficult times, especially deep moments of enlightenment or penetrating thoughts about God; the reconstruction of moments of religious ecstasy or feelings of oneness with God and the universe; and many other such episodes. All these testimonies have a hierarchy of aims: to move from a story that only concerns one's own religious experience to a demonstration in one's discourse of a model of conduct, demanded by (and for) others (i.e. the audience).

Until about the 1960s, texts about the personal experience of religious socialization were not accorded an especially great importance, and individual narratives about the self were primarily used (if they were used at all) to illustrate general points (and later, as statistical, survey and experimental methods became more widespread, as an illustration of survey or laboratory data). Evidently, this attitude toward personal narratives (and especially towards autobiography) derived above all from the providentiality of autobiographical retrospective descriptions of the past, told from the perspective of someone who has lived the whole experience right up till the moment when the story was set down in oral or written form, and influenced by the religious beliefs of the author during the time of writing. Researchers were particularly cautious because of the large number of extraordinary and supernatural occurrences with which the religiously-orientated narrators of these stories filled their texts. It was thought that this abundance of supernatural narratives simply expressed how much the author had been indoctrinated into the beliefs of one or another religion. Consequently, for researchers of the first half of the 20th century, narratives of the self, thus dismissed as unreliable or fantastical, were firmly consigned to a marginal role, lacking in authority.

In the 1960s there emerged on the part of religion experts, historians and anthropologists the first signs of interest in personal religious history. These were stimulated by the publication of research on this theme by earlier psychologists, for whom this intellectual tradition went back as far as William James. But, in contrast to James, the focus here was not the religious affiliation of the narrator, or extraordinary manifestations of religious feeling, but rather the personal faith and personal experiences of the most ordinary of people. The works of Antony Wallace, Eric Erikson, and Mary Douglas, which showed a direct link between personal religious experience, individual spiritual development and social changes in history, and the links between symbolic systems in "I-concept" and social structures, turned the attention of researchers toward research into personal religiosity. Such changes were reflected in historical and pedagogical research and projects in pedagogical anthropology. They were particularly interested in information about models of the divine which adults pre-

sented to children, the ways children were told to relate to them, and how they in fact related to them.

Memoirs about childhood can tell us a great deal of useful information about the ideas and practices of the adult world directed at children, about those kinds of religious belief or atheism which existed in children's proximate surroundings, with which they interacted, and against which they gauged the expression of their own feelings, even about those types of atheism which were thought to be "natural for humans", appearing in Soviet times in the "new", "human material" into which it was "planned" to transform the child. By studying memoirs, it becomes clear that it was precisely adults who expected children of one or another age to tell them what was allowed and what was not, what it was possible to talk about, and what it was not-even what one should or could mention, and what one shouldn't.

At the same time, memoirs about childhood are heavily coloured by the whole subsequent biography of the person, right up to the moment they start to write about childhood. Authors of biographical tales structure their textual space according to the confessional and general cultural stereotypes of child religiosity and the "correct biography" which is acceptable to society and to the family of the narrator.

For many narrators, the narrative of religious socialisation bears the hallmark of a religious text, aimed at a religiously orientated audience. However, many narratives with information about religious socialisation aren't stamped with the author's inner religious beliefs, and as a result, the theme of religious belief is closely bound up with other questions. The religious person aims to inspire, to prophesy, making of his own naturally unfolding life a kind of unnatural example; for non-religious narratives, it's unnatural to focus specially on religion, so it's entirely natural for the narrator to talk about moments which are important to the researcher as well as about daily routine ones. These differences between the aims of these two types of text dictate different methodological approaches to them: one has to approach the areligious and the religious text differently.

A very vexed problem in researching memoirs about childhood is that of the internal and external mediator between the narrator and his audience. Internal mediators include the author-narrator as the creator of the complete text, uniting scattered fragments of memories into a single work; the "internal reviewer", who dictates changes to the representation of memories according to aims external to the memories, for instance, prophecy, apologia, enlightenment, education, economics and so on, and also stereotypes about what's acceptable and what's not, what's considered primary and what's secondary and so on. The internal mediator can be the religious, professional, and everyday languages of the author, which define not only the form of expression, but also-through it-the content of the narrative; on the linguistic level, the mediator can also be the writer's abilities to express himself and his own level of

indoctrination. The external mediator is usually the image of the audience for whom the text is intended, the editor, publisher, the person preparing the manuscript of childhood for publication, the journalist and so on. The ways in which the narrative of personal religious experience is transformed, by passing through all of these mediators, and the ways in which one might discover their influence, take them into account, and analyse them, both separately and as a whole, is a major methodological problem.

Pre-history: «the ideal of Christian holiness has been supplanted by the image of the revolutionary student»

Recollections of childhood testify to serious, major internal changes to religiosity beginning as early as the start of the 20th century, as well as to a changing hierarchy of demands made of the population toward the Russian orthodox church and other denominations. The lack of preparedness for these changes not only played a role in the secularisation of the population before 1917, but also later during the ideological battles of Soviet times, before the October revolution as well as after it, with the revival of interest in religion and the church. One respondent born in 1941 recalled:

One day Mother told me about her life in the early years, when she worked as a housekeeper for the «holy man» (as mother called him), this was still before 1917. The thing is, during lent, no-one was allowed to eat meat, they had to fast. Mother saw how the priest would eat everything during lent, just like any other time, including meat dishes. Mother asked, «Father, why are you eating meat when you're supposed to be fasting?» the priest replied that the congregation had to observe lent, but he had to eat, because, without meat, he couldn't conduct the services, and, especially, wouldn't be able to sing in the church. Hearing this, I became even more convinced that there was no God and the issue no longer interested me, I was indifferent to it.

In memoirs from the turn of the century, descriptions of crises of faith, changes to religion and faith and the transition to atheism, all become more distinct. Particularly dangerous in these crises were the years of adolescence and young adulthood in the life of the narrator. The individual's attention to problems of religious faith was sharpened. Normal, mechanical, previously unnoticed things suddenly provoked a completely different reaction. The individual starts to ask a huge number of acute philosophical questions of himself and his surroundings. By no means did the environment always stand up to these enquiries. Not receiving the answers s/he was looking for, the youth or the girl would leave the church, proclaiming his or her negative opinion of the usual attitude to God and to relations with Him. This kind of situation took on a particular complexion, becoming more of a social problem, in the second half of the

19th century and the beginning of the 20th, as a result of the fusion of the orthodox church and the state. One example will suffice. A nine-year-old boy, later to become the Soviet writer Vladimir Bakhmet'ev (1885-1963), came to (an Orthodox) church in 1904 to take confession. Asked about his sins, he answered that his principal sin was that he didn't believe in God. The priest, terrified and taken aback, could find no other solution than to banish the young boy from the church, only pausing to strike him on the forehead with the cross. Vladimir stopped believing in God altogether and, to all appearances, for good. Crises of faith were much more acute for the orthodox mind, due to the mindset's sharp contrasts between right and wrong, than, perhaps, for the Protestant or even the Catholic mind. They often led to a complete rejection of religion, because the individual church and the individual priest are not totally personalised in the orthodox mindset, but rather act as the representative of the collective principle, uniting and representing everyone, including the believer himself, who enters into it. If, then, the representative of what I am linked to "by blood ties" is bad, so too is my faith as well as the church as a whole. The personification of religious experience in Protestantism, which values above all the importance of the personal attitude toward the faith and the significance of individual relationships with God, permitted the Protestant believer in most cases not to lose faith if he lost or changed his usual Church; this contrasts with the depersonalised believer of orthodoxy, which values the parish (community) and stereotype of church ritual, which functions as a sign of equality between parish, ritual, and religion as a whole, religion in principle.

Memoirists of the 19th century and the first half of the 20th century, retaining their orthodox faith and affirming it, recall non-traditional religious upbringing, carried out by educated noblewomen for their children, helping them in many cases to overcome their crises of faith, without renouncing faith entirely. K.N. Leont'ev (1831-1891), who ultimately became a monk of one of the Orthodox monasteries on the Aphon Mountain in Greece, wrote of his mother:

during my childhood, I was obliged to her, much more than to father, for having a good impression of religion [...] she was religious, but she was not sufficiently orthodox in her beliefs. For her, as for many other intelligent Russians at the time, Christianity took on a rather protestant air. She only loved that aspect of Christianity, which had to do with morality, and didn't care for that side of Christianity to do with piety. She wasn't the praying kind; she almost never observed lent, and she didn't teach us to observe it, nor did she demand it of us [...].

Sergei Evgenevich Trubetskoi (1890-1949) wrote similar things about his own mother, but emphasised that her untraditional characteristics had already become «characteristic» and «habitual» for his parents' generation and his own (in this, he differed from Leont'ev). He described his mother's style of upbringing thus:

Religion lay at the heart of my mother's methods of upbringing. Religion was by no means formal, and not even all that traditionally religious, as it had been for previous generations. «God is love», was the guiding principle of mother's religious consciousness, and naturally, of her work in bringing us up too. My mother's voice even took on a special tone when she read to us the New Testament passages about love, as the first and the most important commandment of the Lord.

The admission of polyconfessional Christianity was not part of Russian Orthodox doctrine, which made things especially difficult during crises of faith, and led to more frequent secularisation of the Orthodox population, than of other confessions of the time. The strict rules on mono-confessionalism led to a very high percentage of complete apostates amongst... students of spiritual seminaries:

At that time, I was naturally not given to thinking deeply about worship: doubts about the existence of God did not show themselves at this point. This continued until the second (basic: 4 preparatory and 7 basic) year of the seminary (1911), when I came across a priest who was to teach scripture. The priest's attempts at edification did not convince me one iota. I started to quarrel with him during lessons. This annoyed the priest. My classmates got dragged into the quarrels too. I started to become a really passionate debater of the God question [...].

Reading the works of Darwin and Timiriachev, popular at that time in radical circles, ultimately led this author to «conscious atheism». Natural sciences literature of the materialist school, including, in addition to the above, Brem and Kaigorodov, in the context of traditional religiosity (of the different confessions on the territory of the Russian Federation) led to secularisation on quite a large scale (together with left-wing sociological, philosophical, literary-critical and artistic literature). The reading of such literature, simultaneously with the attendance of the lessons of «new teachers proselytising the *Narodnaya Volya* ideology», at the end of the 1880s, and especially from the end of the 1890s, brought about a cooling off, an attitude of irony and disaffection from religion amongst young people of 11-14 years of age, who tore off the «shroud of religious romanticism», «breaking», «splitting» with religion, finishing with it, rejecting faith. A Tyrkova-Williams, at the start of the 1950s, as a result of her (political) emigrant existence, remembered, even critically, her teachers' liberalism at the end of the 19th century:

All the riches, the diversity, the beauty of the Russian Empire and her past were excluded from our studies at school, as was the beauty of Orthodoxy. Teachers were afraid of «infecting» us with patriotism and nationalism, which were thought to be remnants of old prejudices. In the refined circles of educated people there reigned a universal liberalism, a vague, areligious panhumanism.

A starting point: «no trace of the Gods» (models of the 1920s)

The 20th century brought with it massive disruptions, in which, during the 1890s and 1910s, the characteristic weakening of child and youth religiosity played its part. These disruptions were brought about by the “new people”, those who fought against the *ancient regime*, the Bolshevik revolutionaries. Each of them, as they came into “another world”, in one way or another travelled the path from a primarily religious environment to a primarily Godless one. Memoirs of these exemplary “functionaries” of the new world, published to mark the festivities of 1927, demonstrated the range of childhood life strategies which they held to be a sort of model for the transformation of all Soviet citizens, especially the young. The project of the mid-1920s to write autobiographies, or «authorised biographies» of outstanding figures from the Communist Party, it seems to me, was extremely important and significant in many ways. The ways in which these «actors of the USSR and October Revolution» represented their own past became in many ways a starting point for my work on the history of religious socialisation of children in the Stalin, Khrushchev, Brezhnev, Gorbachev and Yeltsin eras. In all, in preparing this paper, I’ve used 239 written autobiographies and 201 interviews. I used methods of selecting episodes and themes, and discourse analysis. I carried out comparisons of memoirs of representatives of one generation (the structure of their experience etc.) and comparisons of memoirs of people belonging to different generations (including the investigation of the development of similar subjects, linked with religious socialisation and tales about them). In today’s lecture, I’m going to talk mostly about the period 1929 to 1972 and only at the end will I talk, only briefly, about the subsequent decade. On April 8th 1929, the resolution of the VtsIK [Supreme State Executive Committee] and SNK RSFSR [Supreme Council of Ministries] *On religious associations* in practice curtailed any possibility of religious education of children, even in private. The force of the 1929 resolution was reaffirmed in the resolution of the State Council on Religious Affairs entitled *On the validity of the legislation on religious cults, relating to children and young people* (14.3.72), issued in response to more frequent attempts to weaken the atheist regime, and it decreed that the resolution should in no way be disobeyed, under threat of criminal investigation. This resolution elevated to state level the intense anti-religious policies of the party begun in 1964. Let us try to analyse how children in Russia lived during these 43 years, what memories they retained of religious (atheist) life, education and education in interaction with and contrast to the adult world?

To kick off, let’s return to the autobiographies of the “actors” of the revolution and the young Soviet state. Contrary to my prior expectations that these people would in no way be inclined to talk about their attitudes to religion, it turned out that they were ready to talk about this topic, but in their own way—mostly, by tracing the process of their abandonment of faith in God and their

rejection of religion, the assertion in their minds of the «new commandments», which they were called to evangelise, or they recount their education in religious schools, not marking the education out as particularly religious, or emphasising their lack of reception or opposition to the teaching of religion, recounting their joy at transferring to a secular school and so on.

Regardless of their individual circumstances, and family origins, all the narrators who describe this period recount how they, in an orderly fashion, had moved away from faith in God toward faith in the «new commandments» of socialism, and had «broken with» religion. In their stories about the departure from religious faith in childhood, we can identify some concepts of the trajectories of these departures: 1. medical materialism: the departure from religion as a result of being attracted to materialist works from an early age, especially works of natural sciences, but also sociological, historical, artistic literature and left-wing critical literature (Bukharin, Gusev, Krzhizhanovsky, Lazarevich, Pestkovskii, Preobrazhensky, Rasko'lnikov, Chutskaev and others); 2. under the influence of a teacher or another «significant adult» (Vatsestis, Krzhizhanovsky, Reisner, Sapronov and others); 3. in response to demands from members of a revolutionary, school, student or other group (Vainstein, Smigla and many others); 4. as a result of hatred towards those who forced them to either pray, study religious subjects, or as a result of the adolescent hatred «for almost everything» (Gusev, Dybenko, Miliutin, Raskol'nikov, Samursky *et al.*); 5. as a result of the observations of life of the priesthood from within or as a result of the regime of a religious academic institution (Lazarevich, Makharadze, Preobrazhensky, Samursky *et al.*); 5a. as a result of conflicts over the study of scripture, conflicts over the way it was taught, often exacerbated by the teachers' identifying the student as Godless or atheist (Aralov, Gusev, Kamo, Makharadze and others); 6. as a result of childish despair at the unenlightened life (including, for example, cursing God, I wanted to be a socialist, because they don't believe in Him, even if this means being cruelly persecuted); 7. on the insistence of their mother or father, or both (Leplevsky, Martynov, Skrynik, Smigla *et al.*); 7a. more often under the influence of sibling (Uritsky and many others); 8. revolt against a family with strong religious beliefs (Skobelev, Smidovosh *et al.*); 9. as a result of Christian images being replaced by socialist ones, when the struggle for socialism acted as a continuation and replacement of religious faith because the young man could not see any concordance between reality and the proclaimed evangelical ideas of care for our loved ones, and was ready to suffer for «a just cause» following the example of early Christians (Svidersky, Smirnov, Shliapnik and others).

Often the reason for the turn toward atheism is not given, but there is talk of conflicts flaring up with parents and in school where, as a result of being behind in scripture, children are often kept back a year, or transferred into a more liberal academic institution. Conflicts in the «old» school, according to the Bolshevik autobiographical canon, had to be mentioned, especially because it follows from the fact of its narration that the narrator continued to learn after the first signs

of religious disaffection (especially if this occurred in religious schools). After the first moment of dissent with the regime of the religious school and the cult, the narrative always goes on to emphasise a kind of escalating disobedience. For the narrator, this becomes an obligatory feature, which parallels examples of positive attitudes, such as the successful completion of education at the given religious educational institution. The relationship between church and religion is likened to the relationship between Tsarism and the oppressors of the workers and the toiling peasants, and neither could be good for the successful development of the new man. Paradoxically enough, we are able to view the communist through the eyes of children of the time, and this gives a contrasting view to their self-descriptions. «The child's perspective» was monitored in two surveys, one in the mid-1920s and the other at the end of the decade. They are far from complimentary, as one might expect, and this is especially true of the first one. According to its findings, 8% of children answered that a communist was a person «who was against god» (7% said that that they were those who «don't believe in God» and «take gold out of the churches»), but almost 11% noted the communists' perpetuation of long held religious ideals, since for them the communist was «continuing in the footsteps of Christ» and 12% replied that the «communist is the tsar». Probably, one fifth of all children typically held out an idealised hope that the communists would reach the heavenly kingdom, and hoped for a continuation of the tradition of the theocratic state. The second survey was more ideologically correct. After the destruction of the bourgeoisie and the kulaks and the destruction of private property, children ranked the destruction of religion third in their wish-list («ban religion», «destroy all churches»). It only remained to fulfil the children's wishes as quickly as possible.

«Put an end to these outrages, rotting children's minds»: the mode of (non)religious (de)socialization in Soviet Russia (1929-1972)

The history of the interaction between Soviet childhood and religion is the history of the adult world's attempts to construct an areligious children's world. The sweeping secularisation of the population which began after the revolution led to a conflict between ideology and daily life, and also to the opposition between the religious attitudes of the younger generation and those of all other generations. A respondent born in 1911, who spent his childhood in Perm' *guberniia* [province, big territorial district of the Russian Empire], said the following

When we were at school, celebrations of Easter were officially banned. But in our family, we loved Easter. Before Easter, the house had to be cleaned, and even the youngest children would take part. Father was a religious man. It was compulsory for me and my par-

ents to go to church every year [...] at home we had a record player. We would sing the Easter song *Christ is Risen from the dead* [...]. Easter was a huge joy for adults and children alike [...] even despite the fact that communists had banned church attendance and had absolutely banned the holiday, we went to church. And some people, especially the young, would spend time in the club.

Here, we have a very clear sense of the child striving to take part in the festivities together with the adult, and of youthful disaffection with the religious nature of the holiday. The young people's rejection of rituals with a marked religious character, the creation of a place suitable for the emergence of criticism of the authority of the elder generation, is confirmed by other sources, both narrative and demographic. The most fierce fighters in the war against religion were, it appears, *Komsomol* [Young Communist League] members, who with all the zeal of youth, would organise bonfires of books, icons, and church decorations in front of churches. One had to start one's career with atheism. «I support excluding from the party anybody participating in church services» wrote Lenin as early as 30.5.19. Atheist members of the *Komsomol* believed in the cleansing fire, which would very quickly bring them to communism. Children living during those times recall the interest with which they watched the enormous bonfires set up in on the church steps, and how they would eagerly discuss the destruction of churches, joyfully sharing their impressions with one another.

It was precisely the religiously orientated everyday life of personal and group existence which presented one of the major obstacles to the Bolsheviks in the early years of Soviet power, getting in the way of all of their activities, both propagandistic and administrative, and even economic: «It took us a long time to sort out the question of religious holidays. The authorities couldn't do a thing [...] each church had its village holiday [...] in each village there held their own devotional holidays [...] these involved some kind of vow, for example, a vow for cattle, so that there wouldn't be cattle plague» (respondent born 1916).

The second half of the 1920s and the start of the 1930s were marked by the formulation of a multi-layered and diverse system of campaigns and methods of anti-religious upbringing. These included not only strictly propagandistic methods (anti-religious hour, anti-religious excursion and so on), but, for instance, interactive games, meant to suggest child democracy, aiming to get children to come up with possible models of behaviour for the "new child" in the "old" religious environment, which were to be worked out by the child consciously, and had to be justified and deeply felt by him.

For example, in the 1930 book *Religion and Anti-religion in the Child's Environment* (author, S.M. Rives), the following examples of tasks for children were given (the author called this method the «method of conflict alternatives»):

Zoia, Ira and Nastia are sisters. They're all non-believers, but when Easter came, each behaved differently. The evening before Easter their mother said: «OK, kids let's go to church, and then we'll break the fast». Zoia replied: «I'm not going to church, I won't break the fast, but I'll go to the club to an anti-religious play. And you mother should go». Ira replies: «I won't go to church, but I will break the fast, because I love the *paskha* and *kulich*». Nastia says: «Mum, they're both no good, I also don't believe in God, but I'm not going to annoy you. I will break the fast, and I'll go to church». How would you have acted? Why would you have behaved like that, and not any differently?

The child, engaged this task in “mathematical ethics” would use logic and revolutionary consciousness (they were supposed to be united here), and would have justified his choice and decision, coming up with an algorithm of behaviour which would rationally adhere to the demanded hierarchy of values and would have destroyed such dangerous everyday family rituals, subjugating love for one's parents to state (party) interests. This hierarchy of variants of conduct seemed superficially to have been worked out by the child itself, and in time it became an internalised mode of behaviour, grafted to his personality and aiming to make the everyday life of this person and his whole family (if possible) completely non-religious. This proved to a strong and active force in opposing the traditional influences of the family environment.

The religious character of everyday life lasted longer in rural areas, where, as late as the start of the 1930s, one could find major libraries of religious literature, belonging to well-off peasants which became important «sites of influence» on the consciousness of children belonging to such families. Respondents noting their respect for religion during their childhood, often mention in conversations the presence of a library with religious literature. This associative link was no accident: «In childhood, I loved Easter and understood what it meant. My grandfather was a real believer. He had a massive library of religious literature» (respondent b. 1918). Such libraries of sacred objects became famous as centres of pedagogical influence of one generation on another, when, for instance, members of the clergy were banned in 1929 from carrying out any form of religious instruction for young people under the age of 18.

God is an enemy of the people

In this lecture, I'm not going to talk about the well known instances of repression directed at clergy, members of their families, members of church community and so on. The general focus here will be not on the extremes of the GULAG, but rather on the extremism of the rest of life in the period 1929-1972, at least in so far as rights (and denial of rights) of religious freedom and religious opinions are concerned. Let me just emphasise that repressions directed at all kinds of different people led to the preservation or the emergence of

religious feelings in those children who were in one way or another affected by these repressions. Repressions in general exercise a very strong influence on the development of religious feelings in people (although for the moment it is hard to say whether this contributed to the preservation and development of religious feeling, or, rather, destroyed it, as it generally destroyed everything human, taking away hope, leaving many people, imprisoned, with only a *mechanical* fight for survival; one can only suppose that in children, more than in adults, it would have strengthened religious feelings, connected to hope: the appeal for help to the supernatural was for them more natural, given the child's mindset).

The «habitual everyday religious sentiments» of the mass of the population presented a serious danger for the Bolsheviks, above all because they constituted a space of relative freedom from propaganda. Children's establishments were used to penetrate into this space, being used to form active atheist attitudes amongst children, and aiming to overcome the inter-generational ties of traditional bonds and mutual support in religious families. This kind of activity was required even of kindergarten and primary school teachers. In primary schools, it was strengthened in the pre-war, and post-war years, and in the Khrushchev and Brezhnev years. In interviews about the 1950s and 1960s, there are stories about how teachers at primary schools would find out from children each Monday which children had been to church with their grandmothers on Sunday. People answering in the affirmative were assiduously interrogated, their grandmothers were criticised as uneducated and ignorant, bent on deceiving their grandchildren. Children were persuaded to refuse to go out the next Sunday, and to say that they were Octobrists and wouldn't go to church. At parents' meetings, the parents of such children would be interrogated as to why they had allowed their charges to go to church. In kindergartens, evening classes in atheism were organized. These practices were a direct continuation of pre-war (WWII) lists on classroom notice-boards with headings such as «who went to church for EASTER» (the last words would be highlighted, probably, to teach children revulsion, protest or escapism). The children themselves would compile the lists, including the names of classmates whom they had seen entering or leaving church. This was not considered informing or tale-telling, but rather an act of principle. Principles were instilled, supported and strengthened by *Komsomol* patrols during traditional holidays, around churches, or even just on the streets (the latter was particularly pronounced when new year *elki* [Christmas-New Year's trees] were banned).

Another hazard was that very spontaneity of ritual, which before the revolution had hindered individual self-expression, especially in educated circles with their sceptical attitude toward the church. After 1917, the situation changed. The demand for ritual supported the organisation of religious life of the people of Soviet Russia, to help them not to lose their confessional identity:

All the children in our family were christened, and always before their first birthday. During that time, the struggle with religion was going on, and so we didn't have a village priest. Children were christened secretly, several people in one house. For this purpose, a priest would come in from Perm'. (Respondent, b. 1920).

This ritual, carried out by local society, presented an obstacle to the conflict between generations, or «the removal of children from the coarse influence of their family». Newspapers wrote about rural *Komsomol* members: «there wasn't one instance when *Komsomol* members spoke out against such patron saint's holiday». In the press this was explained by the fear of criticism, implying a positive attitude toward religious upbringing in the countryside.

The preservation of ritual in the everyday practices of the population of a state committed to atheism is probably a universal means of preserving elements of religious tradition and its non-verbal transmission to subsequent generations. Recollections of the existence of religious holidays can be found in respondents from all kinds of different generations-pre-war, and post-war too. They dominate what they say about religious topics. In their general, non-formalised (non-thematised) memories of the past, respondents, when talking about religion and their attitude to it, talk almost exclusively about rituals. Sergei (born 1952), who spent his childhood in Udmurtiia, remembers:

At Easter, when we went to bed, someone would put one or two painted eggs under our pillows. I recall one of the Easter games. Ten players would gather, each with ten eggs. The eggs would be placed in front of the players in a line, one metre apart. And they had to hit them with a ball. Whoever hit the most eggs could take them home with him. Usually, the whole village would come and watch the children playing. Although my parents weren't believers, and I didn't understand the meaning of the holiday when I was a child, I nonetheless loved that holiday and would look forward to it.

The unofficial nature of this “appetising”, “happy” holiday, too widespread for it to be banned, and apparently relatively inoffensive (as long as no-one took it into their heads to go to vespers in the church) makes it a unique *transmitter* of a cultural text which was unclear even to its participants, but which would be deciphered, when domestic politics had changed in post-Soviet times, with the help of the external key, namely the revival of religious feeling and religious practices (along with their symbolic meanings).

Of course, children's faith in the magical strength of religion, children's ability to have mutual relations with God (the magic of the all-seeing eye, of which could ask anything, and it would be given, the belief in miracles and so on) could both support religious development, and also be used to convert the young person to communism, to attract him into the fight with the “dark” adults (remember Korzhavin and his kitchen battle, or the Soviet state figures who replaced biblical ideas with socialist ideas, as the best gospel for their minds). A respondent born in 1923 recounts episodes from his early and late childhood:

In 1928, as we were waiting for the priests to arrive and break the fast for Easter, when everyone went outside to meet them, I quietly went into the hall and ate the *kresik*, made out of pink fruit candy, but no-one noticed and I waited to see if God would punish me or not. At last, the whole church clan along with the bishop arrived on troikas after an exhausting round of night and morning services. The bishop turned out to be small, pale, and a really nice little old man. He made the sign of the cross over me, and mother told me to kiss his hand [...] there was terrible unemployment, it was in 1929-90 [...] mother had fallen ill with lobar pneumonia and was already confined to her bed, she was coughing terribly and had already started to wheeze. The doctor arrived and pronounced matters hopeless, saying that she would die, and she was about 30, I sat at her feet and my heart ached with sadness and with the fear that she would die, and I started to warm up her feet with my hands. I had no particular idea about God at that point, I hadn't been taken to church, we didn't know any prayers, but I prayed day and night saying: «God, please God, let my mother be healthy, and let Nina (my sister) die». You see, probably out of stupidity, I suggested this kind of an exchange to God and God apparently, had heard the first part of my prayer and Nina is still alive to this day (9th year, 1939). How my classmates believed in the *Komsomol*, the party, Stalin, communism! How was it that my father, who was such a supporter of Soviet power, and of Stalin, had not managed to transmit to me that same faith? Doubts and questions, that no-one could assuage, would not let me join the *Komsomol* so wholeheartedly and with a clear conscience.

Faith in God or in His absence were not always opposed to one another, and often co-existed in one and the same person (although of course, they were often in conflict, and the higher, the more official the level of interpersonal relations, the truer this was). One respondent born in 1929 reconstructs the everyday life of his childhood as follows:

In childhood, I probably believed in miracles, because I was always dreaming about some kind of miracle which I could have used to surprise my friends. My parents were not especially devout, although an icon hung in the corner with the icon-lamp. My father was pretty much an atheist, we were all christened, but we didn't wear crosses and we didn't pray to God.

In this world, atheism, the icon-lamp, christening, the lack of prayers all co-existed haphazardly in one and the same individual.

The everyday rituals, following the cycle of church holidays, defined even the lives of those people who were taking part in the state-wide destruction of churches. In their memories of childhood, female respondents born in 1931 recounted how one man celebrated Easter while he was on his way to pull down a church:

Mother and father worked all their lives in the collective farm. I remember that mother was a believer, and we always had the icon-lamp at home. Before Easter everyone washed the house, and we tidied everything up. Throughout the night before the holiday, mother would cook [...] I remember as well that I loved to decorate eggs. I would drop candle-wax on to them and then would drop them into the dye, made of onion peel [...] but mother didn't go to church, and there wasn't a church at that point. I myself was involved in dismantling and tearing down the Holy Trinity Temple. Of course, as a child, I didn't know what Easter meant, but we would look forward to it.

Such diverse experiences of Easter could co-exist in the childhood of one person. Easter remained a national holiday in the country of militant atheists.

Everything that might in one way or another relate to religious faith was removed from children's surroundings. In children's literature, for example,

cuts were made not only for the sake of simplicity and accessibility, but there were also just cuts-from Anderson's tales, and from the *Silver Skates* (written by Tolstoy), they took out words and expressions such as God, Christ, Christmas, «to make the sign of the cross», everything to do with religion, you see, was an opiate. And how many works were just not published at all, or were not re-issued in further editions for all kinds of different reasons. Selma Lagerloef's *Christ Legends*, my mother managed to get hold of with difficulty from her friend and printed off a copy for me. Sienkiewicz's novel *In desert and wilderness* (*W pustyni i w puszczy*) was given to us for two days by Mother's friend from the institute who was working at that time in the *spetskhran* of the Lenin Library. Later on I tried to get hold of it for my children, asked around all my friends, but it didn't appear in any of the complete works of the writer; it was first published only after perestroika. (Memoirs of Barinovich-Polivanova Anastasia Aleksandrovna, born 1930).

But what was it about this book in particular that so affected her that the writer had to find it at whatever cost for her children? Wasn't this a need for linguistic wholeness in the unconscious struggle against losing the old language and against the assertion of the new, areligious language? The very vocabulary to describe the divine was being taken out the language, or being completely revised:

Interviewer: so, for yourself did you clarify whether there was a God or not? Are you an atheist? Did you in some way define the issue for yourself, was that how it was? Answer: no, I never came up with any definitions, because the question never came up, not once. No, we didn't deal with it, we didn't talk about it, and all in all, that was the end of it. It was widely accepted that God didn't exist. That was it. (The speech here was rushed and indistinct, but the words «no» and «no God» were louder; Tatiana, Leningrad, 1953).

Many memoirs contain the phrase «you weren't supposed to talk about God» (in the family, at school, on the street). Outside of the linguistic context, a person was consequently unable not only to enter into communication, but even to think about this “unnamed” entity “without a name”. The ideologists understood that you could only discuss a thing for which you had the linguistic resources. They created the resources of newspeak and enacted a policy of destroying “harmful” resources of “oldspeak”, changing the meanings of words and/or forbidding their use. Every decade in the history of Soviet Russia was marked by its own revisions of the “oldspeak”, and its own neologisms and rules for their use. Children's visual language was also changed. We know a great deal about the fight against churches, but we know less about how schools adjacent to still operating churches were transformed into strongholds of atheism and atheist propaganda. We also know very little about how the interiors of state and social institutions, which were not in any way, it seems to

me, linked to religion, were transformed into spaces of atheist propaganda and indoctrination. For instance, the walls of child polyclinic playrooms not only had posters about hygiene and correct nutrition, but also medical material in a spiritual, that is, of course, an anti-religious vein: «A grandma drags her grandson along to the church, a typical Grandma, a stupid kid, an old biddy losing her mind, trying to baptise the child» (here was the only link with the place where these posters were hanging, as they convinced visitors of children's polyclinics that baptism was unhygienic due to the abundance of microbes in holy water and so on).

Everyone knows there's no God

Memoirs from the war and post-war periods show, on the one hand, an intensification of religious feeling in the childhood environment, and, on the other hand, a weakening of children's consciousness of religious attributes and confessionalism, the dawning of ideas of the world without religion:

Aunt Nastia whispers away in her corner on the weekends, getting ready to go to church: «So I've got this, and I've got my bag and I don't want to be late to church... God forgive us our sins... I've got to darn the stockings tomorrow, there's laundry to do tomorrow, but now I've got to get to church... I didn't want to wake them... well, alright then, I'm off to church... » my dream, lulled by my aunt Nastia's soothing whisper, changes the word "church" into a nicer idea: happy aunt Nastia, every Sunday, she goes off to the circus [...].

By this time, the "transfer of information" about faith from the older to the younger generations had become very difficult, especially in cities. Young people's environment and the space they inhabited were taking on an atheist character. Believers were becoming reclusive, and even if they prayed «in view of the whole family», then they didn't talk about their faith, didn't explain it to children etc. Children could only get a sideways glance at it:

«Father had been in the party since the start of the war, Aunt Nastia was praying to God, Mother was spending all week healing other people. Granddad Moisei (my father's father) had arrived from Gomel [city name]». He's also praying-but in a different way from Nastia. But both inspire a sense of respect for the mystery of their faith and some kind of secret knowledge.

Such a sense of respect was not universal, let alone any kind of deeper scrutiny. The danger of communicating about religion minimised the contact between grandchildren and old people:

My parents were members of the party and so we had had the Marxist-Leninist viewpoint drummed into us rather successfully. As a child, I didn't believe in God and it was

funny to think that He existed. The only believer in our family was our grandmother. She was *sort of self-conscious about her beliefs, and never spoke of them* (my italics), but we know that she kept an icon. We tried to convince her otherwise: «Grandma, Gagarin has flown into space, and he didn't see God there», «God's invisible, children», she would reply. (Anna, b. 1952).

It was no accident that the “communications ban” on religion had come into being, and was encouraged (more strongly at some points, more weakly at others). It was part of the program to instil atheism into the very setting where Soviet children grew up and were brought up. The absence of contacts with believers was supposed to demonstrate the progressive nature of atheist consciousness even to those children who could have started to have doubts:

At school, it was explained to us that people had believed in Him by mistake, but now science has shown that He doesn't exist, and could not exist, even Jesus Christ had never existed—he had been made up. Unfortunately, I believed “science”, but for some reason I always envied those people from the past to whom science had not yet shown that God didn't exist. It seemed to me that life with faith was much better than materialism. But at the same time, I thought that in our times, there wasn't a single believer left, nor could there be. And actually, I never did meet a single one. (M.R., b. 1958).

This kind of situation was reinforced by the official discourse of school-books: «In all textbooks, it was proclaimed that natural scientists had shown, through their discoveries, that God doesn't exist. Only with the passage of time did I understand that the majority of them were profound believers» (Z.Iu, born 1937).

In post-war Russia in many regions and families, the “reverential attitude” to church holidays was already on the wane, although it was precisely “everyday life rituals” that maintained and preserved them in the Russian way of life right up until the post-Soviet period. Memoirs have recorded instances of lively arguments between “new children” and “old forefathers” (Grandfathers most often, Grandmothers less often).

In the context of this polemic between new children and backward adults who still believed in God, an important element of many stories about post-war childhood was the description of children's faith as an atheist atmosphere of “sterile materialism” took over the home. Many respondents and memoir-writers recount their “spontaneous religiosity”, not tied to one particular religion or even any religion at all, which emerged as if from a vacuum. Memoir-writers point to the specific faith of children in the divine and the relative spontaneity of its emergence:

As a child, I fervently prayed and prayed and when I was older, it was to my God, since I had no idea at all about the existence of religion, Buddha, Christ, Mohammed, and other Gods worshiped by humans. I had my own personal God and I didn't need any other. I worshipped him, asked him for protection during all the events in my life and my parents' lives. I came up with a prayer myself, a simple, naïve, childish prayer. Over the course of

many years, it remained unchanged, and I have not to this day changed a single word in it. Every single word of that prayer was sacred to me. The desire to pray, of which I was deeply convinced as a child, is a deeply intuitive, instinctive feeling. It was at that point that I understood that you can pray to whatever you want—to the door, the table, the nail or a book—and in that “whatever” is God. During my childhood, I had my own God, no less important for me than God is for everyone else. I don’t know, maybe after childhood he abandoned me, or maybe he grew up with me and is with me to this day. I’d like to think that this same childhood God is still with me. My religiosity, if one can call it that, was never confessional. It often seems to me that I can define my religion as a religion of childhood. (Mark Lipitsky, b. 1941).

His contemporary, one of my oral informants, talks about this in a more artless style, saying:

During childhood, I simply... simply believed in God. Of course in my family no-one knew about this, and it was not the done thing to talk about it, especially as my father worked for the powers that be... in the NKVD. It was simply a crime... in those times... that’s the thing. But at school too, in the classroom, we were always discussing it. (Valentina S).

In respondents’ stories one can sense how unprepared the Russian Orthodox Church and other churches operating on the territory of the USSR were to take account of these manifestations of spontaneous religiosity. The prolonged absence of religious education had led to a situation where they couldn’t cope with the lagging behind of religion in the dialogue with science and technology, which repudiated in the eyes of many young people various ideas received from the church, about God sitting up in the clouds and so on: «She tried to tell me, using every means at her disposal, about her ideas of God and religion» (respondent, 1947); the Grandmother «was an uneducated woman, with very primitive ideas about religion, literally things like: God is the man on the icons, an old man with a beard, sitting up on a cloud. That was it. And when Gagarin flew into space, well at that moment, we all became atheists. We understood that that God that grandma had told us about, well, it turned out that he didn’t exist. That’s it. And so somehow, bit by bit, my attitude to religion became one of indifference» (respondent, b. 1947). The “scientific objections” of God’s critics could subliminally carry latent religious intentions:

I didn’t believe in either God or the devil, but Grandma was really religious, and we always argued with her about it, and I always “beat” her. «Where can your God be, if rockets are flying up there?» at that point, cosmonauts had still not flown, but it was around the corner. And she would reply: «oh, oh, sinner, sinner! What are you saying? You can’t say that!» It was then thought that people had dreamed up religion themselves and believed blindly. I just thought that man ought to be immortal. I didn’t think that this little God could possibly grant immortality. And that science and medicine would eventually invent some kind of elixir which would grant eternal youth. (Respondent, 1944).

The Russian Orthodox church was, nevertheless, in an easier situation than

other religions and confessions. Despite all the repressions, the orthodox church remained more accessible than other churches and religions:

In my family, there were no religious people—at least, I had never heard about them, and for that reason, I had no religious habits instilled in me as a child (as was the case for most of my contemporaries). We lived in an atheist state and religion was far away, off the beaten path, and none of us pursued it. But once someone decided to pursue it—then of course it would be the Russian Orthodox church. This was the case in Muslim Tashkent. All the boys and girls around me (Russians, Jews, Armenians, even Uzbeks) although they had been to church at least a few times, had blessed the *kulich* for Easter and broken the fast and so on. But all this had been done secretly, hidden from the school authorities, with a little help from the parents. But the Jewish faith was still more remote, really far off the beaten path.

There were instances of covert struggle with the system, a war waged on the basis of the parental or personal faith. Opposition to the post-war situation was strengthened by religious beliefs, often, incidentally, not always orthodox:

Mother, being a believer, went to Ukraine a lot at that time (in the 1950s), and even now in Ukraine there are a lot of sects, all kinds of Protestant, Catholic, and so on. My mother was from the Baltics and raised us on the scriptures, and was very patient, and she was an invalid of the 2nd group, so she didn't work, as she couldn't walk, it was very hard for her to teach us, but she had always had an interest in education, knowledge, in striving toward something greater than ourselves. (Respondent b. 1946).

There was a significant variety of types of inter-generational relationships to do with faith and the lack of it. The most widespread type of relationship between my respondents' communist parents and their irrational ancestors was a neutral indifference, bordering on anxiety for their careers. This indifference to "irrational ancestors" was allowed by the authorities as long as the believer didn't start to undertake any form of teaching to the younger generation:

[...] my parents were not believers. Father worked at the factory, mother was a medical attendant at the hospital. I grew up with my grandmother, she was a real believer. My grandma would always go to church holidays in the village of Tabora, because where we lived in Yugo-Kamsk there was no church at that point. My father was a communist, but he did not prevent my grandmother believing. I remember that the kitchen was my grandma's diocese. There was an icon there [...] my grandma was the only one to observe the lenten fast, but she didn't make us do the same. (Nina, b. 1948).

Another respondent of that same age is even more forthright: «Until I was seven, our grandma lived with us, and we spent most of our time with her. But she wasn't allowed to influence us too much, because both our father and our grandfather were communists» (Sergei). In both the Khrushchev and Brezhnev eras, the ideal family was one in which the child «did not hear one word about faith or God in his entire childhood and youth» (V.I., b.1966)

If the parents were inattentive, the school would step in to put things right, and it was always strict: «my grandma on my mother's side was a strong

believer. I was christened and was myself a strong believer. But our school organised anti-religious lessons and as a result, as the years went by, and before I reached 20, I had already lost all my feelings about religion» (Valentina, 1948). State and party organisations helped schools. The father and teacher were jointly responsible for their children's atheism. Christening ceremonies carried out by irrational relatives could result in the most severe rebukes levelled at the head of the family, even if that person had been away from home, on a business trip. This was particularly true for fathers and mothers, who held high office, or, more generally, for members of the party.

In *non-party* families, it was easier, but the scrutiny directed at them was no less intense (just that sometimes they got the slip, because there was not always something to punish them with, or the powers that be «didn't get to them»).

We went to church secretly

Profound family religious traditions played a role in preserving and reproducing religiosity, especially if they had been preserved due to communication over the heads of adult atheists engaged in public activities:

[...] my father was a technical worker, a non-believer. My mother ran a kindergarten, and was also a non-believer. But my grandmother, on the other hand, was a believer. Her father had been a priest, and her mother had come from a merchant background. There were always icons hanging in their houses. It was grandma who told me all about God, and everything to do with him, I was christened, also thanks to Grandma... grandma tried to teach me songs but I don't remember them... I remember that we went with grandma to a church across the wide Kama river. There was no bridge, and we went on a river tram-boat. My grandma was very smartly dressed. We stayed with relatives. I remember the prime and the religious procession. On the way back, my grandma took me to a park, but all this was only as long as grandma was alive (Vladimir, 1948).

For elder relatives who were believers in Soviet society, a lack of faith was not absolute or all-encompassing. Soviet pedagogues understood this well. Schools organised a special system of opposition to the influence of religious grandmothers. Usually, this system took the form of networks of atheist clubs and specialists in teaching methods who ran courses at schools, coordinating and perfecting the educational and propaganda work carried out there:

[...] when I, you know, lived in the country, when I was young, then, I remember that I was taught to pray. It was my grandma, and I have a hazy recollection: we're kneeling, there. In the corner, there's an icon. And we were kneeling before something. I remember she taught me prayers too. You see. But that was until I was about five or six. After that I don't remember anything. But when I was at school I went to an atheist club. In general, they tried to get to the bottom of where religion was coming from and so on. You see. But in the village, like I said, grandma was a believer though she never went to church. Because

there was no church in the village and the nearest one was far away. But I don't know why she never went anywhere. But I remember a time when she prayed. But once I'd grown up, I don't recall that she prayed or stood before the icon. Somehow I don't remember that. And then, like I say, I became an atheist.

The narrator of this, Sergei V. (b. 1953) could himself have stopped noticing his grandma's prayers-for him they totally insignificant and he's no longer being asked to pray alongside her anyway, as was the case before. He became such a confirmed atheist that when he started at the institute, he even took part in informal quarrels on his own initiative, with a believer seminarian, sticking to his guns on what he'd learned at school. Other respondents linked their own lack of religion with the absence of grandmothers and girls in their environs, with the fact that they grew up with only mothers and fathers, fully in agreement with the school and the whole educational system, "not welcoming" any manifestations of religiosity or even any talk of it outside the controlled space of the school or the atheist lecture in the Red Corner.

Family practices of everyday religiosity, however, could turn out to be stronger than school (and not only on the level of ritual, but also on the level of conscious attitudes to religious tradition). They acquired any forms which would ensure survival. For instance, use was made of the multilingualism of the enforced exiles when grandchildren were being taught various texts in a language unknown in the milieu, which were in fact prayers. Other similar strategies could be linked to concealing from the beady eyes of vigilant Soviet citizens the preparations for religious holidays, which symbolically linked all generations of one family within the space of an unofficial ritual. Of course, there were not very many such spaces, families, villages or apartments. Much larger was the space of silence when at home, people didn't talk «about that». A typical story runs thus: someone would be christened but wouldn't go to church, and there was no talk about religion at all: «our attention wasn't drawn to it» (Galena, 1950). In urban settings, such silence was more common. There emerged a polarity in the ideas and values of people, an opposition between religious and enlightened. In the everyday discourse of both town (somewhat earlier) and countryside (somewhat later) the idea of an «intelligent family» came to mean an «areligious family»:

[...] in early childhood, I absolutely didn't know a thing about faith in God. For that reason, our family was intelligent. At that time, there was no faith, no God. And in our family there was no particular attitude to it, well, we just didn't believe in god. At that time, intelligent teachers didn't believe in God. (Olga, 1952).

Well-off families with the time, ability and financial means for cultured leisure pursuits and education for their children (theatres, exhibitions etc) in the early post-war period mostly organised excursions to take children secular sites (Liudmila A, b. 1937, recounted her visits to the palaces in Ostankino and

Arkhangelsk, organised by her father – an NKVD officer). Often parents would especially emphasise to their children images of an atheist family atmosphere, so as to protect their children and themselves from having information about them accidentally transmitted to the “powers that be”. A female respondent, born 1952, recalled that she first found out about the existence of God when her parents tried to hide from her the fact that they were going out to christen a neighbour’s son. School and state strove in unison in the 1950s and 1960s to assert the primacy of a secular, ideologically regulated form of knowledge over all other forms of inner life. This kind of attitude quickly penetrated into the family: «Faith in God was replaced in our family by faith in the strength of knowledge, which was thought to be the principal value in human life, and it was to that that we had to strive» (Nina, 1951).

Besides everyday family intergenerational practices, habitual rituals and so on, one other phenomenon typical of childhood was the inexhaustible and all-encompassing nature of the child’s faith, the tendency for the child to “spiritualise” the world. This “child’s consciousness” was not destroyed by any flights into space:

But I had always, I think, known about God, had related to him in my own way. And when my old, toothless granny would shake her wizened old fist at every plane or helicopter flying past (at that time there were not so many of them flying around), she would say, «oh you antichrists, why have you flown up to God?» – I was surprised and thought, why, they couldn’t fly up to God, because well, he’s all around, and I couldn’t understand why she didn’t know that. (Natalia, 1951).

Children could experience true grief or emotional discomfort when parents would keep on trying to convince or convert children, instilling in them the thought that God didn’t exist, that there’s no “other world” and so on, that is, destroying their mystical attitude to the surrounding world.

God exists, but I don’t believe in Him

For the Soviet world on the threshold of the 1960s, the desired formula was one which had first come into existence in the 1930s: «everyone knows that God doesn’t exist». The Soviet child had his own answer to that: «God exists, but I don’t believe in him». This formula helped him and his faith to survive all of the subsequent waves of state militant atheism. The child would close himself off, or rather, would shut inside himself any kind of religious feeling, keeping it away from the prying eyes of adults, and these feelings were often not formally religious, although they often relied on contact with the objects of a particular religion which had not entirely disappeared from the everyday surroundings of the child, usually growing up in an atheist family which was nonetheless largely tolerant of other’s choices of faith. The memoirs

of Natalia Sh. (b. 1951), who spent her childhood in the Moscow oblast', are illuminating:

And behind the stove, there was a wood icon, darkened by the years, which I really loved. I would spend ages stroking the painted faces of holy Peter and Paul. Sadly, when we moved to a new flat, we must have forgotten it. I remember that at kindergarten during lunch I swallowed a prune stone. For some reason this really scared me and during the whole of the "rest hour", I prayed to God that everything would turn out alright. To pray to God, I chose the right corner under the ceiling, and in that place, there appeared a white circle with a cross in the middle, shining with an inner light. So I literally received a positive response to my request. From that time onwards, if I ever had to address God, I tried the same thing, and when I got a positive reply, I saw in that shining circle a cross, and at other times, just a (minus) sign.

The grown-ups had no idea about the child's mental reconstruction of the iconostasis in their red corner, about the inner religious feeling which stayed with this woman throughout her entire life. A child's faith would become a source of support for the future faith of the adult in the Godless world of Soviet Russia. It was precisely those whose childhoods had fallen in the period from the 1950s to the start of the 1970s, who became the leading figures in the post-Soviet period.

«No-one remembered about any kind of religious feeling»

Children's faith continued to live on throughout the whole of the Soviet era, despite the fact (or in large part thanks to it, because the *vacuum* of the soul had by its very nature to be filled by something) that an adult, if he believed, was banned by the full force of the state's machinery from talking with children about religious topics. Amongst the memoirs of childhood from people of very different generations, one frequently encounters phrases such as: «I wasn't being encouraged to do it (going to church, prayers, reading the bible, conversations about religion etc), as at that time, it wasn't the done thing (it was forbidden, it was not welcomed, it was fraught with the danger of losing one's career, income etc)». If a person (grandmother, mother etc) was a believer, this ban on associating with children was particularly onerous. They were forced to renounce religious upbringing for their children, just as in Orwell's 1984, people were instructed to renounce their loved ones. The demands to renounce like-mindedness with children (grandchildren) essentially meant renouncing the succession of generations. People went along with it so as to survive, so that their children wouldn't be affected (for what if they were suddenly to blurt something out?), so as not to ruin adults' careers, so as to let everyone live calmly (in the midst of other misfortunes and problems, this "internal" problem did not seem very important, but it

nonetheless affected everyone, especially believers). Atheist policies made it increasingly likely that believers would completely lose the souls of their children—who had already become bearers of other worldviews (was it not children's atheism which led many in the 1930s-1970s to lose the feeling of religious identity?). Can we not hypothesise that it was precisely for that reason that one so often encounters “underground activity” by grandmothers towards their grandchildren: christenings, dragging them off to church with them, teaching of prayers etc. Weren't grandmothers spurred into action (often unconsciously) by the danger that society would completely lose all traditional religion? Because in the end they didn't really have much to lose... Grandmothers helped children's faith to survive, and children's faith then became a wellspring of the contemporary religious renaissance with its stubbornness of adult people similar to childish enthusiasm. It is this stubbornness which characterises many contemporary attempts to resurrect plans for religious socialisation and the teaching of religion in schools, which had existed before 1917.

There's another general aspect of this theme, in many ways opposite to the above. This is that the indifference to religion of the “mothers and fathers” generations testifies not only to their callousness. It also testifies to the very serious crisis in attitudes to the church and faith, which began before the revolution, and was linked with critical attitudes to the symbiosis of church and autocracy, to the conservatism of church educational policy, and also to the collapse of those social links which the maligned Church strove to uphold (for example the collapse of patriarchal foundations of the village, which led during collectivisation to very acute conflicts between poor people and rich peasants who were thought to be worse than landowners since they, who should have been “theirs”, had no moral entitlement to oppress their fellow villagers in reality). It is for this reason that we often encounter in memoirs such phrases as: «my parents worked in the factory, father as a welder and mother as a technician. Our grandmother was the only believer in the family», which also indicate a profound indifference, stemming from lack of belief in religion, which was conflated with the church. People were in no rush to die, suffer or fight for their faith. Those who believed in the as yet undiscredited ideas of communism and instilled that faith in their children, who did well out of communism, who as a result of difficulties in their lives, believed in nothing. To accept atheist teaching was often the easy way out. Until a certain time...

«Turn Karla-Marla into Holy Mother of God»: some preliminary remarks about the modality of religious socialization in post-Soviet Russia

The serious changes to the situation in the patterns of religious socialization happened during the whole second half of the 1980s and the very beginning of the

1990s. As a result of the weak anti-religious policies of the previous five years, it was not always clear to the researcher of post-Soviet Russia from where or what people were departing at one or another moment and where it was that they wanted to get to: from atheism to religion, or from one “new religious movement” to another, or from occultism to traditional religion. The late Brezhnev era saw a flourishing of interest in occult sciences, especially in cities, in yoga and “everything to do with the East”, bioenergetics, dowsing, astrology, parapsychology, Chinese medicine, UFO and other such fads, which became oppositional cults to the state’s atheism. The 1980s were dominated by such searches, which, to be fair, only affected the upper years of school. There were parallel searches in post-Soviet pedagogical science. The question of the inter-relations of children’s world with religion was already being raised in the second half of the 1980s, when in science there were interesting parallel processes, linked on the one hand with attempts to revive the old pedagogical discourse of Soviet times, now dressed up in humanist garb, and, on the other hand, with more radical revisions of approaches to religious socialisation of children and in general the whole spiritual sphere for young people. For the first tendency, which was also at that time increasingly talking about the “spiritual interests of the individual”, these spiritual interests were closely linked to the activity of the *Komsomol* in getting children involved in “socially useful activities”. The *Komsomol* could endure a crisis of faith, but the spiritual interests could be formed in a fully atheist pedagogical atmosphere. The second tendency was linked to the wider perspective on the essential changes to the educational system of school. At the start of the 1990s, this tendency announced that religion and school not only constitute factors in a child’s education, but can also play a positive role in them. The *Concepts of Educating Young People in Modern Society*, published in 1991, asserted that «it is pedagogically justified to include religion in the curriculum, as a phenomenon of social culture and a focus for human moral values».

The missionary and educational activities of Western Christian churches, especially protestant ones, both old, with traditional roots in Russian territory, and relatively new, exercised a major influence on children at the start of the 1990s. By the end of the 1990s, there was a significant increase not only in the overall number of young believers (it was becoming a larger percentage than believers of an advanced age), but also in the proportion of young people believing in Christ but claiming not to be Orthodox.

Data about the modern Russian family which we collected in 2002-2003 from a survey of families of students in four Russian cities (Tambov, Moscow, Samara, Ekaterinburg) indicate that the links between generations have not been entirely restored, and point to an ideological war of intolerance between one generation and another, in the context of the preservation of the patriarchal-authoritarian model. On the one hand, we have the broken intergenerational links, and on the other, we have the intra-family traditional authoritarianism and patriarchy. Their combination yields unique insights into a society

ripped apart by conflicts and aggression. The Russian family in the very beginning of the 21st century is in majority still not a source of authority for children in questions of faith, but it is still fully an authority of “faithlessness”, lack of faith in oneself, in one’s nearest and dearest, in God, inasmuch as it doesn’t provide children with perspectives, orientations, values and possibilities etc.

However, in contemporary Russian reality, in which «in a situation of loss of the institutions of traditional reproduction of religiosity from childhood onwards, and the early stages of socialisation, such as religious family, the system of religious academic institutions, the mechanism of production of religiosity has been turned upside down» (A. Pankov, V. Podshivalkina), society has entered a pre-figurative stage (M. Mead), when older people are not teaching the young about religion, but young people, acquiring faith by uniting their own childhood religiosity with the religious freedoms in society as a whole, turn out to be more religiously developed than the previous generation. Westerners socialised in religious families often say later that their religious preferences were more a matter of “fate” than “resolve”, a consequence of the reflexive reception of ideas literally drunk in with the mother’s milk. The outcome is often the renunciation of religion. In Russian families, by contrast, right up until the most recent times, turning to religion was still a matter of “resolve” in the 1990s, often taken in the context of an active intergenerational confessional conflict and a war between secular and orthodox ideologies in the schoolroom. In modern Russian society, atheist by origin, religious (or atheist) socialisation takes place against the wishes of the family. In Russian intergenerational relations, the principles of solidarity between generations, based on the religious idea, is only just starting to emerge. Schools have not yet learned to support it, worried that they might lose their important strategic position *between* parents and children. For this reason, in the educational system, there’s still only a so called «inversion of Karla-Marla into Holy Mother of God», that is, an exchange of formal dogmatic and tyrannical atheism for a similar orthodox fundamentalism, a movement toward erasing the boundaries between secular schools and the church. However, the religiosity of young people is already completely different. It is at the heart of this contradiction, between the liberalism of youth, the orthodoxy of the middle aged, and the atheism of the elder generations, that the current religious socialisation of post-Soviet Russia is taking place. The question now is how the current younger generation of “young adults” will raise their children.

Conclusion

Having looked at the history of Soviet and post-Soviet childhood, in each period we have seen that impressions of childhood can play a significant role in the reconstruction of the whole religious side of the history of the educa-

tional system, of a particular period, in the understanding of the ways in which believers and non-believers come to be, the paradigms of their relationships with other believers, churches and the state. Having got to know the child a little better from within, having understood what was going on in his soul, how he understood God and how he related to him, we can confidently reconstruct the interactions between the adult world and the child's world with regard to the ways in which children of different generations came to realise their own rights to belief or non-belief, and the variety of paths to religious socialisation. It remains to be seen how much the adult world will try to abolish religious socialisation and to what extent religious socialisation can survive and, in some sense, save the adult world from itself.

The advent of the Soviet regime heralded the continuation of many tendencies in the development of the religiosity of the 1910s, and the liquidation of many others, as well as the survival of faith on account of the preservation of traditional religious rituals in everyday life, the spontaneous religious socialisation of children during the breakdown in communications between generations with regard to religion. The child's world and its faith turned out to be very important for the adult world and its religious worldviews. Not only did the adult recite the catechism to the child, but the child also acted as the father of faith for the adult during the 20th century.

Vitaly Bezrogov
Russian Academy of Education
Moscow (Russia)
bezrogov@mail.ru

Lo scrittore ed il priore. Appunti per un confronto tra Gianni Rodari e don Lorenzo Milani

Valentina Oldano

1. *Una comune passione militante*

Il presente saggio ha l'obiettivo di delineare le convergenze tra due figure d'eccezione per la storia dell'educazione e non solo, don Lorenzo Milani (1923-1967) e Gianni Rodari (1920-1980), contemporanei ma mai incontratisi di persona. Nella diversità delle loro due esperienze, del particolare contesto socioculturale e geografico nel quale agirono, nella distanza del loro credo, entrambi sono legati da una comune militanza appassionata per la vita, la società e la scuola. Si consideri per "passione" ciò che magistralmente Rodari ha definito nel 1966 nelle pagine de «Il Giornale dei genitori», in *Educazione e passione*:

intendo per "passione" la capacità di resistenza e di rivolta; l'intransigenza nel rifiuto del fariseismo, comunque mascherato; la volontà di azione e di dedizione; il coraggio di "sognare in grande", la coscienza del dovere che abbiamo, come uomini, di cambiare il mondo in meglio, senza accontentarci dei mediocri cambiamenti di scena che lasciano tutto com'era prima: il coraggio di dire no quand'è necessario, anche se dire di sì è più comodo, di non "fare come gli altri", anche se per questo bisogna pagare un prezzo¹.

Oltre ad essere stati loro stessi modelli di "passione", entrambi l'hanno interpretata come valore indispensabile ed urgente che la società deve essere

¹ G. Rodari, *Educazione e passione*, «Il Giornale dei genitori», 11-12, 1966, in C. De Luca (a cura di), *Scuola di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1992, pp. 7-8.

capace di trasmettere ai giovani. Nell'articolo citato Rodari scriveva come padre ai genitori esaltandone il protagonismo attivo nell'educazione:

Rimane la necessità, il dovere di comunicare loro non solo il piacere della vita, ma la «passione» della vita; di educarli non solo a dire la verità ma ad avere la «passione» della verità, eccetera. Vederli felici non ci può bastare. Dobbiamo vederli «appassionati» a ciò che fanno, a ciò che dicono, a ciò che vedono².

Don Milani non ha mai preteso di suggerire un metodo didattico perché nella sua testimonianza «è sostanzialmente inesistente; anzi, per dire ancora di più, apertamente contestato e rifiutato»³. A coloro che gli chiedevano indicazioni rispondeva che il segreto di Barbiana stava nell'incarnare una passione:

Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola*, ma solo di *come bisogna essere* per poter fare scuola. [...] Bisogna aver le idee chiare in fatto di problemi sociali e politici. Non bisogna essere interclassisti, ma schierati. Bisogna ardere dall'ansia di elevare il povero a un livello superiore. Non dico a un livello pari a quello dell'attuale classe dirigente. Ma superiore: più da uomo, più spirituale, più cristiano, più tutto. [...] Da un prete così son disposti a accettare di tutto: divisioni a tre cifre, verbi, dettato, storia, politica, teologia, scenate, malumore⁴.

Così scriveva in *Esperienze pastorali*; la passione di Rodari genitore ed educatore si collega all'ardere dall'ansia di don Milani. In un passo precedente questi aveva utilizzato il medesimo termine di «passione umana» riferendolo al giovane che a scuola avrebbe dovuto conoscerne una esaltazione:

la scuola, qualunque scuola, eleva gli interessi. Risveglia dal fondo dell'anima quella naturale sete di sapere che è spesso seppellita negli infelici e che è la premessa più necessaria per il loro ritorno alla fede. È tanto difficile che uno cerchi Dio se non ha sete di conoscere. Quando con la scuola avremo risvegliato nei nostri giovani operai e contadini quella sete sopra ogni altra sete o passione umana, portarli poi a porsi il problema religioso sarà un giochetto⁵.

² Rodari, *Educazione e passione*, in De Luca, *Scuola di fantasia*, cit., p. 8-9.

³ C. Scurati, *La «Didattica» di Don Milani*, «Pedagogia e vita», n. 5, 1982.

⁴ Don L. Milani, *Esperienze Pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1957, p. 239.

⁵ *Ibid.*, p. 237. La conclusione del passo riportato si collega alla missione sacerdotale del priore; si noti però il laicismo delle sue parole. Anche Pier Paolo Pasolini, criticando la figura del professore convenzionale che mantiene «i suoi scolari in un'atmosfera di categorie ed assiomi, di obbedienze e di fiducie», aveva suggerito di creare attorno al ragazzo «un clima di scandalo e di incertezza, in cui le cose eterne non siano quelle imparate a memoria, ma quelle che più somigliano alle vocazioni che sono in lui (per esempio, quelle che gli si presentano mentre gioca): la passione a creare, la curiosità, l'impulso a impadronirsi... È ciò che poi si trasforma nella così detta "virtù premio a se stessa", ossia in passione autosufficiente. Del resto in tal modo resta delineato lo scopo dell'educazione che è creazione di una cultura», come scriveva in *Scuola senza feticci*, pubblicato nel '48 su «Il Mattino del popolo». L'articolo è riportato in N. Naldini (a cura di), *Un paese di temporalità e di primule*, Parma, Ugo Guanda Editore, 1993, pp. 277-279.

Don Lorenzo Milani e Gianni Rodari sono state due personalità complesse, autentiche, coerenti ed “impertinenti”, citando l’aggettivo che Marcello Argilli ha attribuito allo scrittore in *Le provocazione della fantasia*⁶. Hanno anticipato istanze che in seguito avrebbero portato ad innovazioni feconde ma che negli anni in cui operarono erano ancora poco comprese e condivise. Capita ancora oggi che il loro nome sia banalizzato o edulcorato. Il fatto che Rodari sia ridotto a «scrittore di favole e filastrocche per bambini» ed il priore a «prete rosso» si può interpretare come un indice di vasta notorietà che immediatamente va a discapito di una loro effettiva conoscenza.

Argilli, nell’intervento già ricordato, ha scritto:

che Rodari venga universalmente celebrato è anche positivo, perché dimostra la sua capacità d’impatto popolare, purché non se ne faccia, come è prassi ormai corrente, un autore asettico, buono a tutti gli usi, anche i più conformistici. [...] Confinare Rodari in un limbo apologetico, farne un santino buono per tutte le parrocchie, significa anzitutto falsare il fondamentale messaggio presente in tutta la sua vita e la sua opera, e valido ancora oggi⁷.

La medesima indignazione è espressa da Giorgio Pecorini:

È mezzo secolo quasi, cioè da poco dopo l’arrivo di don Lorenzo Milani cappellano a San Donato di Calenzano, nel 1947, che un filo nero di fantasie bugie omissioni intrecciate a insinuazioni e calunnie lega una parte rilevante della classe intellettuale, politica ed ecclesiastica alla figura di questo prete e cittadino e scrittore e maestro talmente lontano e diverso dagli schemi e dalle norme correnti, persino da quelle della buona creanza, da risultare indecifrabile e quindi insopportabile a chi non abbia l’umiltà necessaria a mettersi in discussione, o almeno a porsi qualche dubbio⁸.

Tullio De Mauro li ha definiti, insieme a Pasolini, «personalità creative di natura particolare»⁹ nella prefazione al volume *Il cane di Magonza*:

Tutti e tre sono stati trasgressori e critici, non a chiacchiere, ma *rebus*, con e nelle cose, con e nel modo di vivere e lavorare. E tutti e tre, oltre le profonde differenze, hanno avuto ancora qualcosa in comune. La loro critica, il loro trasgredire non si è configurato additandoci mete ardue e remote, straordinarie esperienze, mondi possibili inaccessibili o difficilmente accessibili a chi non sia o creda d’essere un superuomo o una superdonna. La loro trasgressione, la loro capacità di proposta creativa si è invece esercitata sul terreno della più ovvia quotidianità¹⁰.

⁶ *L’impertinenza del no* è il titolo del contributo in Argilli, L. Del Cornò, C. De Luca, *Le provocazioni della fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1993, pp. 33-38. Si leggano le parole che la madre di don Milani riferisce alla figlia Elena nell’estate del ’54 poco prima del trasferimento del figlio a Barbiana: «La situazione del clero è troppo complessa per spiegartela – non so che conseguenze avrà né so capire se l’intransigenza, il raziocinio assoluto, la purezza assoluta dell’atteggiamento di Lorenzo siano una cosa bellissima o una cosa inumana», in G. Pecorini (a cura di), *I care ancora*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 2001, p. 408.

⁷ Argilli, Del Cornò, De Luca, *Le provocazioni della fantasia*, cit., p.

⁸ G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Tascabili Baldini & Castoldi, 1998, p. 74.

⁹ C. De Luca (a cura di), *Il cane di Magonza*, Roma, Editori Riuniti, 1981, p. VII.

¹⁰ *Ibid.*, p. VII. La parte iniziale della prefazione di De Mauro è stata pubblicata su «Paese Sera» del 5.11.82 in un articolo dal titolo *Un trasgressore come Pasolini e don Milani*. Riguardo al mancato incontro tra Pasolini e Milani si legga una nota di Pecorini in *I care ancora*, cit., p. 13.

Rodari e don Milani condividono anche un altro autentico atteggiamento: non hanno mai esibito la loro profonda cultura. Entrambi hanno operato, senza mai ostentare le loro scelte, come intellettuali di parte perché la cultura diventasse di massa; il primo agiva e scriveva schierandosi esplicitamente ma preferiva dialogare con il lettore piuttosto che gridare. L'esperienza ed il mesaggio del secondo hanno raggiunto fama mondiale traendo voce da uno dei luoghi più inaccessibili dell'Appennino toscano. Don Raffaele Bensi, il padre confessore del priore, ha ricordato:

Ricordo un giorno che capitai a Barbiana senza preavviso, verso sera, quand'era già attaccato dal cancro. Lo trovai, come al solito, nella stanza che serviva da scuola. Era steso nel buio su un pagliericcio. Accanto aveva una donna, la vecchia scema del paese, e i ragazzi meno intelligenti. Erano lì tutti in silenzio, con gli occhi fissi su di me, come se stessero assaporando fino in fondo la loro sofferenza, la loro sconfitta umana. E lui era uno di loro, non diverso, non migliore: ed era già condannato a morte. Mi vennero i brividi. Capii allora, più che in qualunque altro momento, il prezzo della sua vocazione, l'abisso del suo amore per quelli che aveva scelto e che lo avevano accettato. L'uomo che sapeva tante lingue, in grado di parlare di teologia, di filosofia, d'arte, di letteratura, d'astrologia, di matematica, di politica come pochi altri, lì, nel buio di quella stanza, accanto a quei "mostri", fu per me, e rimane, l'immagine più eroica del cristiano e del sacerdote¹¹.

2. La trasgressione negli anni Cinquanta

La "trasgressione" di Rodari e don Milani si contestualizza dagli anni Cinquanta; l'Italia era allora uscita dalla dittatura fascista, aveva firmato la Costituzione ed avrebbe conosciuto il periodo del miracolo economico. In questo ambito la scuola pareva statica ed arroccata su posizioni conservatrici, distanti dai cambiamenti in atto nel Paese. Lo stesso Rodari, in una lunga inchiesta riguardante la situazione scolastica in Italia pubblicata su «l'Unità» di Roma nel 1956, dal titolo significativo, *Vecchio e nuovo nella scuola italiana*¹², vi scorgeva novità e mancanze. Giorgio Bini ha scritto in *Leggere Rodari*:

Il fatto è che Rodari proponeva "messaggi" di sinistra. In una scuola che cercava di funzionare all'insegna dell'ipocrisia più bieca, nella quale vigeva la falsa convenzione della neutralità politica e ideologica – e poi senza scrupoli si riproponeva la religione cattolica a fondamento e coronamento – un messaggio esplicito violava lo *statu quo* e creava pericolosi precedenti¹³.

¹¹ N. Fabbretti, *Intervista a Mons. Raffaele Bensi*, in «Domenica del Corriere», 27 giugno 1971 riportata in E. Martinelli (a cura di), *Progetto Lorenzo Milani. Il maestro*, Vicchio di Mugello (Firenze), Centro Documentazione Don Lorenzo Milani e Scuola di Barbiana, 1998, pp. 223-225.

¹² Gli articoli cui si fa riferimento sono: *Perché su cento italiani vi sono tredici analfabeti*, «l'Unità», 2/10/1956; *I programmi 1956-57 nelle classi elementari*, «l'Unità», 3/10/1956; *Alle prese con il latino*, «l'Unità», 5/10/1956; *È sempre più difficile scegliere una carriera*, «l'Unità», 7/10/1956; *Il cittadino studente*, «l'Unità», 10/10/1956.

¹³ G. Bini, *Leggere e trasgredire*, in Bini, *Leggere Rodari*, Pavia, Ufficio Scuola, 1981, p. 9.

Erano gli anni in cui, come ha scritto Lucio Lombardo Radice nell'introduzione a *Il favoloso Gianni*, c'era

Una grande forza d'inerzia; c'era un permanere pesante di vecchia mentalità, soprattutto nel campo dei valori civili e morali. Anche se naturalmente non si parlava di «impero fatale sui colli di Roma» o non si scrivevano motti come «credere, obbedire, combattere», restava tuttavia nella mentalità diffusa, e molti non se ne rendevano conto, l'abitudine alla subordinazione, e soprattutto l'abitudine all'infanzia subordinata. [...] I meno giovani ricorderanno che non solo nelle scuole elementari, ma anche nelle scuole medie e superiori, bisognava fermarsi alla I Guerra Mondiale. Non doveva entrare nella scuola la politica attuale o anche recente¹⁴.

Nel '51 Rodari, dalle pagine de «l'Unità» di Milano, denunciava la responsabilità della scuola nell'alta percentuale dei ripetenti. Scriveva:

Ci sono molte cose stupefacenti, nella scuola italiana. La cifra dei ripetenti, per esempio. [...] Al Congresso di ricostituzione della Federazione Giovanile Comunista tale media è stata indicata nel venticinque per cento dell'intera popolazione scolastica. Ogni cento scolari, venticinque ripetono l'anno. È difficile pensare che un ragazzo ogni quattro sia privo della naturale intelligenza necessaria per assimilare il programma di un anno di scuola in un solo anno. Il difetto deve stare, ed effettivamente sta, nel manico, ossia nella scuola. [...] Genitori e ragazzi ritengono di avere degli obblighi verso la scuola, pensano molto meno agli obblighi che la scuola ha verso di loro¹⁵.

Nella già citata inchiesta del '56, all'indomani dell'entrata in vigore dei programmi Ermini, ribadiva: «Nella selezione degli studenti l'elemento decisivo sono le possibilità economiche delle famiglie, non l'intelligenza, non le capacità»¹⁶. Riguardo alla riforma in atto denunciava l'agnosticismo dei suoi contenuti, «Il grande assente è l'ideale repubblicano e democratico: con qualche piccola variante i programmi potrebbero essere ristampati in Turchia o nel Guatemala»¹⁷, e la progressiva totale clericalizzazione della scuola. Condividendo pienamente il pensiero che don Milani concretizzò a Barbiana, lo scrittore affermava:

Stupisce che uomini di grande cultura ed ottimi democratici non si accorgano che oggi è invece urgente dare contenuti democratici alla scuola, all'educazione, ai programmi: una vuota democrazia formale sarebbe accolta con entusiasmo da clericali e fascisti, che la sfrutterebbero per imporre i loro contenuti. [...] Il problema non esisterebbe nemmeno, secondo noi, se la scuola riuscisse a dare allo studente la chiara coscienza che la sua fatica è un lavoro sociale, un compito sociale; a fargli sentire che egli non studia per fare bella figura o, come si diceva una volta, «per far felici i vecchi genitori», ma perché quello è il suo dovere di cittadino-studente¹⁸.

¹⁴ L. Lombardo Radice, *Introduzione*, in F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni*, Firenze, Nuova Guaraldi Editrice, 1982, p. 2.

¹⁵ G. Rodari, *Bocciato in geografia*, «l'Unità», 10/05/1951.

¹⁶ Id., *È sempre più difficile scegliere una carriera*, «l'Unità», 7/10/1956.

¹⁷ Id., *I programmi 1956-57 nelle classi elementari*, «l'Unità», 3/10/1956.

¹⁸ Id., *Il cittadino studente*, «l'Unità», 10/10/1956.

Pare di leggere le parole che don Milani ha pronunciato, qualche anno dopo, ai genitori dei ragazzi di Calenzano in una conferenza per l'istituzione del doposcuola comunale:

la scuola che avete avuto finora è quella che ha paura della politica [...], ma una scuola come quella attuale prepara degli indifferenti in politica e sapete voi dove finiscono i ragazzi indifferenti in politica? Finiscono fascisti. Il sottofondo del fascismo è l'indifferenza politica. Qualunque cosa dovete desiderare per i vostri ragazzi fuorché l'indifferenza¹⁹.

E ancora, ai direttori didattici riuniti a Firenze:

è senz'altro ignobile dire a un ragazzo: vivi per te stesso, fatti strada nel mondo, studia, così diventerai chissà che cosa, non voglio dire la parola più volgare: farai i quattrini. Invitandolo a vivere per se stesso è considerato nobile e lecito nella scuola attuale. Una cosa così sporca e immorale. Invitarlo all'egoismo, invitarlo a studiare tutto per sé – «studia così avrai delle gioie dallo studio». «Studia così ti farai un posto» – questo è lecito, invece dirgli: «Studia per tutta una classe, che è il 90% degli uomini, allarga il tuo cuore al resto del mondo», questo è proibito, perché c'è di mezzo quella parola²⁰. [...] I ragazzi miei sono appassionati a studiare perché vogliono elevare se stessi per tutta la loro classe. Hanno davanti agli occhi tutto il mondo sofferente²¹.

Negli anni Cinquanta Rodari era il diavolo, riprendendo la definizione di Argilli. Con *Il libro delle filastrocche*²², del 1950, e *Il treno delle filastrocche*²³, del 1952, è «il primo scrittore italiano per l'infanzia a esprimere poeticamente il vissuto quotidiano delle masse popolari venute alla ribalta col movimento operaio che irrompe nel paese dopo la Liberazione»²⁴. Don Milani, accusato dalla Curia di Firenze di «fare il gioco delle sinistre», nel dicembre del 1954 veniva trasferito da S. Donato di Calenzano e nominato priore di Sant'Andrea di Barbiana. Se «tutti giorni sono neri / per chi ha tristi pensieri; / per chi ha fame, è proprio così / ogni giorno è lunedì», come scriveva Rodari in *Non per tutti è domenica*²⁵, questo era condiviso dai ragazzi toscani che «si guadagnano il pane fin dal primo giorno in cui sanno camminare da soli»²⁶. Quelle di S. Donato e di Barbiana erano famiglie dove «Sul tavolo giace la busta bianca, / il babbo è triste, la mamma è stanca»²⁷, come si legge nella filastrocca *Sabato sera*.

¹⁹ M. Gesualdi (a cura di), *La parola fa eguali, Il segreto della scuola di Barbiana*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, giugno 2005, p. 123.

²⁰ Si riferisce a «lotta di classe».

²¹ *Ibid.*, pp. 77-78.

²² G. Rodari, *Il libro delle filastrocche*, illustrazioni di Giulia Mafai, Roma, Edizioni del «Pioniere», 1950.

²³ *Id.*, *Il treno delle filastrocche*, illustrazioni di Flora Capponi, Roma, Edizioni di Cultura Sociale, 1952.

²⁴ M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1990, p. 61.

²⁵ G. Rodari, *Il libro delle filastrocche* cit.

²⁶ Don Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 159.

²⁷ G. Rodari, *Il libro delle filastrocche*, cit.

Nel 1951, quando uscì *Il romanzo di Cipollino*²⁸, per la prima volta nel panorama letterario sono stati gli ortaggi di ogni giorno, che i bambini di città vedevano nei banconi al mercato e che i ragazzi di don Milani coltivavano insieme ai genitori nei campi, ad ottenere il ruolo di protagonisti esclusivi nella pagina scritta. Gli adulti vi leggevano la metafora di un'Italia contadina, povera e classista, mentre i bambini si divertivano ad immaginare le avventure delle zucchine, dei pomodori, dei limoni. Il protagonista, Cipollino, è molto povero ma stringe i denti e, resistendo alle lacrime, si rivela molto coraggioso. Anche i ragazzi toscani, sia per il carattere austero innato nei montanari, sia per l'educazione ricevuta in famiglia e a scuola, preferiscono l'azione piuttosto che la compassione. Quando Cipollino parla in prigione col padre, questi gli affida il compito di andare «per il mondo a imparare»:

- Ma io non ho libri, e non ho soldi per comperarli.
- Non importa. Studierai una materia sola: i bricconi. Quando ne troverai uno, fermati a studiarlo per bene.
- E poi che cosa farò?
- Ti verrà in mente al momento giusto²⁹.

A Barbiana i giorni di scuola erano 365 l'anno, 366 negli anni bisestili³⁰: la cultura non è imparare dai libri ma esercitare la propria indole. I poveri, che «non devono mai farsi vedere dal Principe, per non guastargli la digestione»³¹ sono spesso vittime dei soprusi dei ricchi “bricconi”. Quando Rodari racconta di come Cipollino e i compagni, dopo l'invasione del Castello, discutano sul da farsi, scrive:

- Ma come ci difenderemo? – interloquì il sor Pisello? – La difesa di un castello come questo è un'operazione bellica assai difficile. Occorre la conoscenza della strategia, della tattica e della balistica.
- Che cos'è la balistica? – domandò la sora Zucca? – Avvocato, non cominciate a imbrogliarci con le parole difficili³².

Si tratta del tema, centrale per don Milani, delle manipolazioni e degli inganni cui sono continuamente soggetti i contadini per la mancanza di dominio sulla parola.

Sebbene in *Gelsomino nel paese dei bugiardi*³³, la fantasia occupi uno spa-

²⁸ Id., *Il Romanzo di Cipollino*, illustrazioni di Raul Verdini, Roma, Edizioni di Cultura Sociale, 1951.

²⁹ Id., *Le avventure di Cipollino*, Roma, Editori Riuniti, 1957 (ed. consultata: 1984, rist. consultata: 1998, p. 13).

³⁰ Cfr. M. Gesualdi (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani*, Milano, Mondadori Editore, 1970, lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena del 1.11.1963.

³¹ *Ibid.*, p. 117.

³² *Ibid.*, p. 124.

³³ G. Rodari, *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, illustrazioni di Raul Verdini, Roma, Editori Riuniti, 1958 (ediz. cons.: maggio 1980).

zio più rilevante che in *Le avventure di Cipollino*, nella narrazione vi si trovano ancora aspetti realistici. Il protagonista, dopo gli anni trascorsi a scuola, è presentato come un contadino che ha perduto i genitori ed i suoi migliori amici in guerra ma possiede un dono straordinario: una voce potentissima. Il tema della realtà contadina non sarà più trattato esplicitamente nel romanzo anche se ad esso si ricollega la miseria e la fame che fanno da sfondo all'intera storia narrata. «La fame è la sola cosa che non può essere dimenticata. Il tempo non le fa paura: anzi, più passa il tempo e più senti fame»³⁴, dichiara il gatto Zoppino. Quando Benvenuto – Mai seduto gira per il mondo con il suo carrettino da cenciaiolo, si prodiga per aiutare i poveri che incontra.

Una volta, passando davanti ad una povera casupola vide uno spettacolo che gli strinse il cuore: c'era una donna malata a letto, e attorno a lei una fila di bambini per terra, che facevano a chi strillava più forte. [...]

Benvenuto entrò nella stanza, prese in braccio uno dei bambini, e passeggiando avanti e indietro lo fece addormentare. E così fece per gli altri. Ma l'ultimo, il più piccolo, non si chetava.

– Sedetevi un momento, – disse la donna, – e tenetelo in braccio. Se vi sedete, vedrete che si addormenterà.

Benvenuto andò vicino al camino, dove c'era uno sgabello, sedette, e subito il bambino cessò di piangere. Era proprio un bel bambino, e quando sorrideva la stanza pareva più bella. Benvenuto gli fece mille smorfie per farlo ridere, gli cantò perfino una canzonetta e finalmente il bambino si addormentò³⁵.

L'episodio ricorda un'esperienza vissuta da don Milani mentre era cappellano a S. Donato. Così la racconta alla madre:

Mi è morto Dario di tetano. Forse non lo ricorderai ma era uno di quei 4 fedelissimi bambini senza babbo. È successo a Querceto sicchè sono andato lassù e ci son stato ininterrottamente 48 ore facendogli da babbo da mamma da prete da infermiere. [...] Quando ero lassù pensavo sempre a te e pensavo che se c'eri te a vedermi forse avresti un po' sorriso di trionfo a vedermi fare da mamma o da babbo di carne. La sua mamma è una povera vedova di guerra e in casa non c'era nessuno capace di tenere la disciplina necessaria perché è un male tutto di nervi e basta il più piccolo movimento brusco o rumore o emozione per far partire un attacco, e quando c'è l'attacco è proprio una cosa da far impazzire. Così non ci potevo stare altro che io e non ho potuto lasciarlo neanche un minuto³⁶.

Nel romanzo è presente anche il tema della superiorità borghese legata al dominio della parola, seppure nel paese dei bugiardi ne sia capovolta la veridicità. Rodari, giocando con la fantasia per denigrare la vacuità di tanti discorsi degli uomini al potere, nelle alte cariche come nel quotidiano, scrive:

³⁴ *Ibid.*, p. 26.

³⁵ *Ibid.*, p. 84.

³⁶ A. Milani Comparetti (a cura di), *Lettere alla mamma. Lorenzo Milani 1943-1967*, Milano, Mondadori Editore, 1973, lettera n. 55 del 5.8.1950 da S. Donato, pp. 89-90.

Il segretario di re Giacomone portava sempre sotto il braccio una pesante borsa piena di discorsi pronti per essere pronunciati. Ne aveva di tutte le qualità: istruttivi, commoventi, divertenti, dal primo all'ultimo tutti pieni di bugie. Aprì la borsa e cavò uno scartafaccio di cui lesse il titolo:

– *Discorso sulla coltivazione del risotto.*

– No, no, niente roba alimentare. A qualcuno può venire in mente di aver fame e mi ascolterà di malavoglia.

– *Discorso sull'invenzione del cavallo a dondolo,* – lesse ancora il segretario. [...]

– Maestà, ho anche un discorso sul colore dei capelli.³⁷

Il confronto tra Rodari e don Milani presenta ulteriori stimoli se si leggono le pagine di *Piccoli vagabondi*³⁸, pubblicato per la prima volta a puntate sul «Pioniere», nel biennio 1952-1953, «l'unico suo romanzo che può definirsi realistico»³⁹. Rodari ha scritto il «primo romanzo italiano per ragazzi a parlare esplicitamente delle lotte dei lavoratori, di bandiere rosse, e attraverso il viaggio dei protagonisti, a presentare le sofferenze e le speranze dell'Italia dell'immediato dopoguerra»⁴⁰. Già Lucio Lombardo Radice aveva ipotizzato un legame con la realtà di Barbiana, riportando una possibile affermazione di un allievo di don Milani relativa alla scarsissima probabilità di trovare opportunità sociali sui monti. Collegava questo malessere al fenomeno di «fuga dalle campagne» che si verificò subito dopo il 1951-1952 soprattutto nelle zone dell'Appennino tosco-emiliano. Scriveva infatti:

la discesa alle città, l'inurbamento ha anche altri motivi non economici, come il desiderio dei giovani di avere più esperienze, una vita più varia anche se non più ricca, maggiori possibilità di incontro, conoscenze (anche dal punto di vista del matrimonio: «a me contadinaccio non mi vuol sposare nessuna», dice più o meno un allievo della collina toscana a don Milani, che ha descritto con grande acutezza il fenomeno nei suoi libri, il più famoso dei quali è *Lettere a una professoressa*)⁴¹.

Esperienze pastorali nella parte seconda, capitolo V, «L'esodo e i suoi preliminari», riporta dati e grafici relativi a tale abbandono. Don Milani vi riferiva gli esiti di un'inchiesta svolta dal parroco di S. Andrea a Barbiana tra i giovani del paese nel gennaio 1955 per conoscere i motivi dell'esodo; in realtà il prete di montagna è lo stesso don Lorenzo⁴². Stabilisce una graduatoria; in ordine di gravità, la voce «matrimonio» compare all'undicesimo posto. Si rivela perplesso, «Il vero pensiero dei montanari è sempre un mistero. E non serve vivere tra loro una vita intera e non serve ascoltare le loro parole»⁴³, pertanto ne stila lui

³⁷ G. Rodari, *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, cit., p. 34.

³⁸ Id., *Piccoli vagabondi*, Roma, Editori Riuniti, 1981.

³⁹ M. Argilli, *Alcune note su Rodari e il romanzo*, in Rodari, *Piccoli vagabondi*, cit., p. 141.

⁴⁰ Id., *Quando Rodari era il diavolo*, in Bini (a cura di), *Leggere Rodari*, cit., p. 41.

⁴¹ L. Lombardo Radice, *Commento*, in Rodari, *Piccoli vagabondi*, cit., p. 136.

⁴² Cfr. R. Francioni, *L'esperienza didattica e socio-culturale di don Milani*, Modena, Centro Programmazione Editoriale, 1976, p. 74.

⁴³ Don Milani, *Esperienze Pastorali*, cit., p. 307.

stesso una che riporta il fattore delle nozze al secondo posto. Tra i commenti dei giovani quello di Ulderigo, un ragazzo ventiseienne, sintetizza con acuta ironia la conclusione dell'inchiesta; «Quindi noi di montagna abbiamo due sole carte da giocare. Se scenderemo al piano per ambientarsi alle esigenze cittadine diventeremo facilmente mariti, se restiamo sui monti faremo gli zii⁴⁴. L'analogia suggerita da Lombardo Radice è valida per diverse ragioni.

Piccoli vagabondi è un romanzo che racconta un lungo e doloroso cammino. I chilometri percorsi dai tre ragazzi si tramutano, passo dopo passo, in una progressiva presa di coscienza della loro triste situazione. Rodari non indugia a descrivere la strada sudata e percorsa a fatica ma focalizza la narrazione sulle varie soste dei protagonisti; in questo modo racconta ciò che maggiormente gli interessa, cioè le diverse condizioni di vita dei contadini, dei poveri alluvionati, il solidale affetto e la cordialità che le persone semplici ed umili sono in grado di trasmettere. I tre piccoli vagabondi camminano in silenzio, impauriti, tristi e stanchi, meravigliati ed affamati. Una storia così dinamica e composita come quella del romanzo potrebbe sembrare a prima vista distante dalla realtà circoscritta della scuola di Barbiana. Anche in questa esperienza, però, sono presenti elementi riconducibili al tema del viaggio. Molti ragazzi di don Milani percorrevano lunghi tratti di strada a piedi per raggiungere la scuola sul monte Giovi, tra cani e volpi, e a fine giornata per ritornare a casa⁴⁵. Soli ma coraggiosi, camminavano anche per ore e poi cadevano sfiniti sul banco dell'aula con il capo chino addormentati. Il priore era pieno di commozione e premura per la fatica affrontata da questi ragazzi, soprattutto quando in inverno la strada era coperta dal ghiaccio. Il professor Agostino Ammannati⁴⁶ ricordava :

Era pieno di mille attenzioni, di mille cure. E poi era sempre lì, sempre. Arrivavano al mattino e lui era sulla porta ad attenderli. Andavano via e lui li accompagnava: «Ce l'hai la pila?», «hai le scarpe bucate?», «aspetta che ti do io un paio di stivali»...⁴⁷.

Nella conferenza già citata ai direttori didattici organizzata dall'Assessore

⁴⁴ *Ibid.*, cit., p. 320.

⁴⁵ Si legga la testimonianza che Giorgio Bocca ha recentemente scritto su *La domenica di Repubblica*: «Sapevo che vicino a Firenze, in un piccolo borgo – quattro case e una chiesa – di nome Barbiana, uno strano prete aveva fondato una scuola per ragazzi poveri dove avvenivano incontri di cultura meravigliosi ma in certo modo preoccupanti, da setta eretica, contro ma dentro la nostra romana ecclesia. Ragazzi poveri che il mattino presto partivano dai loro villaggi, dalle loro povere case per raggiungere Barbiana. La gente del posto li chiamava “i Pinocchi” e del prete aveva fatto un personaggio temibile nelle sue virtù, sicchè dicevano ai bambini “attenti, se non studiate vi mandiamo da don Lorenzo”», G. Bocca, *Io e i Pinocchi di don Milani*, «La domenica di Repubblica», 28 novembre 2004, p. 28.

⁴⁶ Docente di lettere del liceo di Prato, nato da famiglia contadina. Nei giorni festivi e durante le vacanze partecipava alla vita della scuola di Barbiana.

⁴⁷ N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano, Milano Libri Edizioni, 1974; riediz. cons. Milano, Rizzoli, 1993; ristampa cons. 1998, p. 334. La giornalista aveva chiesto al professore: «Ma i ragazzi come potevano resistere a quella vita austera?».

alla Pubblica Istruzione tenutasi a Firenze il 31 gennaio 1962, don Milani, invitato a parlare della sua esperienza educativa, si schierava con i contadini:

Ho un bambino, io, che se lo vedeste, voi piangereste tutti, perché è piccino, scricciolino, di undici anni. Fa un'ora e mezzo di strada nel bosco, solo. Vien da lontanissimo, con il suo lanternino a petrolio. Avreste tutti paura, uomini e donne, a fare la strada che fa lui la notte con la neve ⁴⁸.

Un altro tema ricorrente nel romanzo di Rodari è la povertà; l'assoluta indigenza nella quale vivono i personaggi. La madre di Francesco e Domenico, mentre il padre Giovanni è in guerra, rimedia qualche lira con lavoretti umili. Vivono in una casa piccola e fredda, con «due sole sedie»⁴⁹ e sono costretti a farsi prestare persino i pochi soldi che servivano per acquistare una scatola di fiammiferi. Seppur povera e governata dalla necessità, quella di Cassino è una famiglia dove permangono amore e solidarietà. Rodari utilizza un'espressione concisa ma molto efficace per descrivere i loro stati d'animo quando si riuniscono col padre, dopo la guerra: «Per un paio di anni si godettero poveramente la pace»⁵⁰. La combinazione dei due termini sembra quasi un ossimoro ma è usata per sottolineare come la gente povera sia in grado di provare sentimenti autentici ed arricchirsene intensamente. Questa affermazione vale anche nei confronti della madre quando è costretta ad «affittare» i bambini a zio Vincenzo per bilanciare l'esiguo bilancio familiare. Rodari non indugia a commentare la scena dell'«abbandono» con inutili sentimentalismi, si limita a scrivere:

Benedetta, che si sentiva il cuore in pezzi, dovette rassegnarsi a cedere i due ragazzi. Non poteva lasciar morire di fame i suoi quattro figli: anche ad ammalarsi di fatica guadagnava così poco, e lavoro non ce n'era⁵¹.

I tre piccoli vagabondi sono pienamente consapevoli della loro povertà; quando Francesco vede i contadini in lotta per la terra pensa: «La mamma non avrebbe dovuto venderci a don Vincenzo, se non fossimo stati così poveri»⁵².

Povera, anzi poverissima, era la gente che abitava a S. Donato di Calenzano e a Barbiana, tanto che «tagliano la vera fame con il coltello»⁵³. L'ultima sezione del VI capitolo di *Esperienze pastorali*, «Le case», si intitola «Come si vive nelle case»⁵⁴; don Milani vi riporta dati statistici rilevati durante la benedizione delle case del marzo 1951. Vi si legge, per esempio, che sul totale delle

⁴⁸ Gesualdi (a cura di), *La parola fa eguali*, cit., p. 74.

⁴⁹ Rodari, *Piccoli vagabondi*, illustrazioni di Rita Thermes, Perugia, Edizioni Era Nuova, 2001, p. 11.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*, p. 15.

⁵² *Ibid.*, p. 27.

⁵³ Milani Comparetti, *Lettere alla mamma*, cit., p. 122.

⁵⁴ Don Milani, *Esperienze pastorali*, cit., pp. 371-412.

case abitate, 278, solo 78 possedevano l'acqua corrente potabile⁵⁵. In alcune pagine precedenti è riportata un' intervista al «vecchio pievano di M...»:

D. – C'è esodo nella sua parrocchia?

R. – Fortissimo.

D. – Secondo lei è il Cristo o Satana che chiama i montanari al piano?

R. – Il Cristo senza dubbio. Non credo che lui ci voglia sudici ignoranti e chiusi. I miei parrochiani in pieno secolo ventesimo fanno luce in cucina col carburo e in camera col lumino a olio, l'acqua vanno a prenderla con le bestie a un'ora da casa, l'aratro è quello di Romolo e Remo; il dottore e le medicine non arrivano mai a tempo, la strada non c'è, mandare i ragazzi a scuola è un'impresa⁵⁶.

Un altro aspetto che lega *Piccoli vagabondi* all'esperienza del priore è la centralità dell'istruzione. I protagonisti di Rodari sono pressoché analfabeti. Benedetta dichiara a zio Vincenzo di non saper leggere⁵⁷ quando questi le porge il foglio della licenza del lavoro per i bambini. Le risponde: «Eh, cosa importa? Ci sono gli avvocati che sanno leggere»⁵⁸. È proprio a questa domanda retorica che don Milani ha dato risposta con tutto se stesso, a lui importava ed ha cercato di trasmettere ai suoi ragazzi questo ardente ed urgente richiamo etico. Finché ci sarà il ricco avvocato che sa leggere, la mentalità borghese trarrà beneficio da questa disparità culturale, con il risultato che il povero verrà sempre più ingannato e schiacciato dalla violenza del «*latinorum*» dei numerosi don Abbondio che lo circondano. In *Esperienze pastorali* scriveva:

oggi un avvocato o un ingegnere godono di un livello culturale e quindi umano dal quale il povero è totalmente tagliato fuori e umiliato.

Ma tra loro due si parlano da pari a pari quantunque l'avvocato non sappia una parola di ingegneria e viceversa. La parola umana è dunque ben compossibile con un totale dislivello in cultura professionale ed è data dal patrimonio comune di cultura generale.

In questa cultura generale il fattore determinante è a nostro avviso la padronanza della lingua e del lessico.

Ora si può presumere che un operaio adulto non abbia buttato via la sua vita, abbia tenuto gli occhi ben aperti sul mondo e quindi sappia quello che vuole quanto l'avvocato o l'ingegnere suoi coetanei e forse meglio.

Se lo troveremo in condizioni di estrema inferiorità rispetto a quei due non sarà dunque per mancanza di idee e di cognizioni, quanto per l'incapacità di esprimersi e di intendere l'espressione del pensiero altrui.

In altre parole per carenza linguistica e lessicale.

A una parità culturale così intesa si può ben portare i poveri senza che per questo si avveri la catastrofe prevista nell'infame apologo di Menenio Agrippa. Non si tratta infatti di fare di ogni operaio un ingegnere e d'ogni ingegnere un operaio. Ma solo di far sì che l'essere ingegnere non implichi automaticamente anche l'essere più uomo.⁵⁹

⁵⁵ *Ibid.*, p. 380.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 305-306.

⁵⁷ Cfr. Rodari, *Piccoli vagabondi*, Edizioni Era Nuova, cit., p. 15.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Don Milani, *Esperienze pastorali*, cit., pp. 220-221.

Continuando il loro cammino, i piccoli vagabondi si imbattono in una scuola: l'insegnante è «una signora anziana, con i capelli grigi ed uno scialletto nero sulle spalle»⁶⁰, molto dolce e cordiale. Incontrando Francesco, Domenico ed Anna, la maestra percepisce immediatamente che i suoi allievi sono privilegiati nei loro confronti ma non si atteggia in modo pietistico. Suggerisce ad Anna di essere lei stessa maestra per i suoi compagni di strada; la bambina ride ingenuamente ma si sente “grande”. Anche don Milani credeva nell'efficacia del mutuo insegnamento; è automatico che il sapere venga trasmesso agli altri, «Il sapere serve solo per darlo. «Dicesi maestro chi non ha nessun interesse culturale quando è solo»⁶¹ scrive VA in *Lettera a una professoressa*. Nella scuola di don Milani non si proseguiva nell'insegnamento se tutti gli allievi non avevano compreso ogni parte; nessuno era considerato meno dotato di altri nello studio, anzi «chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito»⁶².

3. La creatività dagli anni Sessanta

Se negli anni Cinquanta Rodari è osteggiato ed ignorato, con le edizioni Einaudi di *Filastrocche in cielo e in terra* del '60 iniziava ad essere letto dal largo pubblico, a trovare ampi consensi e riconoscimenti. Una simile situazione non si riscontra per don Milani in vita; questi morì il 26 giugno del 1967 “esiliato” a Barbiana, mentre *Lettera a una professoressa* era stata pubblicata solo a maggio. Con gli anni Sessanta la scuola si avviava a diventare istruzione di massa, ad essere oggetto di sempre maggiori attenzioni da parte della società. I rinnovamenti nella didattica sono stati tuttavia lenti, in molte realtà del Paese la scuola restava “da bruciare”. Come ha scritto Mario Lodi nella lettera di introduzione al testo di Tumiati, che testimonia fatti realmente accaduti in Toscana dal 1960 al 1972, si viveva «in un quadro politico che pare molto dissimile da quello fascista ma nella sostanza non è»⁶³. Era una scuola che deludeva ed annoiava; quando si leggono parole come quelle di Lorenzo, un ragazzo della scuola media, «La scuola mi deludeva in tutte le aspettative, e per lei il colpevole ero sempre io»⁶⁴, la responsabilità diretta non può non essere attribuita agli insegnanti, «custodi del lucignolo spento»⁶⁵. La stessa *Lettera a una professoressa* è una denuncia al carattere ancora classista che aveva l'istruzione.

⁶⁰ Rodari, *Piccoli vagabondi*, Edizioni Era Nuova, cit., p. 49.

⁶¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, maggio 1967, p. 110.

⁶² *Ibid.*, p. 12

⁶³ M. Lodi, *Una lettera*, in L. Tumiati, *Una scuola da bruciare*, Padova, Marsilio Editori, 1973, p. 7.

⁶⁴ Tumiati, *Una scuola da bruciare*, cit., p. 74.

⁶⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 30.

In quegli anni Gianni Rodari affiancava al mestiere di scrittore per l'infanzia quello di giornalista; dai suoi fecondi scritti è possibile trarre un pensiero pedagogico stimolante ed analogo, per molti aspetti, a quello di don Milani. Una caratteristica condivisa è la profonda serietà con la quale si relazionano al mondo dei giovani. Entrambi vedono nei bambini e nei ragazzi delle persone "intere" ed è da uomini "interi" che si rapportano con loro. Rodari ha scritto:

Un bambino, ogni bambino, bisognerebbe accettarlo come un fatto nuovo, con il quale il mondo ricomincia ogni volta da capo. Questa è la cosa principale che dovrebbero insegnare ai genitori i manuali per l'educazione in famiglia, e ai maestri i trattati di pedagogia e di didattica⁶⁶.

In *Lettera a una professoressa*, riguardo alla pedagogia, si legge:

si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie. Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta che dicesse questo e il resto si potrebbe buttar via. A Barbiana non passava giorno che non s'entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora⁶⁷.

Il bambino "nuovo" per Rodari o "diverso" per il priore va rispettato e non idealizzato; l'atteggiamento da assumere nei suoi confronti deve essere di aperto e sincero dialogo. Rodari scriveva, all'inizio di *Educazione e passione*, sul «dovere di rispettare sempre nel bambino il bambino»:

Il metodo deve essere il più democratico possibile, sempre, dappertutto, senza secondi fini, se si vogliono creare nel bambino atteggiamenti aperti, se si vuole arricchire la sua mente, e non rinchiuderla in schemi. Se rifiuto il catechismo religioso (che è altra cosa dallo spirito religioso) debbo rifiutare anche il catechismo politico, ogni altro tipo di catechismo. Se condanno un dogmatismo, li debbo condannare tutti⁶⁸.

Come quelle dello scrittore, anche le parole di don Milani sono sempre state oneste e sincere. Il suo interesse precipuo non era quello di indottrinare i ragazzi, né di modellarli artificialmente a propria immagine ma di elevarli dalla loro ignoranza. Per questo promise loro, da subito, che a Barbiana si sarebbe detta sempre la verità: «Ragazzi io vi prometto davanti a Dio che questa scuola la faccio soltanto per darvi l'istruzione e che vi dirò sempre la verità d'ogni cosa, sia che faccia comodo alla mia ditta sia che le faccia disonore»⁶⁹.

Riguardo alla scuola hanno sostenuto, da laici "robusti", che essa debba essere laica. Richiamandosi entrambi alla Costituzione, ritenevano che lo Stato

⁶⁶ G. Rodari, *Dalla parte del bambino*, «Il Giornale dei genitori», n. 7, aprile 1976.

⁶⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* cit., pp. 119-120.

⁶⁸ Rodari, *Educazione e passione*, cit., in De Luca, (a cura di), *Scuola di fantasia*, cit., p. 5.

⁶⁹ Don Milani, *Esperienze Pastorali*, cit., p. 269.

dovesse garantire una crescita libera ai giovani in una scuola scevra da ogni vincolo religioso o politico. Hanno operato per un'educazione democratica ed aconfessionale, viva e vera, che non avesse paura di certe parole o di certi colori. All'interno della scuola deve essere stimolato il dialogo, il confronto tra diverse opinioni, anche tra diverse culture, deve essere trasmessa passione civile, non ideologia. Don Milani affermava con tranquillità «può uscire anche un buon comunista dalla mia scuola»⁷⁰. Non poneva la fede come fine della scuola perché questa è un dono della grazia che il singolo può avere o esserne privo. Si legga il commento di Rodari all'ora di religione a scuola:

la scuola riconosce il diritto alla esenzione dall'insegnamento religioso ma più in là non va: non riconosce, cioè, al bambino esentato, il diritto di essere considerato pienamente uguale agli altri. Che esso venga semplicemente mandato nel corridoio, come se fosse in castigo, è già un modo di fargli intendere che la sua «diversità» è qualcosa come una colpa. Trattare un bambino a questo modo, per chiunque mastichi un po' di psicologia, è pressappoco un delitto. L'insegnante di religione non ne ha certamente colpa alcuna. Ma la scuola sì, se si comporta a quel modo⁷¹.

Il rispetto verso i ragazzi è costante in entrambi; quando Rodari incontrava direttamente i suoi giovani lettori si accorgeva di avere di fronte a sé un pubblico di ragazzi seri, “alla pari”: «Ho capito fin dalla prima domanda che avrei dovuto rispondere loro come avrei risposto a degli adulti, senza nulla nascondere»⁷².

Non hanno mai avuto remore nell'affrontare gli argomenti più vari con i giovani; neppure quello della morte. Rodari ha scritto un capolavoro, *C'era due volte il barone Lamberto*, che «risulta il suo testo di maggior impegno»⁷³. Si tratta di un romanzo attraverso cui parla della morte ai bambini e poi sorride. Né la malattia né la morte del priore sono state nascoste ai ragazzi di Barbiana. Don Milani non ha mai taciuto nulla del suo tumore; quando, per l'aggravarsi della sua condizione, si trasferì a Firenze presso la casa della madre, volle accanto a sé i suoi “figlioli”, non gli infermieri.

Né lo scrittore né il priore ammettevano l'atteggiamento di chi si accontenta, di se stesso o degli altri. Nelle loro parole è contenuto un continuo invito a non rassegnarsi; «L'educazione alla rassegnazione non ha più senso, nemmeno per i rassegnati»⁷⁴. Consideravano entrambi i giovani come vitali ed intraprendenti; l'educazione deve assecondare questo loro anelito di crescere, non ghiacciarlo.

La scuola di Barbiana, innegabilmente, per i ritmi che sosteneva, comportava fatica ma è stata la prova concreta che, se motivati, i ragazzi riescono a

⁷⁰ Gesualdi, *La parola fa eguali. Il segreto della scuola di Barbiana*, cit., p. 89.

⁷¹ G. Rodari, *L'ora di religione*, «Paese Sera», 9/10/1963.

⁷² Id., *Un autore tra gli alunni*, «Riforma della scuola», n. 5, anno 1968.

⁷³ P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992, p. 71.

⁷⁴ Rodari, *Educazione e passione*, cit., p. 8.

portare a termine qualsiasi compito. Se li si responsabilizza dando loro fiducia, se li si rende partecipi di un progetto che hanno condiviso liberamente, questi vi si impegneranno totalmente, con l'entusiasmo, l'ottimismo e la curiosità che li contraddistinguono.

Quando sono loro, che per realizzare il loro progetto devono lavorare, impegnarsi e faticare, allora sono capaci di studiare, lavorare, faticare. Insomma quando non debbono lavorare e faticare per un programma concepito da altri, per qualcosa che discende dall'alto, [...]. Non esiste la gioia del lavoro in sé. Esiste la gioia del progetto e del lavorare per realizzare il progetto. Questo può accadere a scuola. Questo non accade nel nostro mondo⁷⁵.

Durante una lezione ad un gruppo di ragazze di 14 anni salite a Barbiana nel Carnevale del 1965, in occasione di una festa da ballo che si sarebbe svolta a pochi giorni di distanza, discutendo sulle mode, la perdita di tempo, il disimpegno, don Milani affermava:

Purtroppo la mia previsione è che sarete pecore, che vi piegherete completamente alle usanze, che vi vestirete come vuole la moda, che passerete il tempo come vuole la moda. Ma mi dite che soddisfazione ci trovate ad accettare una situazione simile? Ribellatevi! Ne avete l'età. Studiate, pensate, chiedete consiglio a me, inventate qualcosa per sortire da questa triste situazione in cui siete e poter arrivare al punto di fare realmente, con una libera scelta vostra, le cose che vi par giusto fare. Per me sarebbe una umiliazione tremenda se uno mi domandasse: «Cosa stai facendo? Perché lo stai facendo?» e dovessi restare a bocca aperta senza rispondere. E educo i miei ragazzi così, a saper dire in qualunque momento della loro vita, cosa fanno e perché lo fanno⁷⁶.

Il progetto più nobile in cui bambini ed adulti partecipano insieme è la scuola. Fondamentale per Rodari e don Milani era la convinzione che davvero questa fosse indispensabile perché i giovani prendessero coscienza dei propri diritti nella società.

La distribuzione numerica dei ragazzi che iniziavano le elementari e proseguivano gli studi si conformava nei contorni di una "piramide". Questa compare, con tutta la sua valenza iconografica, in *Lettera a una professoressa*⁷⁷; i ragazzi hanno preferito inserirla all'interno del testo e non relegarla in fondo nell'appendice perché «È un simbolo che s'imprime negli occhi. Dalle elementari in su sembra tagliata a colpi d'ascia. Ogni colpo una creatura che va a lavorare prima d'essere eguale»⁷⁸.

⁷⁵ G. Rodari, *Quello che i bambini insegnano ai grandi*, conferenza di Rodari registrata il 23 gennaio 1980 a Bari, pubblicata e consultata in F. Nibbi (a cura di), *Esercizi di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1981 (ed. consultata: 1983, rist. consultata: 2006), pp. 105-106.

⁷⁶ M. Gesualdi (a cura di), *Don Lorenzo Milani. Una lezione alla scuola di Barbiana*, Libreria editrice fiorentina, giugno 2004, pp. 30-31.

⁷⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 36.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 37

Una concezione comune a don Milani ed allo scrittore è quella di concepire la scuola come «privilegio». Negli articoli di Rodari questa parola compare esclusivamente nell'accezione elitaria, quella che si vuole combattere, della scuola per «i Pierini», i figli dei privilegiati, appunto. Lo scrittore riteneva importante che i ragazzi ed i loro genitori comprendessero quanto fossero avvantaggiati rispetto al passato, anche a quello prossimo, quando «La stragrande maggioranza della popolazione campava di pane e polenta, viveva in condizioni igieniche spaventose e l'unico suo divertimento era andare alla processione per la festa del Santo»⁷⁹.

Nelle prime pagine di *Lettera a una professoressa* si legge:

Dopo l'istituzione della scuola media a Vicchio arrivarono a Barbiana anche i ragazzi di paese. Tutti bocciati, naturalmente.

Apparentemente il problema della timidezza per loro non esisteva. Ma erano contorti in altre cose. Per esempio consideravano il gioco e le vacanze un diritto, la scuola un sacrificio. *Non avevano mai sentito dire che a scuola si va per imparare e che andarci è un privilegio.*

Il maestro per loro era dall'altra parte della barricata e conveniva ingannarlo. Cercavano perfino di copiare. Gli ci volle del tempo per capire che non c'era registro⁸⁰.

Questa istanza di scuola come privilegio è fondamentale nel messaggio di Barbiana. Attraverso l'esperienza vissuta sul monte Giovi il contadino o il montanaro, scavalcato continuamente nei suoi diritti di uomo, comprendeva che andare a scuola è un privilegio necessario per riscattarsi dalla propria condizione di «condannato». L'istruzione non è data solo a chi ne ha merito perché nessuno ne ha più di un altro.

Approfondendo il tema della scuola, si trovano ulteriori anelli di convergenza. Entrambi criticavano le torture ingiustificate inflitte ai ragazzi per mezzo dei voti, delle pagelle, dei registri. Nella scuola dei «Pierini» il voto veniva considerato dagli insegnanti un segno di autorità e riconoscimento mentre per gli alunni era un traguardo da raggiungere. Spesso capitava che lo studio fosse finalizzato alla votazione stessa. A Barbiana questo non accadeva perché con il maestro si instaurava da subito un rapporto di dialogo. Gli autori di *Lettera a una professoressa* condannavano l'uso autoritario e l'aura mistificatoria che la scuola ha creato attorno al voto. Era considerato uno strumento che aumentava la competizione individualista dei ragazzi e che contribuiva all'autoisolamento di «Gianni» rispetto a «Pierino». Il voto, arma discriminatoria in mano alla professoressa, scoraggia chi avrebbe bisogno di maggior fiducia e lascia un segno indelebile nel ragazzo che colpisce. Come ogni insegnante, anche don Milani correggeva i temi o interveniva in qualche valutazione ma sempre all'interno di

⁷⁹ G. Rodari, *Ieri, oggi e domani*, «Paese Sera», 23 maggio 1971, in De Luca (a cura di), *Scuola di Fantasia* cit., p. 31.

⁸⁰ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 15. Il corsivo è mio.

una pratica collettiva, in una relazione di aiuto reciproco. L'apprendimento era promosso all'interno di una relazione di incoraggiamento, notevole importanza era attribuita all'autovalutazione critica. Bisogna anche tener conto del fatto che se non si davano voti di demerito, non erano attribuiti ai ragazzi neppure elogi di alcun tipo. Ricorda Adele Corradi⁸¹: «A Barbiana una particolare abilità non veniva mai, mi pare, troppo elogiata. [...] A nessuno passava per la testa di voler essere più bravo dei compagni. Si era lì per imparare»⁸².

Rodari, in un articolo pubblicato su «Paese Sera», nella rubrica *Dialoghi con genitori*, ha scritto:

In classe vengono letti i «temi» belli, per dare soddisfazione a chi li ha svolti ed eventualmente per fornire dei buoni esempi. Ben pochi insegnanti leggono il tema «brutto», lo fanno discutere, ne prendono spunto per toccare i vari aspetti dello scrivere e del riflettere, per ricavarne indicazioni negative e positive utili in modo particolare agli autori di temi «brutti»[...]. Se lo scopo della scuola è quello di insegnare, tutti i momenti della vita scolastica dovrebbero essere subordinati all'insegnamento: non al giudizio. Ogni errore, di ciascun allievo, dovrebbe imporre una riflessione, non un castigo⁸³.

Per entrambi è valido il concetto che la vita stessa sia scuola, che esiste *Una scuola grande come il mondo*⁸⁴:

Perché la scuola non è mica solo quella dello Stato, la scuola sono anche le strade, i giornalini, il cine, la televisione, i compagni, le stupidaggini che si sentono per le strade, le ore che perdono. I ragazzi tengono gli occhi e le orecchie tesi dalla mattina alla sera e imparano continuamente. Su queste orecchie la scuola con il suo insegnamento grava solo per un ottavo della vita mentre il più della vita è in tante altre cose⁸⁵.

Rodari, in *Dalla parte del bambino*, aveva scritto:

Quello che i bambini imparano a scuola rappresenta la centesima parte di quello che imparano dai genitori, dai parenti, dagli amici, dall'ambiente fisico e sociale in cui crescono, dalle strade, dalla televisione, dai giochi, dagli oggetti, da tutto e da tutti⁸⁶.

L'assegnazione dei voti è collegata all'individuazione ma soprattutto alla condanna dell'errore; questo però deve essere conosciuto, non condannato. Si può anche scoprire, così, che «Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa»⁸⁷. Rodari sosteneva che il

⁸¹ Docente di lettere, dal 1963 la mattina insegnava presso la scuola media e nel pomeriggio saliva a Barbiana per aiutare i ragazzi del priore.

⁸² B. Becchi, *Lassù a Barbiana ieri e oggi*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2004, pp. 161-162.

⁸³ G. Rodari, *A che cosa servono?*, «Paese Sera», 2/07/1972, p. 3.

⁸⁴ Cfr. Id., *Il libro degli errori*, disegni di Bruno Munari, Torino, Einaudi, 1964 (rist. consultata: 1975), p. 119.

⁸⁵ M. Gesualdi, (a cura di), *La parola fa eguali*, cit., pp. 133-134.

⁸⁶ Rodari, *Dalla parte del bambino*, cit.

⁸⁷ Id., *Tra noi padri*, in *Il libro degli errori*, cit., p. 7.

modo migliore in cui i bambini dovessero affrontare gli errori fosse quello di giocarci ed ha scritto *Il libro degli errori* per questa ragione. Non assegnare voti, per don Milani e Rodari, non equivaleva a disimpegno ma significava creare in classe una relazione collaborativa e non competitiva; è importante che nel lavoro di gruppo i ragazzi avvertano le difficoltà e i bisogni dei compagni, che imparino ad essere sodali tra loro.

In *Esperienze pastorali* è contenuta un'analisi del priore su un preciso strumento didattico, l'antologia scolastica. Don Milani riteneva che fosse un ulteriore mezzo in mano agli insegnanti che trasmetteva messaggi di natura borghese-patronale con l'unico esito di accentuare le differenze tra i ricchi e i poveri.

Ci potranno forse essere eccezioni, ma sicuramente, se presa nel suo complesso, l'antologia ci ambienterà tra autori che delle persone di servizio hanno la conoscenza che viene dall'esser stati serviti, non dall'aver servito. Talvolta la cosa appare in modo brutale: son tutte quelle citazioni in cui il servitore è attore del dramma della vita solo per il servizio che rende ai veri attori e non per esser egli stesso. Persona viva, anzi direi più viva e più importante di coloro che serve e che non sanno vivere senza il suo servizio. Pare quasi un oggetto necessario d'arredamento della casa dell'autore e dei suoi conoscenti, tanto comune e necessario che l'autore non si sofferma neanche a spiarne qualche intimo segreto.

Si dirà che tutto questo era inevitabile per la materiale incapacità della categoria a divenire autrice di libri. Al giorno d'oggi chi sa scrivere un libro appartiene, per forza di cose, alla categoria del privilegio e non è colpa sua se i poveri non sanno scrivere. Ecco, è appunto quello che dicevo io: *ci propinano nelle scuole solo i prodotti di una sola classe*. Ma, se non c'è rimedio, si diano almeno pena di porre (in nota) una pulce nell'orecchio al giovane lettore: come mai c'è delle donne che han sempre bisogno d'esser servite, altre che han sempre bisogno di servire e d'essere fuori di casa loro? È bello questo? O almeno: è bello sempre?⁸⁸

Queste ultime parole ricordano ciò che Rodari, in toni affettuosi e velati da malinconia, disse riguardo alla madre, una persona molto religiosa, nel 1956:

Penso a mia madre, che a otto anni è andata in cartiera a lavorare, e poi in filanda, e poi a servire in casa di signori, e per tutta la vita, in casa d'altri o in casa nostra, è sempre stata la prima ad alzarsi e l'ultima ad andare a dormire, che ha cucinato, cucito, lavato, penato. Era proprio questo che voleva? E se avesse invece voluto diventare una cantante o una maestra di scuola?⁸⁹

Anche Rodari, come don Milani ed i suoi ragazzi con *Lettera a una professoressa*, ha utilizzato lo strumento epistolare per denunciare l'apatia della scuola. Nella finzione letteraria si è divertito a pensarla battuta a macchina da un bambino, o da una bambina, di cinque anni e sei mesi che gliel'avrebbe invia-

⁸⁸ Don Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 206. Il corsivo è mio.

⁸⁹ G. Rodari, *Una scuola grande come il mondo. Discorso ai giovanissimi*. Firenze 4 marzo 1956, Edizione Potente Fgci, p. 32, riportato e consultato in Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, cit. p. 6.

ta al giornale; le attribuisce un titolo enigmatico, *Perché ho deciso di fermarmi all'età di 5 anni*⁹⁰. L'autore della lettera avverte da subito:

La torta con sei candeline, per conto mio, può aspettare: non avrò mai sei anni assolutamente. Non perda tempo a domandarmi come farò: questo è un segreto sul quale non desidero fornire indiscrezioni. Mi domandi piuttosto PERCHÉ non voglio crescere, e io glielo dirò senza peli sulla lingua: PERCHÉ NON VOGLIO ANDARE A SCUOLA⁹¹.

Prosegue raccontando di un «edificio tetro, chiuso da muraglie e cancelli, vigilato da guardiani severissimi», nel cui giardino i cavoli del bidello sono più importanti dell'alunno⁹². Quando scrive della disposizione dei banchi, «in file regolari» di fronte ad una cattedra-trono ed in una posizione per cui necessariamente ci saranno sempre gli «ultimi», propone:

Ma non sarebbe più ragionevole e più democratico disporre i banchi in semicerchio, e la cattedra al centro, per modo che raggi uguali (come insegna la geometria) possano collegarla agli occhi di ogni bambino, disposti tutti sulla semicirconferenza descritta?⁹³

Avrebbe apprezzato la scuola di Barbiana dove non c'erano banchi ma un grande tavolo, a U: «Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava»⁹⁴. Una scuola che «costa poco, un po' di gesso, una lavagna, qualche libro regalato, quattro ragazzi più grandi a insegnare, un conferenziere ogni tanto a dire cose nuove gratis»⁹⁵.

L'autore della lettera a Rodari denuncia anche l'uso delle uniformi in classe:

Ora mi spieghi perché i bambini devono essere in uniforme. Si suppone, per essere tutti uguali: perché non si vedano le differenze tra il bambino ben vestito e il bambino con le toppe nei calzoni e nella camicia. Bravi, nascondiamole, queste differenze invece di eliminarle! Un bel grembiule sopra, e via: se sotto sei a brandelli, a noi non ce ne importa. Basta che non lo vediamo: occhio non vede, cuore non duole. [...]

Io capirei, guardi, una bella tuta da lavoro: vorrebbe dire che a scuola non c'è solo da ascoltare chiacchiere e farne, c'è anche da lavorare, da sporcarsi le mani, da adoperare strumenti, materiali, inchiostri per stampare, tubetti per dipingere eccetera⁹⁶.

⁹⁰ G. Rodari, *Perché ho deciso di fermarmi all'età di 5 anni*, «Il Giornale dei genitori», n. 11/12, anno 196.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Cfr. *Ibid.*: «I direttori sono orgogliosissimi dei loro giardini. I bidelli ne sono gelosissimi: in cambio delle cure che dedicano alle peonie, alle dalie e alle zinnie del signor direttore sono autorizzati, talvolta, a seminare qua là cavoli, cicoria e carote. In questo caso i cavoli del bidello sono ancor più preziosi delle peonie del signor direttore. Stimatissimo signore: pensa proprio che io debba crescere per essere costretto dalla legge a frequentare un posto dove i cavoli del bidello sono più importanti di me?».

⁹³ Rodari, *Perché ho deciso di fermarmi all'età di 5 anni*, cit.

⁹⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 12.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 91.

⁹⁶ Rodari, *Perché ho deciso di fermarmi all'età di 5 anni*, cit.

Si riferisce a quello che in *Lettera a una professoressa* è indicato come l'abisso tra i "Gianni" contadini e i signorini borghesi, i "Pierini". Viene poi la condanna all'uso dei "numeretti", i voti, che "rovinano completamente la scuola":

Come si possano giudicare le infinite sfumature nel comportamento, nell'interesse, nel profitto, nello sforzo o nella pigrizia, insomma, nel modo di vivere dei bambini, con un sistema di appena dieci numeretti, già questo non lo capirò mai. [...]

A che serve? E se mi dai quattro, perché non ho capito, perché non dai quattro a te stesso, per non avermi spiegato bene?⁹⁷

Quest'ultima domanda si collega alla proposta, scritta in tono provocatorio, dei ragazzi di Barbiana:

Io vi pagherei a cottimo. Un tanto per ragazzo che impara tutte le materie. O meglio multa per ogni ragazzo che non ne impara una. Allora l'occhio vi correrebbe sempre su Gianni. Cerchereste nel suo sguardo distratto l'intelligenza che Dio ci ha messa certo eguale agli altri. Lottereste per il bambino che ha più bisogno, trascurando il più fortunato, come si fa in tutte le famiglie. Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su lui, a cercare un modo nuovo di far scuola, tagliato su misura sua. Andrete a cercarlo a casa se non torna. Non vi dareste pace, perché la scuola che perde Gianni non è degna d'essere chiamata scuola⁹⁸.

Questo atteggiamento nei confronti degli alunni è possibile solo se il maestro è animato da amore verso di loro, non certo se assomiglia ad un impiegato come quelli che hanno "frenato" l'autore in piena crescita giovanile della lettera. Questi afferma di volere una scuola in cui si lavori di più, il lavoro non lo spaventa; sono altri i problemi che lo mortificano; la "disciplina esteriore", la "scuola-caserma", "la scuola-tribunale", la "scuola-burocrazia". E poi cita la Costituzione:

Che cosa vuole fare di me, la scuola? Io ho letto attentamente la Costituzione della nostra Repubblica. È una costituzione fatta per un popolo libero. La scuola, se ne deduce, dovrebbe preparare cittadini democratici, capaci di lavorare insieme al progresso comune, capaci di esercitare la libertà e la tolleranza, capaci d'iniziativa, di spirito di sacrificio, a anche di spirito critico, e attivi. Cittadini, insomma, non zavorra⁹⁹.

Il richiamo alla Costituzione è forte anche a Barbiana, dove si leggono gli articoli che la compongono, pur imbattendosi in qualche ridicolo, agli occhi degli esterni, inconveniente:

Una volta la mamma di Giampiero le¹⁰⁰ disse: «Eppure mi pare che il bambino da che va al doposcuola comunale sia migliorato tanto. La sera a casa lo vedo leggere». «Leggere? Sa cosa legge? La COSTITUZIONE! L'anno scorso aveva per il capo le ragazzine, quest'anno la Costituzione».

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit, p. 82

⁹⁹ Rodari, *Perché ho deciso di fermarmi all'età di 5 anni*, cit.

¹⁰⁰ Si sta riferendo ad una professoressa cui si era presentato il ragazzo per sostenere l'esame di terza media.

Quella povera donna pensò che fosse un libro sporco. La sera voleva far cazzottare Giampiero dal suo babbo¹⁰¹.

In *Lettera a una professoressa* si citano gli articoli 3 e 34 della Costituzione, come legittimazione ad una scuola uguale per tutti¹⁰².

In *Perché ho deciso di fermarmi all'età di 5 anni* si leggono parole scritte con un tono di rammarico. Una scuola, causa della decisione di un bambino di 5 anni di uscirne, senza che, per paradosso, questi non ne fosse neppure entrato, ne esce sconfitta e con essa la società disinteressata ai suoi problemi:

La cosa più triste, signore, è la povertà ideale della scuola. [...] è triste che molta, troppa gente non si accorga affatto della sua esistenza. La sentiamo lamentarsi solo per cose secondarie. Troppa gente è ancora cieca e sorda, signore, per le cose essenziali¹⁰³.

L'unico ad agire con coraggio è proprio il bambino autore della lettera che vuole con essa scuotere il mondo adulto e rivendicare una scuola capace di accogliere tutti i suoi legittimi diritti e desideri. «Ho davanti a me, forse, molti anni senza compleanno, e perciò senza regali, senza torte e senza candeline, ma non mi sgomento»; con questa speranza nei giovani lo scrittore conclude la «sua» lettera¹⁰⁴.

Don Milani e Gianni Rodari hanno criticato attivamente l'individualismo dilagante nella società della quale facevano parte, «basata sul mito della produttività (e sulla realtà del profitto)»¹⁰⁵. Il priore lo ravvisava nella scuola dei Pierini:

Lingua, storia, scienze, tutto diventa voto e null'altro. Dietro a quei fogli di carta c'è solo l'interesse individuale. Il diploma è quattrini. Nessuno di voi lo dice. Ma stringi stringi il succo è quello. Per studiare volentieri nelle vostre scuole bisognerebbe essere già arrivati a 12 anni. A 12 anni gli arrivati son pochi. Tant'è vero che la maggioranza dei vostri ragazzi odia la scuola¹⁰⁶.

¹⁰¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 27

¹⁰² *Ibid.*, p. 19, 61-62, 81, 96.

¹⁰³ Rodari, *Perché ho deciso di fermarmi all'età di 5 anni*, cit.

¹⁰⁴ Il giudizio del lettore su questa lettera, scritta con tanta intelligenza ed ironia, esagerata, tagliente e molto espressiva, come il linguaggio del libro della scuola di Barbiana, il giudizio del lettore potrebbe ricalcare quello che Pasolini pronunciò a Milano riguardo a *Lettera a una professoressa*, edita cinque mesi prima: «Come sempre succede quando ci si trova di fronte a un libro che si capisce istintivamente che sarà di grande interesse, non ho avuto la pazienza di cominciarlo subito dalla prima riga: ho cominciato a sfogliare impazientemente qua e là; e ho letto alcune frasi che mi hanno irritato. [...] Leggendo però il libro, questa iniziale irritazione si è assolutamente attenuata, finché mi son trovato immerso in uno dei libri più belli che io abbia letto in questi ultimi anni: un libro straordinario anche per ragioni letterarie. [...] mi ha tenuto continuamente sospeso fra delle risate che facevo veramente, fisicamente, tra me stesso, e dei continui groppi alla gola; cosa che raramente succede nel leggere un libro. E si ha questa sensazione davanti a dei libri che riscoprono, con verginità e con novità, qualcosa, dando un senso come di vertigine, di libertà, nel giudicare il mondo che ci è intorno» (in Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, cit., pp. 105-106).

¹⁰⁵ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973 (riediz. consultata: 1997, p. 179).

¹⁰⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 24.

Denunciava come la professoressa della *Lettera* facesse parte di una classe chiusa, egoista della propria cultura che credeva migliore di quella del popolo contadino. Don Milani con acutezza ribatteva che «Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n'ha meno di un altro»¹⁰⁷. Con i suoi ragazzi esaminava un sussidiario scolastico:

Se si sfoglia un sussidiario è tutto piante, animali, stagioni. Sembra che possa scriverlo soltanto un contadino. Invece gli autori escono dalla vostra scuola. Basta guardare le figure: contadini mancini, vanghe tonde, zappe a uncinetto, fabbri con gli arnesi dei romani, ciliegi con le foglie di susino. [...] Anche sugli uomini ne sapete meno di noi. L'ascensore è una macchina per ignorare i coinquilini. L'automobile per ignorare la gente che va in tram. Il telefono per non vedere in faccia e non entrare in casa. Forse lei no, ma i suoi ragazzi che sanno di Cicerone di quanti vivi conoscono la famiglia da vicino? Di quanti sono entrati in cucina? A quanti hanno fatto nottata? Di quanti hanno portato in spalla i morti? Su quanti possono far conto in caso di bisogno?¹⁰⁸

Il priore non denigrava in assoluto la tecnologia ma non poteva che condannarla in quanto causa di un ulteriore allargamento del divario tra i ricchi e i poveri. Di fronte alla venerazione per le macchine-feticcio, sul piano delle relazioni si assisteva progressivamente all'annullamento dei rapporti umani, se non al loro asservimento. In questo modo l'ascensore diventava «una macchina per ignorare i coinquilini»; la medesima riflessione è scritta da Rodari in *Educazione e passione*:

Gli strumenti della tecnica entrati nella vita quotidiana per servirla, se ne impadroniscono. L'auto, il televisore, il frigorifero, la lavatrice, il giradischi sono idoli, ormai, più venerati e obbediti di qualsiasi altro nella storia delle religioni. Diventiamo meschini senza accorgercene, proprio come si diventa vecchi, o pazzi¹⁰⁹.

Per il priore l'allarmismo era ancora più plausibile; si rendeva conto di come i suoi contadini, soprattutto quelli che sarebbero scesi in città, non avessero alcuna base di conoscenze per poter far fronte a questa "moda". Si è rivelato profondamente attento quando in *Esperienze pastorali* ha scritto che «il veleno dei mezzi moderni è nel correre incalzante. Lo spettatore è sempre guidato per mano a velocità vertiginosa, senza che abbia mai il tempo di prender respiro. S'abituava a intendere fulmineamente e si disabituava a riflettere»¹¹⁰. È uno spettatore che rischia di omologarsi tra i tanti "uomini a metà", citati in *Grammatica della fantasia*. In questo ambito per entrambi è urgente un'educazione creativa, un impegno politico che risvegli ogni singolo uomo dal solito trantran della vita; «ventotto apolitici più 3 fascisti eguale 31 fascisti»¹¹¹, sostenevano a Bar-

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 115.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 115-116.

¹⁰⁹ Rodari, *Educazione e passione*, cit., in De Luca, *Scuola di fantasia*, cit., p. 6-7.

¹¹⁰ Don Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 154.

¹¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 108.

biana. I giovani hanno bisogno di maestri, di educatori, non di commercianti: «Dicesi commerciante colui che cerca di contentare i gusti dei suoi clienti. Dicesi maestro colui che cerca di contraddire e mutare i gusti dei suoi clienti»¹¹².

Per concludere riporto un passo di *Esperienze pastorali* che testimonia una caratteristica del priore spesso sottaciuta ma che lo avvicina ancor più a Rodari, l'ironia:

La Chiesa coll' imporci il vestito nero intendeva che la sola vista del prete richiamasse alla mente pensieri di sacrificio, di mortificazione delle vogliuzze terrene, di ricerca delle gioie dello spirito e del premio in Paradiso. Non è certo questa l'immagine che ha del prete un ragazzo di san Pancrazio per esempio, là dove l'unico bar esistente è quello parrocchiale e quindi nella mente l'accostamento di idee più spontaneo è questo: «Prete, eguale gelato sì. Mamma, eguale gelato no». Su questa immagine la tonaca nera stona. Conviene dunque o adottare tonache variopinte o abolire il bar¹¹³.

Valentina Oldano

Dipartimento interdisciplinare di studi storico-geografici e linguistico-letterari

(DISSGELL)

Università degli Studi di Genova (Italy)

oldano@libero.it

¹¹² Don Milani, *Esperienze pastorali*, cit., pp. 137-138.

¹¹³ *Ibid.*, p. 140.

Editoria periodica salesiana ed educazione femminile nell'Italia del secondo dopoguerra. Il caso di «Primavera. Rivista per giovanette» (1950-1979)

Ilaria Mattioni

Il 31 gennaio 1950 veniva stampato, a Milano, il primo numero di «Primavera. Rivista per giovanette», edito dalla congregazione dei Salesiani. Il periodico, dapprima mensile e poi quindicinale, era contraddistinto da una duplice connotazione, quella cioè di essere un giornale di impronta cattolica e quella di rivolgersi ad un pubblico femminile, per di più nell'età adolescenziale.

Nonostante «Primavera» continui le pubblicazioni fino al 2000, il periodo preso in esame abbraccia gli anni che dal 1950, anno della fondazione della rivista, giungono al 1979 e questo per due ragioni, una strettamente connessa all'evoluzione del periodico e una di carattere generale. In primo luogo è stata scelta questa periodizzazione perché, con il 1979, «Primavera» cessa di essere un periodico femminile per rivolgersi indiscriminatamente a tutto il mondo giovanile. Questa scelta da parte della direzione della rivista rende necessariamente «Primavera. Mondo giovane» (questa la nuova testata) un giornale diverso, con motivazioni e caratteristiche che non sono rintracciabili nelle sue origini. In secondo luogo è stato scelto questo arco temporale perché contraddistinto da profondi mutamenti economici e sociali, nonché da tensioni politiche e ideologiche. Il lavoro ha preso avvio dall'esame della documentazione presente nell'Archivio di «Primavera» situato presso l'Istituto «Maria Mazzarello» di Cinisello Balsamo, dove la redazione della rivista si trasferisce dal centro di Milano nel 1963, per poi proseguire con la disamina dei numeri del periodico¹, consultati presso la Biblioteca Nazionale Braidense di Milano.

¹ «Primavera», Milano-Cinisello Balsamo, 31 gennaio 1950-15 dicembre 1978.

«Primavera» nasce per colmare un vuoto esistente fino a quel momento nella stampa cattolica italiana. La mancanza di giornali redatti appositamente per loro spingeva le adolescenti a letture destinate ad un pubblico più adulto, letture che venivano definite dalle Figlie di Maria Ausiliatrice, ramo femminile della congregazione dei Salesiani di don Bosco, «scuola di leggerezza e di peccato»².

Già dagli Atti del Capitolo generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, riunitosi per la prima volta dopo la guerra nel 1947, risulta evidente come fosse urgentemente sentita nell'ambiente salesiano la necessità di un periodico per adolescenti che fosse anche attraente, ma fosse soprattutto formativo. La rivista viene considerata un appropriato mezzo di apostolato perché, per le sue illustrazioni, la varietà e la brevità dei suoi articoli, i racconti a puntate e le novelle, poteva essere letta velocemente e senza stancare. «Primavera» avrebbe dovuto rivolgersi alle giovani dagli undici ai diciotto anni e non solamente a quelle che frequentavano gli ambienti salesiani, ma a tutte le ragazze, con particolare attenzione alle lavoratrici degli stabilimenti, le più esposte ai pericoli di letture e di dottrine considerate «pericolose» e «perverse». Questi aggettivi vengono frequentemente utilizzati da «Primavera» per definire i propri personali «nemici di carta» e cioè fotoromanzi e fumetti: la scelta di questa terminologia non appare casuale poiché in essa è insita l'idea del «pericolare» e del «pervertire». «Primavera» inizia una vera e propria lotta contro fotoromanzi e fumetti perché li considera generi di pura evasione, mentre per la rivista cattolica compito della stampa non è quello di far evadere dalla realtà, ma di preparare alla vita e di educare ai veri valori. In questa volontà emerge chiaramente il metodo pedagogico salesiano che poggia sul sistema preventivo e cerca di offrire all'adolescente strumenti che lo rendano capace di affrontare autonomamente la vita. Secondo «Primavera» occorre fornire alle ragazze la capacità di distinguere in prima persona ciò che è bene da ciò che è male: in questo modo esse saranno libere dai condizionamenti della cattiva stampa.

Se i fumetti sono accusati di creare passività e pigrizia mentale nel lettore, sono i fotoromanzi, definiti anche giornali «neo-pagani», ad essere considerati una minaccia per l'integrità morale delle adolescenti. Nei fotoromanzi i protagonisti sono sempre bellissimi, giovani e disposti e superare gli ostacoli per far trionfare il loro amore, ma non è questo ciò che «Primavera» contesta; infatti lo stesso schema, che è poi quello della favola, lo si ritrova in molte delle sue novelle. A fare la differenza sono i particolari, che diventano fondamentali. Nei racconti di «Primavera» la ragazza, lungi dal dover lottare, trova, senza cercarlo, l'amore (e non la passione), perché si impone non per qualcosa che fa (al massimo per qualcosa che non fa: non si trucca, non fuma, non parla se non viene interrogata, non va nemmeno al cinema), ma perché «è». Si impone

² Archivio generale Figlie di Maria Ausiliatrice, CG, 11, Atti del Capitolo XXI (in allegati al Verbale dell'XI Capitolo generale, Anno 1947), p. 1.

perché è semplicemente se stessa, senza artifici e questo la fa spiccare nell'ambiente frivolo in cui si trova ad agire. L'adolescente-tipo di «Primavera» affascina con la modestia e con quello che viene definito «il liliale incanto». Si può ben comprendere quanto potesse essere difficile per una lettrice, magari anche sinceramente affezionata alla rivista, incarnare un simile modello soprattutto dopo il terremoto sessantottino e la rivoluzione sessuale. Se la protagonista positiva dei fotoromanzi, colei che ottiene il classico lieto fine come riconoscimento per le sue virtù, è la «brava ragazza», l'eroina delle novelle di «Primavera» è qualcosa di diverso: è ancora la donna angelo che esercita nei confronti dell'uomo una vera e propria missione salvifica. Compito di spose, madri e figlie è quello di condurre o ricondurre l'uomo, il quale vivendo a contatto con il mondo esterno può essere sviato dal retto cammino, a Dio.

La funzione di elevazione che la donna attua nei confronti dell'uomo è esemplificata nella novella *Il suo mondo*. Il racconto descrive un immaginario ambiente di lavoro in cui si trovano a convivere differenti personalità. C'è Guido che si diverte a provocare le ragazze con le quali lavora con «una parola volgare, un gesto spinto», ci sono le impiegate che trattengono «a stento una risata» di fronte a questi atteggiamenti e poi c'è Maria (e il nome non è casuale), la nuova dattilografa, concentrata solo sul compito che le è stato assegnato. L'uomo si rivolge a Maria con un sorriso ironico, chiedendole: «E tu, da che mondo arrivi?». Gli occhi della ragazza, « trasparenze d'azzurro di solitarie altezze », mentre risponde «Ha parlato con me?», si fissano sul giovane che, imbarazzato, dice: «No, signorina, non ho parlato a Lei». Dal «tu» cameratesco si è passati ad un rispettoso «lei»: ecco il primo passo verso la redenzione. Guido poi domanda a Maria se può accompagnarla lungo la via, ma la ragazza risponde con «un sorriso più disarmante di una repulsa». Seguendola con lo sguardo il giovane si accorge che lei entra in una chiesa e «da una sponda terribilmente lontana comprende: è l'Altro Mondo». Ormai Guido è conquistato da Maria e da Dio. Tempo dopo il ragazzo si reca in montagna e inizia la scalata per raggiungere la vetta: è solo perché Maria ha rifiutato l'invito. Sale e «ogni tanto la mano raccoglie l'umidità di una lacrima», ma la giovane lo attende sulla vetta, sulla quale vi sono due anime: lei «che riafferma il suo mondo di purezza, stagliata come roccia nelle infinite solitudini di Dio» e lui «rinnovato da un amore che conosce il bruciore delle lacrime, la purificazione dell'attendere e l'asprezza dell'ascesa». Guido ha terminato il suo cammino di elevazione, ha raggiunto la vetta e si è reso degno di Maria che, a sua volta, ha compiuto la sua missione³.

Anche la protagonista di un'altra novella, Mirka, riesce a svolgere la sua funzione salvifica: questa volta il beneficiato è un padre. L'on. Wladimiri è ateo e appartiene ad una «famiglia materialista» da generazioni; la figlia Mirka si avvicina alla fede ed in seguito ad una malattia diviene cieca. La scienza si

³ *Il suo mondo*, «Primavera», IV, 1 marzo 1953, n. 5, p. 4.

dimostra incapace di guarire Mirka, che chiede a suo padre di accompagnarla a Lourdes. L'onorevole considera la religione e i miracoli come una superstizione ma, vinto dall'amore per la ragazza, decide di partire con lei. Ed ecco il colpo di scena: davanti alla statua della Vergine Mirka non domanda la guarigione per sé, ma chiede: «Che mio papà veda!». Il padre si converte ed esclama: «Signore, io credo!». La ragazza attribuisce al verbo "vedere" un significato tutto spirituale: con la sua fede ha liberato gli occhi del padre dalla cecità del pregiudizio⁴.

L'uomo deve riconoscere nella donna l'impronta del Creatore e per questo si torna insistentemente sulle virtù fondamentali che la giovane deve possedere e cioè la semplicità, la purezza interiore, la verginità. La ragazza viene premiata con la scelta da parte dell'uomo quando si dimostra salda nei suoi principi e rivela un'anima "intatta".

Asia, un'impiegata, viene preferita a tutte le altre donne dal suo direttore, che la sposa perché ha rifiutato di truccarsi, o meglio, di «dipingersi». L'autrice della novella spiega che la ragazza ha così mostrato di «essere un carattere che non si piega alle mode»: ha rifiutato di essere «massa» e ha posto in evidenza la purezza interiore che ha fatto innamorare di lei il direttore⁵.

Il messaggio che la rivista vuol far giungere alle lettrici è che l'idolatria delle false virtù comporta la rovina della propria vita. Della verginità, di cui si ribadisce costantemente l'importanza, non si parla mai apertamente, ma sempre con circonlocuzioni e la si definisce, di volta in volta, «giglio da preservare» o «neve da non violare». La castità è considerata uno strumento di elevazione a Dio, ma anche l'unica virtù per la quale «una creatura può essere scelta e amata». L'uomo sente «la forza redentrica dell'amore casto» e vi si abbandona nella certezza di una nobilitazione. «Primavera» avverte che «altre possibili doti possono attrarre e interessare, questa soltanto suscita il fascino irresistibile dell'amore, le sue gioie meritate e purissime. Amate dunque la neve, o lettrici, e non profanatela mai!»⁶.

La rivista non perde occasione per ribadire questi concetti utilizzando anche lo spazio dedicato ai giochi. Le frasi risultanti da cruciverba o rebus sono, ad esempio: «Il più bell'ornamento di una fanciulla è la purezza» o «La morte ma non peccati», citazione delle parole pronunciate da Domenico Savio⁷.

Vere e proprie sentenze compaiono poi, qua e là, su «Primavera». In un numero del 1953, ad esempio, si legge la frase posta in evidenza in un riquadro: «[...] quando una ragazza è sul punto di fiorire corre il rischio, se non è vigilante e decisa, di sfiorire»⁸.

⁴ *La certezza di Mirka*, «Primavera», V, 1 novembre 1954, n. 21, p. 3.

⁵ *Asia*, «Primavera», I, 15 marzo 1950, n. 3, p. 6.

⁶ *La neve*, «Primavera», II, 15 gennaio 1951, n. 1, p. 2.

⁷ *Soluzione dei giochi*, «Primavera», I, 15 settembre 1950, n. 9, p. 15.

⁸ *Renata*, «Primavera», IV, 15 dicembre 1953, n. 24, p. 7.

Nel complesso fino agli anni settanta emerge dalla rivista un ritratto quasi terrorizzante dell'uomo, sempre pronto ad ingannare la donna. Padre Eraldo, curatore della rubrica religiosa, avverte le lettrici che «non bisogna lasciarsi illudere da chi, approfittando della tenerezza della vostra età, vi circonda con raggiri, con inutili promesse o con l'illusoria e ormai conosciuta affermazione di voler fare le cose seriamente»⁹. E, di nuovo nel 1974, egli loda l'atteggiamento di due lettrici che gli hanno scritto e dice:

[...] fate bene a non accettare di essere le ragazze di giovani che intendono servirsi di voi solo per giocare come si fa con le bambole. Rotta una se ne compra subito un'altra, si deturpa anche quella per poi prenderne un'altra ancora, solo per il gusto di sciupare ogni cosa¹⁰.

Fino alla metà degli anni sessanta l'amore sembra essere assente dalla vita dell'adolescente e le lettere che parlano dell'argomento non vengono mai pubblicate se non per riprendere le lettrici con un «bando al romanticismo!». Dal 1966, invece, l'amore si impone come argomento principale delle rubriche della posta redatte da suor Bruna Grassini e da padre Eraldo, anche se si insiste continuamente sulla fugacità di questo sentimento durante l'adolescenza. Bisogna concentrarsi sullo studio, viene ripetuto e, per non sciupare e banalizzare tutto, lasciare al futuro ciò che gli compete.

L'atteggiamento adeguato che una giovane deve tenere nei confronti dei ragazzi è quello delineato in *Dal diario di Roberta* e in *Angela e Cinzia: corrispondenza inedita*. Questa diaristica simulata e questo epistolario immaginario, a partire dal 1966, diventano un appuntamento fisso per le lettrici di «Primavera» che si immedesimano nell'adolescente che scrive in prima persona.

Roberta segue il consiglio del suo professore di religione e rinuncia alle passeggiate con Ettore, l'amico di suo fratello di cui è innamorata. Il ragazzo scopre di apprezzarla e di amarla maggiormente per questo e la ricompensa per Roberta sarà proprio il matrimonio con Ettore. L'autrice del diario fa scrivere alla ragazza: «[...] io non posso pensare di amare oggi Ettore e domani un altro e, fra un anno, ripetere le stesse espressioni affettuose ad un terzo. Mi ripugna. Mi sentirei falsa, bugiarda, traditrice. Il mio cuore lo darò per tutta la vita»¹¹.

Nell'epistolario *Angela e Cinzia: corrispondenza inedita*, Angela si pone come guida saggia e un po' saccente per l'amica. Cinzia è colei che, pur essendo una «brava ragazza», ogni tanto «smarrisce la via», è colei in cui le adolescenti possono attuare un processo di identificazione; Angela, al contrario, non riesce a nascondere un tono quasi da direttore spirituale. Ella infatti consiglia all'amica, che le ha scritto di aver conosciuto un ragazzo e di avere iniziato a frequentarlo, di essere prudente e di vivere questo rapporto «in amicizia». Angela raccomanda a Cinzia di «non scendere a compromessi» perché «il gior-

⁹ *I problemi dello spirito*, «Primavera», XIX, 15 luglio 1968, n. 14, p. 6.

¹⁰ *La posta di Padre Eraldo*, «Primavera», XXV, 15 marzo 1974, n. 6, p. 30.

¹¹ *Dal diario di Roberta*, «Primavera», XVIII, 15 luglio 1967, n. 14, p. 20.

no delle tue nozze con Gen voglio sia per te il più bello della vita. Ma i fiori bianchi che orneranno l'altare e il tuo abito candido, vaporoso, leggero, devono essere lo specchio della tua anima. [...] Metti il Signore fra te e Gennaro»¹².

Anche la moda viene vista con grande sospetto da «Primavera». Una delle virtù richieste ad una ragazza che, pur con qualche limitata concessione al mutare del costume, rimane pressoché inalterata è quella della modestia, intesa come qualità morale che traluce dal modo di comportarsi e soprattutto di vestirsi. Nel primo numero di «Primavera» la rubrica di moda viene significativamente intitolata «Semplicità e distinzione» e fra la descrizione di un modello e l'altro si avvertono le lettrici che appariranno sempre molto eleganti se anche nel vestito si dimostreranno cristiane: «Alla moda sì, ma con modestia». Di una ragazza abbigliata in questo modo tutti apprezzeranno la dignità; chi invece segue troppo la moda «si accorge presto che oltre che una pazza essa è anche una ladra perché ruba tutto: modestia, cuore, salute, denaro e sovente porta via anche il Paradiso!»¹³.

Questo è il primo degli ammonimenti di cui sono destinatarie le lettrici di «Primavera» e che, ogni anno, divengono più frequenti con l'appressarsi dell'estate. Nel 1955 si ammette che l'abbigliamento possa «in giusta misura» rispecchiare il gusto del momento, ma si esortano le giovani a pensare, prima di farsi confezionare un abito, che «proprio tu, con la tua faccetta da Madonnina, puoi essere occasione di peccato per tante anime. Pensa che tu, con la tua mano delicata, puoi spalancare con un colpo secco la porta dell'Inferno»¹⁴. In questo modo le ragazze, più che responsabilizzate perché «ogni nostro atto suscita un'eco e un movimento di imitazione nel nostro prossimo», vengono fatte sentire, se trasgrediscono, rovina «per l'anima propria e altrui»¹⁵.

Nel 1960 vengono riportate le parole pronunciate qualche anno prima da Pio XII il quale, parlando alle giovani, sottolinea che Dio non chiede di vivere fuori dal tempo, tanto noncuranti delle esigenze della moda da rendersi ridicole, ma che in nessun caso «leggi più alte e imperiose possono essere sacrificate dal piacere e dal capriccio e davanti alle quali l'idolo della moda deve saper chinare la sua fugace onnipotenza»¹⁶. Il pontefice chiede, con toni meno apocalittici rispetto a quelli usati dalla rivista, di mortificare un po' la propria vanità e di sopportare con rassegnazione il caldo estivo.

Nel 1969 «Primavera» non ha ancora una rubrica di consigli di bellezza anche se, a proposito di questo argomento, nel convegno delle collaboratrici tenutosi a Cinisello in quell'anno, si ammette che tutti gli argomenti si possono trattare «se si trattano bene, salesianamente». Viene proposto di considerare

¹² *Angela e Cinzia: corrispondenza inedita*, «Primavera», XIX, 1 luglio 1968, n. 13, p. 33.

¹³ *Semplicità e distinzione*, «Primavera», I, 31 gennaio 1950, n. 1, p. 16.

¹⁴ *Orientarsi*, «Primavera», VI, 15 agosto 1955, n. 16, p. 2.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Una ragazza di carattere*, «Primavera», XI, 1 luglio 1960, n. 13, p. 2.

questo tema sotto l'aspetto dell'igiene, «per essere più presentabili ed essere una nota di armonia nell'armonia dell'universo».

Solo nel 1974 nasce «Filo diretto», una rubrica di consigli su cosmesi, bellezza e moda curata da Beatrice Pardi¹⁷. Il tentativo è quello di mostrare come «Primavera» non sia staccata dalla società e non respinga nessuna delle esigenze delle ragazze. Coerentemente alla linea della rivista, vengono bonariamente ridicolizzati gli eccessi (ad esempio le giovani che si truccano tanto da sembrare «maschere» o che pretendono di «battere a macchina con unghie lunghe e laccate di verde»), cercando di far emergere una personalità originale che non segua pedissequamente la moda. Si cerca di far arrivare alle lettrici un messaggio di dignità e di rispetto di sé. È importante che l'adolescente, la quale cerca un esempio da imitare e lo può trovare al cinema, in televisione o su altre riviste, scopra in «Primavera» un modello alternativo che però non sia completamente astratto rispetto alla realtà.

La donna, nell'ideale, deve essere femminile, ma con discrezione, salvando «la modestia cristiana» e non cadendo nell'eccesso opposto della «mascolinizzazione». I pantaloni sono assolutamente banditi almeno fino agli anni settanta quando, su un figurino di moda, fanno la loro prima comparsa su «Primavera». Nel 1961 la rivista sostiene che l'uso dei pantaloni per la donna, quando non vi è necessità, è in contrasto con «la grazia femminile» che «ispira pensieri casti che portano a Dio». Le gonne, d'altra parte, anche negli anni sessanta non devono mai essere al di sopra del ginocchio e troppo attillate e, si conclude, «chi ama la purezza risolve facilmente ogni problema del vestire, è corretta e composta nei movimenti»¹⁸.

Dal 1974 «Primavera» si apre ad una concezione più moderna della donna, mettendo in risalto le discriminazioni cui è soggetta e denunciando il metodo paternalistico che viene utilizzato nei suoi confronti: «Gli uomini credono di essere al centro di tutto», scrive don Morero¹⁹, «mentre al centro di tutto c'è Dio solo, creatore e salvatore dell'uomo e della donna, con pari dignità»²⁰. Nel 1974 e nel 1975, dichiarato *Anno internazionale della donna* dall'ONU, si moltiplicano sulle pagine della rivista servizi e dossier sull'emancipazione femminile, sul ruolo fondamentale della donna nel mondo del lavoro e sul femminismo.

Tuttavia «Primavera», in quanto strumento educativo, appare caratterizzata da una profonda dicotomia fra ciò che la rivista vorrebbe veicolare nelle intenzioni e ciò che concretamente giunge alle giovani. Se virtualmente, rivol-

¹⁷ Beatrice Pardi, laureata in Lettere moderne e specializzata in giornalismo, è una delle poche collaboratrici esterne di «Primavera».

¹⁸ *Vi rispondo così*, «Primavera», XIII, 1 ottobre 1962, n. 19, p. 13.

¹⁹ Don Vittorio Morero, esperto di pastorale giovanile, è il titolare della rubrica «Club» e risponde alle domande delle lettrici in materia di fede con lo pseudonimo di Vitt. Dal 1970 al 2004 è direttore de «L'Eco del Chisone», settimanale cattolico della diocesi di Pinerolo, a cui imprime una linea di moderato progressismo.

²⁰ *Polemiche dalla parte di lei*, «Primavera», XXV, 1 dicembre 1974, n. 23, p. 9.

gendosi a ragazze che studiano e che lavorano, vorrebbe far emergere la donna da quel limbo di infantilismo sociale in cui tante riviste la relegano, nella realtà i racconti, le novelle, i vari articoli presentano un modello femminile assolutamente tradizionale. Se da un lato è costante il tentativo di ampliare le pagine culturali con servizi sull'arte, rubriche di storia e riferimenti all'attualità politica e sociale, tutto sembra fatto in funzione del mantenimento della «missione» che compete alla donna, una missione esclusivamente familiare a materna.

Le ragazze vengono costantemente incoraggiate allo studio; l'istruzione sia professionale («solo così ti formerai una lavoratrice apprezzata e ricercata»)²¹ sia universitaria è considerata da «Primavera» molto importante, ma subordinata all'«essenziale funzione» familiare della donna. Questa visione sembra incrollabile ancora nel 1970 quando nelle interviste ad attrici, cantanti, insegnanti e psicologhe non manca mai la fatidica domanda: «Pensi di poter svolgere questa attività anche quando sarai sposata e avrai dei bambini?»²².

Da Gigliola Cinquetti alla semplice parrucchiera, tutte si affannano a sostenere che se si dovessero sposare lascerebbero il lavoro; solo Daniela, diciannove anni, maestra di scuola materna, suscitando i dubbi dell'intervistatrice, mostra delle perplessità: «nell'insegnamento, con le lunghe vacanze e gli orari, è possibile, forse, conciliare una vita di famiglia con una vita professionale... ». Questa concezione, se da un lato è comprensibile nella particolare situazione di ricerca di normalizzazione della società del dopoguerra, lo è un po' meno se si pensa che le redattrici di «Primavera» erano molto più «moderne» del modello cui volevano adeguassero le loro lettrici. Pur essendo religiose, esse infatti erano giornaliste a tutti gli effetti e viaggiavano sia per intervistare i vari personaggi sia per partecipare a convegni, anche internazionali come quelli del BICE²³, in cui spesso erano le uniche donne presenti. Questa modernità non passa mai attraverso le pagine della rivista, la quale ha il compito di «preparare le figliole all'apostolato che le attende»²⁴.

In sintonia con un modello cattolico tradizionale, «Primavera» cerca di formare delle buone mogli e madri. Il sacrificio di sé è una delle virtù più importanti che deve possedere una donna e la ragazza vi si deve dedicare fin da giovane temprando la volontà con rinunce: «i nostri tempi hanno bisogno di donne coraggiose, convinte delle proprie idee, di saldo carattere, intelligenti, capaci di abnegazione, non di vane e frivole egoiste schiave della moda»²⁵, annota madre Angela. L'arduo compito che si prefigge «Primavera» è quello di

²¹ *Un mestiere appreso bene è un capitale*, «Primavera», VIII, 1 febbraio 1957, n. 3, p. 6.

²² *Vuoi diventare psicologa?*, «Primavera», XXI, 1 gennaio 1970, n. 1, p. 30.

²³ Il Bureau international catholique de l'enfance (BICE) è una sezione dell'UNESCO, il quale a sua volta è una sezione dell'ONU e ha il compito di verificare e sviluppare la linea pedagogica cristiana che deve animare a livello internazionale la stampa giovanile cattolica.

²⁴ AP, *Struttura programmatica e principi basilari*, fald. Documenti archivio, ottobre 1955.

²⁵ AP, fald. Lettere, articoli, riconoscimenti, cart. Lettere di madre Angela alla redazione di «Primavera», 1953.

formare «caratteri che non ammettono compromessi, volontà che abbiano la forza di seguire il bene anche a costo di sacrificio, cuori che, amando, sappiano sorridere e godere anche nella rinuncia»²⁶. Così, in una novella, Luciana, una ragazza che desidera laurearsi, trovare un lavoro molto remunerativo possibilmente presso un consolato e viaggiare, non comprende come la mamma possa essere felice «fra quelle quattro mura». La risposta della madre è semplice e disarmante: «Mia cara, viaggio con la fantasia nel paese dell'avvenire dei miei figli. Dedico il tempo che dedicherei a me a far bella la casa e la loro vita e mi diverto a lavorare per renderli felici... »²⁷. La conclusione è che chi ama sopporta con gioia e senza recriminazioni.

Le lettrici di «Primavera», di fatto, si trovano davanti ad una duplice scelta che in realtà è una scelta obbligata: o essere «vile laccio di perdizione» come Eva, o «sublime leva di salvezza» come Maria, indicata come modello e attualizzata. Maria è sposa, madre, vergine: è la regina del focolare perché tutti i lavori domestici sono stati anche i suoi: «Ella ha lavato, stirato, cucito, preparato il pranzo, scopato, spolverato, fatto la spesa» e, come tutte le buone madri e spose, ha allevato il suo bambino con grandi sacrifici e ha sorriso a Giuseppe quando, al mattino, si recava al lavoro, accogliendolo con affetto quando tornava, stanco, la sera. Maria, poi, è stata «come noi, ministro delle finanze e degli interni nella sua casa. E il borsellino che possedeva era quello di donna artigiana, operaia: non era davvero troppo gonfio!»²⁸. La Madonna viene il più possibile umanizzata sottolineando le sue gioie, le sue ansie, i suoi dolori e drammi tutti terreni in modo da far scattare nelle lettrici il meccanismo dell'identificazione, ricordando però che Maria «non ha mai sperimentato le incomprendimenti familiari».

A partire dai primi anni settanta «Primavera» si apre ad una visione più moderna della donna e inizia a parlare di «educazione liberatrice» che permetta alle giovani di essere se stesse per uscire dalla sottocultura e dall'emarginazione: il modello rimane Maria, ma vista quasi in chiave femminista. Nel maggio 1974, rispondendo a Clara che in una lettera a «Primavera» accusa i cattolici di aver sempre presentato la Madonna come una donna «disposta a subire ogni cosa», don Morero ammette che probabilmente il ruolo di Maria nella storia è stato travisato. Così la «ragazza di Nazareth» diviene una «donna libera», al punto che «Dio deve chiederle se è disposta alla maternità». La maternità di Maria, infatti, non è più considerata un passo fatale e necessario, un atto subito, ma piuttosto come «un sì lucido e autonomo». Vengono poi riportati vari esempi che testimoniano l'emancipazione di Maria che decide di partire sola, verso le montagne, per visitare la cugina Elisabetta. Una donna

²⁶ AP, fald. Documenti archivio, archivio varie, cart. «Primavera» estera, Milano, 29 gennaio 1950.

²⁷ *Orientarsi*, «Primavera», IV, 1 settembre 1953, n. 17, p. 2.

²⁸ *Orientarsi*, «Primavera», VI, 1 dicembre 1955, n. 23, p. 2.

che intraprende una strada solitaria non facendosi scortare «come un pacco fragile», non può che essere considerata una donna libera con «vene e cuore saldi».

Don Morero sottolinea che al momento del censimento, la Madonna «avrebbe potuto chiedere la procura e cioè delegare ad altri l'incarico di portarsi nel paese d'origine e declinare le sue generalità»²⁹, mentre invece decide di partire «come partono gli uomini». Maria non è più la donna di casa, ma una donna che viaggia e, viene evidenziato, «senza sacco a pelo e senza tenda impermeabile». È una donna che affronta la realtà politica in prima persona, «fugge come fuggono gli esuli, ritorna come ritornano coloro che sono stati cacciati»³⁰. È una presenza attiva: alle nozze di Cana non si limita a «sospirare», ma interviene, agisce. Nemmeno nel giorno della morte di Gesù, Maria accetta di stare chiusa in casa, ma impone la propria presenza mettendo al bando i pregiudizi di chi vorrebbe la donna assente, al riparo, nascosta. Così la Madonna sfida il mondo, quel mondo che «costruisce la debolezza femminile e la forza maschile»; sfida «la potenza del maschio», portando a compimento quel processo che la vede trasformarsi da perfetta donna di casa in antesignana dell'emancipazione femminile.

Per lungo tempo, comunque, «Primavera» assegna alla donna la primaria funzione di «custode del focolare». «La donna è l'angelo della casa. Un giorno l'angelo della casa sarai tu»: è a questo futuro compito che «Primavera» cerca di educare le sue lettrici perché la vera dote di una fanciulla «non è costituita dai milioni, ma dalle sue virtù e dalla sua preparazione alla vita domestica»³¹. La rivista non manca di sottolineare come l'influenza indiscussa che la donna può vantare all'interno della sua casa sia merito del cristianesimo che l'ha innalzata a «domina», signora del focolare. La Chiesa conduce una strenua difesa dello *status quo* e della famiglia tradizionale a cui «Primavera» partecipa attivamente. La donna diviene «il sole» della famiglia che, con la sua abnegazione, il suo altruismo e la sua costante presenza rende vivo il nucleo familiare. Il ruolo di sposa e madre non viene solo nobilitato, ma idealizzato: i lavori domestici, ben lungi da essere una fatica, diventano fonte di vera felicità. In una novella una mamma, colpevole di essersi lamentata delle mille faccende che quotidianamente deve sbrigare, dice, pentita, alla sua bambina: «No cara, papà non è mai stanco. Solo le mamme qualche volta *pretendono* di essere stanche... »³².

«Primavera» ribadisce continuamente che non è importante lo sfarzo di una casa, ma il calore che essa emana: se regna la ricchezza, ma non c'è amore perché la famiglia non è mai riunita la dimora sarà comunque triste; se invece, in

²⁹ *Club: la donna che ha sfidato il mondo*, «Primavera», XXV, 1 maggio 1974, n. 9, p. 20.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Cosette belle*, «Primavera», V, 1 gennaio 1954, n. 1, p. 14.

³² *L' anellino d' oro*, «Primavera», IV, 15 maggio 1953, n. 10, p. 3.

una casa povera, c'è concordia e attenzione reciproca, queste saranno sufficienti a trasfigurarla perché «non c'è abbondanza che possa sostituire l'anima»³³.

In un racconto alcune amiche parlano fra loro del proprio futuro e una ragazza «spregiudicata» chiede a Lora: «Che cosa vuoi fare di te? Una cuciniera? Una governante di bambini? Una sguattera? È una vita per una giovane come te, intelligente, fine?». La risposta ribalta questa concezione della massaia: «Per me la vita di una donna nella sua casa è la più bella di tutte, la più completa e anche la più intelligente. [...] Quanto è attraente fare capolavori di ingegnosità in cucina! Se gustaste la mia maionese fatta senza uovo e senza olio!». «Primavera» conclude che Lora ha capito la bellezza della sua missione: essere il centro materiale e spirituale del suo «focolare», il cuore vivente della sua casa³⁴.

Esemplare è la novella *Una casa e una fiamma*, che descrive il percorso di «redenzione» di Milena. Favilla, che narra il racconto in prima persona, incontra una sua vecchia amica, Milena, che si è sposata e ha due bambini. Quando un giorno decide di farle visita, scopre che i bambini sono educati dalla domestica perché la madre lavora, non per necessità, ma per «togliersi i capricci» e «perché non è tagliata per i lavori domestici». Quando, poi, l'autrice viene a sapere che nemmeno alla sera la donna è presente perché è stanca e non vuole «sentire strillare i bambini» e spesso esce col marito, non può fare a meno di pensare «che la donna farebbe meglio a lavorare in casa e per la casa. Allora il focolare avrebbe davvero un'anima calda e luminosa». Qualche giorno dopo Favilla incontra nuovamente Milena che, alle sue perplessità, risponde domandando: «La vita femminile allora sarebbe di restare in casa e sacrificarsi dalla mattina alla sera?». L'autrice stigmatizza il termine «sacrificio» sottolineando che non si tratta di questo, ma solo «di soddisfare le esigenze della nostra vocazione d'amore verso il proprio nido». Ma Milena non è per nulla persuasa, non crede che la donna debba rinunciare alle nuove posizioni che ricopre («scienziata, scrittrice, artista, deputatessa, aviatrice»), per donare «l'anima alla casa». Per Favilla, invece, queste professioni possono essere accettate solo come vocazioni eccezionali o perché dettate da ristrettezze finanziarie, ma non perché suggerite dal capriccio o dalla volontà di indipendenza. «Schiava, dunque?», chiede Milena. «No», risponde l'amica, «regina. La donna regna e trionfa con la sua rara intuizione dei bisogni altrui, con la tenerissima attenzione a rendere la casa felice, con la profonda ricchezza della sua anima religiosa». Ormai Milena è convinta e conquistata, deve imparare a dimenticare se stessa per «reggere sé e gli altri in tutte le prove della vita»³⁵.

Sostanzialmente «Primavera» ritiene la casa il luogo più adatto ad una donna, mentre il lavoro lontano da essa può essere giustificato solo se alla base

³³ *La casa siamo noi*, «Primavera», I, 15 febbraio 1950, n. 2, p. 10.

³⁴ *Il grano mi chiama*, «Primavera», I, 15 luglio 1950, n. 7, p. 4.

³⁵ *Una casa e una fiamma*, «Primavera», I, 15 ottobre 1950, n. 10, p. 8.

vi è una reale necessità e se la donna non è sposata. Si sottolinea frequentemente la differenza abissale fra «il lavoro materno e quello dell'officina». Quello casalingo, in funzione della famiglia, è solo frutto d'amore e «l'amore non viene retribuito con il denaro, ma con l'affetto»; il secondo « [...] nasce dal bisogno ed il suo valore è equivalente ad una busta paga». «Primavera» avverte che conciliare le due occupazioni quando si ha una famiglia è impossibile e il guadagno non solo non appaga, ma spesso è «apparente e ingannatore». La donna generosa «sa sacrificare ciò che dà un rendimento più immediato per assaporare la gioia di sentirsi regina del proprio focolare e non una serva stipendiata da questa o quella fabbrica». Se proprio si rende necessario un lavoro perché lo stipendio del marito è insufficiente, la rivista raccomanda di inoltrarsi in un campo di occupazione femminile perché «una donna in tuta fa pena, ma una donna lavoratrice per necessità familiare è eroica»³⁶.

Un articolo del 1953 racconta la visita ad una fabbrica di velluto a Zoagli, in provincia di Genova. L'articolista prova soddisfazione quando scopre che nello stabilimento non ci sono telai, ma le operaie lavorano nelle loro case. Il proprietario dell'opificio spiega che ogni lavoratrice ha il proprio telaio, «viene a prendersi la seta e se la tesse un po' per giorno mentre accudisce la famiglia». La conclusione dell'articolo è indicativa:

Proviamo tutte un senso di sollievo nel pensare che una donna possa trovare una fonte di guadagno stando a casa sua, occupata in un lavoro così delicatamente femminile che non la distoglie dalla vita familiare. Bisognerebbe che questa industria di diffondesse e salvasse dai pericoli degli impieghi tante altre ragazze³⁷.

In un concorso bandito da «Primavera» sempre nel 1953 e per il quale vengono premiati gli scritti più belli che abbiano come argomento «il lavoro della donna», le vincitrici dimostrano di aver appreso bene la lezione. Gastonetta, ad esempio, racconta che a Venezia, la sua città, le donne infilano perle, a Burano ricamano merletti e a Murano sono occupate «nelle fabbriche dei vetri», ma conclude: «Fra tutti questi generi di lavoro io sceglierei quello casalingo perché la donna è fatta per la casa e solo fra le sue mura ella può trovare la vera felicità»³⁸.

Questa idea non varia molto con il passare degli anni se nel 1974 si trova sulle pagine della rivista un articolo intitolato *Non sono contente le donne che lavorano*. Cambiano i toni, si denunciano la mancanza di «infrastrutture assistenziali» che coadiuvino le donne che lavorano e i datori di lavoro che preferiscono ingiustificatamente assumere gli uomini, ma l'essenza non muta: « [...] stando così le cose, le donne hanno espresso il loro parere sfavorevole al lavoro extra-domestico. Da un'inchiesta Doxa risulta, infatti, che su cento donne

³⁶ *Orientarsi*, «Primavera», VII, 15 luglio 1956, n. 14, p. 2.

³⁷ *I velluti di Zoagli*, «Primavera», IV, 15 dicembre 1953, n. 24, p. 12.

³⁸ *Premiazione del concorso 1953*, «Primavera», IV, 1 giugno 1953, n. 11, p. 7.

lavoratrici, ben trentacinque, avendone la possibilità, vorrebbero lasciare il lavoro e restare a casa»³⁹. Sempre nel 1974 si annota che, mentre un'occupazione fuori dalla propria abitazione appare a molte donne come l'inizio di una liberazione e di una certa indipendenza, «nella maggior parte dei casi diventa una frustrazione».

Nonostante queste siano le prese di posizione della rivista, «Primavera» non perde di vista la realtà concreta in cui le sue lettrici si trovano a vivere e, fin dal primo numero, si occupa di quelle ragazze che per necessità vengono «ingoiate dalla porta dello stabilimento». La rivista avrebbe dovuto rappresentare, per costoro, una guida sicura «nelle bufere». L'operaia viene paragonata, con molto lirismo, ad «un fiore della roccia» poiché la sua vita è dura come quella della stella alpina che nasce sulle vette. L'articolaista analizza genericamente le difficili condizioni che le lavoratrici, «a cui macchine enormi obbediscono come a fate», incontrano in fabbrica: frastuono dei motori, esalazioni di acidi, differenze di trattamento e preferenze. La rivista spiega che per tutti questi motivi, «più quelli economici», l'operaia quando entra nello stabilimento «ha uno sdoppiamento della personalità» e se a casa è «buona, serena» e soprattutto «non ha idee troppo spinte», in opificio diventa «nervosa e intrattabile» perché «la propaganda politica la stordisce». La «stella alpina» si trova così a combattere contro una «tempesta formidabile» e si dibatte «in questa terribile alternativa: la neve o il fango? La virtù o il vizio? Dio o il suo nemico?». La soluzione c'è, ma solo se «la stellina» riesce a capire che la vera forza «non sta nella bufera che distrugge tutto», metafora non troppo dissimulata della «rivoluzione», ma «nella rupe che rimane immobile e resiste». L'operaia deve appoggiarsi «alla roccia della sua Fede e in quel riparo sicuro i problemi della vita le appaiono nella loro giusta soluzione». Si ricorda poi alle lavoratrici di pensare, durante le pause di lavoro, al «Divino Operaio di Nazareth» perché «la sua divina compagnia indora il pane e brilla nel salario, comunicando uno splendore senza pari alle gocce di sudore». «Primavera» sottolinea come l'operaia che vive pienamente il cristianesimo si riconosca immediatamente perché essa è una donna «dignitosa, piena d'anima e di gentilezza»: è quasi una presenza mistica e infatti al suo passaggio «la volgarità e la sguaiataggine cessano», le parole si fanno più rispettose, le liti si interrompono e «le amarezze e i rancori si dissipano». Questo, del resto, è il ruolo della lavoratrice cristiana: portare pace all'interno dello stabilimento e pronunciare «quelle potenti parole di vita che difendono la Verità»⁴⁰. Il suo compito è quello di «affiancarsi al padrone, non per rovesciarne l'autorità ed uguagliarlo nei suoi diritti di proprietà, ma per cooperare, con la sua intelligente e personale iniziativa, al perfezionamento del proprio lavoro, che migliora la produzione e quindi la vita sociale»⁴¹.

³⁹ *Non sono contente le donne che lavorano*, «Primavera», XXV, 1 giugno 1974, n. 11, p. 7.

⁴⁰ *Stelle alpine*, «Primavera», I, 31 gennaio 1950, n. 1, p. 4.

⁴¹ *Civiltà in cammino*, «Primavera», II, 15 gennaio 1951, n. 1, p. 11.

L'operaia diventa una vera e propria missionaria nel suo ambiente lavorativo e, nello stesso tempo, poiché «nel Vangelo è scritto che ai poveri sarà dato un regno, sui suoi capelli sta bene una corona di oro purissimo»⁴²: anche le operaie possono così sognare di essere regine.

Viene anche fornita alle lavoratrici una serie di consigli su come comportarsi in fabbrica: innanzitutto si suggerisce alle ragazze di parlare «con riflessione», misurando le parole, poi si raccomanda di «non cercare di far colpo» e di vestire con gusto «non rimboccando le maniche con trascuratezza quando indossi l'umile grembiule da lavoro», infine si esortano le ragazze ad essere sempre garbate e a «stare sedute composte»⁴³. Con ottimismo salesiano si sottolinea che la vita è bella anche quando si lavora per cui è giusto cantare quando si fatica e se la stanchezza prende il sopravvento occorre pensare che il lavoro è «la prima penitenza imposta da Dio all'uomo come retaggio del peccato. Non hai peccato tu? Bisogna essere leali con Dio e pagare lealmente con moneta nostra». Ancora nel 1968 la rivista ribadisce che anche se il lavoro è pesante «resta un meraviglioso mezzo di elevazione per noi e di salvezza per i peccatori». In un racconto Chiara, impiegata modello, spiega alla collega Lelia «nervosa, triste e contrariata» perché è una bella giornata e lei è chiusa in un ufficio a lavorare, il suo metodo per trovare gioia anche nel lavoro: «Io, vedi, penso di salvare un'anima per ogni foglio che scrivo, di riparare ad una bestemmia per ogni tasto che batto, di aiutare un missionario nel suo difficile compito con una giornata della mia fatica»⁴⁴.

Fra le dieci norme infallibili per far fortuna, «Primavera» mette in risalto che «lo stipendio aumenta *solo* con la diligenza e la costanza» e avverte di non misurare «il lavoro sull'orologio, ma di continuare in esso anche dopo passata l'ora» perché, si conclude in modo prosaico, «chi consulta troppo l'orologio non possiederà mai l'automobile»!⁴⁵

Nel complesso la rivista tende a trasfigurare la fatica e a mitizzare la figura dell'operaia, come è evidente in un breve racconto del 1950, in cui la protagonista incontra, «sulla strada fosca di fuliggine e di polvere», una giovane lavoratrice, Maria, la cui fronte «imperlata di sudore ha qualcosa di nobile» e la cui «mano callosa» contrasta con la cordialità dello sguardo. Quando la narratrice chiede a Maria: «Il tuo è un duro lavoro, come fai a tirare avanti?», la ragazza, «con un senso di dignità che mi fece arrossire per le inconsulte parole», risponde: «Stanca sì lo sono, ma tutto quello che faccio non va perduto perché io sono della Chiesa. Con l'offerta del lavoro io entro a far parte delle sue intenzioni; lavoro con tutti i cristiani per un fine unico, eterno. Tutto sta nel far bene quello che si deve fare, nel farlo con amore»⁴⁶. Anche Paola, giova-

⁴² *Stelle alpine*, cit.

⁴³ *Note di gentilezza*, «Primavera», I, 15 febbraio 1950, n. 2, p. 3.

⁴⁴ *Orientarsi*, «Primavera», III, 15 agosto 1952, n. 8, p. 2.

⁴⁵ *Sapete che...*, «Primavera», I, 15 maggio 1950, n. 5, p. 12.

⁴⁶ *Alla scoperta della nostra grandezza*, «Primavera», I, 15 luglio 1950, n. 7, p. 6.

nissima operaia in un lanificio, replica, ad una domanda simile, che porta sempre con sé «un paio di occhiali chiari», allegoria dell'ottimismo, e che pensa che il lavoro «sia moneta per il Paradiso. Questi sono tesori che la tignola non consuma e mi sento moltiplicare le forze perché più ne faccio, più ne guadagno»⁴⁷. A questo proposito molte lettrici scrivono a «Primavera» per ringraziare la rivista. Mariuccia, di Carmagnola, confida:

Non mi dispiace lavorare, anzi quando alla sera torno a casa stanca, sono molto soddisfatta della mia giornata lavorativa. E questo lo devo a te «Primavera», che con le tue pagine di seria lettura mi hai insegnato ad apprezzare qualsiasi missione che la vita ha messo in serbo per ciascuno di noi⁴⁸.

«Primavera» sottolinea che la lavoratrice cristiana deve svolgere il suo compito con «coscienza ed esattezza» e avere «il coraggio delle proprie idee anche se incontra contrasti e sofferenze perché è l'anello di congiunzione fra la Chiesa e l'ambiente operaio»⁴⁹. Nel 1963 la rivista riporta la testimonianza di una lavoratrice ex comunista che riferisce di avere «strappato la tessera del partito» dopo aver visto «una compagna di fabbrica vivere il precetto dell'amore anche durante le ore più sfibranti del lavoro»⁵⁰.

Interessante è il racconto a puntate *Tre giovinezze di fronte alla vita*, nel quale una delle protagoniste è Olga, cresciuta in un ambiente operaio. Quando la ragazza entra in fabbrica, il suo disprezzo, fomentato dal padre, nei confronti dei «ricchi, tutti egoisti», cresce, così come l'invidia verso chi «può avere tutto senza faticare». Per questo motivo Olga decide di aderire allo sciopero, indetto «per far capire ai padroni che vogliamo un aumento di paga». La ragazza definisce l'astensione dal lavoro «l'unica arma che abbiamo in mano» e decide, tornando dal lavoro, di entrare in una Chiesa per accendere una candela alla Madonna «perché lo sciopero serve a qualcosa». Duro il commento di Scricciolo, pseudonimo di suor Angela Biedermann, autrice del racconto:

Curiosa la trovata di Olga. Mi ricorda la storiella di quel famoso brigante che per una reminescenza di religiosità, pregava tutti i santi per ottenere protezione sui suoi mostruosi delitti. Non può Iddio benedire ciò che è male. Lo sciopero non giusto aumenta la disoccupazione, favorisce lo spirito di ribellismo e la concorrenza estera sui mercati italiani. Arresta la produzione e porta un disagio in tutto l'andamento della nazione.

La conclusione vuole dimostrare l'inutilità dello sciopero: «Cosa importa ottenere un aumento del salario se dopo due giorni aumentano necessariamente le derrate alimentari? È una ruota che gira!»⁵¹.

⁴⁷ *Giovinezze in luce*, «Primavera», I, 15 settembre 1950, n. 9, p. 8.

⁴⁸ *A volo di rondini*, «Primavera», IV, 15 aprile 1953, n. 8, p. 14.

⁴⁹ *Orientarsi*, «Primavera», VI, 15 gennaio 1955, n. 2, p. 2.

⁵⁰ *Chi è il mio prossimo?*, «Primavera», XIV, 1 agosto 1963, n. 15, p. 17.

⁵¹ *Tre giovinezze di fronte alla vita*, «Primavera», IV, 1 aprile 1953, n. 7, p. 7.

Nel 1970 lo sciopero è ancora considerato con sospetto e timore. La protagonista de *Il diario di Carolina* racconta di averne paura e che lei e le sue colleghe, anche se «non sono iscritte a nessun sindacato», sono costrette a scioperare «perché se no le menano». Carolina conclude il suo diario scrivendo: «Io vorrei poter non pensare a queste cose, che pure sono una parte della mia vita! Non so perché, mi agitano, mi sembrano cose assurde!»⁵².

Renata, invece, protagonista del racconto *Un seminterrato e poche speranze*, si ribella alla madre che di fronte allo loro povertà, ripete continuamente: «Il Signore provvederà!». La giovane risponde alla mamma urlando: «Sì, domani. E verrà questo domani. Anche per noi ci sarà una casa decente, una tavola profumata, un po' di caldo per l'inverno. Ora credo davvero che ci sarà. Lascia che Marx conquisti il mondo, che gli operai mettano al guinzaglio i "signori" e poi... ». Il racconto si chiude, come sempre, con il riconoscimento dei propri errori e con la scoperta della felicità nell'abbandonarsi a Dio⁵³.

Il pensiero di «Primavera» può essere sintetizzato nella raccomandazione alle ragazze di non lasciarsi ingannare da ideologie che pensano di «ottenere la felicità con la violenza e la rivoluzione perché nulla potrà supplire lo sforzo personale, il lavoro, la pazienza, l'individuale conquista»⁵⁴. In un articolo le ragazze vengono ammonite che è in errore chi attribuisce «il disagio della società alle differenze di classe» perché non è sufficiente una maggior disponibilità di denaro per sanare «lo scontento che serpeggia negli animi». Ciò che si deve combattere è il proprio «desiderio smodato» e «Primavera» sottolinea che

se invece di spingere le nostre brame al di là del possibile, ci adoperassimo per raggiungere con le nostre forze un livello di vita che ci possa rendere soddisfatti dei nostri sforzi, la nostra esistenza avrebbe un orizzonte più sereno. Bisogna abbandonare il desiderio nocivo di avere di più per far posto alla legittima fiera di fare di più⁵⁵.

Come raccomandato nella *Rerum novarum*, il consiglio della rivista alle lettrici è quello dell'«organizzazione del risparmio»: il primo passo per giungere ad una conquista «onesta» di un più alto livello economico⁵⁶. Tenendo sempre come punto di riferimento l'enciclica leonina si cerca inoltre di spiegare alle ragazze la «necessità delle ineguaglianze sociali»: i ricchi e i poveri esisteranno sempre perché sono differenti le capacità di ogni individuo e «la Divina Provvidenza permette la distribuzione delle ricchezze per i suoi disegni d'amore perché il ricco dia al povero e si faccia dei meriti e il povero sopporti rassegnato e si faccia dei meriti»⁵⁷.

⁵² *Il diario di Carolina*, «Primavera», XXI, 15 dicembre 1970, n. 24, p. 49.

⁵³ *Un seminterrato e poche speranze*, «Primavera», XIV, 1 febbraio 1963, n. 3, p. 3.

⁵⁴ *Un mestiere appreso bene è un capitale*, «Primavera», VIII, 1 febbraio 1957, n. 3, p. 6.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ape accorta*, «Primavera», I, 15 giugno 1950, n. 6, p. 10.

⁵⁷ *Ricchi e poveri... ma chi sono?*, «Primavera», XI, 1 maggio 1960, n. 9, p. 19.

«Primavera» non si accontenta di mostrare come la Chiesa sia «sostegno per la povera gente», ma rivendica ad essa l'unica ed autentica difesa del lavoratore. Semen usa come pretesto un racconto per parlare diffusamente della dottrina sociale della Chiesa: Luisa, di quindici anni, è stata assunta solo da pochi mesi in uno stabilimento e, durante un'accesa discussione, sente alcune operaie dire che «i preti e anche il Papa sono amici dei ricchi» e che «la Chiesa predica la pazienza, ma non pensa a difendere i poveri». La ragazza rimane turbata e in «un impeto di sdegno interiore» decide di documentarsi sull'argomento, acquistando un opuscolo intitolato «La Chiesa e il lavoratore». Man mano che Luisa procede nella lettura, anche la lettrice di «Primavera», seguendo ciò che la ragazza legge, viene edotta e resa capace di controbattere ad eventuali critiche al clero. Si racconta che la Chiesa è intervenuta «quando ancora nessuno pensava all'operaio maltrattato: sola contro tutti si batte, primissima nella storia, per sostenere le giuste aspirazioni operaie»: infatti, prima di Gesù, il lavoro manuale era disprezzato e gli schiavi erano proprietà del padrone. Come sempre, quando si vuol far sentire la Chiesa particolarmente vicina alle ragazze, Gesù – ma di volta in volta possono essere utilizzati in questa chiave anche la Madonna, San Giuseppe o altri santi – veste i panni della quotidianità con cui le giovani hanno maggior familiarità e diviene un operaio: «[...] prima di salvare il mondo con il supremo sacrificio del Calvario, insegnò la nobiltà del lavoro, faticando per trent'anni nell'umile bottega di Nazareth». Il cristianesimo, predicando l'uguaglianza e la fratellanza umana, ha operato la più grande rivoluzione del mondo: «Servi e padroni, ricchi e poveri, potenti ed umili, tutti si inginocchiano per ricevere il medesimo Pane Eucaristico». Semen ricorda le parole di san Paolo: «Padroni, trattate i vostri servi con equità» e di san Giacomo: «La mercede degli operai [...] frodata da voi, o ricchi, grida contro di voi». Si giunge poi a mostrare come «in tempi moderni», la Chiesa sia tutt'altro che assente e abbia indicato «la via maestra per risolvere con equità la questione sociale»: essa vuole apportare la giustizia, ma «senza l'odio». Vengono indicati gli importanti documenti stesi dai pontefici per la soluzione della «questione operaia», primo fra tutti la *Rerum novarum* scritta da Leone XIII nel 1891 e indicata come «la carta delle rivendicazioni operaie». Strategiche sono le parole dell'enciclica, che non si manca di ricordare essere stata definita «un bacio di Cristo all'operaio», riportate sulle pagine della rivista: «È di estrema urgenza venire subito in aiuto ai lavoratori soli e indifesi, in balia della cupidigia dei padroni... ».

Il contenuto della *Quadragesimo anno*, che Pio XI scrive nel 1931, viene così sintetizzato: i «capitali guadagnati non si devono accumulare presso i ricchi, ma devono essere distribuiti con una certa ampiezza tra i lavoratori». Di Pio XII, invece, si fa notare che ha voluto parlare ripetutamente a «grandi folle [...] per spiegare che il papa vuole che ogni operaio abbia una casetta, un lembo di terra come spazio vitale della famiglia, un salario sufficiente». Si riportano poi le parole del pontefice secondo il quale «la Chiesa è l'avvocato,

la patrona, la madre del popolo lavoratore» e «Primavera» avverte che qualunque affermazione contraria è menzogna e che tutti i movimenti che sostengono di difendere l'operaio e «perseguitano e offendono la Chiesa, sono come bambini che percuotono la loro madre», poiché proprio il cristianesimo ha deposto nella storia «i fermenti di una nuova giustizia e di una più alta redenzione delle masse operaie». Luisa, e con lei ogni lettrice di «Primavera», ora è tranquilla perché comprende che la Chiesa «è presente ovunque vi sia una giustizia da attuare»⁵⁸.

Qualche pagina più avanti, nello stesso numero della rivista, vengono comunque riportate alcune raccomandazioni paoline: «Ognuno resti nella condizione che Dio gli ha assegnato» e «Servi, obbedite a quelli che vi sono padroni con rispetto e timore, con affezione, [...] ben sapendo che ciascuno, servo o padrone, riceverà dal Signore la ricompensa di ciò che avrà fatto di buono». Le rivendicazioni operaie, in conclusione, vanno bene, ma ancora meglio è ricordare sempre la virtù della sopportazione: sembra questo il monito occulto di «Primavera»⁵⁹. Nell'agosto del 1961 la rivista parla dell'enciclica *Mater et magistra* scritta nel maggio dello stesso anno da papa Giovanni XXIII. Essa indica «precise soluzioni cristiane per i più gravi e complessi problemi sociali che agitano il mondo» e che «ogni questione, anche la più scabrosa può essere risolta con l'immutabile dottrina del Vangelo»⁶⁰.

«Primavera», ponendosi come rivista di formazione integrale della persona, si prefigge fin dal suo nascere di preparare le giovani non solo alla vita domestica, ma anche all'«apostolato sociale» che le attende, dando loro una visione chiara della sua importanza e necessità. Questa educazione «alla vita» ha come fine quello di formare «cristiane serie che diano luce di buon esempio e si preparino al domani con senso di responsabilità e salde convinzioni», per suase della «straordinaria azione che la donna esercita sui costumi della società»⁶¹.

La concezione tradizionale dell'importanza sociale della donna, considerata in funzione del suo ruolo di educatrice dei futuri cittadini, attraversa la rivista per tutti gli anni cinquanta. Quello femminile è soprattutto il ruolo della madre che prepara alla vita comunitaria i propri figli. È per questo che la rivista insiste nel ricordare che «la pace è nelle mani della donna», la quale ha il compito «di educare i figli alla generosità di un amore alieno da interessi, egoismi, concupiscenze di dominio». Se la pace fra i popoli altro non è che «il prodotto dell'amore universale che i capi di governo, educati all'amore sacro familiare, portano nei rapporti nazionali ed internazionali»⁶², allora si capisce come

⁵⁸ *Vivere*, «Primavera», II, 15 giugno 1951, n. 6, p. 6.

⁵⁹ *Fuoco e spada*, «Primavera», II, 15 giugno 1951, n. 6, p. 12.

⁶⁰ *Rispondiamo a tutte*, in «Primavera», XII, 15 agosto 1961, n. 16, p. 2.

⁶¹ AP, *Struttura programmatica e principi basilari*, cit.

⁶² *Nelle mani della donna*, «Primavera», V, 15 agosto 1954, n. 16, p. 2.

le donne siano responsabili della concordia interna ed estera e come «la loro influenza abbia una portata straordinaria»⁶³. «Primavera» ricorda che la famiglia è «la migliore scuola delle virtù sociali»: essa è la prima cellula della società e contribuisce alla prosperità generale quando è stabile e sana. A questo proposito vengono citate le parole rivolte alle donne da Pio XII: «Spetta a voi interessarvi con capacità e competenza della vita politica e sociale per fare delle vostre famiglie le cellule viventi di una società rigenerata in Cristo»⁶⁴.

Ancora nel 1965 il messaggio del Concilio ecumenico Vaticano II alle donne, letto dal cardinale Duval e pubblicato da «Primavera», fa leva su questa particolare funzione femminile: «Spose, madri di famiglia, prime educatrici del genere umano, nel segreto del focolare trasmettete ai vostri figli e alle vostre figlie, le tradizioni dei vostri padri nel momento stesso in cui li preparate all'insondabile avvenire»⁶⁵. «Primavera» cerca di dimostrare come questo ruolo sia di fondamentale importanza nei paesi «oltre cortina», dove i capi di governo mirano alla scristianizzazione delle masse: nasce appositamente la rubrica «Dio vive clandestino», redatta da don Morero. Si sottolinea come le donne facciano «le veci del sacerdote, annientato dall'odio comunista»; infatti nelle loro case, «senza chiasso, col calore che viene dall'anima consapevole della missione cui Dio le destina, esse insegnano ai bimbi le preghiere, i comandamenti, i capisaldi della religione. Li mettono destramente in guardia contro l'ateismo materialista». La donna compie, in definitiva, una «politica di salvezza della fede e dei valori eterni», con una strategia «prudente ed eroica» al tempo stesso⁶⁶.

Numerose novelle trattano, in modo apologetico, lo stesso argomento. Il racconto a puntate *Hedi sceglie l'amore*, che per diversi mesi tiene con il fiato sospeso le lettrici (le quali, per altro, dimostrano di gradirlo molto), narra le vicissitudini di una ragazza dalla fanciullezza alla maturità. La novella è ambientata in Ungheria e già nella puntata di esordio Hedi si trova di fronte al primo ostacolo: la sua insegnante le dice che «Dio non c'è». Sconvolta, la bambina si confida con la madre che le raccomanda di «tenere il Signore dentro il cuore, perché i cattivi dicono che non esiste». Hedi per non esporre la mamma «alle rappresaglie dei tristi», segue il consiglio e ciò la conduce a subire innumerevoli prove dalle quali esce sempre più salda nella fede⁶⁷.

Nel 1954 «Primavera» ricorda alle sue lettrici che l'opposizione delle donne al comunismo non è importante solo nei paesi «oltre cortina», ma anche in Italia: «Nel 1948, col loro voto ispirato dalla fede, esse arrestarono l'avanzarsi dei figli di Satana. L'umile donna dei campi, la vecchietta devota, la maestra paziente, l'impiegata, l'operaia, la madre sacrificata, si schierarono concordi,

⁶³ *Orientarsi*, «Primavera», I, 15 maggio 1950, n. 5, p. 2.

⁶⁴ *La donna... personaggio illustre in tutti i secoli*, «Primavera», X, 1 marzo 1959, n. 5, p.14.

⁶⁵ *I messaggi del Concilio ecumenico*, «Primavera», XVII, 1 maggio 1966, n. 9, p. 21.

⁶⁶ *Donne cattoliche organizzate*, «Primavera», VII, 1 febbraio 1956, n. 3, p. 11.

⁶⁷ *Hedi sceglie l'amore*, «Primavera», IX, 15 luglio 1958, n. 14 e ss.

forti di preghiera, contro l'esercito prorompente del materialismo ateo». Si può notare come tutte le tipologie femminili siano state cooptate dalla rivista in questa «battaglia». Mariangel, autrice dell'articolo, sottolinea poi il ruolo fondamentale svolto dalle donne anche nelle elezioni del 7 giugno 1953 quando «salvarono il salvabile impedendo la catastrofe». La DC e i suoi alleati, per garantirsi una maggioranza che consentisse una stabilità governativa, avevano fatto approvare in Parlamento una legge che assegnava il 65% dei seggi della Camera al partito o al gruppo di partiti apparentati che avessero raggiunto il 50% più uno di voti. I risultati elettorali impedirono, però, lo scatto di quella che venne ribattezzata «legge truffa» e fecero registrare, rispetto al 1948, un arretramento particolarmente sensibile della Democrazia Cristiana ed un aumento del Partito Comunista Italiano⁶⁸. Accorato e apocalittico è l'appello che viene fatto alle lettrici: «La sorte dell'Italia, della Chiesa stessa sta nelle tue mani. Vuoi essere con Dio o contro Dio? Vuoi forse cacciare dalla tua terra, dalla tua anima e da quella dei tuoi cari la grazia di Dio, per consegnare tutto a Satanasso? Fanciulla, rifletti sul tuo gravissimo compito presente e futuro»⁶⁹.

Nel 1955 viene consigliato di avere fiducia nell'esercizio del diritto di voto e di concedere «la propria stima a chi ha doti di competenza, correttezza, previdenza e rispetto per la gerarchia della Chiesa, garanzia di ordine»; infatti il voto è sia una «responsabilità individuale» sia una «responsabilità collettiva»: «è colpa di ciascuno il disordine che deploriamo nella vita associata»⁷⁰. Nel 1959 sulle pagine della rivista vengono riportate le parole rivolte alle donne da Pio XII alla vigilia delle elezioni del 1948: «Spetta a voi interessarvi, con capacità e competenza, della vita politica e sociale per fare delle vostre famiglie le cellule viventi di una società rigenerata nel Cristo»⁷¹. Negli anni sessanta la politica avrebbe fatto capolino su «Primavera» in modo meno diretto, per lo più attraverso novelle ambientate in paesi comunisti a proposito dei quali vengono sottolineate la mancanza di libertà e la tenace resistenza in essi della fede, nonostante le persecuzioni.

Soltanto nei tardi anni settanta, con la presentazione, a partire dal 1976, di tutti i partiti politici (compresi Partito Radicale e Democrazia Proletaria) presenti sulla scena italiana, il tentativo di responsabilizzazione della giovane nei confronti della politica sarebbe giunto a maturazione sulle pagine della rivista. Un'attenzione particolare viene accordata alla DC, della quale vengono date alle stampe anche due pubblicità di propaganda elettorale, in una delle quali viene pubblicata la fotografia del segretario Benigno Zaccagnini; sullo sfondo, su di un cartello, si legge la scritta: «Zac! Noi giovani ti crediamo e ti

⁶⁸ Cfr. S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni novanta*, Venezia, Marsilio, 2001.

⁶⁹ *Orientarsi*, «Primavera», V, 1 giugno 1954, n. 11, p. 2.

⁷⁰ *Orientarsi*, «Primavera», VI, 1 maggio 1955, n. 9, p. 2.

⁷¹ *La donna... personaggio illustre in tutti i secoli*, cit.

sosteniamo»⁷². Quando la rivista pubblica un'intervista a Piero Bassetti, leader della DC milanese, alcune lettrici insorgono, dichiarandosi deluse da «Primavera» perché sospettano di essere strumentalizzate dal punto di vista politico. Bruna, alla quale vengono rivolte le lettere di protesta, cerca di tranquillizzare, spiegando che è in progetto la presentazione di tutti i partiti dell'arco parlamentare: in effetti, dal numero successivo essa inizia partendo dal Partito Comunista Italiano⁷³.

Nel 1977 un gruppo di ragazze sedicenni scrive alla posta di Bruna chiedendo se è giusto, «a questa età», cominciare a preoccuparsi di scegliere un ideale politico e se «una cristiana, come tale, è obbligata a seguire il partito democristiano». Bruna risponde diffusamente al primo quesito sostenendo che è assurdo che persone intelligenti, giovani, inserite nella vita sociale, chiamate a fare delle scelte responsabili, si disinteressino dei problemi «che toccano la gestione e l'organizzazione della vita sociale e del bene comune. Una ragazza che pensa solo ai fatti suoi non può dirsi cristiana». Si ricorda che il Concilio Vaticano II, nella costituzione *Gaudium et spes*, ha affermato esplicitamente che non è autentica una fede ignara dei problemi, delle difficoltà, delle tragedie, delle conquiste degli uomini e già Pio XI aveva sostenuto che l'amore per Dio e quello per il prossimo sono un unico amore che si fonde nella concretezza del sociale⁷⁴. Sulla domanda spinosa riguardante l'atteggiamento dei cattolici nei confronti della DC, Bruna è piuttosto sbrigativa; sottolinea, però, come non si debba creare confusione fra religione e potere, fra Chiesa e Democrazia Cristiana. «Primavera» cerca realmente, fra tradizione e aperture alla modernità, di offrire alle ragazze un ruolo «attivo, decisionale, politico» all'interno della società. «Primavera» vuole fornire alle lettrici strumenti aggiornati e qualificati che permettano loro di vagliare, con atteggiamento solidamente critico, le informazioni che la società propone in maniera «convulsa e disordinata»⁷⁵. Questo è il contributo che la rivista vuole dare per la formazione di una coscienza consapevole e matura che porti la ragazza a comprendere e giudicare «rettamente»⁷⁶ la realtà, liberandola dalla mentalità comune.

⁷² *Democrazia Cristiana*, «Primavera», XXVII, 15 giugno 1976, n. 12, p. 23.

⁷³ *Si chiama PCI, si dice comunismo*, «Primavera», XXVII, 1 dicembre 1976, n. 23, p. 7.

⁷⁴ *Bruna ti risponde*, «Primavera», XXVIII, 1 febbraio 1977, n. 3, p. 4.

⁷⁵ AP, fald. Convegni «Primavera» 1955-1979, cart. 1976, doc. La presenza di «Primavera» nell'impegno di evangelizzazione e promozione umana.

⁷⁶ *Ibid.*

Bibliografia

- Boneschi, M., *Santa pazienza. La storia delle donne dal dopoguerra a oggi*, Milano, A. Mondadori, 1998.
- Bosco, G., *Il giovane provveduto*, in P. Braido (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1992.
- Bravo, A., *Il fotoromanzo*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- De Giorgio, M., *Le italiane dall'Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- Genovesi, G., *La stampa periodica per ragazzi. Da "Cuore" a Charlie Brown*, Parma, Guanda editore, 1972.
- Majo, A., *La stampa cattolica in Italia. Storia e documentazione*, Casale Monferrato, Edizione Piemme Spa, 1992.
- Portaccio, S., *Buona e bella. I periodici femminili cattolici negli anni cinquanta*, «Memoria», 1982, n. 4, pp. 140-144.
- Sani, R., *Da De Gasperi a Fanfani: La civiltà cattolica e il mondo cattolico italiano nel secondo dopoguerra. 1945-1962*, Brescia, Morcelliana, 1986.
- Vecchio, G., *La dottrina sociale della Chiesa: profilo storico dalla Rerum Novarum alla Centesimus Annus*, Milano, In dialogo, 1992.

Ilaria Mattioni

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
ilaria.mattioni@virgilio.it

*Sources
and Documents*



Fonti
e Documenti

Contro la “pedanteria grammaticale”

La relazione di Giovanni Pascoli sull'insegnamento del latino nei ginnasi-licei al Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini (1893)

Patrizia Morelli

Quando nel 1893 il ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini incarica Giovanni Pascoli di presiedere una Commissione d'indagine relativa all'insegnamento del latino nei licei e nei ginnasi del Regno, l'efficacia dello studio delle lingue classiche appare del tutto scarsa ed inadeguato risulta il profitto con il quale gli studenti concludono il percorso di studi. La Relazione pascoliana che ne scaturisce riveste un'importanza fondamentale, sia per la critica lucida, precisa e coraggiosa di un insegnamento a prevalente valenza grammaticale, non funzionale ad un reale apprendimento del latino, sia per la conseguente definizione di un nuovo statuto epistemologico nel quale emerge la valenza sostanziale della dimensione letterario-contenutistica della disciplina:

Si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. I più volenterosi si svogliono, si annoiano, si intorpidiscono, e ricorrono ai traduttori non ostinandosi più contro difficoltà che, spesso a torto, credono più forti della loro pazienza. E l'alunno, andando innanzi, si trova avanti ostacoli sempre più grandi e numerosi; a mano a mano che la via si fa più erta e malagevole, cresce il peso sulle spalle del piccolo aviatore. Le materie di studio si moltiplicano, e l'arte classica e i grandi scrittori non hanno ancora mostrato al giovane stanco pur un lampo del loro divino sorriso. Anche nei licei, in qualche liceo, per lo meno, la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia. Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri: *Virgilio*, *Orazio*, *Livio*, *Tacito!* dé quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio¹.

¹ Relazione della Commissione d'inchiesta in Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114: *Lo studio del latino nei Ginnasi e nei Licei*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, Allegato n. 6, p. 550.

Con estrema chiarezza e con eguale efficacia, Pascoli sintetizza in queste parole, il nucleo centrale e fondamentale di un problema che, dalla costituzione del sistema di istruzione secondaria classica, quale fondamento dell'organizzazione scolastica del Regno d'Italia², aveva rappresentato motivo di costante dibattito e di continui interventi ministeriali: «il poco profitto dello studio del latino nelle scuole classiche»³.

La gravità del problema emerge in modo particolare dalla considerazione che il mancato apprendimento della disciplina da parte degli studenti⁴ non è

² *Legge sull'ordinamento della Pubblica Istruzione*, Regio Decreto (d'ora in poi R.D.) 13 novembre 1859, n. 3725, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 285 del 18 novembre 1859. Cfr. L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, Brescia, La scuola, 2001; G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè 1960; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998; F. De Vivo, *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola 1983; 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; R. Sante Di Pol, *Chiesa, educazione e scuola in Piemonte*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola 1994; G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

³ Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114, cit., p. 543.

⁴ Al riguardo si vedano le relazioni delle giunte esaminatrici degli esami di licenza liceale, pubblicate annualmente, a partire dal 1876, nei Bollettini Ufficiali del Ministero della Pubblica istruzione, nonché il ricco materiale documentario depositato presso l'Archivio Centrale di Stato di Roma (d'ora in poi ACS) relativo alle Ispezioni effettuate presso i Licei e i Ginnasi del Regno da parte del Ministero della Pubblica Istruzione (d'ora in poi MPI) che prendono in esame sia lo stato del personale docente e della relativa formazione e caratterizzazione didattica, sia l'andamento pedagogico della disciplina. Contengono, inoltre, i risultati delle Ispezioni ministeriali dalle quali emerge lo stato degli studi nelle classi ginnasiali e liceali desunto dagli scrutini, dai risultati degli esami annuali e di licenza ginnasiale e liceale e dagli esami finali, le relazioni dei professori e l'indicazione dei libri di testo adottati. Di particolare interesse per il nostro assunto: ACS, MPI, *Divisione Scuole Medie 1860-1896*, busta 59 (Ispezione al Regio Liceo «Forteguerris» di Pistoia nel 1872 con M. Coppino e F. Rossetti quali ispettori governativi, nel 1877 con G. Carducci e F. Rossetti quali ispettori; Ispezione al Regio Liceo «Dante» di Firenze nel 1878 con ispettori Dini e Comparetti); ACS, MPI, *Divisione Scuole Medie, 1860-1896*, busta 63 (Relazione finale del 1864 presso il Regio Liceo di Forlì; Ispezione presso il Regio Liceo «Dante» di Firenze nel 1884 con ispettori Galasso e Scavenza; Ispezione presso il Regio Ginnasio «Galileo» di Firenze con ispettori Gandino e Ruffini; Relazione finale del 1864 presso il Regio Liceo di Cesena); ACS, MPI, *Divisione Scuole Medie, 1860-1896*, busta 45 (Ispezione al Regio Liceo-Ginnasio «Giordano Bruno» di Maddaloni del 1879 con ispettori Fumi e Cua); ACS, MPI, *Divisione Scuole Medie, 1860-1896*, busta 77 (Relazione finale del 1869 presso il Regio Liceo di Messina; relazione finale presso il regio Ginnasio di Castoreale; trasmissione dei rapporti confidenziali sul personale insegnante dei Reali Ginnasi della provincia di Messina al Ministero della Pubblica istruzione; relazione finale sull'istruzione secondaria classica nella provincia di Messina nel 1871; ispezione presso il Liceo di Messina nel 1884 con ispettori Ramorino e Agosto); ACS, MPI, *Divisione Scuole medie, 1860-1896*, busta 103 (Relazione finale sull'andamento degli studi classici del Regio Ginnasio di Cagliari del 1864 e del 1865; lettera riservata del preside del Regio Liceo di Fano al Ministro in appendice alla relazione del 1864; relazione finale sull'andamento degli studi classici presso il Liceo «Raffaello Sanzio» di Urbino pareggiato ai Regi diretto dai Padri Scolopi del 1863, del 1864 e del 1865 con la precisa indicazione dei programmi svolti nei suddetti anni scolastici); ACS, MPI, *Divisione Scuole medie, 1860-1896*, busta 97 (Ispezione relativa all'istruzione classica nella provincia di Parma del 1863; relazione finale relativa al Regio Liceo «Romagnosi» di Parma del 1870; relazione sul Regio

affatto commisurato né al carico-orario del latino in rapporto alle altre discipline presenti nel *curriculum* classico né alla «mole» di studio ed alla consistenza dei programmi ai quali essi erano sottoposti secondo quanto stabilito nelle disposizioni, nonché all'impegno più che largamente profuso a livello ministeriale al riguardo⁵.

Per poter evidenziare in piena significatività l'importanza che riveste l'intervento pascoliano in relazione al latino e che, pur declinatosi nei suoi vari scritti di carattere educativo e pedagogico sulla disciplina⁶, trova nella Relazione, qui oggetto di analisi e riportata integralmente in appendice, ed alla quale fece seguito la Circolare del ministro Martini⁷, ugualmente riportata in appendice, la sua più completa espressione, sia in termini di considerazioni teoriche, che in rapporto alle proposte metodologiche oltremodo innovative⁸, è necessario compiere un breve *excursus* di carattere storico-normativo e metodologico-didattico sulla disciplina in oggetto e le sue connotazioni essenziali nella scuola ottocentesca.

La relazione pascoliana si colloca, infatti, cronologicamente nell'ultimo scorcio di un secolo⁹ durante il quale gli interventi ministeriali relativi al latino furono oltremodo numerosi¹⁰ ma poco efficaci e funzionali.

Liceo «Romagnosi» di Parma del 1871 di A. D'Ancona; ispezione al Regio Liceo «Romagnosi» di Parma del 1876 con ispettori G. Platner e G.B. Gandino).

⁵ Si veda, per un quadro riepilogativo al riguardo, la successiva nota n. 12.

⁶ G. Pascoli, *Antico sempre nuovo. Scritti vari di argomento latino*, Bologna, N. Zanichelli, 1925 (d'ora in poi ASN); G. Pascoli, *La scuola classica, Un poeta di lingua morta. La mia scuola di grammatica*, in *Pensieri e discorsi*, Bologna, N. Zanichelli, 1907, in Id., *Prose*, I: *Pensieri di varia umanità*, con prefazione di A. Vicinelli, Milano, Mondadori, 1947 (d'ora in poi PD); G. Pascoli, *Prolusione al corso bolognese di Grammatica latina e greca (1896)*, «Filologia e critica», IX, 1986 (a cura di M. Tartari Chersoni), pp. 245-262; Id., *Saggi di critica e di estetica*, (a cura di P.L. Cerisola), Milano, Vita e Pensiero, 1980; Id., *Epos*, Livorno, Giusti, 1911; Id., *Lyra*, Livorno, Giusti 1903; Id., *Lettere a Giuseppe Chiarini*, (a cura di F. Antonicelli), in *Studi per il centenario della nascita di Giovanni Pascoli pubblicati nel cinquantenario della morte, Convegno di Bologna, 28-30 marzo 1958*, Bologna, Commissione per i testi di lingua, pp. 287-300; G. Pascoli, *Liber de poetis*, in Id., *Poesie latine*, (a cura di M. Valgimigli), Milano, Mondadori, 1951.

⁷ Fu lo stesso Ministro Martini, legato da lunghi rapporti di stima e di amicizia con il poeta (cfr. nota n. 21) a volergli affidare l'onere di affrontare lo studio di una problematica tanto complessa per poter poi, come effettivamente fece subito dopo, emanare disposizioni ministeriali al riguardo attraverso la Circolare Ministeriale del 20 ottobre 1893.

⁸ La relazione pascoliana viene citata brevemente anche in: N. Flocchini, *Insegnare latino*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, pp. 46-47; A. Piva, *Il sistema latino*, Roma, Armando, 2004, pp. 77-80; E.M. Bruni, *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2005, p. 39.

⁹ La data riportata a margine è quella del 28 settembre 1893 e precede l'elenco dei membri della Commissione: Valentino Cigliutti, presidente, Ignazio Bassi, Ermanno Ciampolini, Antonio Cima, Vincenzo Crivellari, Giovanni Decia, Eusebio Garizio, Vitaliano Meneghini, Carlo Moratti, Carlo Alberto Murero, Giuseppe Morsolin, Alfredo Pais, Giuseppe Petroni, Umberto Ronca, Giovanni Setti, Carlo Tincani, Ignazio Tosato, Ugo Brillì, Felice Amoroso, Giovanni Pascoli, relatore.

¹⁰ Alla legge Casati del 13 novembre del 1859, seguono il R.D. 10 Ottobre 1867 da parte del ministro Coppino, i quadri-orari del 15 ottobre 1874 del ministro Bonghi, del 22 settembre 1876 del ministro Coppino, del 10 ottobre 1881 del ministro Baccelli, il R.D. 23 ottobre 1884 da parte del ministro Coppino, il R.D. 24 ottobre 1888, le Modificazioni al regolamento del 23 ottobre

La presa di coscienza di questo *scarto* rappresenta chiaramente il punto di partenza per ogni riflessione al riguardo.

La scuola classica, nella sua strutturazione casatiana, con disposizioni legislative relative ai ginnasi e ai licei chiaramente articolate e strutturate, si definisce secondo i connotati di un grande rigore, elemento che, per il legislatore, è alla base degli obiettivi che si propone, in linea di continuità con la tradizione scolastica del regno sabaud¹¹. Il latino ne è materia «fondante» e prevalente, anche per quello che concerne il dato tecnico del quadro-orario che, nel ginnasio, vede un maggior numero di ore per questa disciplina rispetto all'italiano stesso: ne emerge la volontà del legislatore di attribuire al latino anche un carattere funzionale e strumentale all'apprendimento della lingua nazionale. Il valore formativo della disciplina è ben evidente anche in considerazione del tipo di *curriculum* che prevede una forte connotazione di tipo grammaticale. La mole degli autori e delle opere considerate dai programmi¹², inoltre, è tale da

1884, il R.D. 24 settembre 1889 da parte del ministro Boselli, il R.D. del 26 maggio 1891 da parte del ministro Villari, il R.D. del 20 ottobre 1894 da parte del ministro Baccelli, il R.D. 5 ottobre 1892 da parte del ministro Martini, la Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114, che ha per specifico oggetto lo studio del latino nei ginnasi e nei licei e che segue direttamente la relazione del Pascoli del 28 settembre 1893, il R.D. 1894 da parte del ministro Baccelli.

¹¹ Cfr. al riguardo M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in Sani, Pazzaglia (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 28-46.

¹² Secondo il disposto dalla legge Casati, alla fine della prima classe ginnasiale, lo studente doveva aver completato lo studio della parte regolare della grammatica e della sintassi latina, per la seconda classe era prevista la ripetizione della parte regolare e della sintassi generale insieme alla parte irregolare ed alla sintassi particolare, per la classe terza la ripetizione della parte irregolare, la continuazione e il compimento dello studio sulla sintassi, le regole della quantità e della prosodia latina, la struttura dell'esametro e del pentametro. Non mancavano, fin dall'inizio, le letture d'autore: per la prima classe ginnasiale la lettura dell'*Epitome historiae sacrae* del Lhomond e di brevi sentenze e narrazioni latine, per la seconda classe Cornelio Nepote e Fedro, per la terza classe brani da Cesare e Livio, dal *De senectute* di Cicerone, dai *Fasti* e dai *Tristia* di Ovidio, dalle *Elegie* di Tibullo e dalle *Egloghe* di Virgilio, per la quarta classe l'interpretazione delle *Epistulae* di Cicerone, dei *Commentarii de bello gallico* e *Commentarii de bello civili* di Cesare, del *Bellum Catilinae* e del *Bellum Iugurthinum* di Sallustio, delle *Metamorfosi* di Ovidio e delle *Georgiche* di Virgilio, per la classe quinta l'interpretazione delle *Orazioni* di Cicerone, di passi di Livio, Sallustio, Tacito, delle poesie di Catullo e Propertio, dell'*Eneide* di Virgilio e delle *odi* di Orazio. Gli stessi autori vengono ripresi nei programmi liceali: nella prima classe liceale le *Epistole* e le *satire* di Orazio, le *Elegie* di Tibullo e Propertio, i *Carmi* di Catullo, Sallustio, le *storie* di Livio e le *Epistole* di Cicerone, nella seconda classe liceale l'*Eneide* di Virgilio, le *Storie* di Persio e Giovenale, le opere di Catone, le opere filosofiche e retoriche di Cicerone, nella terza classe liceale le *odi* di Orazio, il *De rerum natura* di Lucrezio, le *Historiae* di Tacito, le *Epistulae* di Plinio, il *De viris illustribus* di Svetonio, le opere filosofiche di Seneca. Nei successivi programmi definiti nel R.D. 10 ottobre 1867 dal ministro Coppino, pur con la specificazione di tipo didattico di graduare il più possibile la trattazione degli argomenti e di collegare l'insegnamento del latino con quello dell'italiano, si mantiene sostanzialmente l'impianto contenutistico precedente, con leggere e non sostanziali varianti in senso riduttivo: nella classe quarta ginnasiale è prevista una sola opera di Cesare e di Sallustio e nella classe quinta si riduce la lettura dell'*Eneide* ad un libro almeno e delle *Orazioni* di Cicerone, mentre Catullo, Propertio, Tacito, Sallustio e Livio non vengono più previsti. Gli interventi ministeriali successivi (cfr. nota n. 11) si rivolgono esclusivamente alla definizione di nuovi quadri-ora-

presupporre un sicuro possesso degli strumenti morfo-sintattici, senza il quale non sarebbe possibile affrontare la lettura, la comprensione e l'interpretazione dei testi secondo quanto previsto.

Il susseguirsi degli interventi ministeriali relativi al latino, sia in termini di distribuzione del carico orario settimanale, sia relativamente ai contenuti, lungi dal migliorare gli esiti dei risultati finali¹³, non sortisce altro effetto che quello di ingenerare confusione negli alunni, ma soprattutto negli insegnanti che, vedendo mutare in tempi tanto brevi le disposizioni, non possono neanche avere il tempo necessario per verificarne, nella prassi quotidiana dell'insegnamento, la bontà o meno: «Certo nessuno negherà che quel continuo mutare degli ordinamenti scolastici fosse dannoso, non lasciando a certi provvedimenti il tempo di dare i frutti che forse potevano, e generando incertezza e confusione fra gl'insegnanti, i quali spesso e volentieri (ne sono stato io stesso più volte

rio fino al R.D. 23 ottobre 1884, contenente nuovi programmi, varati, per la seconda volta, dal ministro Coppino: di questi, per quello che concerne il latino, si occupa il celebre latinista Gandino, che è anche l'estensore della relazione tecnica compilata dalla Giunta del Consiglio Superiore, annessa ai programmi. Si riduce, a livello contenutistico, il numero degli autori da esaminare nelle prime classi ginnasiali: nella seconda classe ci si limita a Cornelio Nepote, nella terza a passi dei *Commentarii* di Cesare, alle «più facili» *Epistulae* di Cicerone, ad «alcuni luoghi» delle *Metamorfosi* di Ovidio, nella quarta classe ginnasiale al *De amicitia* o al *De senectute* di Cicerone, Salustio, qualche Egloga e qualche libro dell'Eneide virgiliana, così come è prevista la lettura di Virgilio anche nella quinta classe, insieme a passi da Livio e Cicerone; nella prima classe liceale gli autori considerati sono, accanto a Virgilio, Orazio e Livio; nella seconda Tacito, Quintiliano (che compare per la prima volta nei programmi), Orazio; nella terza classe una commedia, o *Trinummus* o *Captivi*, di Plauto (che compare per la prima volta nei programmi), il *De Officiis* o le *Tusculanae Disputationes* di Cicerone. Le *Fabulae* di Fedro, non più previste, vengono reintrodotte con il R.D. n. 5745 del 24 ottobre 1888, «Modificazioni al Regolamento del 23 ottobre 1884» insieme con ulteriori cambiamenti tendenti sostanzialmente ad aumentare la mole di studio: infatti la lettura di passi d'autore che, per la prima classe ginnasiale era stata eliminata, viene reintrodotta, le *Metamorfosi* di Ovidio sono portate dalla terza alla quarta classe e la lettura dell'Eneide è rimandata tutta alla quinta classe. Per il liceo è assegnata alla seconda classe una delle opere retoriche di Cicerone e una delle opere di Tacito a scelta dell'insegnante; il libro decimo di Quintiliano è portato alla classe terza, nella quale è data facoltà all'insegnante di leggere, invece delle *Tusculanae Disputationes*, un'altra opera di Cicerone. Con il R.D. n. 690 del 5 ottobre 1892 il ministro Martini non apporta modifiche di rilievo.

¹³ Il numero delle bocciature agli esami liceali era veramente alto, nonostante diverse disposizioni legislative ne avessero parzialmente limitato la durezza: cfr. art. 52 del Regolamento n. 223 del settembre 1876, da parte del ministro Coppino che disponeva che fossero dispensati dall'esame di promozione, non però di licenza, quegli alunni che durante l'anno avessero dato prova di buona condotta e diligenza e avessero ottenuto in ciascuna materia una media annuale non inferiore ai sette decimi, il R.D. 30 gennaio 1881 del ministro Baccelli che permetteva l'applicazione della precedente disposizione alle singole materie e la Circolare ministeriale del 24 maggio, sempre a firma Baccelli, che estendeva il premio della dispensa dall'esame anche ai candidati alla licenza ginnasiale e liceale, limitandone, però, la concessione agli alunni che avessero conseguito in tutti gli anni del corso la segnalazione non inferiore a sette decimi. Seguirà, poi, il R.D. 20 ottobre 1894 in cui la precedente limitazione è soppressa e per la licenza senza esame basterà la media annuale di sette decimi. La valutazione in termini numerici, in ogni caso, era piuttosto restrittiva e non erano frequenti i casi di medie annuali con esiti brillanti: cfr., in tal senso, ACS, MPI, *Divisione Scuole medie*, 1860-1896, busta 1.

testimone), vedendo disapprovato oggi quel ch'era approvato ieri, non sapevano a qual santo votarsi»¹⁴.

La spinta migliorativa certo non può considerarsi secondaria, se insieme allo sforzo, comunque costante, per certi versi quasi ossessivo, di modificare norme e quadri-orari, si rivela comunque la volontà di sistemare organicamente e in maniera coerente l'impianto della scuola classica: «Ma sarebbe ingiusto non riconoscere che, in mezzo a questi ed altri inconvenienti, le nostre scuole classiche negli ultimi trent'anni vennero migliorando notevolmente. Chi ne dubitasse, non ha che da paragonare l'orario e i programmi ora in uso nei nostri licei con l'orario e i programmi del 1860»¹⁵.

Nessun regolamento, tuttavia, era in grado di sottrarre l'alunno del ginnasio, prima, e del liceo, poi, alla mole esagerata di nozioni legate all'apprendimento del latino definite dai programmi ministeriali¹⁶: «Contemporaneamente, il professore doveva nei tre anni leggere e commentare le opere, non pure di Orazio e di Virgilio, di Cicerone e di Livio, di Catullo e di Tibullo, di Sallustio e di Tacito, ma di Catone e di Lucrezio, di Giovenale e di Persio, di Svetonio, di Plinio e di Seneca. Ove dovesse trovare il tempo per far ciò (se ciò dovesse esser fatto sul serio) [...] è cosa, a me almeno, un pochetto oscura»¹⁷.

Certamente Pascoli deve avere ben chiara l'entità del fenomeno, nel momento in cui si accinge, su incarico del ministro Martini, a studiare e valutare la questione, presiedendo una Commissione tecnica¹⁸ composta da professori liceali e ginnasiali di latino per cercare le motivazioni dell'inadeguatezza del profitto con il quale gli studenti concludevano il percorso di studi classico e per porvi rimedio: l'importanza che, per il ministro, riveste la questione si esplica anche nell'urgenza dei provvedimenti che seguono la relazione stessa¹⁹. Del resto, la sensibilità di Martini per le problematiche reali della vita scolastica giustifica le dimostrazioni di stima che Pascoli in più di un'occasione gli dimostra: «Ella è stato il Ministro dell'Istruzione più caro alla gioventù studiosa. [...] Purtroppo in Italia non studiano se non i professori (così ci chiamano), e più tra loro studiano, e meglio, il che è consolante, i più giovani. È dunque tale gioventù studiosa d'insegnanti, onorevole Martini, quella che le vuol bene e

¹⁴ *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari*, Ministero della Pubblica Istruzione, Relazione Bersi, Roma, Tipografia Ditta Lodovico Cecchini, 1909, p. 46.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Cfr. nota n. 13.

¹⁷ *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi classici*, Ministero della Pubblica Istruzione, Relazione Bersi, cit., p. 38.

¹⁸ La prima riunione della Commissione è del 23 settembre alle ore 14, come dalla lettera del Pascoli alle sorelle Ida e Maria: «Uno sbalordimento, una noia mortale, un senso di disgusto. Ne sono uscito intronato [...]. L'impressione di Roma? Straordinaria. [...] Ho veduto il Pantheon, il Pincio e altro. Ma di questo a domani.» (A Ida e Maria, 23 settembre 1893).

¹⁹ La relazione pascoliana porta la data del 28 settembre e la circolare ministeriale che la segue è del 20 ottobre 1893.

da lei sperò ed ebbe, e spera (senza far torto a nessuno) e avrà ancora. [...] A lei i giovani vogliono bene, onorevole Martini, perché ella mostra loro, quel, diciamo affetto, ma è un sentimento che, esercitato tra uguali e da inferiore a superiore, si chiamerebbe più propriamente rispetto»²⁰.

Pascoli, del resto, aveva già dato al Ministro prove sicure della sua sensibilità nei riguardi della problematica scolastica in relazione all'insegnamento delle lingue classiche²¹, così come costantemente continuerà a fare²²: sensibilità che matura a partire dalla personale esperienza di studente liceale presso gli Scolopi di Urbino²³, si completa negli esordi lavorativi quale professore liceale presso i Regi Licei di Matera e di Massa²⁴, nella posizione di professore ordi-

²⁰ Pascoli, *La scuola classica*, in *Pensieri e Discorsi*, cit., pp. 138-139, 141. Lo scritto è dedicato a Ferdinando Martini.

²¹ Il 4 novembre 1893 è a Firenze per trattare con l'editore Bemporad una *Grammatica latina*: «Stringiamoci e facciamo in modo che la nostra unione non abbia nemmeno un minuto di malcontento che faccia (o cosa orribile!) desiderare di romperla.» (a Ida e Maria, 4 novembre 1893).

²² Il 26 novembre 1894 otterrà anche un incarico presso il Ministero (aggregato alla Commissione per i libri di testo, con decreto del 2 dicembre) e, a seguito di ciò, per un anno sarà dispensato dall'insegnamento, alloggiando in piazza della Minerva: «Lunedì sera parto per Roma, dove mi fermerò meno che posso [...]. Domanderò un permesso di qualche mese per lavorare e mostrare che sono un filologo possibile anch'io.» (A Severino Ferrari, 24 novembre 1894).

²³ «Diceva il Pascoli che il poco di latino che sapeva glielo avevano insegnato gli Scolopi di Urbino, e non era falsa modestia. Gli Scolopi urbinati si esprimevano sicuramente meglio in latino, o in dialetto, che non intorcinandosi nei lenzuoli dell'italiano. [...] La radice rimase sempre quella puerile, il latino degli Scolopi, le lingue morte: Omero, Orazio, Virgilio. Il tenace attaccamento a questa radice fa del Pascoli un poeta sommamente sapiente, sommamente vetusto e italiano, capace di gettare sopra un calesse trascinato da una cavallina di paese la stessa luce mitica che investe i cavalli degli eroi dell'Iliade accampati intorno ai fuochi della pianura» (C. Garboli, in G. Pascoli, *Poesie e prose scelte*, progetto editoriale, introduzioni e commento di Cesare Garboli, Milano, Mondadori, 2002, p. 14. Secondo il critico, il linguaggio poetico latino dei *Carmina* pascoliani è alla base del linguaggio della sua produzione poetica in italiano. Cfr., in tal senso, Paratore che vede il Pascoli «tanto più legato alla tradizione latina classica che non a quella poetica italiana, da considerare più che altro lingua morta la lingua della tradizione poetica volgare.» (E. Paratore, *La cronologia dei "carmina" pascoliani e il suo significato*, in *Giovanni Pascoli. Poesia e poetica*, Milano, Mondadori, 1953, pp. 361-362); cfr. anche A. Traina, *Poeti latini e neolatini*, Bologna, Patron, 1989, p. 231 ss.; G. Contini, *Il linguaggio del Pascoli*, in *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)* Torino, Einaudi, 1970; A. Traina, *Saggio sul latino del Pascoli*, Padova, Antenore editrice, 1961; Convegno internazionale di studi pascoliani, Barga 1983, a cura di F. Del Beccaro, Vol. III, *Quaderni Pascoliani*, editi a cura dell'Amministrazione comunale, Barga, 1992; F. Nassi, «Io vivo altrove». *Lettura dei Primi Poemetti di Giovanni Pascoli*, Pisa, ETS, 2005, *passim*.

²⁴ Interessante citare, al riguardo, l'Ispezione compiuta da Girolamo Vitelli e la relativa Relazione che definisce Pascoli «Un dotto e valoroso insegnante, che ha idee perfettamente esatte intorno allo scopo degli studi classici nelle scuole secondarie e il modo più acconcio per raggiungerlo.» (M. Pascoli, *Lungo la vita di Giovanni Pascoli*, Milano, Mondadori, 1961, p. 143). Dal Liceo di Massa, Pascoli spiega, nel febbraio 1886, al Ministero il proprio metodo: «Faccio leggere molto [...], le leggi e le regole le faccio cercare, riconoscere, ordinare sui testi a mano a mano. E, in genere, dopo aver mostrato quanto questa *dura custodia matris*, questa ideale presenza della antichità severa, sia utile, insegno quanto sia amabile» (Pascoli, *Lungo la vita di Giovanni Pascoli*, cit., pp. 241-242; la citazione è anche in Piva, *Il sistema latino*, cit., p. 78).

nario di Grammatica greca e latina a Bologna²⁵, di Letteratura latina a Messina²⁶, di Grammatica greca e latina a Pisa²⁷, di Letteratura italiana e di Letterature neo-latine a Bologna²⁸ nonché quale commissario regio per gli esami di licenza liceale e ginnasiale²⁹ ed ispettore ministeriale presso i ginnasi e licei del Regno³⁰. Quando intraprende la stesura della relazione in oggetto, inoltre,

²⁵ Con decreto ministeriale del 26 ottobre 1895 viene nominato professore straordinario di Grammatica greca e latina presso l'Università di Bologna. La nomina, di cui pure si mostra contento, anche se la sede che s'aspettava era quella di Torino lo mette in stato di agitazione: «Come si fa a improvvisare *universitariamente* su tutta la latinità e la grecità? Se glielo ho a dire, questa posizione di subordinato, che mi impedisce di fare il mio verso – ogni uccello fa il suo verso – mi piace poco. Non sono tanto sicuro di farmi onore. Oh! Mi faccia comandare a far letterature latine a Roma!» (A Felice Bernabei, Barga, 14 novembre 1895). Il 21 gennaio 1896 pronuncia la Prolusione al coeso di Grammatica dal titolo *Il ritorno*: questa prolusione presenta oggi forse più interesse (cfr. Garboli, cit., p. 176) che non il saggio a stampa, più lavorato, che il Pascoli ne trasse per la «Rassegna scolastica» del 16 dicembre 1896 (G. Pascoli, *Pensieri scolastici*, stampato da Maria Pascoli e pubblicato in *Prose*, cit., *passim*), anche per il ripensamento culturale dei problemi attinenti l'insegnamento delle lingue morte: la lingua della poesia è sempre una lingua morta ed ogni lingua è «morente», essendo il linguaggio simile allo scorrere ciclico della linfa naturale nella pianta da cui la foglia morta si stacca nello stesso istante in cui sta spuntando, dalla gemma, la «fogliolina gommosa e tenera» (Prefazione all'ed. 1895 di *Lyra romana*, pp. VII-VIII). «Lingue morte! Letterature antiche! Dove è la lingua che nasce viva? Non morta o morente? [...] Dove è il presente di una lingua? [...] tutto si può tentare: si può abolire il greco, poi anche il latino [...] ma non invidiamo ai nostri figli il dilettevole monte donde si scopre [...] tutto un mondo che prima non c'era, un mondo di cui si era sentito parlare, ma come di morto e sparito. E l'anima di quei giovanetti prova allora la sensazione che fa più alteri e più felici e più sereni nel provarla, la sensazione dell'uomo cui si adempiesse quel voto che composto non più che di parola e sospiro, facciamo così spesso: di rinascere. Poiché a poco a poco si svolge in quelle anime da un angolo misterioso e intimo la coscienza del lavoro secolare che ci volle a ricondurle così come elle sono: il cuore si stringe per angosce che lo affannarono quando non era ancora e già palpitava, e si invasa d'un entusiasmo che dura tuttavia mentre la causa svanì da secoli e si piangono lagrime già piante con altri occhi. [...] L'uomo sente allora per quali misteriose fibre sia congiunto all'umanità che fu e a quella che sarà.» (G. Pascoli, *Il ritorno*, LXXI, 4).

²⁶ Il 27 ottobre 1897 il ministro dell'Istruzione Codronchi-Angeli, valendosi dell'art. 69 della legge Casati, lo nomina per meriti speciali professore ordinario di Letteratura latina nell'Università di Messina, annullando il decreto del 6 ottobre che lo confermava straordinario a Bologna.

²⁷ Con Regio Decreto del 28 giugno 1903 è trasferito alla cattedra di Grammatica greca e latina dell'Università di Pisa («Il caso del suo trasferimento s'era venuto complicando per fatto che egli, ordinario di letteratura latina, esistendo a Pisa il titolare di quella stessa cattedra, doveva trasformare il titolo della sua in quello di grammatica latina. Non solo, ma poiché all'unico posto disponibile di ordinario nella Facoltà aspirava legittimamente uno straordinario anziano, per Pascoli sorgeva la necessità d'istituire, con un decreto speciale di eccezione, una nuova cattedra in soprannumero» (V.C. Cian, *Nel mondo di G. Pascoli. Ricordi e lettere*, «Convivium», I, 1949, p. 34).

²⁸ Con Regio Decreto del 2 novembre 1905 diviene professore ordinario di Letteratura italiana, al posto del Carducci, e incaricato di letterature neolatine nell'Università di Bologna.

²⁹ A titolo esemplificativo: il 27 giugno 1897 è a Roma regio commissario per gli esami di licenza liceale e ginnasiale nelle scuole pareggiate del Collegio Nazareno, di cui è vicepresidente lo scolaro Luigi Pietrobono, il futuro compilatore della nota antologia pascoliana.

³⁰ A titolo esemplificativo: il 2 maggio 1894 presenta al ministro la relazione sull'insegnamento del latino nel Regio Liceo «Niccolini» di Livorno; il 27 giugno 1897 dirige l'ispezione al Liceo di Ravenna.

Pascoli ha ben chiari i termini della «questione» relativa alle problematiche scolastiche del latino, non solo per personale esperienza, ma anche per il fatto che questa già da lungo tempo aveva occupato gran parte dei dibattiti scolastici, a livello istituzionale e non.

Già nelle Istruzioni introduttive ai suoi programmi del 1867³¹, il ministro Coppino, sottolineando che «il latino è la lingua dei padri e la veste linguistica del sapere» specifica altresì che «gli studi classici non solo debbono esercitare l'intelletto e la memoria e arricchire la mente di svariate cognizioni, ma accostare l'alunno alle gioie spirituali della scienza e dell'arte, al sapere storico dell'umana civiltà, alle opere egregie della vita civile. E tutto ciò si ottiene con l'osservazione di scritti, nei quali si accoglie tanta gravità di dottrine, tanta perfezione di esemplari, tanta grandezza di uomini e di memorie»³²: l'approccio alla lettura degli autori classici non deve avere, in questa ottica, un fine formale e grammaticale. Ugualmente nella Circolare ministeriale del 1870, il ministro Correnti così si esprime:

Come nell'italiano, così nel latino, e per le stesse ragioni, vogliamo che lo studio sia raccolto su pochi classici scelti tra quelli segnati nei programmi e nelle istruzioni, esclusi gli altri [...]. Di filologia quanto basta per l'applicazione dei principii ai quali s'informa la grammatica. La familiarità di pochi scrittori è assai più profittevole che la conoscenza di molti, spesso vaga e superficiale; anzi se il giovane nel corso degli studii secondarii arrivasse ad entrare in piena comunanza di pensieri, di affetti, di dottrine con uno dei più solenni, e del dire e del fare di quello s'innamorassero, dovrebbe di certo esser più contento del fatto suo che se li avesse tutti scorsi senza appropriarsene d'alcuno³³

e nella Circolare ministeriale del 9 maggio 1871:

La lezione dei classici è, ripetiamo, il solo modo di condurre i giovanetti a contemplare la parte migliore della mente umana, anzi a leggere attraverso le immortali rivelazioni dello spirito le confuse rivelazioni dell'anima propria, e a scoprirvi come la forma del pensiero sia parte essenziale del pensiero. Comprendere i classici, assaporarne le bellezze è il tema dell'istruzione letteraria, tema più edificante, più conclusivo, più filosofico di quante sono le astrazioni e le analisi dottrinali. Assai meno importanti pe' giovanetti gli incitamenti al fare, e gli esperimenti e i tentativi del fare; i quali vogliansi anzi lungamente contenere entro i limiti della grammatica, né mai permettere che la forma, invertendo l'ordine naturale, solleciti, e quasi ispiri il pensiero. È lo spettacolo e l'esempio della vita che devono generar desiderio e bisogno di vita. Non imitazioni, non amplificazioni, non falsificazioni. Comprendere, gustare, ammirare, amare³⁴.

È solo con i programmi varati nel 1884³⁵ da Coppino, nuovamente nel

³¹ Per i precisi riferimenti tecnici a livello normativo si vedano le note n. 11 e n. 12.

³² R.D. 10 ottobre 1867. Programmi per l'insegnamento nel liceo, nel ginnasio e nella scuola tecnica.

³³ Circolare Ministeriale 1 novembre 1870.

³⁴ Circolare Ministeriale 9 maggio 1871.

³⁵ R.D. 23 ottobre 1884. Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei ginnasi e nei licei.

Ministero della Pubblica Istruzione, che si mette in evidenza per la prima volta l'importanza della sintesi storico-letteraria nello studio del latino: non è certo casuale che della parte relativa a tale disciplina si occupi uno dei latinisti più importanti dell'epoca, Gian Battista Gandino, estensore della Relazione tecnica annessa ai programmi: «Né si può dire eccessivo il tempo speso in questo studio che è fondamento di tutta la cultura letteraria, senza il quale, come avverte Quintiliano, *quidquid superstruxeris corruet*, soprattutto se si consideri che la lingua latina e greca non si apprendono, come si sogliono apprendere le lingue moderne, per l'uso immediato di parlarle e scriverle, sebbene per esercitar con esse la facoltà di ragionare e di riflettere e per intendere insieme e di gustare la eccellenza e la perfezione degli antichi scrittori, al qual fine non si può arrivare per le comode scorciatoie dei metodi empirici, ma solamente per la via lunga ed aspra dello studio ragionato e severo. [...] Per la lettura degli autori greci e latini sono proposti soltanto i migliori e i più perfetti, secondo il precetto di Quintiliano: *Optimum quisque legendus est et diligenter*, procedendo con acconcia gradazione dai più facili ai più difficili o per l'arte loro o per l'argomento che trattano. [...] La storia della letteratura latina è fatta succedere a quella greca, di cui la latina è per molti rispetti una splendida rifioritura. Questa doppia esposizione porgerà allo studioso un'idea abbastanza compiuta del pensiero e dell'arte degli antichi, essendo che i vuoti che presenta la letteratura latina in alcuni generi, come la filosofia e la tragedia, sono abbondantemente riempiti dalla greca; laddove le poesie superstiti di Tibullo, di Propertio e di Ovidio compensano in gran parte la perdita degli elegiaci greci. [...] Quanto alla gioventù nostra, si può sperare secondo ragione, che come l'ingegno non le manca, non sia per mancarle la volontà, e possa essa, adusata dagli anni primi a serio e costante lavoro, uscir dai licei meglio fondata in queste discipline, che non solo han virtù d'ingentilire l'animo e accenderlo all'amore del bello e del buono, ma son pure, è bene averlo a mente, la miglior preparazione dell'ingegno alle ardue lotte per la conquista del vero»³⁶.

Gandino evidenzia il ruolo dello studio della letteratura, accanto a quello della lingua, in perfetta consonanza con quanto esposto contemporaneamente da Carducci, che firma la relazione connessa all'italiano che accompagna i medesimi programmi: «Lo studio della grammatica nostra condotto come preparativo, e, per quanto possibile, coordinato a quello della latina: più che dai precetti delle retorica antica irrigidita in partizioni infeconde, dedotti gli avvertimenti intorno all'arte del dire e alle forme del comporre dagli esempi vivi dei grandi scrittori, e con intendimento ai pregi e ai difetti dello scrivere moderno: di storia letteraria, le notizie dei principali autori e da ultimo un disegno dello svolgimento generale»³⁷. Per il resto, Carducci, nella citata Relazione, propo-

³⁶ «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1884, appendice al n. 12. Relazione per l'insegnamento del latino e del greco nel liceo e nel ginnasio (a firma G.B. Gandino).

³⁷ «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1884, appendice al n. 12, p. 9.

ne ritocchi nella scelta dei classici italiani e non si occupa di problematiche di carattere metodologico³⁸, come fa, al contrario, Pascoli nella sua Relazione:

Causa principalissima dello scarso profitto del latino negli Istituti classici noi crediamo il fatto che le nostre scuole sono popolate e affollate di troppi giovani che non hanno attitudine alcuna a tali studi. Sono questi, che nella scuola screditano i nostri umani studi colla loro inerzia, di cui danno colpa a tutt'altro o tutt'altri che a se stessi; e sono forse i medesimi che, fuori della scuola, inveiscono contro la lingua morta che rivivificò la terra dei morti: inveiscono filando ragionamenti con la sicura coscienza di cieco che parli di colori a cieco. Inoltre sì questi e sì gli altri meglio maturati vengono a noi senza una sufficiente e conveniente preparazione elementare. Dal Ginnasio al Liceo, dal Liceo all'Università è, per così dire, un ponte; dalle Elementari alle Scuole classiche un fosso. Il fanciullo, al suo primo entrare nel Ginnasio, prova una meraviglia, uno stordimento, uno sbigottimento, del quale spesso non si riavrà mai: parole nuove, strane, di colore oscuro. Ora se da una parte si fa ben poco per preparare il fanciullo a tale novità, dall'altra non si fa molto per diminuire l'effetto di tale smarrimento: qualche volta si cerca d'accrescerlo³⁹.

Il poeta, sottolineando la necessità di rigore e serietà negli studi classici, ne demarca un nuovo statuto epistemologico, connesso, da un lato, al rifiuto dello sterile ed arido grammaticalismo a vantaggio della dimensione letterario-contenutistica, dall'altro a forme metodologico-didattiche innovative. Circa queste ultime, che prenderemo in considerazione per prime, dal momento che la "nascita" della valenza letteraria del latino, rivestendo un'importanza di particolare significatività, sarà trattata con maggiore ampiezza, Pascoli mette in luce una serie di elementi quali: il rapporto del latino con l'italiano, il metodo scientifico nell'insegnamento della grammatica latina, l'uso di adeguati libri di testo, il rigore durante il corso di studi e negli esami finali. Circa quest'ultimo aspetto si legge:

Queste le cause: troppi alunni nelle scuole classiche negati agli studi classici; preparazione a tali studi né conveniente né sufficiente; insegnamento spesso o troppo teorico o troppo empirico; poca lettura e poco viva e vitale; uso e abuso di traduzioni nei lavori assegnati per casa; molteplicità di materie; aridità di esposizione; le famiglie inconscie della natura e dell'utilità degli studi classici e indifferenti ai portamenti e ai successi del giovane alunno. Ciò in generale: non mancano davvero i buoni scolari, assecondati da sagge famiglie e guidati da ottimi maestri: potremmo anzi dire che di scadimento non si parlerebbe in confronto anche di tempi creduti molto più felici per lo studio del latino, se si paragonasse il numero assoluto dei buoni d'allora, lasciando la proporzione tra i buoni e i cattivi. I rimedi? Sono umili proposte, Eccellenza. Si desidera maggior rigore negli esami di ammissione alla prima classe ginnasiale, e negli esami, generalmente, delle prime classi. [...] E l'esame di licenza ginnasiale sia più rigoroso: vi intervenga il professore di latino del Liceo, il

³⁸ La vera novità e significatività della relazione pascoliana al ministro Martini consiste proprio nella forte declinazione di carattere metodologico della stessa, un vero *unicum* nel panorama dei disposti e dei provvedimenti ministeriali di carattere scolastico.

³⁹ Relazione della Commissione d'inchiesta in Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114: *Lo studio del latino nei Ginnasi e nei Licei*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, Allegato n. 6, p. 550.

quale possa così accertarsi che l'insegnamento grammaticale fu compiuto e lascia aperto il campo a letture più lunghe e studi più geniali⁴⁰.

Ad accertare maggiormente l'apprendimento della disciplina da parte degli allievi, è considerata utile la determinazione di una precisa programmazione iniziale da parte dei professori:

Vegga e dica la Commissione se non gioverebbe imporre ai professori di fare un programma bene determinato della materia che devono insegnare in ciascuna classe, e stabilire che un alunno non potesse avere ed essere promosso, senza aver dato prova di possedere con sicurezza tutta la materia insegnata dal professore. [...] D'indulgenza soverchia, pur troppo, si pecca, e un po' da per tutto; e ciò non è delle ultime cause del poco profitto nello studio, come delle altre materie, così anche del latino. Si adducono spesso, a giustificarla, ragioni speciose: il lavoro è cattivo, ma l'alunno ha studiato durante l'anno; si è confuso, si ammetta agli orali. [...] Utilissimo invece teniamo imporre ai professori di fare un programma bene determinato della materia che debbono insegnare in ciascuna classe. E non solo farlo, aggiungiamo noi, ma comunicarlo agli alunni, i quali così, conoscendo sin dal principio dell'anno quanto cammino debbano percorrere per giungere all'altra classe, si porranno, giova sperare, in via subito e di buona lena⁴¹.

Altrettanto utile, oltre che necessario, è auspicabile far sì che gli alunni siano forniti di un libro di testo e non debbano basarsi solo sugli appunti dei professori:

Riteniamo ora utili ed opportuni i modi proposti nel quesito che ci è presentato dall'E.V.: stabilire a principio dell'anno il numero dei lavori scritti di latino; coordinarli agli altri lavori, coll'intenzione di far sì che le traduzioni latine abbiano quella prevalenza che si ritiene indispensabile a raggiungere il fine cui mira; [...] vietare infine severamente che gli alunni siano obbligati a scrivere o copiare lezioni dettate da professori, i quali, quando non trovasero un libro adatto, potrebbero stamparne uno proprio. Con questo divieto non s'intende però che non sia lecito di fare scrivere talvolta qualche riassunto, o classificazione, o quadro sinottico che valga a meglio ordinare ed imprimere nella mente la materia studiata⁴².

Relativamente al rapporto con l'italiano, si specifica che «né s'incominci lo studio del latino se non dopo che il professore si sia assicurato dell'italiano. E il latino si studi prendendo per base e punto di partenza l'italiano, e le due grammatiche abbiano uguale terminologia e metodo»⁴³.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 550-551.

⁴¹ «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, pp. 552-553.

⁴² *Ibid.*; da quanto sopra, si può dedurre che, nonostante quanto disposto nell'art. I delle *Disposizioni didattiche generali* annesse ai Programmi Boselli del 1888: «In ciascuna classe del ginnasio e del liceo è obbligatorio l'uso di un testo per ogni disciplina. È assolutamente vietato di dettare o far copiare, a scuola o a casa, lezioni o sunti di esse», la disposizione fosse ancora largamente disattesa.

⁴³ *Ibid.*, p. 551. Da notare che nella citata Relazione al Consiglio Superiore sui Programmi Boselli, Carducci ugualmente sottolinea la necessità del rapporto tra l'italiano e il latino: «Lo studio della grammatica nostra condotto come preparativo, e, per quanto possibile, coordinato a quello della latina». Non può tralasciarsi di ricordare il legame profondo e la consonanza non solo di affetti e di rapporti personali ma anche di impostazioni intellettuali e culturali tra Pascoli e il suo maestro Carducci: oltre la ricca bibliografia al riguardo, si legga il recente saggio pubblicato in

La vera novità della relazione pascoliana⁴⁴, tuttavia, si lega alla sua critica precisa, lucida e coraggiosa dell'insegnamento a prevalente valenza grammaticale che caratterizza lo studio del latino, rendendolo non funzionale ad un reale apprendimento da parte degli allievi:

La grammatica dia la chiave dell'interpretazione, ma stia, quando è necessaria, in disparte. L'insegnamento della grammatica sia tenuto ben diviso e distinto dalla lettura e interpretazione dei classici. Si mandi molto a memoria, ma con discernimento: ciò che scese più dentro l'anima, più facilmente e più a lungo vi si conserva⁴⁵.

L'opposizione pascoliana nei riguardi della prevalenza grammaticale si rivolge anche alla tipologia delle più recenti grammatiche a carattere scientifico-glottologico che, per influsso e quale emanazione dei contemporanei studi filologici tedeschi, si caratterizzano per particolare ricchezza ed analiticità nei riguardi dei fenomeni linguistico-fonetici della flessione nominale e verbale e la razionalizzazione delle eccezioni nella diatesi, nel tema e nelle anomalie di significato⁴⁶:

occasione del centenario della morte di Carducci, dal curatore del patrimonio pascoliano presso Castelvecchio di Barga: M. Mazzanti, U. Sereni, *L'omaggio del 'vecchio scolaro'. Scritti e discorsi di Giovanni Pascoli per la scomparsa di Giosué Carducci*, Lucca, M. Pacini Fazzi Editore, 2007. Di interesse per l'oggetto del presente studio la lettera ivi presentata, tratta dal patrimonio documentario presente presso l'Archivio di Casa Pascoli a Castelvecchio, edita per la prima volta, in cui Carducci ringrazia Pascoli per la dedica del primo volume dell'antologia poetica *Nostrae Litterae*, in cui si ricorda il comune amore per Orazio e Virgilio.

⁴⁴ Gli studi che hanno citato la Relazione del 1893, nell'ambito della descrizione dell'impianto didattico del latino fino all'età contemporanea, non ne hanno realmente sottolineato la significatività, limitandosi a considerazioni di tipo generico, senza riflessioni puntuali ed approfondite (N. Flocchini, *Insegnare latino*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, pp. 46-47; Piva, *Il sistema latino*, cit., pp. 77-80; E.M. Bruni, *Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma, Armando, 2005, pp. 39).

⁴⁵ «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, p. 551.

⁴⁶ Si pensi, per tutte, a: A. Vanicek, *Grammatica elementare della lingua latina, recata dal tedesco in italiano da E. Ferraro, professore del R. Ginnasio Cavour di Torino*, Torino, Paravia 1890: «Nessuno che conosca anche solo mediocremente gli splendidi risultati della moderna linguistica vorrà ostinarsi a credere che sia ancora ottimo consiglio guidare i giovani allo studio delle lingue in generale ed in particolare della greca e latina secondo certi metodi, che sogliono chiamarsi empirici. I quali si rivolgono esclusivamente alla memoria e, trascurando il raziocinio, riescono, in un tempo assai più lungo e a stento, ad un complesso di cognizioni slegate o unite solo da vincoli soltanto apparenti, sicché lo scolaro non si forma all'ossatura di una data lingua una giusta idea. [...] Già s'intende che noi parliamo sopra tutto della parte morfologica delle grammatiche, poiché non potremmo disconoscere in taluni di siffatti libri, per esempio nel Madvig e nello Schultz, un pregio non comune per ciò che spetta la sintassi. Ciò nonostante giova ripetere che nella loro prima parte e le due grammatiche menzionate e tutte l'altre che non s'informano direttamente ai principii linguistici, sono ormai disadatte ad un coscienzioso insegnamento, tale cioè che si confaccia al progresso dei tempi o, almeno, lo segua da vicino» (Dalla prefazione del traduttore premessa al testo); o a L. Valmaggi, *Grammatica latina*, Milano, Hoepli 1891: «Non ha altra pretesa che d'essere un libro in tutto elementare, pur facendo suo proprio di quei principii glottologici fondamentali, che nelle molte e varie divergenze tra la vecchia scuola di Bopp e la recente dei neogrammatici risulta-

Sono pubblicate, e non sappiamo quanto e dove usate, grammatiche latine, ove i fenomeni fonetici e morfologici sono sistematicamente insegnati e illustrati col lume degli odierني studi glottologici. Che queste siano già buone e ottime, non osiamo affermare; che perfezionandosi, possano dare miglior frutto è da non dubitare; ma intanto possiamo dichiarare che il metodo che vi regna, con le sue minuzie e lungaggini e necessarie soste e continui richiami, alla meditazione e al raziocinio, non affretta davvero l'apprendimento della lingua. Per noi la grammatica più efficacemente didattica è quella che, non dissidendo dalla grammatica condotta secondo i risultati della linguistica e le successive vicende, congiunge alla chiarezza e alla semplicità la giusta e proporzionata partizione della materia. L'insegnante potrà sempre, quando la condizione della classe lo permetta, fornire agli alunni qualche dato della scienza linguistica dei più semplici e accertati che non confonda, ma chiarisca l'intelletto e aiuti così la memoria⁴⁷.

Non pare inopportuno, alla luce di quanto sopra detto, azzardare l'ipotesi secondo la quale, se a livello scolastico, le suddette grammatiche non avranno fortuna né diffusione, lo si debba al parere così netto in chiave negativa espresso dal Pascoli nella relazione in oggetto⁴⁸.

no sicuramente associati e più universalmente ammessi. Ancora avvertivo in quella prefazione d'essermi giovato tra l'altro per alcune parti singolarmente della "Grammatica latina elementare" di A. Scheindler.» (Dall'introduzione, nella quale l'autore fa riferimento anche alla favorevole recensione da parte del prof. F. Skutsch).

Più completo il primo testo, nel quale l'autore tedesco evidenzia con estremo rigore la differenza tra consonanti gutturali, palatali, dentali e labiali e i caratteri della formazione delle sillabe, con la presentazione di fenomeni fonetici, quali la metatesi, l'assimilazione e la dissimilazione; molto dettagliata è anche la parte relativa alla teoria della flessione, presentata come indispensabile per la comprensione delle declinazioni. Il Valmaggì accompagna il rigore con l'essenzializzazione dei contenuti per una fruizione metodologica immediata, sviluppando, a volte, in modo del tutto personale alcuni argomenti, quali la presentazione delle declinazioni che non segue l'ordine canonico.

⁴⁷ «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, p. 552.

⁴⁸ In realtà nei Ginnasi e nei Licei del Regno rimase costante per tutto il secolo, come si evince dall'elenco dei libri di testo adottati (Cfr. ACS, MPI, Consiglio Superiore. *Elenchi dei libri di testo (1849-1903)*, *Atti posteriormente versati*, busta 6, busta 9, busta 11), l'egemonia della Grammatica latina di F. Schultz, tradotta dal tedesco da R. Fornaciari, nelle sue varianti di Grammatica completa e grammatica ridotta, e del relativo libro di esercizi, mentre minor successo ebbe la sintassi dello stesso autore. Le adozioni relative allo Schultz giungono fino alla metà del XX secolo. Nell'Introduzione alla diciassettesima edizione del 1924 così si legge: «Per coloro specialmente che nelle scuole secondarie rifuggono, e non senza ragione, dall'introdurre con soverchia larghezza quel metodo scientifico onde la Linguistica ha riformato lo studio del greco e del latino, come quello che può condurre, ove non sia usato con giudizio, piuttosto ad isterilire che a rinvigorire le giovanili menti nell'uso pratico di quegli idiomi, per coloro resta ancora una delle migliori e più acconce all'uopo la vecchia Grammatica di Ferdinando Schultz, che in Germania ha avuto l'onore di tante edizioni e che, anche presso di noi, nella diligente traduzione del Fornaciari, continua da molto tempo ad adoperarsi nelle scuole, nonostante la pertinace concorrenza di altri libri dello stesso genere. I pregi di questa Grammatica furono così descritti dall'egregio traduttore nella Prefazione anteposta alla prima edizione: «Lo Schultz si è studiato di riuscire breve, succoso e facile, mettendo le regole in quell'ordine che, se non è sempre il più rigoroso, sembra il meglio adatto alle menti giovanili, volgendosi quando alla riflessione, quando alla memoria, insegnando molte piccole proprietà quasi per indiretto, e più per via di esempi, che col fare ogni volta una regola, dando prima il più necessario, poscia il meno, aiutandosi colla diversità dei caratteri per stampar bene

Il ministro Martini, infatti, nella citata Circolare che segue la Relazione pascoliana, emana le seguenti disposizioni:

Anche raccomanda giustamente la Commissione che nell'insegnamento della grammatica i professori si tengano egualmente lontani dal metodo esclusivamente empirico e dal metodo puramente teorico. Ma è soprattutto necessario che si tengano lontani da questo; poiché le disquisizioni e spiegazioni teoriche non hanno altro effetto che di annebbiare le menti giovanili e annoiarle. La noia che proviene dal non intendere è il più grande flagello di una scuola; e il maestro migliore è quello che non insegna niente che i suoi allievi non possano intendere. Trovare nelle spiegazioni il linguaggio adatto a penetrare nelle menti dei fanciulli e illuminarvi il precetto o la regola che il maestro espone, è la più grande e la più difficile arte di chi insegna, specialmente di chi insegna nel Ginnasio una cosa così ripugnante alle menti giovanili com'è la grammatica. Cotesta terribile grammatica sia pure composta secondo i trovati ultimi della scienza; ma non si pretenda di far intendere coteste ragioni scientifiche a chi intenderle non può: il ragazzo non vede e non può vedere della grammatica che la parte puramente formale e meccanica, la quale quanto gli riuscirà più semplice e chiara e perciò più facile a comprendere e ritenere, tanto produrrà più agevolmente l'effetto che con essa si cerca⁴⁹.

L'eccesso di grammaticalismo nella scuola classica non è certo cosa nuova e si nutre di radici e di ascendenze di lunghissima durata. Fin dal Medioevo, infatti, la formazione scolastica e culturale dell'uomo colto e del cittadino delle classi dominanti si è connotata attraverso lo studio delle lingue classiche, e del latino in particolare⁵⁰ e la distinzione medioevale delle *artes* del trivio e del quadrivio ha origini anche precedenti, se si considerano, ad esempio, i manuali di Elio Donato⁵¹, il maggiore dei grammatici del quarto secolo, che, raccogliendo e sintetizzando i contenuti della tradizione precedente, creano e determinano un segno di continuità, una connessione tra mondo classico e mondo

nelle teneri menti certe parole o flessioni e distinguendo nettamente con essa quello che si deve insegnar subito nelle prime classi, da ciò che si legge e insegna solo in una ripetizione. Sotto questo rispetto la sua grammatica non teme forse il confronto con verun'altra, perché ben difficil sarebbe trovare in un piccol volume e con tanta facilità trattare, con quella esattezza che l'avanzamento odierno di tali studi richiede, le regole della lingua latina, in modo che, quantunque il libro si dica fatto per le classi inferiori e medie, pure vi si contenga quasi tutto l'occorrente per conoscere e scrivere bene il latino».

⁴⁹ Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114, *Lo studio del latino nei Ginnasi e nei Licei*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, p. 546.

⁵⁰ «La storia della cultura occidentale può essere scritta nel segno del latino» (F. Waquet, *Latino. L'impero di un segno*, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 251). Il testo è interessante anche per l'analisi e la sottolineatura del fatto che la costruzione di una "Europa intellettuale unitaria" si sia attuata grazie ai medesimi *curricula* scolastici che, in tutta Europa, si sono distinti per il peso ed il ruolo centrale attribuito al latino.

⁵¹ I due trattati di grammatica, *Ars minor* e *Ars maior*, il primo con nozioni a carattere elementare, il secondo destinato agli studi approfonditi di stilistica e di retorica, di Elio Donato, importante anche per essere stato il maestro di Girolamo, sono «destinati a divenire il libro di testo su cui, per secoli, fino al Medioevo ed oltre, i giovani avrebbero imparato il latino» (G.B. Conte, E. Pianezzola, *Storia e testi della letteratura latina*, Firenze, Le Monnier, 1995, p. 532).

medioevale, in una sorta di linea di congiunzione, nell'accezione di fondo secondo la quale la grammatica è intesa come abilità di parlare bene, aspetto formale ed esterno, secondo una valenza che anche in Prisciano⁵², in Isidoro di Siviglia⁵³ e in Cassiodoro⁵⁴ è prevalente: «Il Medioevo non ignora gli antichi; la scuola medioevale legge gli autori classici; se ne ciba quotidianamente ma se ne serve riconducendoli ai propri scopi, chiudendoli nei propri quadri, adoperandoli, per quanto è possibile, secondo i suoi intendimenti»⁵⁵.

Le forme del trivio medioevale, in quanto attengono al linguaggio e, attraverso questo, alle forme stesse del ragionamento, secondo l'eredità classica, vengono considerate superiori rispetto alle altre *artes*, con la conseguenza diretta secondo la quale il linguaggio assume valore e consistenza di per sé, quale esplicazione ed esercizio di tipo logico-retorico: la grammatica viene, così, gradualmente ad assumere quel ruolo tanto centrale e preminente nell'apprendimento del latino che si manterrà costantemente, pur nelle differenziazioni ideologiche e nelle articolazioni pratiche che diacronicamente si svilupperanno.

La netta e precisa ripartizione che la caratterizza è speculare alla metodologia rigida e deterministica con la quale ne viene condotto l'insegnamento: la grammatica, centrale nell'apprendimento in quanto base di tutte le altre acquisizioni, da strumento, diventa fine in se stessa. Il mezzo diventa il fine.

Emblematico in tal senso è il fatto che il suo apprendimento non avvenga sui testi degli autori antichi bensì su manuali ed eserciziari. Né la situazione cambia di molto nella sostanza durante l'Umanesimo, periodo nel quale si assiste sì ad una "rivoluzione" nella concezione delle *humanae litterae*, grazie alle fortunate scoperte di numerosi testi antichi e ad una nuova visione dell'uomo concepito nella sua centralità terrena, non più proteso all'ultraterreno in un'ottica di formazione umana più complessa ed articolata⁵⁶, ma non muta nella sostanza la prospettiva della metodologia dell'insegnamento, continuando secondo parametri dal carattere deduttivo: «Sarà l'Umanesimo, che impose l'osservazione rigorosa delle norme fissate dagli antichi, a recuperare lo splendore delle pagine classiche, ma anche a isterilire definitivamente la lingua latina. Chiuso nel sepolcro dorato della filologia, il latino divenne per sempre lingua storicamente conclusa [...]»⁵⁷ e, attraverso il basilare principio dell'*aemu-*

⁵² Attivo nella Costantinopoli della prima metà del VI secolo, scrive quell'*Institutio de arte grammatica* «che sarà libro di testo principe di tutto il Medioevo» (Conte, Pianezzola, cit., p. 694).

⁵³ Autore delle *Origines sive Etymologiae* e attivo tra la fine del VI e l'inizio del VII secolo, ricerca, partendo dalle parole e la loro etimologia, la "verità originaria".

⁵⁴ Cassiodoro, nelle *Institutiones*, dà la famosa definizione di grammatica: «Grammatica vero est peritia pulchre loquendi».

⁵⁵ E. Garin, *L'educazione in Europa*, Bari, Laterza, 1957, p. 83.

⁵⁶ Si vedano in proposito: P.F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1991; R. Sani, *Educazione e Istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, ISU Università Cattolica, 1999; E. Garin, *L'umanesimo italiano*, Bari, Laterza, 1952; Id., *Medioevo e Rinascimento*, Bari, Laterza, 1954, e la ricca bibliografia in essi contenuta.

⁵⁷ A. Piva, G. Segà, G. Di Bucci, *Est modus in rebus*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

*latio*⁵⁸ di precisi e determinati modelli di riferimento, gli *auctores* di classica discendenza⁵⁹, si congela l'apprendimento in criteri dogmatici e formalistici⁶⁰. In maniera quasi paradossale dal momento che gli umanisti propugnano un elevato ideale di *paideia* fondato sui valori della classicità⁶¹, si alimenta nelle scuole una dimensione pedante⁶² e normativa⁶³.

È, però, soprattutto con l'educazione gesuitica⁶⁴ che si rafforza la valenza precettistica e normativa del latino, posto a fondamento, anche comunicativo, della didattica dell'Ordine⁶⁵. Il "concetto" di regola si rafforza in senso dog-

⁵⁸ «Rifiutando la concezione del *classico* e del *classicismo* di stampo rinascimentale [...] né accettiamo del vocabolo *classico* il riferimento preciso alla "imitazione" (per cui classico significa autore da imitare): o, per meglio dire, occorre prima precisare che cosa si debba intendere per imitazione [...]. Rispetto agli Umanisti, perciò, da una parte noi allarghiamo l'area a cui l'idea di *classico* è applicabile [...], dall'altra ne restringiamo il significato, in quanto, mentre conserviamo nell'idea di classico il carattere dell'eccellenza, rifiutiamo il carattere dell'"imitazione": non riteniamo che "classico" significhi "autore da imitare" nel senso che gli antichi davano generalmente alla parola "imitazione".» (I. Lana, A. Fellin, *Cultura, letteratura e tecnica in Roma antica*, Messina-Firenze, D'Anna, 1972, pp. 10-11).

⁵⁹ Nel *De linguae latinae elegantia libri sex* di Lorenzo Valla si evincono dati importanti per una metodologia che avrà largo seguito: la derivazione della regola dalle citazioni di classici quali Cicerone, Sallustio, Cesare, Livio, Quintiliano. L'eleganza stilistica che risulta dalla derivazione dell'uso linguistico latino dai classici si esemplifica, non solo teoricamente, nei 475 capitoli dell'opera e nelle prefazioni ai primi cinque libri, oltre che nello stile stesso, elegante e raffinato dell'Autore.

⁶⁰ «All'involuzione scolastica dell'Umanesimo ha in gran parte contribuito la riduzione dei testi latini a terreno di apprendimento grammaticale-formalistico della lingua, perciò anche funzionale ad una cultura del dogmatismo e della conservazione. Il grammaticalismo normativo, infatti, è di per sé dogmatico ed anti-scientifico. Sono illuminanti a tale proposito le parole di Martinet: «La difficoltà che si trova nel separare la linguistica scientifica dalla grammatica normativa richiama quella che si incontra nella separazione di una vera scienza dei costumi dalla morale.» (O. Tappi, *L'insegnamento del latino*, Torino, Paravia Scriptorium 2000, p. 25).

⁶¹ Si pensi ai *curricula* delle comunità scolastiche dirette da Guarino Guarini e Vittorino da Feltre.

⁶² Si finì con l'«identificare l'essenza dell'educazione umanistica con lo studio del latino e del greco. Si trattò all'inizio di una coincidenza così naturale che il metterla in questione sarebbe stato come chiedersi se, invece di respirare aria, non si possa respirare altra cosa» (A. Visalberghi, *Le ragioni degli umanisti*, Firenze, le Monnier, 1967, p. 32).

⁶³ «Nascono le prime grammatiche normative di tipo razionale/deduttivo, nelle quali il metodo "naturale" basato sull'imitazione e sull'uso lascia progressivamente il posto a quello "grammaticale", [...]. L'invenzione della stampa segnò una svolta importante anche nelle metodologie: consentì infatti di avere a prezzi accessibili grammatiche, antologie, testi. Di conseguenza furono compilati nuovi manuali che si distaccavano sempre più dal modello a botta e risposta di Donato, non solo per la diversa organizzazione del testo, ma anche per il tentativo di fornire spiegazioni più persuasive dei fenomeni morfologici e sintattici e di rendere più significativo il materiale da memorizzare [...]. In Francia molto famosi furono i tre volumi di Despauterius (ortografia, grammatica e sintassi) raccolti nel 1536 con il titolo *Commentarii grammaticae*. In Germania notevole successo riscosse la *Grammatica* di Melantone, composta nel 1525, in Italia il *De causis linguae latinae* dello Scaligero (1540) e *Minerva sive de causis linguae latinae* del Sanctius (1587).» (Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 131-132).

⁶⁴ Si veda al riguardo Sani, *Educazione e Istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, cit., pp. 518 ss.

⁶⁵ *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* (1599): da Sani, *Educazione e Istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, cit., p. 535-547.

matico: se per gli umanisti essa è la norma, quale occorrenza più frequente negli *auctores*, funzionale al *recte scribendi*, per i gesuiti diviene lo *speculum* dell'osservanza religiosa e il paradigma della severa disciplina interiore: nasce la religione della norma e della regola formale.

Così la regola grammaticale diviene il riflesso di quella disciplinare, e la sua rigida applicazione definisce l'osservanza e l'obbedienza a carattere religioso: non è azzardato sostenere che, sotto questo profilo, si plasma il "disciplinamento" proprio sull'accentuazione dell'autorità inviolabile della regola grammaticale che diviene *auctoritas* assoluta.

Ugualmente gli *auctores* della classicità sono presi sì a modello, ma nella esclusiva valenza linguistico-formale, quali repertori di *exempla* grammaticali, senza alcuna valutazione di carattere storico, critico o tematico. Le competenze tecniche sono acquisite secondo un preciso schema precettistico⁶⁶ e inserite in «un mondo artificiale, fatto di forme e simboli, privi di qualsiasi contenuto, dove il virtuosismo oratorio vuole avere il sopravvento sulla conoscenza»⁶⁷.

Tuttavia deve certo considerarsi quale fondamentale il ruolo che l'Ordine ebbe nella definizione di un sistema scolastico a carattere fortemente strutturato e organico che diverrà il modello di ogni successiva definizione curricolare degli studi⁶⁸: sull'organizzazione gesuitica e sulle metodologie didattiche caratterizzate dalla severa e rigida disciplina intellettuale ispirata ai principi della Controriforma, si plasmerà la scuola classica post-unitaria casatiana⁶⁹,

⁶⁶ «Migliore e più lunga vita ebbe l'opera del portoghese P. Emanuele Alvarez (1526-1582): *Emmanuelis Alvari e Societate Jesu De Institutione Grammatica Libri tres* (Lisbona 1572, prima ed. in Italia, Venezia 1575). Ma poiché era troppo scientifica e copiosa, ne fu fatto un compendio dal P. Orazio Torsellini, detta edizione "Romana" (1588) proposta dalla Ratio del 1599, che ebbe largo uso nelle scuole della Compagnia. Ne fu fatta una ristampa a Roma nel 1832» (Sani, *Educazione e Istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, cit., nota 1, p. 536.

⁶⁷ A. Clausee, *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 89.

⁶⁸ «L'ordinamento degli studi stabilito nella *Ratio studiorum* si articolava in tre distinti corsi: umanistico, filosofico e teologico. Il primo, finalizzato a fornire un'istruzione linguistico-letteraria completa, comprendeva cinque classi, le prime tre rivolte all'approfondimento graduale della Grammatica latina e di quella greca (infima, media, suprema) e le altre due destinate rispettivamente allo studio dell'Umanità e della Retorica. Nelle tre classi di Grammatica, lo studio del latino avrebbe dovuto prendere le mosse dai rudimenti (ossia la morfologia) e dalle prime regole della sintassi per giungere fino alla "perfetta conoscenza della grammatica con la metrica" e avviare gradualmente gli alunni alla lettura delle epistole e delle opere minori di Cicerone e di parti scelte di quelle di Ovidio, Catullo, Tibullo, Propertio e Virgilio; lo studio del greco sarebbe partito anch'esso dai primi rudimenti (lettura e scrittura, declinazioni, verbi) per culminare nell'ultima classe con l'approfondimento di tutta la morfologia (sintassi, prosodia e studio dei dialetti sarebbero stati oggetto delle successive classi di Umanità e retorica).» (Sani, *Educazione e Istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, cit., p. 521).

⁶⁹ «Il carattere socialmente elitario della scuola gesuitica, quel legame privilegiato che la Compagnia aveva intrecciato con le classi dirigenti di antico regime, fornendo ad esse il modello più compiuto di educazione del patriziato urbano tra Seicento e Settecento aveva trovato il suo correlato sul piano didattico nell'uso esclusivo della lingua latina; non solo come materia specifica di

sebbene siano da evitare semplicistiche generalizzazioni⁷⁰. La "curvatura" linguistica dell'apprendimento del latino, l'«ideale d'insegnamento inteso prevalentemente al ben dire e al bello scrivere»⁷¹, che definisce la scuola classica quale «scuola di parole [...] che molto riteneva del culto archeologico della lingua e molto poco dell'aspirazione ad uno strumento vivo di comunicazione intellettuale ed affettiva»⁷² viene infine da Pascoli, per la prima volta, considerata nella sua Relazione la causa "vera" del mancato apprendimento della disciplina da parte di studenti troppo oberati da un gran mole di studio non proficuo. Se non erano mancati precedenti tentativi di analisi del problema⁷³, questi non avevano portato a nessuna reale focalizzazione ed a nessuna successiva disposizione ministeriale, come sarà per l'intervento pascoliano. Nel materiale manoscritto e in gran parte ancora inedito dell'Inchiesta Scialoja⁷⁴ più volte ricorre, in relazione al latino, lo stato d'insoddisfazione da parte dei docenti, anche se in modo non univoco: sono due, infatti, le tendenze presenti nell'insieme dei verbali delle deposizioni, quella conservatrice e quella innovativa, non sempre chiaramente distinguibili nella considerazione di questioni

studio, ma come mezzo di comunicazione all'interno dei collegi, tra i condiscipoli e tra questi e i loro maestri. Il metodo dell'insegnamento misurava la sua efficacia sulla capacità degli scolari di trasferire lo stile dei classici e soprattutto del classico per eccellenza, Cicerone, nell'uso quotidiano, affinché ne ricavasse distinzione tanto la conversazione che lo stile della scrittura. Per questo si esercitavano gli allievi, in una lettura intensiva dei testi volta ad un'analisi minuta del vocabolario, dei procedimenti stilistici, dell'uso delle figure retoriche. In un'educazione esplicitamente rivolta all'esercizio sicuro e disinvolto della superiorità sociale, che coinvolgeva tanto l'arte mondana della parola quanto il gesto del corpo [...] il latino compariva come segno di distinzione sociale. [...] In questa esibizione di tratti diacritici e di elementi differenziali di cui l'insegnamento linguistico si fa carico risiede un tratto tipico del modello sociale dei ceti nobiliare di antico regime. Inscenare il proprio rango con grande sfoggio di apparati celebrativi realizza la dimensione specifica all'interno della quale vive il potere sociale dell'aristocrazia. Ogni pratica diviene il segno di un'appartenenza e come tale, assoggettata ad un rigoroso sistema di regole che ne governa l'esercizio, custodisce l'immagine delle gerarchie che strutturano la società. Il latino, lingua del rito religioso, è così doppiamente lingua liturgica. Accanto all'ufficio ecclesiastico essa si presta a celebrare il rito mondano delle élite sociali.» (A. Scotto Di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 32-33).

⁷⁰ «Può essere fuorviante e certamente lo è considerare la scuola istituita dalla legge Casati e quella classica in particolare nello specchio esclusivo di un'istruzione che per comodità può essere definita gesuitica. Troppo complessa appare la realtà sociale dell'età della Restaurazione per adeguarsi pigramente a una visione così semplicistica.» (Scotto Di Luzio, *Il liceo classico*, cit., p. 25).

⁷¹ *Ibid.*, p. 54.

⁷² *Ibid.*, p. 43.

⁷³ Si pensi all'Inchiesta voluta nel 1872 dal ministro Scialoja sull'istruzione secondaria (Cfr. M. Raichich, *Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'Inchiesta Scialoja* in *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981, pp. 285-325; A. Montevecchi, M. Raichich, a cura di, *L'Inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, *Fonti per la storia della scuola*, IV, Roma. Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994).

⁷⁴ Il materiale dell'Inchiesta, conservato presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma, è contenuto in ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, buste 4-13.

puramente tecniche⁷⁵, ma nella sostanza separate in modo netto e con una prevalenza di coloro che cercano una nuova fisionomia della disciplina, nella quale superare la curvatura grammaticale a vantaggio degli studi letterari:

Ma nella cultura dei giovani il latino non può avere che due scopi generali: lo scopo di fargli la mente a rettamente pensare, quindi rettamente significare le idee, a continuare, dirò così, una specie di religione che abbiamo noi, una religione nazionale, la letteratura e in secondo luogo per conoscere bene quella società, per conoscere quella civiltà dalla quale noi possiamo attingere cose praticabili e possiamo metterle ad effetto. Così lo studio del latino può veramente essere utile e può e deve entrare nella cultura generale, formare la mente, il gusto letterario e servirsene come chiave a intendere, a conoscere quella grande società, quel gran popolo, quella civiltà grande per poter togliere qualche cosa e qualche cosa che giovi alla civiltà nostra presente. Ora essendo tale per me lo studio del latino, io sono con coloro che vorrebbero si insistesse principalmente nella lettura fatta bene dei classici. Dico fatta bene, perché fatta male ci corromperebbe da capo le lettere. Questo dipende dal criterio letterario e dal gusto dell'insegnante. Alla fine dell'insegnamento liceale, come prova di latino vorrei si desse un passo di un autore da spiegarsi bene artisticamente e da corredarsi di tutte quelle cognizioni che diano a vedere che il giovane non intende puramente, superficialmente le parole, ma lo intende tutto quanto, ne intende lo spirito e ne sa rendere la ragione⁷⁶.

Il docente che ha sopra esposto le sue considerazioni a proposito dell'utilità e della valenza del latino si attesta su posizioni di evidente novità, sottolineandone la valenza culturale e storico-letteraria, considerando l'importanza della centralità del testo d'autore, che deve essere tradotto ed affrontato nelle sue molteplici accezioni, e non solo in quelle strettamente linguistiche. Dalla lettura delle carte dell'Inchiesta, il suddetto concetto ricorre più volte⁷⁷, ed alla tendenza anti-filologista si collegano gli interventi che sottolineano la necessità di ridurre lo studio grammaticale, a vantaggio del valore formativo ed educativo del latino, anche funzionalmente all'apprendimento dell'italiano: la "ragion d'essere" della disciplina consisterebbe proprio nella valenza stru-

⁷⁵ I settantasette quesiti in cui è ripartita l'inchiesta toccano problematiche diversificate: per le lingue classiche i quesiti sono quelli che vanno dal quesito 31 al quesito 36.

⁷⁶ ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 6, fascicolo 39, seduta di Firenze, 1 novembre 1873.

⁷⁷ Del resto, il contenuto del quesito n. 36 dell'Inchiesta è piuttosto esplicito al riguardo: «I giovani che escono dal liceo hanno fatto nelle lingue classiche un profitto corrispondente al lungo studio in esse speso? Se questo profitto è scarso, quale ne è la cagione? Dei metodi non buoni, ovvero dei professori poco abili? Sanno questi rendere accetto lo studio delle lingue classiche e farne comprendere l'utilità nella vita civile dei nostri tempi? Si fa la giusta parte alla lettura dei classici, ovvero si eccede di troppo nell'insegnamento grammaticale? Questa lettura è diretta ad educare l'intelletto e il cuore? Quali effetti hanno prodotto nell'insegnamento delle lingue antiche le recenti grammatiche del Curtius, dello Schultz, dello Schenkl, ecc.? Sono ragionevoli i lamenti che s'odono intorno all'insegnamento del greco? È utile conservare quest'insegnamento e renderlo obbligatorio per tutti? Qualora si aprissero i licei scientifici, si soddisferebbe al desiderio di tutti mantenendo l'obbligo del greco solamente nel liceo classico? Come ottenere che i giovani usciti dai licei e avviati alle università non dimentichino gli studi fatti, principalmente quelli del latino e del greco? In che modo questi studi potrebbero essere continuati nelle università, quale mezzo di più perfetta cultura, e qual sussidio agli studi professionali?».

mentale ed educativa della stessa. Solo attraverso una funzionalità che accompagna, all'acquisizione culturale, quella formativa può trovare giustificazione l'indubbia mole di studi, letture ed esercizi ai quali gli studenti, conformemente ai programmi ministeriali, sono sottoposti:

Nel latino ci si occupa moltissimo della parte filologica e io credo che la parte filologica sia solamente per le teste come la mia, che cominciano a diventare grigie. La filologia non ha alcuna parte nell'educazione dell'anima, e noi la vogliamo applicare invece a quell'età in cui bisogna sviluppare quanto più si può la grande molla del sentimento, e invece in quella epoca precisamente mettiamo i giovani nella bieca osservazione del vocabolo. Fa spavento vedere dei giovani che quasi nell'atto stesso in cui leggono un periodo, un pezzo d'autore, che a me pare per riflesso degli anni miei primi produce un sentimento che mi riscalda e mi imparadisa, essi mi saltano fuori con un'osservazione prosastica o di prosodia che mi fa spavento. E se a diciott'anni si è così, io domando, che cosa sarà a quarant'anni? Perciò se nel metodo d'insegnamento noi facciamo prevalere esattamente la filologia, noi avremmo troncata ogni ragione di essere degli studi del latino come educativi e scambiamo la sostanza delle cose che non sta nel vocabolo ma nelle cose stesse⁷⁸.

L'insegnamento grammaticale non è solo prevalente, ma condotto anche in maniera meccanica e formale⁷⁹:

Quel dare troppa importanza alla grammatica, alla teoria, è proprio un far contro al metodo naturale, secondo cui nelle prime classi del ginnasio si dovrebbe insegnare praticamente. Dal che i giovani trarrebbero gran diletto nello studio delle lingue perché nei primi anni c'è una disposizione naturale ad apprendere senza avvedersene [...] specialmente per l'insegnamento del latino che fa la meraviglia di tutti il vedere come si studi per anni e non si impari. La ragione si è che il latino è la lingua più filosofica e ragionata del mondo e lo si insegna meccanicamente, quindi l'insegnamento non può che essere grandissimo e per lo più comincia a diventare uggioso prima che incomincino a prendervi un po' di gusto e tutti sanno che è impossibile apprendere delle cose che annoiano⁸⁰.

Dai verbali emerge anche, ricorrentemente, la consapevolezza che, se le discipline classiche non sono amate come dovrebbero⁸¹, la causa debba essere

⁷⁸ ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 6, fascicolo 37, seduta di Firenze, 30 ottobre 1873.

⁷⁹ Non possiamo fare a meno di considerare quanta identità di prospettiva intercorra tra le carte di un'inchiesta condotta all'interno delle scuole, e che coinvolge direttamente docenti e padri di famiglia in tutto il territorio nazionale, e quanto Pascoli esprime nella sua Relazione al Ministro!

⁸⁰ ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 6, fascicolo 40, seduta di Milano, 4 novembre 1873.

⁸¹ «D'altra parte che bisogno c'è di studiare tanto latino? Diavol mai che non possa uscire dagli esami senza un passo di Cicerone e di Livio! Bisogna studiare matematiche altrimenti non si fa nulla. Si esce dalle scuole, si fanno i capannelli, non si parla come una volta delle interrogazioni, dei passi di Dante e di Virgilio: che! Che risultato hai avuto tu del problema? A me non m'è venuto! E si vedono le pareti istoriate di formule algebriche e di figure geometriche. E il povero maestro di lettere che ha da fare? [...] A tutte queste ragioni bisogna aggiungere un'altra che forse non è l'ultima, l'idea del poco amore che si ha dell'istruzione classica, che i giovani non amano più come una volta.» (ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 6, fascicolo 39, seduta di Firenze, 1 novembre 1873).

ricercata, oltre che nel prevalere della dimensione grammaticale, anche nell'assenza di quella letteraria⁸².

Se poi si vanno a prendere in esame le carte relative alle Ispezioni ministeriali⁸³ negli stessi anni, il quadro non muta, al contrario si rafforza l'attendibilità di quanto Pascoli esprime nella sua Relazione: «Il poco profitto nel latino per altra parte lo attribuisco molto anche al vecchio pedantesco metodo d'insegnamento di cui sono tenacissimi gli ottusi professori, allievi per lo più della vecchia scuola gesuitica»⁸⁴. Di particolare interesse le parole del prof. D'Ancona, in veste di Ispettore nel 1871 al Liceo di Parma: «Avendo assistito alle lezioni in tutti e tre i corsi a lui commessi, abbiamo notato [...] che egli insiste soprattutto sulla parte grammaticale dell'una lingua e dell'altra e fa che lo studio dell'una serva d'aiuto a quello dell'altra, e ambedue si servono a meglio intendere la genesi e il valore del vocabolo e della forma italiana. [...] Non trovammo da raccomandargli altro che una maggiore larghezza di osservazioni e poetiche e di considerazioni di stile, perché nel suo programma di insegnamento i precetti di arte avessero tanto luogo quanto quelli di scienza e il profitto letterario fosse negli alunni pari al filologico»⁸⁵.

Se non manca qualche eccezione in tal senso⁸⁶, dall'analisi delle Ispezioni con-

⁸² «Nel ginnasio poi mi parrebbe conveniente che fosse data maggiore importanza all'istruzione letteraria e secondariamente dovergli dare maggior importanza all'istruzione letteraria del latino e dell'italiano insieme» (ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 6, fascicolo 36, seduta di Firenze, 31 ottobre 1873).

⁸³ I manoscritti, ancora inediti, relativi alle numerose Ispezioni che il Ministero ordinò presso i Licei e i Ginnasi del Regno sono depositati presso l'Archivio centrale dello Stato di Roma.

⁸⁴ Lettera riservata in appendice alla Relazione finale sull'andamento degli studi del Direttore del Ginnasio di Fano al Superiore di competenza per l'anno scolastico 1863-1864, dalla quale si evince anche come lo studio fosse condotto esclusivamente la parte morfologica e in modo mnemonico, in ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 103. Del resto nelle relazioni ispettive la scarsità di risultati nel Latino viene imputato uniformemente alla mancata acquisizione degli elementi morfo-sintattici della lingua: «L'insegnante delle Lingue classiche è assai buono, ma non dà i frutti che vorrebbe dare, per non essere una gran parte dei giovani che vengono ogni anno a iscriversi fra gli alunni dell'Istituto, abbastanza fondati nella grammatica latina e greca» (Dalla Relazione al Ministro della Pubblica Istruzione degli Ispettori G.B. Gandino e G. Platner sul Regio Liceo «Romagnosi» di Parma in data 31 luglio 1876 in ACS, MPI, *Divisione scuole medie, 1860-1896*, busta 97); «Nelle lingue classiche l'insegnamento è meno efficace, come quelle che richiedono maggiore programmazione, cioè a dire sufficiente conoscenza della grammatica e accurato esercizio di versione e gli alunni del Liceo, di grammatica e di versioni, sapevano ben poco» (Dalla Relazione degli Ispettori E.B. Betti e R. Magli sul Regio Liceo "Dante" di Firenze in data 10 luglio 1868 in ACS, MPI, *Divisione scuole medie, 1860-1896*, busta 59).

⁸⁵ Relazione sul Liceo «Romagnosi» di Parma in data 26 maggio 1871, a firma D'Ancona, in ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 97.

⁸⁶ «Il professore di lettere latine e greche, signor G. Frascotti, è il più nuovo tra gli insegnanti di questo Liceo: ma noi siamo soddisfatti di lui per il molto esercitare che ci fa ai giovani a scrivere nelle due lingue, per la diligenza e l'accuratezza nel correggere gli scritti, per gli avanzamenti rapidi ai quali ha saputo spingere gli alunni della prima classe, per il profitto comparativamente notevole che ha ottenuto nella seconda e nella terza. Egli, pur giovandosi costantemente della linguistica, intese che il liceo non deve dare, anche se il potesse, filologi greci e latini ma sì menti disciplinate e animi informati della intiera e razionale bellezza dell'antica letteratura. [...] Noi abbiamo biso-

dotte nei vari Ginnasi e Licei del Regno, emerge, quindi, un quadro uniforme in cui risalta la prevalenza assoluta di studi a carattere formale, anche nella lettura degli autori latini previsti dai programmi ministeriali e una scarsissima, se non del tutto assente, considerazione della loro valenza letteraria e storico-culturale:

Venendo all'insegnamento del latino, [...] a che giovano i migliori trattati di classificazione se nel leggere i classici non se ne trae il debito profitto e non si riscontrano ben capiti nei ragionamenti? [...] Le letture sono state così scarse così di latino come di greco, copiosi gli esercizi di versione in latino e i componimenti latini: ma il commento agli autori non è pieno e largo, è ancora un'analisi grammaticale e una serie di frasi e di costrutti come suol essere a buon diritto il ginnasio. Abbiamo letto nel primo corso breve capitolo di Tacito. Fu tradotto con precisione e dichiarato grammaticalmente in modo soddisfacente, quando però ci facemmo a sviscerare con più sottili note i contenuti di quel passo non fummo seguiti né dagli alunni né dall'insegnante. Parimenti ci si è accorsi nei corsi secondo e terzo riuniti, ove furono ben tradotti un frammento del *De Officiis* di Cicerone e un'Ode di Orazio, ma le illustrazioni furono troppo meschine per ogni riguardo. [...] Raccomanda maggior cura dei commenti del latino, di abituare gli alunni a penetrare da più lati i passi che leggono, di non trascurar nulla, nemmeno le frasi più ordinarie che spesse volte acquistano rilievo considerate in relazione con ciò che precede, con ciò che segue: leggere con paziente cura notando tutto, uso delle parole e locuzioni, stile e andamento fraseologico, tanto più che gli alunni non mancano di attitudine, solo che ne siano convenientemente avviati⁸⁷.

Pascoli, ben consapevole delle problematiche suddette, attraverso la sua Relazione e le disposizioni ministeriali conseguenti⁸⁸, "rompe" definitivamente con il passato, sostanzando una netta "cesura", certo inevitabile, da tempo auspicata, ma mai realmente esplicitata: nell'insegnamento liceale del latino non sarà più suf-

gno degli studi classici, a rafforzare le menti e il ragionamento.» (Dalla Relazione degli Ispettori G. Carducci e F. Rossetti sul Regio Liceo di Pistoia in data 3 giugno 1877 in ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 59).

⁸⁷ Dagli Atti Ispettivi relativi al Regio Liceo-Ginnasio «Giordano Bruno» di Maddaloni dagli Ispettori Fumi e Cua dal 28 giugno all'8 luglio 1879 in ACS, MPI, *Divisione scuole medie (1860-1896)*, busta 45.

⁸⁸ Il riferimento non riguarda esclusivamente la citata Circolare ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114: *Lo studio del latino nei Ginnasi e nei Licei*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893 a firma Martini ma anche il R.D. 20 ottobre 1894 del ministro Baccelli, succeduto il 15 dicembre 1893 al precedente, che, accanto ad un nuovo quadro-orario, vara nuovi programmi, nei quali per la prima volta la storia letteraria assume un ruolo significativo nell'impianto curricolare liceale del latino ed è ripartita in tutti e tre gli anni del corso liceale, mentre nei precedenti si limitava solo a due anni: nella prima classe si prevede la lettura dei classici (prosa e poesia), la storia letteraria sino all'età di Augusto e la metrica; nella seconda classe la lettura di classici (prosa e poesia), la storia letteraria sino alla fine dell'impero e la metrica; nella terza classe la lettura di classici (prosa e poesia) e la storia letteraria (ripetizione generale). Non si può non pensare a quanto dichiara Pascoli nella sua Relazione: «Per il Liceo desideriamo che la storia letteraria sia distribuita in tutte e tre i corsi e con limiti certi [...] E in questa trattazione ci pare che il professore nell'illustrare i caratteri generali delle varie età, non debba dimenticare di dare qualche semplice ed elementare nozione sulla storia dell'arte classica.» («Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, p. 552).

ficiente leggere gli autori prescritti dai programmi nella valenza formale, strumentalmente al rafforzamento linguistico e grammaticale, bensì dovrà essere evidenziata la “dimensione letteraria” degli stessi, per far sì che l’insegnamento del latino possa definirsi secondo quel significato di reale educazione e formazione, possibile e motivante solo facendo rivivere nel suo valore originario di *humanitas* lo studio stesso:

Ci vuol altro: bisogna essere persuasi che i nostri studi hanno radice in un sentimento umano così primitivo e pertinace, e rispondono a una tale necessità intima del nostro essere, che per andar di tempo e per mutare di forme la società non potrà mai escludere dall’educazione de’suoi novelli “migliori” le lingue morte e le letterature antiche. [...] Letterature antiche! Antiche e pur sempre moderne e recenti; sempre una letteratura, anzi sempre quella. [...] Qual letteratura è antica, se il pensiero antico vive, con modi appena mutati, nella nuova; o, a dir meglio, qual letteratura non è antica, se quella che si dice nuova agita a mano a mano ancora l’antica vita? Arrestare a un tratto il fiume tranquillo dei secoli, scindere il passato dall’avvenire, dire “secol si rinnova” a che porterebbe se fosse possibile? Si avrebbero presto lingue morte e letterature antiche cui le anime più umane vorrebbero iniziare i loro figli prediletti. E non si fermerebbero lì: attraverserebbero quella lingua e quella letteratura passata, a cercare quelle che passarono quando esse nascevano... Oh! Non invidiamo intanto ai nostri figli eletti, che provano un’impazienza, una curiosità, una gioia – così strana per gli arroganti rinnegatori del passato – al primo ingresso nel Ginnasio (né è sempre colpa loro se la gioia si muta talora in noia, se la curiosità cessa per manco d’alimento, se l’impazienza d’apprendere cede alla rassegnazione di non comprendere); non invidiamo a quei cari capi la più naturale via di esercitare le loro facoltà intellettive⁸⁹.

⁸⁹ G. Pascoli, *Pensieri scolastici*, «Rassegna scolastica», II, fascicolo VI, 16 dicembre 1896, pp. 55-56, poi in *Antico sempre nuovo, Scritti vari di argomento latino (1893-1910)*, Milano 1946, pp. 641-642. Il titolo “Antico sempre nuovo” venne attribuito agli scritti pascoliani di argomento latino dalla sorella del poeta che pubblicò postumo il volume, nella cui prefazione a firma di Maria Pascoli si legge: «Come sarei stata lieta se avessi potuto presentare questo libro, che ho messo insieme con tanto amore cercando tra i manoscritti, richiamando dall’oblio articoli sparsi in riviste e giornali, mettendo in vista le due storie della poesia lirica e della poesia epica in Roma che, per trovarsi nei volumi *Lyra* ed *Epos* ad uso delle scuole secondarie, non sono molto conosciute fuori dell’ambiente scolastico, e, infine, traendo da un volumetto rimasto interrotto e perciò inedito, uno studio sulla metrica neoclassica, come sarei stata lieta se lo avessi potuto presentare con una prefazione che dicesse qualcosa di competente intorno ad esso! Ma quello che io posso dire è solo che ho procurato di disporre i vari scritti a guisa di catena in modo che si succedano via via legati e si richiamino e si completino. [...] Ed ora per giustificare il titolo che ho dato al volume, concluderò con alcune parole che l’autore diresse a’ suoi alunni nella prima lezione che tenne occupando la cattedra di grammatica latina e greca nell’Università di Pisa nel 1903: “Io non sono così antiquato da confondere l’idea di antichità con quella di bellezza; ma so quel che tutti sanno, che nelle letterature greca e romana è in alcuni scrittori o almeno in alcuni scritti ciò che si può chiamare l’eterno, che è sempre nuovo. E così vi gioverà una esercitazione, che io farò con voi e per voi: quella di ripensare nelle lingue antiche non solo qualche prosa ma anche qualche poesia moderna. Io non voglio dir parola dell’utilità che ha tale esercizio per chi deve poi insegnare ai fanciulli. Questa utilità è sottintesa. Ma dico alto a quelli che volessero, in nome della modernità, condannare quest’avviamento allo scrivere e al poetare in una lingua non più atta al commercio, dico alto che v’è un commercio d’idee e sentimenti più utile persino che quello delle cose, e che non è affatto impossibile che nell’avvenire si formi, anzi torni a formarsi, una letteratura internazionale su quelle nazionali; una letteratura che lasci queste, pure e native, al loro posto, ma che sopra esse faccia circolare il pensiero e il sentimento comune”».

L'importanza della dimensione letteraria nell'insegnamento del latino va declinata, secondo Pascoli, anche attraverso un rafforzamento in senso quantitativo della lettura dei testi degli *auctores*, stabiliti sì in numero consistente dai programmi, ma dei quali nella effettiva prassi scolastica non si leggeva molto, come si ricava da dati ufficiali⁹⁰.

«Ciò che si è detto degli esercizi scritti, il numero dei quali è insufficiente al bisogno, può dirsi della lettura che si fa degli scrittori latini nelle classi superiori del Ginnasio e del Liceo. Ciò che si legge, è in generale troppo poco. Vegga la Commissione se non convenga assegnare un minimo di lavoro che in ogni classe alla fine dell'anno debba esser fatto. Tanto del tale autore, tanto del tale altro, in modo che alla fine del corso liceale gli alunni abbiano letto de' principali scrittori quanto basta ad avere acquistato una specie di familiarità con essi»⁹¹.

La lettura degli autori, inoltre, solo se accompagnata da un adeguato studio letterario, può e deve connotarsi secondo un criterio che tenga in conto i contenuti di tipo storico, culturale e estetico degli autori stessi e non strumentale al rafforzamento della conoscenza formale e funzionale alla padronanza linguistica e grammaticale: «Ma cura maggiore devo spendere a che non si disperda in fumo la lettura che si fa degli autori. L'E.V. sa che poco o nulla ne resta nella mente e nei cuori dei nostri alunni, per due ragioni principalmente. La lettura non s'imprime nelle menti, perché queste non ci durano generalmente

⁹⁰ Cfr. le Relazioni finali sulle lettere latine al Ministro della Pubblica istruzione e i verbali delle Ispesioni effettuate presso i licei e i Ginnasi del Regno contenute in ACS, MPI, *Divisione Scuole Medie (1860-1896)*, buste 59, 63, 66, 77, 95, 97, 103, 155. Se ne riporta uno stralcio significativo contenuto nella Relazione sull'insegnamento delle lettere latine e greche del Regio Liceo «Romagnosi» di Parma nell'anno scolastico 1865-1866: «Metodo seguito nel commentare i classici: nello spiegare questi classici, premisi alcuni brevi cenni circa la vita e le opere dell'autore e, ben specificato l'argomento del brano scelto, aveva luogo una versione letterale seguita poi da altra alquanto più libera ed elegante. Quindi io veniva all'analisi delle parole, indagando la loro etimologia e i vari significati, notando la loro forma prosaica o poetica, antiquata ovvero poco usata e distinguendo le analogie o differenze dei vocaboli di significato affine che diconsi sinonimi. Dallo studio delle parole gradatamente ascendeva a quello delle preposizioni, in cui distinte le parti accessorie dalle principali, guidava i miei alunni non pur a ravvisare le doti dell'elocuzione, ma ad esaminare la natura dell'argomento, alla verità ed importanza del pensiero dominante, il fine dello scrittore, l'ordine, la convenienza ed efficacia delle ragioni adoperate, non che a far paragone dei vari scrittori sulla diversa maniera di esporre il medesimo concetto. Confermava alcuni giudizi con l'aiuto della *Poetica* di Orazio interpretata nel terzo anno e cercava tutte le occasioni per far conoscere l'affinità che si ha tra la lingua latina e l'italiana coll'indicare i vocaboli da quella a questa somiglianti o con poche modificazioni e le differenze che fra le frasi e la loro giacitura corre. Storia critica della letteratura latina: ma egli è assioma che non possi interamente conoscere l'uso migliore di una lingua senza saperne altresì le vicissitudini. Perciò coll'interpretazione dei classici procedevano in armonia compendiose nozioni della lingua latina, nelle quali per la prima classe trattai le varie questioni generali prescritte dal programma, per la seconda esposi le vicende della poesia drammatica ed epica e dell'eloquenza e per la terza quella della poesia lirica, elegiaca, didascalica e satirica.» (ACS, MPI, *Divisione Scuole Medie (1860-1896)*, busta 97).

⁹¹ «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica istruzione», 1893, p. 554.

fatica; poiché la fatica è loro risparmiata dai traduttori, brutti libercoli che gli speculatori sull'ignoranza offrono a buon mercato. La lettura non sveglia nessun sentimento nei cuori, perché il libro di testo, generalmente, nelle sue note richiama a ogni passo lo Schultz e il Madvig, non evoca mai la vita antica. Necessario è quindi raccogliere a mano a mano l'importanza di ciò che si è letto, comunque si sia letto»⁹².

E nella Prefazione a *Lyra*⁹³, il suo testo sulla lirica latina che, insieme a *Epos* sulla poesia epica, rappresenta una novità letteraria assoluta nel quadro generale degli studi letterari latini alla fine dell'Ottocento⁹⁴, Pascoli rafforza ulteriormente la suddetta valenza, nella definizione ulteriore di ciò che uno studio critico e letterario deve essere:

L'alunno nello scrittore antico desidera spesso l'anima e la vita. [...] L'alunno si annoia della fatica, lessicale e grammaticale, che dura a interpretare l'autore, ma non tanto perché ella sia grave quanto perché è unica. Pare quasi che egli creda di essere tenuto a vile, invitato com'è soltanto a scoprire una cosa che gli è stata appiattata a prova. E io gli nascondo il meno che posso e gli dico liberamente che così credo io o credo il tale e tale altro; che egli può forse pensare qualche cosa di meglio. Il mostrargli non ancora compiuto il lavoro d'interpretazione e di lezione, può dare, o aggiungere, alla sua mente una ragione di questi studi; e l'incertezza nostra che a noi non fa torto, fa cuore a lui. Ma, ripeto, io volevo: volevo sì far questo e sì "interessare" con tutti i mezzi il lettore alla lettura, con la storia, con la critica, con l'estetica, ché tutto è buono [...]. Nel fatto io non credo che alle letterature antiche ci si debba accostare *solo* con lente e veste di critici. Altrimenti, quando avessimo ben bene dichiarato, illustrato, ricostruito, per esempio, il Colosseo, non resterebbe che demolirlo. A che serve in vero, dopo che il critico ha compiuto il suo ufficio? Oh! serve, serve ancora, e più così mezzo che se fosse intiero; e a chi ne sa il tutto a parte a parte, e a chi ne sa solo un poco. L'opera antica, specialmente quella di parole, ha per lo spirito umano una virtù propria, non sebbene, ma perché antica. Questa virtù è sì messa, per così dire, allo scoperto dal critico, qualche volta; ma non può cessare con l'opera di lui. Ebbene, la critica sembra dire: «Questa opera io ve l'ho dichiarata da cima a fondo, l'ho ridotta alla sua vera lezione, l'ho scrutata nella sua genesi e nel suo sviluppo: non c'è altro da fare: andate. "No" diciamo noi: ora anzi vogliamo restare, e ammirare più che non potessimo ammirar prima; ché non la conoscevamo così bene. La critica è un mezzo, non un fine. La critica è fatta per la letteratura, non questa per quella»⁹⁵.

Per poter far "rivivere" lo scrittore antico nelle sua accezioni letterarie più complesse e complete, la condizione necessaria è, inevitabilmente e prioritariamente, superare la dimensione grammaticale nell'analisi del testo d'autore:

⁹² G. Pascoli, *Relazione sull'insegnamento del latino nel regio Liceo Niccolini di Livorno* presentata a S.E. il Ministro della Pubblica istruzione il 2 maggio 1894, poi in Id., *Antico sempre nuovo*, cit., pp. 606-607.

⁹³ Il libro era preceduto dalla seguente, significativa dedica: «Ai miei colleghi, insegnanti di latino e greco, nelle scuole classiche italiane, dedico e dono».

⁹⁴ Cfr. M. Cagnetta, *Le letture controllate*, in *Lo spazio letterario di Roma antica*, IV, nota n. 5, p. 402: «Quale esempio di più ampi orizzonti aperti in quegli anni alle letture latine nella scuola vanno ricordate le due antologie curate da Pascoli, *Lyra* (1895) e *Epos* (1897)».

⁹⁵ G. Pascoli, *Lyra*, Livorno, 1895, dalla Prefazione alla prima edizione. Il testo sarà più volte ristampato, arrivando alla settima edizione nel 1924.

Ora qualche volta m'è parso di ascoltar la voce degli antichi che si lamentano di questo, che noi li trattiamo tutti a un modo [...] che noi ci serviamo de' loro libri per esercitare nella grammatica i nostri figli; che noi avanti le loro opere non sembriamo mossi se non da diligente e minuziosa curiosità di "sapere" questo o quello, il perché e il come, e vai dicendo. Non basta: vogliono che noi "sentiamo" anche: per questo scrissero, per essere sentiti, e ammirati e amati. Ma io dunque credo di fare ciò che altri non fa; di fare, cioè, che il discepolo senta, ammiri ed ami? Ecco: questo ho voluto fare, e ripeto che non affermo d'essere riuscito a fare. Ma, sia detto con perdono, io spero molto. Spero, perché in verità ho sentito, ammirato e amato io stesso. [...] Che nascano fiori sulle rovine non è male; è anzi bene. Esse che nell'inverno furono studiate e dichiarate dal dotto, gli appaiono mutate quando ritorna a vederle nell'estate. Esse da tutte le crepe spingono fuori i ciuffi rossi delle "bocche di leone" e i grappoli bianchi dello smilace. Sorridono come risorte. Qualche iscrizione, qualche fregio sparisce sotto il capelvenere o la madre selva; ma il dotto non pensa a lagnarsene, e sorride anch'esso⁹⁶.

Di tenere affine sono anche le dichiarazioni che Pascoli premette al successivo testo letterario latino, *Epos*, che l'Autore dedica a Carducci:

Maestro! All'Italia nostra pensavo (non sembri superbo dire ciò che sarebbe empio negare) nel curare questo volume e nel cominciare questa collezione: all'Italia e alle scuole classiche di cui è uffizio serbare, per così dire il generoso fermento speciale del pensiero e del carattere italico. [...] ai bravi miei colleghi e agli alunni, perché, in primo luogo, in essi è sarà più ampia materia di studio, e lo studio quindi ne è per essere come più proficuo così più agevole, come più serio così più dilettevole; e in secondo luogo, perché lo studio si sentirà più attratto alla lettura del testo, la quale egli veda a ogni tratto avere occupato, meravigliato, commosso, vinto insomma, l'autore del commento. Se io ho potuto far apparire nelle mie povere note qualche sorriso e qualche lagrima dei tanti e delle tante che mi esprime il sempre fiorentino Virgilio, credo di aver fatto assai. Credo, invece, che per la scuola, almeno per la scuola italiana, non facciano assai quei commentatori o tedeschi o italiani che prendono l'orme dei tedeschi (non dico tutti i tedeschi né tutti gli italiani: molto ci corre!) i quali presentino gli scrittori greci e latini come complessi problemi grammaticali e, concediamo, filologici⁹⁷.

Quanto sopra, induce, tra l'altro, ad una considerazione di fondo: la mancanza fino al momento nel quale Pascoli scrive di letterature vere, di letterature "moderne" e funzionali ad un apprendimento ed ad un utilizzo scolastico significativo: problema che può essere valutato quale causa e conseguenza, insieme, di quanto evidenziato ed analizzato dal poeta.

È necessario, a questo punto, andare "a ritroso", ripercorrendo attraverso una sintesi diacronica, una "storia delle storie letterarie latine", per quanto ancora incompleta possa essere una focalizzazione sistematica al riguardo, essendo gli studi, non numerosi del resto al riguardo, più tendenti o, da un lato, a sottolineare aspetti parziali ed a fornire quadri di periodizzazione a

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ G. Pascoli, *Epos*, Livorno, 1897, dalla Prefazione alla prima edizione. Il testo sarà ristampato in terza edizione nel 1924.

carattere generale o, dall'altro, a limitarsi ad elencare gli autori ed i contenuti delle storie letterarie latine⁹⁸.

Innanzitutto va evidenziato come furono gli antichi stessi a definire un "concetto" di storia letteraria, già a partire dall'età ellenistica, periodo nel quale l'impegno classificatorio e il desiderio di sistematizzazione, declinandosi in ambiti diversi, conducono ad una prima suddivisione del materiale letterario secondo parametri che attengono sia alla partizione per generi della prosa (storiografia, oratoria, filosofia, grammatica) sia della poesia (elegia, giambo, epica, tragedia, lirica commedia). Lo schema classificatorio greco viene acquisito dai latini che ne ricalcano in sostanza il modello con Orazio⁹⁹, Cicerone¹⁰⁰, Tacito¹⁰¹ e, soprattutto, Quintiliano¹⁰² che «per indicare programmi di lettura utili ai futuri oratori, fa un'interessante rassegna degli autori greci e latini recensiti secondo i generi di appartenenza e secondo collaudati giudizi di valore. In sostanza, là dove occorra affrontare aspetti letterari in prospettiva diacronica, il discorso si mantiene rigorosamente entro i confini del genere di rispettiva pertinenza e i giudizi vengono graduati secondo criteri di evoluzione formale»¹⁰³. Al concetto di letteratura nell'antichità¹⁰⁴ si lega stretta-

⁹⁸ Ci si è avvalsi quali testi di riferimento in tal senso di: G. Getto, *Storia delle storie letterarie*, Firenze, Sansoni, 1969, pp. 1-281 (I ediz. Milano 1942); E. Paratore, *Le storie della letteratura latina in Italia dall'inizio del secolo ad oggi*, «Paideia», III, Arona 1948; F. Della Corte, *Storie delle letterature classiche*, in *Introduzione allo studio della cultura classica*, Milano, Marzorati Editore, 1990, pp. 6-13; P. Fedeli, *Le intersezioni dei generi e dei modelli*, in *Lo Spazio letterario di Roma antica*, I, pp. 375-397; G.F. Gianotti, *I testi nella scuola*, in *Lo Spazio letterario di Roma antica*, II, Roma, Salerno Editrice, pp. 421-466; M. De Nonno, P. De Paolis, C. Di Giovine, *Storia della letteratura*, in *Lo Spazio letterario di Roma antica*, V, Roma, Salerno Editrice, pp. 189-199; R.A. Kaster, *Storia della filologia a Roma*, in *Introduzione alla Filologia latina*, Roma, Salerno Editrice, 2003 (trad. it. da F. Graf, *Einführung in die lateinische philologie*, Stuttgart-Leipzig 1997), pp. 19-35; I. Hadot, *Storia dell'istruzione. 'Artes liberales'*, in *Introduzione alla Filologia latina*, cit., pp. 37-58; A. Grafton, G.W. Most, *Filologia e istruzione dal Rinascimento all'Ottocento*, in *Introduzione alla Filologia latina*, cit., pp. 59-77; P. Treves, *L'idea di Roma e la cultura italiana del sec. XIX*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962; Id., *Lo studio dell'antichità classica nell'Ottocento*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962; S. Timpanaro, *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Pisa, Nistri-Lischi, 1969; A. La Penna, *La tradizione classica nella cultura italiana*, Torino, Einaudi, 1973; A. Momigliano, *Studi classici per un paese 'classico'. Il caso dell'Italia nel XIX e XX sec.*, «Atene e Roma» n. 31, 1986, pp. 115-134; G.F. Gianotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina. I Parte*, «Aufidus», n. 5, pp. 81, Foggia 1988; Id., *Per una storia delle storie della letteratura latina. II Parte*, «Aufidus», n. 7, pp. 75-103, Foggia 1989; Id., *Per una storia delle storie della letteratura latina. III Parte*, «Aufidus», n. 14, pp. 43-74, Roma 1991; Id., *Per una storia delle storie della letteratura latina. IV Parte*, «Aufidus», n. 15, pp. 43-74, Roma 1991; Id., *Per una storia delle storie della letteratura latina. V Parte*, «Aufidus», n. 22, pp. 71-110, Roma 1994.

⁹⁹ Orazio, *Ars poetica*.

¹⁰⁰ Cicerone, *Brutus, de oratoribus*.

¹⁰¹ Tacito, *Dialogus de oratoribus* (l'attribuzione a Tacito non è certa).

¹⁰² Quintiliano, *Institutio oratoria*.

¹⁰³ Gianotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina. I Parte*, cit., pp. 51-52.

¹⁰⁴ «Delle lettere latine l'antichità non ebbe, nel loro svolgimento storico, una visione né critica né completa [...] sono scritti prevalentemente, se non unicamente, interessati alla biografia, che restringono la storia della letteratura a una serie di profili di scrittori, visti, nel migliore dei casi, più all'aneddotica che nel quadro storico della letteratura. Per solito le biografie si limitano a una sco-

mente, oltre alla ripartizione per generi, anche l'importanza dell'elemento biografico nella trattazione dei singoli autori: «La biografia, giunta a Roma come frutto dell'elaborazione ellenistica, trova i suoi esempi nella linea che va dal *De poetis* di Varrone al *De viris illustribus* (suddivisi per categorie) di Cornelio Nepote e di Svetonio: per quel che se ne legge, si tratta di modello compendiarlo che redige secchi profili degli autori, corredandoli di informazioni aneddotiche e di elenchi di opere senza rivelare interesse di sorta per sviluppi storici di singole discipline o di aspetti culturali in genere. Il modello biografico, fattosi cristiano attraverso le rivisitazioni di San Gerolamo e di Gennadio, ha mantenuto inalterate le sue caratteristiche "fisiologiche" consegnandole [...] all'Europa medioevale e moderna»¹⁰⁵. Il riferimento è al *De viris illustribus* di Petrarca e, in particolare, agli *Scriptorium illustrium Latinae linguae libri XVIII* di Siccio Polenton¹⁰⁶.

La partizione *per aetates* e quella *per auctores* permane sostanzialmente invariata nei secoli successivi: si pensi all'opera *Variarum lectionum libri duo* di Theodorus Canterus¹⁰⁷, all'*Opera omnia quae ad criticam proprie spectant* di Iustus Lipsius¹⁰⁸, alla monografia *De historicis latinis* di G.J. Voss¹⁰⁹, alle

lastica rassegna dei titoli delle opere: sommarie le informazioni cronologiche, talvolta con valore soltanto congetturale.» (Della Corte, *Storie delle letterature classiche*, cit., p. 6).

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 49.

¹⁰⁶ «Lo stesso Siccio Polenton (1376-1447), l'umanista veneto che, primo fra gli italiani moderni, compilava nel 1437 una storia degli scrittori illustri della lingua latina, non rinunciava ad imitare il Petrarca, anzi lo seguiva e ve lo includeva, narrando le vicende della latinità dalle origini fino al 1330» (Della Corte, cit., p. 6).

¹⁰⁷ L'opera dello studioso, edita ad Anversa nel 1574, sviluppa in modo analitico, attraverso le due parti, ripartite in 26 capitoli la prima e in 25 capitoli la seconda, osservazioni nelle quali domina la commistione tra elementi letterari latini e greci. Le notazioni sono, in genere, di due tipi: a carattere generale sul singolo autore, circa la sua importanza e definizione, e a carattere specifico su aspetti formali dei testi presi in considerazione. La scelta degli autori non risponde a criteri determinati; ulteriori osservazioni fanno riferimento ad interpretazioni scorrette di passi d'autore, emendate e corrette. Di interesse, in particolare, i capitoli nei quali si evidenziano elementi di continuità tra un autore classico e un autore tardo-antico: a titolo esemplificativo, si veda nel capitolo XIX del secondo libro: «Lucretii locus a Crispino imitatus. Catullo sua scriptura servata; Sallustio et Nonio reddita: versus est Lucretii lib. I De rerum natura "Herculis antistare autem si facta putabis" qui mihi quidam a Crispino mutuatus esse videtur, quem in Heraclea scripsisse.»

¹⁰⁸ L'umanista e filosofo belga, noto in particolare per i suoi testi a carattere filosofico, quali il *Politicorum sive civilis doctrinae libri sex* e il *De constantia libri duo*, le sue edizioni critiche di Tacito e Seneca, scrisse l'opera sopra citata nel 1569, dividendola in tre libri, ripartiti rispettivamente in 23 capitoli, in 28 capitoli, in 30 capitoli: gli *auctores* presi in considerazione sono quelli della tradizione, l'analisi dei quali è condotta in maniera analitica ed erudita, con interesse prevalentemente ed unicamente filologico senza considerazioni critiche né di carattere generale.

¹⁰⁹ Gerhard Johann Voss compose l'opera nel 1627, inaugurando «sia pure limitatamente alla sola letteratura storiografica, il metodo congetturale e comparativo, dando non solo ai testi conservatisi integri, ma anche a quelli mutili, onore di critica e luce di storia» (Della Corte, cit., p. 7). L'autore scrive anche il *De arte grammatica libri septem* nel 1635 che ha avuto largo seguito nell'istruzione: cfr. Sani, *Educazione e Istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, cit., p. 695.

Cogitationes de variis latinae linguae aetatibus di Olaus Borrichius¹¹⁰, alla vasta *summa* dell'antichità latina nella *Bibliotheca Latina* di J.A. Fabricius¹¹¹, al *De origine et pueritia, de adolescentia, de virili aetate, de imminente senectute, de vegeta senectute, de inerti ac decrepita senectute linguae latinae* di J.N. Funck¹¹².

Si dovrà giungere alla seconda metà del Settecento¹¹³ per acquisire una concezione di storia letteraria in senso moderno: novità che si realizza attraverso l'opera del gesuita Gerolamo Tiraboschi, successore del Muratori nella direzione della Biblioteca Estense di Modena¹¹⁴, nella quale, accanto all'esigenza erudita e classificatoria, s'intravedono stimoli del tutto nuovi e, per la prima volta, caratteri valutativi di dimensione storiografica: operazione di assoluto rilievo, considerando che «soltanto quando l'erudizione riuscirà ad assorbire i quadri e i giudizi preparati dall'altra corrente storiografica, e, reciprocamente, questa lascerà cadere le estrinseche preoccupazioni teoriche e pratiche per applicare la sua pur relativa problematica alla sistemazione del materiale erudito, sorgerà la storia letteraria intesa in una forma più moderna e autentica»¹¹⁵.

L'importanza dell'opera tiraboschiana, per lungo tempo sottovalutata, sia per la sua "monumentalità" erudita, sia in ordine a motivi di carattere strettamente ideologico¹¹⁶, deve essere, al contrario, considerata in tutta la sua

¹¹⁰ Lo studioso danese, nella sua opera del 1675, collegandosi al Voss, definisce il concetto secondo il quale la decadenza letteraria si connette alla decadenza linguistica ed è netta la ripartizione *per aetates: auream, argenteam, aeneam, ferream*.

¹¹¹ Johann Albert Fabricius compose la sua opera tra il 1697 e il 1707, precedendo la stesura della sua *Bibliotheca graeca* collocabile negli anni tra il 1705 e il 1728.

¹¹² La composizione, collocabile cronologicamente tra il 1720 e il 1750, sviluppa in modo netto un *topos* ricorrente: quello dello sviluppo, del progresso e della decadenza della lingua e della letteratura latina, in perfetta congruenza con il concetto delle *aetates*, secondo il quale lo sviluppo della latinità è come quello di un "organismo vivente" che nasce, invecchia e muore. Sul riduttivismo di questa analisi non è necessario alcun commento.

¹¹³ Non si può tralasciare, in ogni caso, la considerazione secondo cui il nuovo concetto letterario settecentesco affonda le sue più dirette radici nell'erudizione seicentesca: «Il Seicento trova una delle sue caratteristiche nel netto affermarsi di un vivace amore per l'erudizione, prima ancora sconosciuto, almeno in quella misura, e destinato ben presto a sbocciare nella grandiosa sistemazione tecnica del materiale erudito proprio del Settecento. [...] Così l'attività erudita segna, nel suo rivolgersi alla letteratura, una fase importantissima nella formazione della storia letteraria, perché allora per la prima volta doveva sorgere il bisogno di un'autonoma ricerca storica, e la letteratura doveva divenire oggetto di storia indipendentemente da una necessità didattica illustrativa. [...] La storia della letteratura italiana, come forma critica, sarà opera di un secolo più intellettualmente disciplinato. L'erudizione secentesca, nel suo carattere di curiosità e di edonismo, non poteva assurgere a scientifica ricerca, diventare filologia e trasformarsi, infine, in filosofia e quindi in storia» (Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., pp. 23-28).

¹¹⁴ I nove tomi della sua *Storia della letteratura italiana* furono editi per la prima volta a Modena tra il 1772 e il 1782; una seconda edizione, sempre modenese, venne pubblicata dal 1787 al 1794. La copia presa in esame è la prima.

¹¹⁵ Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., pp. 64-65.

¹¹⁶ «Il Tiraboschi, per questa sua condizione di gesuita, viene quasi a consacrare un aspetto caratteristico di questa storiografia [...] offrendo in tal modo un non lieve pretesto di infastidita

valenza, sia per la nuova visione del "fenomeno letterario" quale risultante di istanze di tipo nazionale¹¹⁷, al punto che «si può dire che la "nascita" della moderna letteratura latina è parte del più vasto fenomeno che tiene a battesimo le letterature nazionali»¹¹⁸ sia per la completezza dell'impostazione¹¹⁹, nella quale convergono istanze diverse quali l'articolazione degli argomenti con

polemica alla nuova critica ottocentesca, e al Foscolo in modo speciale, impaziente flagellatore dell'intonazione claustrale propria delle storie della letteratura del Settecento» (Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., p. 78). Foscolo definirà la *Storia della letteratura italiana* del Tiraboschi un «archivio ordinato e ragionato di materiali, cronologie, documenti e disquisizioni» (U. Foscolo, *Antiquari e critici*, in *Opere*, Firenze, Le Monnier, 1850, vol. IV, p. 270). Il Foscolo, comunque, riconosceva anche dei meriti al Tiraboschi «uno di quegli uomini che guardano senza sgomentarsi le tradizioni, le opinioni, e gli errori adunarsi da tutte le parti a torrenti da secoli e popoli e religioni, e ne seguono il corso; e vi si immergono a trovare alcune poche verità di fatto ad utilità del genere umano: e quel che è più straordinario, intraprendono o riescono a dar ordine e forme a una turba innumerabile di testimoni, di date e di avvenimenti, che sino allora cozzavano e si confondevano tra loro» (*ibid.*). Dalla polemica foscoliana deriveranno poi le critiche degli intellettuali romantici: si pensi al Berchet ed alla sua decisa polemica sul «Conciliatore» contro la storiografia del Settecento ed il suo massimo rappresentante, il Tiraboschi: «Ma se pei padri nostri potevano bastare quelle congerie di notizie pressoché nude di ogni filosofia, non bastano ora più per noi, da che i progressi dello spirito umano non ci permettono più di regolare la nostra attenzione alla sola pazientissima flemma d'un raccoglitor di memorie, e studi più importanti hanno svegliato ora in noi una tendenza filosofica, costantemente operosa, la quale ci fa vogliosi di conoscere, più che le cose, le ragioni di esse» (G. Berchet, *Opere*, Milano, 1858, vol. II, p. 90) nonché allo Scalvini «or concludiamo non potersi la storia della letteratura degnamente scrivere da quegli uomini che, chiusi né collegi e né seminari, sono impediti a conoscere di che modo le lettere partecipino alle virtù ed a' vizi della vasta società e non sanno dipartirsi dai circoscritti giudizi che hanno sentito pronunciare dalle cattedre; né da coloro che non hanno mente e dottrina per investigare le vere cagioni dell'incremento e della decadenza di ogni arte gentile, non fantasia, non accesso per vagheggiare le forme del bello, non eloquenza per innamorarne chi è dalla natura chiamato a conoscerle, non soprastante intelletto per non lasciarsi sedurre agli usi, alle opinioni e superstizioni del secolo e paese loro» (G. Scalvini, «Biblioteca italiana», XI, 1818, p. 159).

¹¹⁷ «Questa storiografia [...] si formò come scuola dottrinale tra la fine del Sette e gli inizi dell'Ottocento; e allora furono inventati ed elaborati quasi tutti gli schemi, che ancor oggi hanno corso [...] Anche allora, per il nuovo valore attribuito alle nazioni, oltre la storia letterario-artistica generale dell'umanità, furono foggiate le storie letterario-artistiche nazionali, non più comprese nella prima come suoi stadi o epoche particolari, con nascita, vita e morte senza resurrezione, ma indipendenti in certa misura dalla prima e perciò perduranti ciascuna col suo carattere originale, sebbene passanti, nel corso dei secoli, per fasi di grandezze, decadenze e palingenesi. [...] Il merito di una forma scientifica si commisura a ciò cui succede, e non a ciò che le succede. E, guardando sotto questa luce la forma storiografica che abbiamo preso a criticare, non solamente se ne ravvisa il merito e il contenuto positivo e durevole, ma quel merito appare così grande, questo contenuto così prezioso, che si è tratti a celebrare l'età in cui essa sorse come l'età in cui fu addirittura creata la storia letteraria ed artistica, della quale noi, venuti dopo, possiamo essere bensì accrescitori e riformatori e trasformati, ma non più creatori o fondatori» (B. Croce, *La riforma della storia artistica e letteraria, La Critica*, 1918, poi in *Nuovi saggi di estetica*, Bari, Laterza, 1969, p. 159 ss.; la citazione si trova anche in Gianotti, *Per una storia delle storie letterarie latine*, cit., p. 55).

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 54.

¹¹⁹ Il riferimento è relativo alla trattazione concernente la letteratura latina presente nei primi due Tomi dell'opera. Si tralasciano valutazioni più specifiche circa la trattazione della letteratura italiana sviluppata nei Tomi successivi.

ripartizione per periodi successivi¹²⁰, la divisione *per genera*¹²¹ ed i documenti letterari considerati quali elementi “centrali” del processo letterario, secondo una precisa «volontà di sostituire alla rapsodica raccolta biografica, la narrazione continuata del processo storico, di porre cioè come soggetto ideale dell’inchiesta non un autore studiato nella cronaca della sua vita, ma il documento letterario visto quale concreto fenomeno della vicenda storica»¹²². Tiraboschi stesso tiene a sottolineare la novità della sua opera, dichiarando che: «Niuno abbia ancora pensato a compilare una Storia Generale della Letteratura italiana» e che la sua è un’operazione con i caratteri della novità: «Ella è la storia della Letteratura italiana, non la Storia de’ Letterati italiani ch’io prendo a scrivere, [...] non una Biblioteca ma una Storia»¹²³.

Tuttavia il termine di “letteratura” viene considerato dal Tiraboschi nell’accezione comune ai suoi tempi di “cultura” in generale e non solo di “storia delle belle lettere”¹²⁴:

Ella è dunque la storia della Letteratura italiana, ch’io mi sono prefisso di scrivere, cioè la storia dell’origine e de’ progressi delle Scienze tutte in Italia. Perciò io verrò svolgendo quali prima delle altre, e per qual modo cominciassero a fiorire, come si andassero propagando e giungessero a maggior perfezione, quali incontrassero o liete o sinistre vicende, chi fosser coloro, che in esse fallissero a maggior fama. [...] Della vita de’ più rinomati scrittori accennerò in breve le cose, che son più note; e cercherò d’illustrare con maggior diligenza quelle, che son rimaste incerte ed oscure; e singolarmente ciò che appartiene al loro carattere, al lor sapere, e al loro stile. La Storia ancora de’ mezzi, che giovano a coltivare le Scienze, non sarà trascurata; e quindi la Storia delle Pubbliche Scuole, delle Biblioteche, delle Accademie, della Stampa e di altre somiglianti materie avrà qui luogo. [...] Sono stato lungamente dubbioso, qual metodo convenisse meglio seguire; cioè se di tutte insieme le Scienze dovessi formar la Storia, seguendo l’ordin de’ tempi, o di ciascheduna Scienza favellare partitamene. L’uno e l’altro metodo parevami avere i suoi incomodi non meno che i suoi vantaggi. L’ordine cronologico, che è più secondo natura, sembra che rechi confusion tra le Scienze, sicché non

¹²⁰ La divisione cronologica per secoli, il tedesco *Periodisierung*, che definisce il materiale letterario attraverso il periodizzamento della storia della letteratura.

¹²¹ La ripartizione per generi letterari permane ma si inserisce all’interno dello svolgimento diachronico complessivo.

¹²² «Il Tiraboschi affacciava con questo l’idea [...] di una superiore forma storiografica, di una storiografia che non si riducesse a mera compilazione di notizie, ma si affermasse come esame o anche solo come registrazione diagrammatica (il che tuttavia era sempre un modo di superare la minuta cronaca erudita) dello svolgersi delle condizioni della nostra letteratura, uno svolgimento concepito secondo i canoni illuministici di “origine” e “progresso”, di “decadenza” e di “risorgimento” [...] una narrazione attenta non alle sole biografie ma soprattutto alle opere» (Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., pp. 80-81).

¹²³ Tiraboschi, *Storia della letteratura italiana*, cit., Prefazione dell’Autore al Tomo I, p. XV.

¹²⁴ «Per il Tiraboschi, come per i suoi contemporanei, il termine letteratura coincide press’a poco, empiricamente, con il nostro moderno di cultura. E questa *Storia della letteratura* è per l’appunto, nel proposito che la determina e nei limiti stessi che la informano, una storia della cultura. Senonché in questa storia della cultura si inserisce con una sua chiara fisionomia, liberamente articolata, anche una storia della letteratura secondo il moderno concetto» (Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., pp. 86-87).

possa distintamente vedersi ciò che a ciascheduna appartiene. L'ordine delle scienze, che potrebbe credersi più vantaggioso, sembra che rechi confusione né tempi¹²⁵.

La significatività dell'opera emerge anche sia dalla sistematicità nella ripartizione della materia trattata¹²⁶ sia dalla completezza della stessa: permane la prevalenza accordata tradizionalmente alla poesia rispetto alla prosa, che comunque non viene trascurata, come avveniva in passato, né mancano i riferimenti ai problemi filologici circa gli scrittori e le loro opere¹²⁷. La biografia degli *auctores* citati non riveste più il nucleo fondante della disquisizione, ma si integra in un contesto più ampio, nel quale l'aspetto distintivo della trattazione passa da biografico a storico-biografico e lo scrittore preso in esame viene definito anche attraverso confronti e rapporti d'influenza¹²⁸.

¹²⁵ Tiraboschi, *Storia della letteratura italiana*, cit., Prefazione dell'Autore al Tomo I, pp. XV-XVI.

¹²⁶ I due Tomi che riguardano la letteratura latina sono ripartiti nell'ordine seguente: Tomo I (pp. 1-320): Che comprende la Storia della Letteratura degli Etruschi, de' popoli della Magna Grecia e dell'antica Sicilia, e de' Romani fino alla morte di Augusto. Parte Prima. Letteratura degli Etruschi. Parte Seconda. Letteratura degli abitatori della Magna Grecia e de' siciliani antichi. Capitolo I: Filosofia, Matematica e Leggi. Capitolo II: Poesia, Eloquenza, Storia ed Arti liberali. Parte Terza. Letteratura de' Romani dalla fondazione di Roma fino alla morte di Augusto. Libro I: Letteratura de' Romani dalla fondazione di Roma fino alla morte di Augusto. Libro II: Letteratura de' Romani dalla fine della prima guerra cartaginese fino alla distruzione di Cartagine. Capitolo I: Poesia. Capitolo II: Grammatici, Retori e Filosofi greci in Roma e studio della Filosofia tra i Romani. Capitolo III: Eloquenza, Storia, Giurisprudenza. Libro Terzo: Letteratura de' Romani dalla distruzione di Cartagine fino alla morte di Augusto. Capitolo I: Poesia. Capitolo II: Eloquenza. Capitolo III: Storia. Capitolo IV: Filosofia e Matematica. Capitolo V: Medicina. Capitolo VI: Giurisprudenza. Capitolo VII: Grammatici e Retori. Capitolo VIII: Biblioteche. Capitolo IX: Greci eruditi in Roma. Capitolo X: Arti liberali.

Tomo II (pp. 1-420): Dalla morte di Augusto fino alla caduta dell'Impero Occidentale. Libro Primo. Letteratura de' Romani dalla morte di Augusto fino a quella di Adriano. Capitolo I: Idea generale dello stato civile e letterario dal principio di Tiberio fino alla morte di Adriano. Capitolo II: Poesia. Capitolo III: Eloquenza. Capitolo IV: Storia. Capitolo V: Filosofia e Matematica. Capitolo VI: Medicina. Capitolo VII: Giurisprudenza. Capitolo VIII: Grammatici e Retori. Capitolo IX: Biblioteche. Capitolo X: Stranieri eruditi a Roma. Capitolo XI: Arti liberali. Libro Secondo. Letteratura de' Romani dalla morte di Adriano fino a' principi di Costantino. Capitolo I: Idea generale dello stato civile e letterario di questi tempi. Capitolo II: Poesia. Capitolo III: Eloquenza. Capitolo IV: Storia. Capitolo V: Filosofia. Capitolo VI: Medicina. Capitolo VII: Giurisprudenza. Capitolo VIII: Grammatici. Capitolo IX: Biblioteche. Capitolo X: Arti liberali. Libro terzo. Della letteratura delle Province d'Italia e de' Cristiani nei primi tre secoli. Capitolo I: Letteratura delle Province d'Italia. Capitolo II: Letteratura de' Cristiani nei primi tre secoli in Italia. Libro Quarto. Storia della letteratura Italiana da' tempi di Costantino il Grande fino alla caduta dell'Impero Occidentale. Capitolo I: Favore degli Imperatori prestato alla letteratura e stato generale di essa in Italia. Capitolo II: Studi Sacri. Capitolo III: Oratori, Retori e Grammatici. Capitolo IV: Poesia. Capitolo V: Storia. Capitolo VI: Filosofia e Matematica. Capitolo VII: Medicina. Capitolo VIII: Giurisprudenza. Capitolo IX: Biblioteche. Capitolo X: Arti liberali.

¹²⁷ In appendice ad ogni Tomo l'autore fornisce un «Catalogo di alcune delle migliori edizioni degli Autori de' quali si è ragionato in questo volume»: a titolo esemplificativo, per Virgilio, viene riportata la citazione completa di 26 edizioni.

¹²⁸ Citiamo, a titolo esemplificativo, quanto detto a proposito di Propertio: «Sesto Aurelio Propertio richiede a ragione di non andare disgiunto da' tre Poeti, di cui abbiamo finora parlato [si rife-

In sintesi, dall'incontro tra la ricchezza del materiale erudito e la nuova coscienza storiografica dai connotati nazionalistici¹²⁹, si compie con il gesuita tradizionalista e conservatore Tiraboschi, un'operazione di rinnovamento di enorme "portata".

Così fin dai primi decenni del XIX secolo, la storia letteraria troverà uno sviluppo progressivamente crescente, definendosi in senso moderno.

Tuttavia per quanto concerne il latino, un'evoluzione in tal senso si colloca prevalentemente in ambito accademico e soprattutto in ambiente germanico. Fu il Wolf¹³⁰ con la sua *Geschichte der roemischen Literatur* ad essere «l'iniziatore d'un particolare "genere letterario", appunto la moderna storiografia delle letterature classiche»¹³¹ e a lui si deve il pregiudiziale «giudizio di valore che contempla l'inferiorità della letteratura latina rispetto a quella greca»¹³²: «La storia della letteratura latina, così come ancor oggi è scritta e concepita, è il frutto di

risce a Catullo, Virgilio e Ovidio]. Assai scarse son le notizie, che ne abbiamo. Poco di se stesso, e quasi solo de' suoi amori egli parla nelle sue Elegie. Caro ad Augusto e a Mecenate, canta spesso le loro lodi; e quindi è certo, che a' loro tempi egli visse, anzi è evidente che egli scriveva fino da' primi tempi d'Augusto, perciocché un'elegia abbiamo da lui composta per la battaglia di Azio (l. IV. el. VI). Certo è ancora, ch'egli fiorì di mezzo a Tibullo, ed a Ovidio; perciocché questi, parlando di Tibullo dice: *Successor fuit hic tibi, Galle: Propertius illi; Quartus ab his serie temporis ipse fui* (Lib. IV, Trist. eleg. IX). Nacque nell'Umbria, come egli stesso afferma (L. I, el. XXII): ma in qual città precisamente né egli il dice, né verun altro antico scrittore. Quindi, come suole avvenire, non vi ha quasi città nell'Umbria, che nol voglia suo. Ognuna ne adduce argomenti e prove, che a lui sembrano convincenti, ma che dalle altre si giudicano di niun peso in confronto alle loro. Veggansi intorno a questa contesa la prefazione del Brouckuse all'edizione di Properzio da lui fatta in Amsterdam l'anno 1702, e quella del Ch. Volpi premessa a' suoi commenti su questo Poeta, il Giornale de' Letterati d'Italia (T. XXXV, Art. X), le Memorie di Trevoux (An. 1723 Mai, p. 838), gli Atti di Lipsia (An. 1725, p. 363), singolarmente la Nuova Raccolta di opuscoli scientifici (T. VII, p. 61) in cui una lunga ed erudita dissertazione si legge di Monsignor Fabio degli Alberti, Vicario Generale di Sinigaglia, nella quale con assai forti argomenti dimostra che la patria di Properzio fu Bevagna. Il Volpi conghietture che l'importuno cialtrone, cui si elegantemente deride Orazio (l. I, Sat. IX), altri non fosse che Properzio. Ma troppo deboli sono tai conghietture, né par verisimile, che Orazio parlasse con tal disprezzo di un egregio Poeta. Callimaco e Fileta, poeti greci, furon quegli, ch'egli nelle sue Elegie prese ad imitare, e aprì in tal modo una nuova strada a' poeti latini, com'egli stesso si vanta (Lib. III, El. I). Il suo stile in fatti non è lo stil di Catullo, né quel di Tibullo. Superiore ad ambedue nella vivacità della fantasia, e nella forza dell'espressione, è nondimeno inferiore nella grazia al primo, nella facilità e nell'affetto al secondo. Le sue poesie ci mostran lo studio, che de' poeti greci avea egli fatto, perciocché piene sono di favole, di figure, di espressioni greche, che loro accrescono gravità e forza non ordinaria.» (Tiraboschi, *Storia della letteratura italiana*, cit., Tomo I, pp. 157-158).

¹²⁹ Il concetto di "nazione" è, comunque, ancora elaborato parzialmente, in un'accezione prevalentemente geografica: «La complessa sostanza costitutiva del concetto di nazione, che sarà scoperta romantica e la cui formula più viva proporrà appunto il Manzoni in *Marzo 1821*, parlando dell'Italia "una d'arme, di lingua, d'altare, di memorie, di sangue e di cor", non poteva affacciarsi alla mente del Tiraboschi» (Getto, *Storia delle storie letterarie*, cit., p. 83).

¹³⁰ Friedrich August Wolf pubblicò l'opera nel 1787 ma ebbe fama internazionale soprattutto per i *Prolegomena ad Homerum* del 1795.

¹³¹ Gianotti, *Per una storia delle storie letterarie latine*, cit., p. 57.

¹³² *Ibid.*

quel fermento di idee prodotto in ogni campo culturale dal Romanticismo che, opponendosi alla visione umanistica della latinità, sistemò la letteratura classica in una gerarchia di valori, ponendo alla sommità i poeti originali, semplici, primitivi, fioriti più in Grecia che a Roma, e al fondo i prosatori, storici, eruditi, giuristi, oratori, dei quali Roma fu particolarmente ricca»¹³³. Il suddetto concetto viene poi ulteriormente rafforzato dal Mommsen «il quale nella sua incompiuta ma celeberrima *Roemische Geschichte* (Leipzig, 1854-56, più volte ristampata e tradotta) riformula il *topos* della mancata originalità delle lettere latine»¹³⁴. Dal Wolf in poi, per tutto l'Ottocento e oltre, la supremazia tedesca in ambito letterario classico è fuori di dubbio, al punto che «riesce difficile negare che la moderna storiografia della letteratura latina è "cosa" tedesca, nel senso che appartiene "anagraficamente" alla cultura d'area germanica e deriva dalla stessa matrice che, in quella cultura, ha promosso la ricerca dell'identità nazionale; [...] le storie delle letterature classiche acquistano ben presto cittadinanza europea, ma a lungo conservano il passaporto tedesco»¹³⁵. Inoltre, va tenuto presente «il passaggio» da una prima fase di diretta derivazione romantica che, pur nei limiti pregiudiziali, è attenta alla costruzione di sintesi ed all'esaltazione dell'aspetto distintivo delle personalità degli autori ad una seconda fase, certo più riflessiva, ma concentrata sulle analisi dettagliate e minute, a volte meccaniche e aride del fenomeno letterario: si pensi alla *Geschichte der roemischen literatur* di Bahr¹³⁶ e all'opera di Bernhardy¹³⁷.

Il filologismo tedesco raggiunge il suo "culmine" e «la sua più esasperata espressione di sistematicità apparentemente organica, ma aridamente preconcetta e programmatica con W.S. Teuffel, cui si debbono le codificazioni rigide e uggiose dei generi letterari, per i quali ogni autore viene sezionato nelle varie attività e non già visto nell'integrità della sua opera artistica e nel suo sviluppo»¹³⁸. In realtà il testo più completo è quello di Schanz¹³⁹ che può considerarsi

¹³³ Della Corte, *Storia delle letterature classiche*, cit., p. 7.

¹³⁴ Gianotti, *Per una storia delle storie letterarie latine*, cit., p. 66.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 78-79. In ambiente anglo-sassone compaiono successivamente storie letterarie di pregio, quali: G.A. Simcox, *A History of Latin Literature from Ennius to Boethius*, London, Longmans & Co., 1883; W.Y. Sellar, *The Roman Poets of the Republic*, Oxford, Clarendon Press, 1889; A.S. Wilkins, *Roman Literature*, London-New York, Macmillan and Co., 1890; J.W. Mackail, *Latin Literature*, London, Murray, 1895; H.N. Fowler, *History of Roman Literature*, New York, D. Appleton and company, 1899. In Francia sono da ricordare: F. Schoell, *Histoire de la littérature romaine*, Paris, Gide, 1815; A. Jeanroy, A. Puech, *Histoire de la littérature latine*, Paris, Paul Delaplane, 1891; E. Nageotte, *Histoire de la littérature latine*, Paris, Garnier, 1885.

¹³⁶ J.C. Bahr, *Geschichte der roemischen Literatur*, Karlsruhe, Muller, 1828.

¹³⁷ G. Bernhardy, *Grundriss der roemischen Literatur*, Braunschweig, C.A. Schwetschke, 1857.

¹³⁸ Della Corte, *Storia delle letterature classiche*, cit., p. 8. Il testo di Teuffel (W.S. Teuffel, *Geschichte der roemischen Literatur*, Leipzig, Teubner, 1862, rist. Leipzig 1882; rist. Leipzig 1910) ebbe ampia diffusione.

¹³⁹ M. Schanz, *Geschichte der roemischen Literatur*, Munchen, Beck'Scheverlags-Buchhandlung, 1898-1914. La monumentale e rigorosa opera, alla morte di Schanz (1914) fu proseguita e completata da H. Hosius e da G. Kruger. L'ampiezza e la ricchezza della trattazione si articola in

«la *summa* dei risultati a cui è arrivata, su scala internazionale, la filologia latina del XIX secolo»¹⁴⁰ nella quale prevale un'impostazione positivista, aliena da giudizi valutativi e posizioni critiche nette¹⁴¹. Vi permane, pur se attenuato, il preconconcetto dell' "inferiorità" della letteratura latina rispetto a quella greca¹⁴², superato poi definitivamente da Friedrich Leo¹⁴³.

A tanta profusione di studi settoriali in ambito tedesco, l'Italia, che pure con la letteratura del Tiraboschi aveva dato una significativa "svolta" innovativa, non riesce nell'Ottocento a contrapporre opere dello stesso pregio:

Quella era l'età in cui in Italia la cultura classica, mentre era sul punto di subire il ciclone innovatore sul terreno degli studi di greco, sonnacchiava pacificamente per quanto concerneva gli studi di latino, ritenuti il passatempo di una sparuta minoranza di puri grammatici in ritardo sul progresso dell'epoca. [...] *Mala tempora* correvano adunque per gli studi sulla civiltà latina in quello ch'essa aveva di più tipico; e lo spirito degli studiosi e degli uomini colti sembrava considerarla sempre più come qualcosa di accessorio, di non essenziale per la civiltà europea [...]. Per giunta l'esteromania, che già da tempo dominava gli studi di filologia classica e trovava giustificazione, in una specie di circolo vizioso, nella scarsità di contributi originali offerti dalla scienza italiana a questa disciplina, spingeva i nostri studiosi a star paghi dei manuali stranieri, a non sentire il bisogno di un manuale italiano che recasse nell'agone della cultura europea la parola originale della nostra cultura. [...] Tutto o quasi era fermo in un rigoroso conformismo¹⁴⁴.

quattro parti: la prima comprende il periodo repubblicano: *Die roemische literatur in der Zeit der Republik*; la seconda il periodo augusteo e quello fino ad Adriano: *Die roemische literatur in der Zeit der Monarchie bis auf Hadrian*; la terza tratta il periodo da Adriano a Costantino e la quarta il periodo tardo-antico fino al VI secolo. La ripartizione dell'opera segue lo schema della divisione per generi, con la trattazione prima della poesia e poi della prosa: tra i poeti lo spazio maggiore viene assegnato a Virgilio, tra i prosatori a Cicerone.

¹⁴⁰ Gianotti, *Per una storia delle storie letterarie latine*, cit., p. 71.

¹⁴¹ Ne deriva «una concezione della *Geschichte* letteraria come gigantesco deposito di dati positivi, di *Realien* disposti in ordine cronologico, oggetto di studio in quanto tali e non come manifestazione di nebulosi *Volksgeister* o di "alti e bassi" artistici» (*ibid.*, p. 71).

¹⁴² Questa posizione critica pregiudiziale diede luogo ad un vero e proprio "paradosso" negli studi: «Quando dopo la proclamazione dell'Unità anche da noi compare la storia "moderna" delle lettere di Roma, essa si presenta secondo gli schemi elaborati dalla filologia tedesca, la quale esercita in Italia un'influenza se non maggiore certo più appariscente che su altre nazioni europee, anche perché il nuovo stato unitario procederà al riordinamento degli studi proprio sull'esempio del sistema universitario germanico. Pertanto mentre si infittiscono i rapporti tra le due aree e molti filologi italiani considerano decisiva l'iniziazione secondo i dettami d'oltralpe, si assiste a un nuovo paradosso: il trapianto nella cultura italiana, che bene o male si sente erede di Roma, di un modello di storia letteraria che afferma l'inferiorità romana rispetto alla Grecia» (Gianotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina*, II, cit., p. 84).

¹⁴³ F. Leo, *Geschichte der roemischen Literatur*, Berlin 1913. Il testo fu tradotto in Italia per i tipi della Vallecchi con il titolo di *La letteratura romana antica*, Firenze 1926.

¹⁴⁴ Paratore, *Le storie della letteratura latina in Italia*, cit., pp. 3-5. Lo studioso, nel prendere in esame le storie letterarie in Italia nei primi anni del Novecento, ci fa comprendere come permanessero ancora significativi limiti, nella loro dipendenza dai manuali stranieri e nella mancanza di originalità: si sofferma, in particolare, sulle letterature latine di Amatucci (A.G. Amatucci, *Storia della letteratura romana*, Napoli, F. Perrella e C., 1912), di Vitelli e Mazzoni (G. Vitelli, G. Mazzoni, *Manuale della letteratura latina*, Firenze, G. Barbera, 1898) che ebbe un grande successo edi-

In realtà, l'unica opera che non solo si pone quale "antagonista" rispetto alle coeve storie letterarie tedesche ma anche, elemento di particolare interesse per la specificità del nostro assunto, ha rivestito una vera e propria egemonia in ambito scolastico¹⁴⁵, con adozioni successive sull'intero territorio nazionale, è l'*Historia critica litterarum latinarum* di Tommaso Vallauri¹⁴⁶.

La figura dell'illustre latinista, assoluta autorità del settore¹⁴⁷, non è certo quella di un innovatore¹⁴⁸: avversario del metodo filologico tedesco¹⁴⁹, sostanzia nelle sue opere «i valori della cultura e della lingua latina come strumento educativo e traguardo di eleganza formale, salute morale e intelligenza pratica [...] a esclusivo beneficio delle classi alte»¹⁵⁰.

toriale e nel 1924 raggiunse la tredicesima tiratura), di Bassi e Cabrini (I. Bassi, P. Cabrini, *Storia della letteratura romana*, Torino, Paravia, 1921). Tuttavia della seconda opera evidenzia il merito di aver saputo conciliare esigenze diverse: se, infatti, gli autori dichiarano nella Prefazione di voler attingere il più possibile dai manuali tedeschi, forniscono anche una traduzione italiana di numerosi brani di autori latini, senza trascurare, accanto alla volontà del rigore scientifico, quella della analisi delle problematiche e delle questioni critiche fondamentali.

¹⁴⁵ Si veda al riguardo: ACS, MPI, Consiglio Superiore. Elenchi dei libri di testo (1849-1903), *Atti posteriormente versati*, buste 6-9, 11.

¹⁴⁶ T. Vallauri, *Historia critica litterarum latinarum*, Torino, Oficina Regia, 1849 che raggiunge l'XI edizione nel 1880. L'edizione da noi analizzata è la sesta, del 1864.

¹⁴⁷ Indicativi al riguardo i documenti d'archivio che mostrano Vallauri "onnipresente" protagonista nelle delibere relative alle pratiche per l'adozione dei libri di testo sottoposte al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (ACS, MPI, *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*. Atti 1849-1903, buste 7, 15, 19). Di interesse nelle carte archivistiche esaminate, aver constatato il fatto che la riconosciuta autorevolezza del Vallauri gli consentì anche di compiere un'"operazione" non proprio dignitosa: infatti, circa la pratica relativa all'approvazione del Vocabolario Latino-Italiano e Italiano-Latino «compilato e in nuovo ordine disposto colla scorta de' migliori e più recenti lessici e vocabolarii publicatesi fin qui nell'una e nell'altra lingua in Alemagna, Francia, Inghilterra e Italia dal prof. A. Bazzarini, ad uso delle classi di latinità superiore dagli editori Pomba e c. nel 1850» del quale Vallauri era revisore, dopo la presentazione di gran parte dei fascicoli del vocabolario stesso da parte dell'autore Bazzarini, la Commissione Permanente per l'adozione dei libri di testo facendo presente al Ministro della Pubblica Istruzione l'impossibilità di formulare un giudizio sull'opera, non ancora completata, incarica Vallauri stesso della compilazione del Vocabolario! (ACS, MPI, *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*. Atti 1849-1903, busta 7).

¹⁴⁸ «Cattolico ultraconservatore, nemico dei liberali, pronto a nutrir sospetti non solo nei confronti di Cavour ma addirittura verso il "sovversivismo" della Destra storica, deputato al Parlamento subalpino (1857) e infine senatore del Regno (1882)» (Gianotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina*, II, cit., p. 100). Per la bibliografia al riguardo si vedano: B. Peyron, *Onoranze rese alla memoria di Tommaso Vallauri*, Torino, Oficina Regia, 1899; P. Treves, *Ciceronianismo e anticiceronianismo nella cultura italiana del sec. XIX*, «Rendiconti Istituto Lombardo», 92, 1958, pp. 439 ss.; M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario, 1848-1861*, Milano, V&P Università, 2003, pp. 127-128, 300-301; nonché la personale autobiografia: T. Vallauri, *Vita di T. Vallauri scritta da esso*, Torino-Napoli, Roux e Favale, 1886. Vallauri fu professore di Eloquenza italiana e latina presso l'Ateneo sabauda.

¹⁴⁹ Delle numerose opere del Vallauri, è particolarmente esplicita questa opposizione nel *De studio litterarum Latinarum oratio* del 1850; famosa è rimasta, inoltre, la sua diatriba polemica con il professore tedesco F. Ritschl a proposito del nome da attribuire a Plauto.

¹⁵⁰ *Ibid.*, pp. 100-101.

La sua *Historia critica* è un buon esempio di storia letteraria, tale da poter essere collocata a fianco delle coeve storie letterarie tedesche: le circa duecento pagine del testo sono suddivise in quattro libri ripartiti in numerosi capitoli¹⁵¹ secondo un ordine che tiene conto sia della partizione *per genera* sia dell'andamento diacronico; gli autori latini sono analizzati sia nell'aspetto biografico che attraverso le opere, senza tralasciare anche riferimenti, seppur sintetici, ai rispettivi dati stilistici. Emerge la volontà da parte del Vallauri di ricollegarsi alla più stretta tradizione umanistica, come esposto nelle pagine introduttive all'opera, nelle quali emergono anche attenzioni di tipo didattico¹⁵². Tuttavia l'esposizione, pur nel suo rigore, con riferimenti dettagliati e puntuali alle opere degli autori ed alle principali edizioni critiche delle loro opere, manca di "pathos" e di vere, significative caratterizzazioni, dalle quali solamente lo studente, che pure vede previsto il testo in adozione¹⁵³ quale ausilio nella lettura diretta dei testi d'autore, potrebbe trarre una "linfa" interpretativa, anche se pare eccessiva la riduzione a «diligente catalogo» o «inventario delle lettere latine»¹⁵⁴. Di certo la successione cronologica, pur curata e rigorosa, non diventa capacità d'inserire gli autori all'interno di un contesto storico che determina, accanto alle peculiarità intrinseche, la valenza stessa delle loro opere; tuttavia la visione letteraria d'insieme è organica, senza dispersioni su singole problematiche o questioni analitiche di poco conto¹⁵⁵. Il vero limite dell'unica, di fatto, storia letteraria in adozione nel Licei del Regno¹⁵⁶ è la sua scrittura in latino, seppure un latino "ciceroniano", chiaro e lineare, che ne va certo ad inficiare la fruibilità didattica.

Tuttavia la letteratura latina in latino del Vallauri è certo superiore a quella successiva di Cesare Cantù, scritta in lingua italiana nel 1864¹⁵⁷ secondo un pro-

¹⁵¹ Il libro primo (LIBER PRIMUS ab antiquissimis temporibus ad Sillae obitum qui fuit anno post urbem conditam DCLXXVI) si divide in 13 capitoli; il libro secondo (LIBER SECUNDUS a Sillae obitu ad excessum Augusti) in 14 capitoli; il libro terzo (LIBER TERTIUS ad excessu Augusti ad Hadrianum) in 12 capitoli; il libro quarto (LIBER QUARTUS ab Hadriano ad Urbem ab Odoacre expugnata) in 13 capitoli.

¹⁵² «Equidem nostros, qui hanc disciplinam nuper invexerunt, qua studiosi in multa eademque diversa distracti, rerum pondere obruuntur, admonebo, ut a recentioribus, quos unice colunt et observant, ad Quintilianum (Inst. Orat., I, 8), doctorem gravissimum, identidem animum advertant, cuius haec verba sunt: "Pueris quae maxime ingenium alant atque animum augeant, praelegenda; caeteris, quae ad eruditionem modo pertinent, longa aetas spatium dabit". Quod quidam Fabii monitum eo spectat, ut adolescentes e nostris scholis eloquente set ornati scriptores prodeant, non inepti, non rudes, non sermone barbari, non ardeliones, non denique erudituli aut inanibus tantummodo praeceptis imbuti» (T. Vallauri, *Historia critica litterarum latinarum*, cit., p. 14).

¹⁵³ Cfr. nota n. 148.

¹⁵⁴ «Il tutto si configura come diligente catalogo o, se si preferisce, inventario delle lettere latine» (Guidotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina*, II, cit., p. 102).

¹⁵⁵ Come avviene in alcuni dei tanto decantati manuali tedeschi.

¹⁵⁶ Cfr. note n. 148 e n. 156.

¹⁵⁷ C. Cantù, *Storia della letteratura latina*, Firenze, F. Le Monnier, 1864. Viene ristampata fino al 1885. L'edizione qui considerata è la prima. Cantù fu "penna fertilissima", un vero "poligrafo" e la sua *Storia della letteratura latina* è parte di una trilogia: *Storia della letteratura greca* e *Storia della letteratura italiana*.

gramma di tipo pedagogico-didattico di grandi pretese¹⁵⁸ ma dai risultati piuttosto modesti, in particolare per la mancanza di una vera coerenza interna al testo stesso e la coesistenza di istanze differenti nei confronti delle quali l'autore non si definisce in maniera netta: «Cantù non ricorre a un unico schema per disciplinare la materia, né rinuncia a ricercare "sotto lo scrittore l'uomo", mescolando critica estetica e annotazioni psicologiche, storia esterna e interesse per personalità forti, partizioni per generi e successioni cronologiche (complicate da ascese e declini, da secoli d'oro e da età argentea). Né mancano considerazioni di ordine pedagogico che sfiorano i grandi temi posti in atto dalla nuova organizzazione del sistema scolastico nazionale, [...] ponendosi non solo come discriminare tra "conservatori" e "innovatori" ma come punto cruciale per chi voglia sottrarre agli avversari argomentazioni mal impiegate a difesa di posizioni preconcepite»¹⁵⁹.

L'opera, divisa in ventuno capitoli prende in esame l'intero sviluppo cronologico della letteratura latina, dalle origini fino alla letteratura cristiana, al decadimento della lingua, il latino dell'"età barbara", concludendo, nell'ultimo capitolo, con la trattazione del latino nei tempi moderni ed i relativi problemi di critica; tuttavia alla voluta completezza della materia trattata non corrisponde un impianto organico: «Più che da assenza di modelli, la scarsa coerenza complessiva sembra nascere da mal riuscita sutura tra fonti e modelli diversi, tra impianto tradizionale (alla Vallauri) e comprensione storica dei testi, tra pretese di "scientificità" tedesca e gusto del racconto biografico, tra scrupolo di informazione e indulgenza alle divagazioni»¹⁶⁰ così da convenire con la valutazione che il De Sanctis ne dà a proposito del volume sulla letteratura italiana: «Compiuta la lettura, è difficile ti rimanga nell'animo qualcosa di netto e di chiaro, come ultima impressione ed ultimo risultato. Ti senti girar pel capo una confusa congerie di cose e di persone, e ti par proprio sii uscito da una torre di Babele o da un castello incantato, percorso con diletto, ma senza che te ne rimanga chiara ricordanza»¹⁶¹.

Di diverso tenore la storia letteraria di Atto Vannucci¹⁶², il quale viene a

¹⁵⁸ «La critica ha quattro uffizi: l'uno di accertare i migliori testi, l'altro di cavarne importanti verità storiche, terzo di additare le vere bellezze che vi sono e quelle che avrebbero potuto esserci, ultimo e più sublime il cercar ne' classici l'effetto morale, e farli servire al vantaggio della generazione presente e dell'avvenire. [...] Bisogna prender un autore tutto in complesso, viver con esso e col mondo che lo circonda, cogliere l'insieme degli scritti e degli atti suoi, il suo intelletto e riprodurre un'età per via del pensiero» (C. Cantù, *Storia della letteratura latina*, cit., p. 561 e p. 568).

¹⁵⁹ G.F. Guidotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina*, II, cit., pp. 48-49.

¹⁶⁰ *Ibid.*, pp. 49-50.

¹⁶¹ G. De Sanctis, *Una "Storia della letteratura italiana" di Cesare Cantù*, «Rendiconti della Reale Accademia di Scienze morali e politiche di Napoli», Napoli 1865, ora in *Saggi critici*, a cura di L. Russo, Bari, Laterza, 1965, p. 199. La citazione è riportata anche da Guidotti, II, cit., p. 48, di cui è interessante anche la definizione per la Storia della Letteratura latina del Cantù di "romanzo storico" della letteratura latina (*ibid.*, p. 50).

¹⁶² A. Vannucci, *Studi storici e morali sulla letteratura latina*, Firenze 1861. L'edizione da noi presa in esame è la seconda, del 1862. Personalità spiccata, sacerdote legato al liberalismo moderato di matrice neo-guelfa, lasciato il sacerdozio, divenne professore di Letteratura latina nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze, e, subito dopo l'Unità, senatore del Regno.

contatto, anche per diretta esperienza di studi all'estero a causa dell'esilio, con la filologia tedesca, nei confronti della quale non mostra alcun carattere pregiudiziale, purché questa non si riduca a mero tecnicismo. In realtà, l'intellettuale toscano per la sua personale esperienza, il forte "credo" politico e la tensione ideale che lo sostiene è particolarmente interessato alla dimensione etica e storiografica della letteratura. È illuminante a tal proposito il capitolo quattordicesimo della sua letteratura latina, dal titolo «Gli studi latini in Italia»¹⁶³, nel quale «si sente il tono vivace e battagliero di chi considera lo studio dell'antico come momento non secondario della storia della civiltà e polemizza contro il duplice esito delle posizioni retrive»¹⁶⁴. Di particolare interesse sono le pagine dedicate alla valorizzazione di quei valori elevati di civiltà di cui deve essere investito lo studio storico-letterario, secondo la lezione risorgimentale e romantica¹⁶⁵ e quelle nelle quali emerge forte e netta la polemica contro la pedanteria "fanatica" che è il rischio ricorrente degli studi classici¹⁶⁶.

Tuttavia la passione che Vannucci dimostra nella sua trattazione della letteratura latina ne costituisce, paradossalmente, anche un limite per la personale scelta di privilegiare quegli autori che sente più vicini e assonanti nei confronti della sua impostazione etica (esemplare in tal senso il capitolo su Tacito) e ridurre, al contrario, con giudizi piuttosto caustici e limitativi, quelli che non gli appaiono tali (si vedano al riguardo le pagine su Catullo)¹⁶⁷.

Il limite suddetto non contraddistingue la *Letteratura romana* di Ramorino¹⁶⁸ che, pure, è debitore a Vannucci per l'impostazione a carattere storico e l'interesse di tipo linguistico: il suo testo si configura con caratteri di organicità

¹⁶³ Si tratta della "riscrittura" della Prolusione letta nel 1860 all'apertura del suo corso di Letteratura latina presso l'Istituto di Studi Superiori di Firenze.

¹⁶⁴ Guidotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina*, cit., III, p. 53.

¹⁶⁵ «Gli scrittori a cui la nuova barbarie inutilmente fa guerra, sono quelli che vestirono di pure e splendidissime forme e tramandarono a noi i pensieri, le aspirazioni, gli amori, i dolori, la vita, i costumi, le istituzioni, e tutta la sapienza morale e civile dei nostri antichissimi padri [...]. E gli Italiani primi di tutti e più amorosamente degli altri si volsero a Roma, le chiesero leggi e istituti.» (Vannucci, *Studi storici e morali sulla letteratura latina*, cit., p. 456).

¹⁶⁶ «Ma le cose andarono anche a pedanteria e a fanatismo. La superstizione per gli antichi fece dimenticare il presente, produsse spesso erudizione sterile e fiacca, e non ravvivata da niun senso morale. Alcuni cercarono la dottrina per farne pompa o per venderla, non per trarne ammaestramento a migliorare se stessi, o a giovare alla patria: altri trassero dagli studi argomento ad atroci e sconce battaglie, e invece di divenire più gentili nell'esercizio delle lettere umane parve che da esse apprendessero a fare disonesto strazio dell'altrui fama, a divenire più ringhiosi e più barbari» (*ibid.*, p. 460); «E questi pedanti, questi critici falliti, questi poveri sarti che [...] rappezzavano le toghe stracciate degli antichi, incapaci a far vestimenti con nuove fogge e ricami, crescevano ora a dismisura e anche negli studi latini guastavano tutto» (*ibid.*, p. 465).

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 55 ss.

¹⁶⁸ F. Ramorino, *Letteratura romana*, Firenze 1886, poi ristampata nel 1911 e nel 1915. Il piemontese Ramorino succede a Vannucci quale professore di letteratura latina nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze. A lui si debbono manuali ad uso scolastico di grammatica e sintassi latina, dalle numerose adozioni.

e completezza «ma comunque animato dalla preoccupazione di scorgere processi evolutivi di ascese, culmini e decadenze [...]. Ogni sezione si apre con un capitolo di considerazioni generali e si chiude con un capitolo consacrato alla storia della lingua nel periodo in questione»¹⁶⁹.

La digressione sulle storie letterarie latine si chiude infine con due testi concepiti, a differenza della gran parte degli altri citati, per un utilizzo a carattere scolastico: *La storia della letteratura latina compendiata ad uso dei Licei* di Occioni¹⁷⁰ e *La Storia della letteratura romana per le scuole secondarie* di Valmaggi¹⁷¹. In entrambi i testi, pur nelle diverse impostazioni, si nota una certa volontà "semplificatoria", solo apparentemente funzionale alla fruizione scolastica¹⁷².

Il manuale di Occioni si caratterizza per la precisa partizione per periodi, individuati in cinque età principali: dalla fondazione di Roma alla fine della I guerra punica; dal 241 a.C. alla morte di Silla; dal 78 a.C. alla morte di Augusto; dal 14 d.C. ad Adriano; dagli Antonini alla caduta dell'Impero romano d'Occidente. All'interno di ogni periodo viene riproposta la "canonica" divisione tra poesia e prosa: si può parlare, in sostanza, senza "peccare" di riduttivismo, di riproposizioni semplificate dei testi ad uso accademico. Più completo il manuale di Valmaggi che, pur articolato in sedici lezioni, dalle origini alla letteratura cristiana, secondo la progressione diacronica e nella distinzione canonica tra poesia e prosa, sviluppa in maniera approfondita problematiche e questioni di analisi degli autori, di critica storico-letteraria e focalizza anche il problema dell'insegnamento della storia letteraria, con l'inserimento di passi tradotti di autori latini per una maggiore comprensione da parte degli studenti. La sensibilità didattica del Valmaggi si manifesta nella sua esplicita preoccupazione per la condizione in cui versa l'insegnamento dei classici latini nei Licei del Regno: «In generale nelle scuole i classici sono odiati, e certo non sono odiati per la sostanza e qualità loro, ma per la dura fatica che si richiede a intenderli. Volete che i giovani li amino? Dateli loro a intenderli tradotti»¹⁷³. Nel momento, dunque, in cui Pascoli elabora la sua Relazione al ministro Martini sull'insegnamento del latino, il "quadro" relativo alle storie

¹⁶⁹ Guidotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina*, cit., III, p. 65.

¹⁷⁰ O. Occioni, *Storia della letteratura latina compendiata ad uso dei Licei*, Roma 1883, con numerose ristampe successive. Occioni fu professore di Letteratura latina all'Università di Roma.

¹⁷¹ L. Valmaggi, *Storia della letteratura romana per le scuole secondarie*, Torino 1889, compendiata in *Sommario di storia della letteratura romana*, Torino 1891.

¹⁷² «La fortuna di Occioni non si misura in base a successi editoriali [...] ma consiste nella "comodità" d'impiego della soluzione proposta: destinata a riapparire nel tempo, [...] tale organizzazione del discorso è in larga misura responsabile della cornice di valori e gerarchie entro cui intere generazioni scolastiche hanno percepito la vicenda delle lettere di Roma» (Gianotti, *Per una storia delle storie della letteratura latina*, cit., III, p. 63).

¹⁷³ Le parole sono di Graf (A. Graf, *L'insegnamento classico nelle scuole secondarie*, «Rivista di filosofia scientifica», 1887, p. 408) che Valmaggi riporta nella Prefazione alla sua opera (Valmaggi, *Storia della letteratura romana per le scuole secondarie*, cit., p. XIII).

letterarie della disciplina sopra descritto ci mostra una realtà nella scuola classica ancora ben lontana da effettivi cambiamenti rispetto alla tradizione del passato e nella quale la considerazione della valenza storico-letteraria della disciplina è ancora assente. L'importanza della relazione e, così, duplice: da un lato, il poeta, nel sottolineare la necessità di superare un insegnamento a prevalente, se non esclusiva, valenza grammaticale, non funzionale ad un reale apprendimento del latino da parte degli allievi, ne demarca un nuovo statuto epistemologico, nel quale venga a prevalere, attraverso il rifiuto dello sterile ed arido grammaticalismo, la dimensione letterario-contenutistica, dall'altro, quale diretta conseguenza, "vivifica" la *substantia* della disciplina stessa, dal momento che: «ciò che scese più dentro l'anima, più facilmente e più a lungo vi si conserva»¹⁷⁴.

Non è azzardato sostenere che, da questo momento in poi, la situazione dell'insegnamento scolastico del latino cambierà realmente anche nella normativa ufficiale, non solo per l'emanazione della Circolare del ministro Martini, compilata integralmente secondo i dettami della Relazione pascoliana, ma anche perché i Programmi disposti con Regio Decreto del 20 ottobre 1894 dal ministro Baccelli¹⁷⁵ prevedono, per la prima volta, lo studio della storia letteraria latina con una ripartizione ben precisa nei tre anni liceali.

Il poeta ha così realizzato sotto questo profilo una "rivoluzione" vera e propria, attraverso l'intrinseca ricerca di ciò che realmente sostanzia un insegnamento classico: «Ora qualche volta m'è parso di ascoltare la voce degli antichi che si lamentano di questo [...] vogliono che noi "sentiamo" anche: per questo scrissero, per essere sentiti, e ammirati e amati»¹⁷⁶.

Patrizia Morelli
Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
patrizia.morelli@unimc.it

¹⁷⁴ Relazione della Commissione d'inchiesta in Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114: *Lo studio del latino nei Ginnasi e nei Licei*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, Allegato n. 6, p. 551.

¹⁷⁵ Guido Baccelli subentra a Martini, quale ministro della Pubblica Istruzione il 15 dicembre 1893.

¹⁷⁶ G. Pascoli, *Lyra*, Livorno 1895, dalla Prefazione alla prima edizione.

Documenti

1. Relazione della Commissione

Relazione della Commissione d'inchiesta sull'insegnamento del latino istituita dal Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini, Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114: *Lo studio del latino nei Ginnasi e nei Licei*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1893, Allegato n. 6, pp. 549-555.

Eccellenza,

Chiamati con esempio, che parrebbe non avesse dovuto essere nuovo, come è, a indagare cause e accennare rimedi di mali, di cui noi più direttamente soffriamo, presentiamo all'E.V. il risultato delle nostre modeste conversazioni, con la speranza che al nobilissimo proposito dell'E.V. non sia per mancare l'effetto desiderato, come non è mancato in noi l'amore e lo studio per rispondere meno indegnamente al degnissimo invito.

Quesito Primo:

«Indipendentemente dall'attuale ordinamento degli studi classici, quali possono essere le cagioni principali dello scarso profitto del latino nei Ginnasi e nei Licei?

E quali i rimedi?»

Causa principalissima dello scarso profitto del latino negli istituti classici noi crediamo il fatto che le nostre scuole sono popolate e affollate di troppi giovani che non hanno attitudine alcuna a tali studi. Sono questi, che nella scuola screditano i nostri umani studi colla loro inerzia, di cui danno colpa a tutt'altro o tutt'altri che a se stessi; e sono forse i medesimi che, fuori dalla scuola, inveiscono contro la lingua morta che rivivificò la terra dei morti: inveiscono filando ragionamenti con la sicura coscienza di cieco che parli di colori a cieco. Inoltre si questi e si gli altri meglio maturati vengono a noi senza una sufficiente e conveniente preparazione elementare. Dal Ginnasio al Liceo, dal Liceo all'Università è, per così dire, un ponte; dalle Elementari alle scuole Classiche un fosso. Il fanciullo al suo primo entrare nel ginnasio prova una meraviglia, uno stordimento, uno sbigottimento del quale spesso non riavrà mai: parole nuove, strane, di colore oscuro. Ora se da una parte si fa ben poco per preparare il fanciullo a tale novità, dall'altra non si fa molto per diminuire l'effetto di tale smarrimento: qualche volta si cerca di accrescerlo. Alcune dei nostri bravi colleghi, come per pietà di quelle tenere intelligenze, seguono un metodo troppo empirico; e non fanno bene. Altri con rispetto maggiore della scienza che della disciplina, si mettono in una via troppo teorica; e fanno male. Procedendo si legge poco, e poco genialmente, soffocando la sentenza dello scrittore sotto la grammatica, la metrica, la linguistica. I più volenterosi si svogliano, si annoiano, si intorpidiscono, e ricorrono ai traduttori non ostinandosi più contro difficoltà che, spesso a torto, credono più forti della loro pazienza. E l'alunno andando innanzi, si trova avanti ostacoli sempre più grandi e numerosi; a mano a mano che la via si fa più erta e malagevole, cresce il peso sulle spalle del piccolo aviatore. Le materie di studio si moltiplicano, e l'arte classica e i grandi scrittori non hanno ancora mostrato al giovane stanco pur un lampo del loro divino sorriso.

Anche nei Licei, in qualche Liceo, per lo meno, la grammatica si stende come un'ombra sui fiori immortali del pensiero antico e li aduggia. Il giovane esce, come può, dal Liceo e getta i libri; *Virgilio, Orazio, Livio, Tacito!* de' quali ogni linea, si può dire, nascondeva un laccio grammaticale e costò uno sforzo e provocò uno sbadiglio. E le famiglie, che condussero per mano il fanciullo alla nostra scuola, senza fede nell'umanità dei nostri studi, con una specie di obbedienza dispettosa e riottosa alla legge per loro assurda, che segna sì lunga e aspra via per giungere al titolo ed alla posizione, le famiglie assistono sovente inerti all'inerzia, malcontente giustificano il malcontento del fanciullo e giovinetto che perde il tempo con noi. Queste le cause: troppi alunni nelle scuole classiche negati agli studi classici; preparazione a tali studi né conveniente né sufficiente; insegnamento spesso o troppo teorico o troppo empirico; poca lettura e poco viva e vitale; uso e abuso di traduzioni nei lavori assegnati per casa; molteplicità di materie; aridità di esposizione; le famiglie inconscie della natura e dell'utilità degli studi classici e indifferenti ai portamenti ed ai successi del giovane alunno. Ciò in generale: non mancano davvero i buoni scolari, assecondati da sagge famiglie e guidati da ottimi maestri: potremmo anzi dire che di scadimento non si parlerebbe in confronto anche di tempi creduti molto più felici per lo studio del latino, se si paragonasse il numero assoluto dei buoni d'ora e d'allora, lasciando la proporzione tra i buoni e i cattivi. I rimedi? Sono umili proposte, Eccellenza. Si desidera maggior rigore negli esami di ammissione alla prima classe ginnasiale, e negli esami, generalmente, delle prime classi. Nella prima classe si impieghi il primo bimestre esclusivamente in esercizi pratici di grammatica e di lingua italiana, quale preparazione allo studio del latino, né s'incominci lo studio del latino se non dopo che il professore si sia assicurato dell'italiano. E il latino si studi prendendo per base e punto di partenza l'italiano e le due grammatiche abbiano uguale terminologia e metodo. Si provvedano queste prime classi d'insegnanti sempre adatti al difficilissimo officio, abolendo l'odiosa distinzione tra essi e i professori del Ginnasio superiore e del Liceo, acciocché ognuno resti volentieri nella classe e nell'officio a cui ha maggiore attitudine. Così può sperarsi che lo studio del latino sia reso attraente sin dal principio e abbia saldo e sicuro fondamento. Nell'insegnamento il professore si tenga egualmente lontano dal metodo esclusivamente empirico e dal metodo puramente teorico. Né vieti sistemi né troppa filologia. Il metodo corrisponda tanto alle esigenze della scuola tanto a quelle della scienza. E si tengano gli alunni sempre desti, attenti, curiosi; quando si offra l'opportunità, si diano loro, per esempio, notizie di mitologia e di antichità pubbliche e private. Si sprigioni dallo scritto antico tutta la vita che esso conserva. La grammatica dia la chiave dell'interpretazione, ma stia, quando non è necessario, in disparte. L'insegnamento della grammatica sia tenuto ben diviso e distinto dalla lettura e interpretazione dei classici. Si mandi molto a memoria ma con discernimento: ciò che scese più dentro l'anima, più facilmente e più a lungo vi si conserva.

E l'esame di licenza ginnasiale sia più rigoroso: vi intervenga il professore di latino del Liceo, il quale possa così accertarsi che l'insegnamento grammaticale fu compiuto e lasci aperto il campo a letture più lunghe e studi più geniali. E questo insegnamento deve essere così bene compiuto nel Ginnasio che nel Liceo non sia necessario fare altre versioni dall'italiano in latino che nella scuola, a dimostrazione di leggi stilistiche, e si debba abolire la corrispondente prova d'esame, oltre che nella licenza, anche nelle promozioni. Nel desiderio tuttavia di abolire la detta prova negli esami di promozione non fu unanime la Commissione; e per l'importanza dell'argomento, segniamo i nomi di quelli tra noi che si mostrano contrari: Signori Amoroso, Cima, Decia, Garizio, Tincani, Tosato, Petroni. In ultimo nel Ginnasio superiore la divisione per materie, desiderabile sempre, ci pare che debba farsi in modo che uno dei professori insegni italiano e storia; l'altro latino e greco. Ci pare necessario che e nel Ginnasio e nel Liceo si riducano le materie scientifiche. Esprimiamo il desiderio che uniformi siano i criteri degli ispettori destinati ad ispezionare le nostre scuole.

Facciamo voti che si stabilisca che nessuna classe o sezione abbia più di trenta alunni. Tanto in risposta al primo quesito.

Quesito secondo:

«Il metodo scientifico nell'insegnamento della grammatica latina affretta o ritarda l'apprendimento della lingua?»

Sono pubblicate, e non sappiamo quanto e dove usate, grammatiche latine, ove i fenomeni fonetici e morfologici sono sistematicamente insegnati e illustrati col lume degli odierني studi glottologici. Che queste siano già buone ed ottime, non osiamo affermare; che, perfezionandosi, possano dare migliore frutto, è da non dubitare; ma intanto possiamo dichiarare che il metodo che vi regna, con le sue minuzie e lungaggini e necessarie soste e continui richiami alla meditazione e al raziocinio, non affretta davvero l'apprendimento della lingua. Per noi la grammatica più efficacemente didattica è quella che, non dissidendo dalla grammatica condotta secondo i risultati della linguistica e le successive vicende, congiunge alla chiarezza ed alla semplicità la giusta e proporzionata partizione della materia. L'insegnante potrà sempre, quando la condizione della classe lo permetta, fornire agli alunni qualche dato della scienza linguistica dei più semplici ed accertati, che non confonda, ma chiarisca l'intelletto e aiuti così la memoria.

Quesito Terzo:

«Che pensa la Commissione dell'attuale orario assegnato al latino nel Ginnasio e nel Liceo?

Che cosa dei limiti del programma nelle varie classi?»

Le ore assegnate al latino non ci pare si possano aumentare, considerato l'orario complessivo di insegnamento delle varie materie nelle singole classi del Ginnasio e del Liceo. Quanto ai limiti del programma, crediamo di dover raccomandare che nelle prime due classi ginnasiali l'insegnamento della morfologia sia accompagnato, quando l'occasione si presenti colle nozioni più elementari e pratiche della sintassi e che all'insegnamento metodico di questa parte della grammatica si ponga mano fin dalla seconda classe, appena compiuto lo studio della morfologia. Solo anticipando così lo studio della sintassi, sarà possibile al professore della quinta farne una ripetizione generale. Per il Liceo desideriamo che la storia letteraria sia distribuita in tutti e tre i corsi e con limiti certi, si che vi sia uguaglianza d'insegnamento tra tutti gli Istituti pubblici e privati. Ed in questa trattazione ci pare che il professore, nell'illustrare i caratteri generali delle varie età, non debba dimenticare di dare qualche semplice ed elementare nozione sulla storia dell'arte classica. Infine non crediamo necessario lo studio dei metri orazioni tutti: bastano i principali. Piuttosto s'insista prima di trattarne, sui principi della ritmica onde ogni metro deriva.

Quesito Quarto:

«Non crede la Commissione che, prima di promuovere un alunno da una classe all'altra, gioverebbe accertarsi, meglio che non si sia fatto finora, ch'egli possiede veramente tutta la materia di studio assegnata alla classe dalla quale esce?»

Per esempio l'alunno fa le sue prove scritte di latino: mette in ciascuna tre o quattro errori, più o meno gravi, più o meno leggeri, e se, nonostante quelli errori, le prove nell'insieme paiono passabili, si dà all'alunno l'approvazione con un sei od un sette. Questo su per giù si fa dove le Commissioni non sono troppo indulgenti: dove l'indulgenza è soverchia, l'approvazione si dà anche a prove meno buone. Intanto queste prove dimostrano che l'alunno non sa ciò che deve sapere per essere promosso. Così accade che gli alunni salgono da una classe all'altra, e poi dal Ginnasio al Liceo, portando con loro una deficienza, alla quale non si rimedia mai. Così accade che gli alunni arrivano alla licenza liceale senza avere una conoscenza sicura non pure delle regole di sintassi ma pure delle forme dei nomi e dei verbi. Vegga e dica la Commissione se non gioverebbe imporre ai professori di fare un programma ben determinato della materia che debbono insegnare in ciascu-

na classe, e stabilire che un alunno non potesse avere la idoneità di essere promosso, senza aver dato prova di possedere con sicurezza tutta la materia insegnata dal professore. L'alunno, per essere promosso, non dovrebbe fare neppure un errore vero e proprio. Potrebbe perdonarglisi solo qualche svista. D'indulgenza soverchia, pur troppo, si pecca, ed un po' da per tutto; e ciò non è delle ultime cause del poco profitto dello studio come delle altre materie, così anche del latino. Si adducono spesso, a giustificarla, ragioni speciose: il lavoro è cattivo, ma l'alunno ha studiato durante l'anno; si è confuso, si ammetta agli orali. Questa ragione di scusa dovrebbe piuttosto valere per chi si confondesse, per timidezza, agli orali, dove non c'è e modo di raccogliersi e ricomporsi. Ma ci sembra che pretendere che in uno scritto non si debba trovare nessun errore vero e proprio, sia pretendere troppo. Già tra questi errori e le sviste la distinzione non è facile né sempre possibile: tra dimenticanza momentanea e ignoranza ed oblio assoluto aiuta a giudicare un cenno, una scossa, una parola; non la muta carta. Si lascerebbe, a parere nostro luogo all'arbitrio e alla disparità. E occorre, invece, ciò che né a noi né agli scolari né alle famiglie pare ci sia ancora, un criterio unico. Cosicché sarebbe nei voti di tutti fissare una norma per giudicare gli alunni in modo uguale nei vari Istituti classici. Ma fondarla sul numero degli errori, non ci pare pratico se non fosse nelle classi inferiori del Ginnasio, dove l'esempio segue più da presso la regola. Nelle classi superiori del Ginnasio e del Liceo, si deve tener conto dell'insieme, perché troppi più elementi concorrono all'elaborazione di un compito. Utilissimo teniamo invece proporre ai professori di fare un programma ben determinato della materia che debbono insegnare in ciascuna classe. E non solo farlo, aggiungiamo noi, ma comunicarlo agli alunni, i quali così, conoscendo sin dal principio dell'anno quanto cammino debbono percorrere per giungere all'altra classe, si porranno, giova sperare, in via subito e di maggior lena. Ma anche agli alunni di scuola privata o paterna sia fatto obbligo di consegnare, prima dell'esame, il programma particolareggiato degli studi fatti. Infine noi raccomandiamo che quella sorveglianza che il Ministero esercita, non senza buoni effetti, sugli esami di licenza liceale, si estenda anche a quelli di licenza ginnasiale e, possibilmente, di promozione e ammissione, si negli Istituti regi e sì, e con maggior ragione, nei pareggiati.

Quesito Quinto:

«Gli esercizi di traduzione scritti dall'italiano in latino e dal latino in italiano, che si fanno fare nel Liceo, forse, anzi senza forse, sono pochi. Gli alunni, oltre i componimenti italiani, oltre l'obbligo di prepararsi a tutte le altre lezioni, hanno esercizi scritti di matematica, di fisica, e talora anche di storia e geografia; e spesso si scusano al professore di latino per non poter fare il lavoro scritto per lui, oppressi come sono dalle altre lezioni. Vegga la Commissione se non si possa in qualche modo rimediare a questo sconcio, e se uno dei modi non possa essere lo stabilire fino dal principio dell'anno scolastico, in una adunanza del collegio dei professori, il numero dei lavori scritti che il professore di latino deve dare ai suoi alunni, determinando i giorni per i quali i lavori devono essere fatti, e coordinandoli con gli esercizi scritti delle altre materie, e con la preparazione alle altre lezioni, in modo che i giovani non potessero addurre a scusa del non averli fatti la mancanza del tempo necessario. Vegga anche la Commissione se non convenga stabilire che, a parte il componimento italiano, gli esercizi di traduzione scritta dall'italiano in latino e dal latino in italiano, questi in special modo, debbano avere nel Liceo una grande prevalenza, e se non convenga stabilire che non si diano esercizi scritti sulle altre materie, salvo il greco e la matematica, ma con grande parsimonia. Vegga finalmente la Commissione se non convenga proibire direttamente severamente agli insegnanti di scienze di far scrivere e copiare dagli alunni, come in qualche scuola si fa, le lezioni dettate dal professore, con grande perdita di tempo, che va tutta a danno dello studio delle due materie più importanti l'italiano ed il latino».

Abbiamo già nella risposta al quesito primo assegnata come una delle cause del poco profitto nel latino la molteplicità delle materie e indicato come rimedio il restringere le materie scientifiche. Riteniamo ora utili ed opportuni i modi proposti nel quesito che ci è presentato dall'E.V.: stabilire a principio dell'anno il numero dei lavori scritti di latino; coordinarli agli altri lavori, coll'intenzione di far sì che le traduzioni latine abbiano quella prevalenza che si ritiene indispensabile a raggiungere il fine cui si mira; ridurre al minimo numero possibile gli esercizi scritti di greco e di matematica e prescrivere che per le altre materie non si abbiano a fare, di regola, lavori scritti, e vietare infine severamente che gli alunni siano obbligati a scrivere o copiare lezioni dettate dai professori, i quali, quando non trovassero un libro adatto, potrebbero stamparne uno proprio. Con questo divieto non si intende però che non sia lecito far scrivere talvolta qualche riassunto, o classificazione, o quadro sinottico che valga a meglio ordinare ed imprimere nella mente la materia studiata. Abbiamo riflettuto ancora che possa contribuire non poco al miglior profitto desiderato una prudente distribuzione dell'orario scolastico, che dovrebbe esser compilato in modo che alle materie più importanti fossero assegnate le ore migliori, e gli alunni potessero trovar sempre nell'alternata varietà degli esercizi e nel loro graduato svolgimento un certo allettamento a proseguirli, senza sentirsene aggravati o infastiditi.

Quesito Sesto:

«Ciò che è detto degli esercizi scritti, il numero dei quali è insufficiente al bisogno, può dirsi della lettura che si fa degli scrittori latini nelle classi superiori del Ginnasio e del Liceo.

Ciò che si legge, è, in generale, troppo poco. Vegga la Commissione se non convenga assegnare un minimo di lavoro che in ogni classe alla fine dell'anno debba esser fatto. Tanto del tale autore, tanto del tal altro, ecc.; in modo che alla fine del corso liceale gli alunni abbiano dei principali scrittori quanto basta ad aver acquistato una specie di familiarità con essi. S'intende che questo maggior lavoro da imporsi agli alunni dovrebbe fino dal primo dell'anno scolastico essere coordinato con quello delle altre materie di insegnamento. Ciò che si aggiunge da una parte, dovrebbe essere tolto dall'altra, affinché gli alunni non fossero gravati da un lavoro superiore alle loro forze».

Crediamo che convenga assegnare un minimo di lavoro per ogni classe liceale secondo il modo che è indicato nella prima parte del quesito, pur lasciando ai professori una certa libertà di scelta rispetto agli autori. E se ciò è opportuno per tutte le scuole, è assolutamente necessario per quelle che sono frequentate dagli alunni che studiano privatamente. I quali spesso, abusando della larghezza concessa dai regolamenti ora in vigore, si presentano agli esami di ammissione e delle licenze con tale scarsa lettura e preparazione, da muovere, non si saprebbe, se più a riso o a sdegno. E questa libertà, del resto saviamente concessa, se offre ai valorosi ed attivi insegnanti più aperto campo a manifestare la loro inclinazione ed attitudine, può d'altra parte aver per effetto, ove non sia temperata con opportuni freni, che i pigri e i meno valenti, usando di essa a lor senno, possano rendere vano quel frutto che si attende e puossi ottenere dai nostri studi nobilissimi.

Quesito Settimo:

«La prova poco felice degli esami di licenza fa sorgere il dubbio che esercizi scritti di traduzione dal latino in italiano fatti fare dai professori di Liceo ai loro alunni siano, oltre che scarsi anche poco accurati, che cioè i professori in genere si contentino di una traduzione un po' all'ingrosso, senza insistere quanto sarebbe necessario sulla traduzione migliore, che non può essere che una. Stima la Commissione che possa e debba farsi in questo proposito qualche utile raccomandazione agli insegnanti?»

Le considerazioni, che l'E.V. premette al quesito, sono di indole assai delicata, né facilmente noi potremmo pronunziarci rispettivamente ai singoli Licei. Può essere che in qualche Liceo gli esercizi siano stati pochi e la cura della forma, dal lato del docente, sia stata inferiore al bisogno o non costante, onde il poco profitto finale. Può anche avere al risul-

tato poco lusinghiero della prova finale di licenza contribuito la brevità del tempo intercorso tra le disposizioni ministeriali, che alla versione dall'italiano in latino sostituivano quella dal latino in italiano, e gli esami stessi. E però indubitabile che nelle scuole, nelle quali il culto della buona forma è costante e fondamentale, gli effetti desiderati avrebbero pure dovuto manifestarsi. Ma poiché è notorio che parecchi docenti si preoccupano maggiormente della interpretazione rigorosamente esatta, anche se in forma men pura, anzi che della perfezione formale possibile nella nostra lingua di fronte al classico latino, noi riteniamo necessario raccomandare che nelle traduzioni dal latino in italiano il professore badi prima alla retta interpretazione del testo, ma poi esiga una pura e spigliata forma italiana, talché il periodo non latineggi, ma sembri italiano di getto.

Eccellenza,

Quale possa parerle l'opportunità e la bontà delle nostre risposte, noi speriamo che l'E.V. non vorrà pentirsi della fiducia avuta in noi. Se noi non vi corrispondemmo degnamente, fu colpa del nostro ingegno non del consiglio suo. Resti l'esempio; e non mancheranno tra tanti cari, modesti, valorosi colleghi nostri de' Licei e de' Ginnasi quelli che con lo stesso amore di noi e con maggior sapienza e scienza ne profitteranno a beneficio della scuola italiana.

Roma 28 settembre 1893.

La Commissione :

Valentino Cigliutti, Presidente – Ignazio Bassi – Ermanno Ciampolini – Antonio Cima – Vincenzo Crivellari – Giovanni Decia – Eusebio Garizio – Vitaliano Meneghini – Carlo Moratti – Carlo Alberto Murero – Giuseppe Morsolin – Alfredo Pais – Giuseppe Petroni – Umberto Ronca – Giovanni Setti – Carlo Tincani – Ignazio Tosato – Ugo Brillì – Felice Amoroso

Giovanni Pascoli, *relatore.*

2. Lo studio del latino nei Ginnasi e nei Licei

Circolare Ministeriale 20 ottobre 1893, n. 114, «Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione», 1893, Allegato n. 6, pp. 543-549.

Ai Signori Provveditori agli studi, ai Presidi dei Licei e Direttori dei Ginnasi regi e pareggiati.

Comunico alle SS.LL. il risultato della Commissione da me chiamata a indagare le cause del poco profitto dello studio del latino nelle scuole classiche, e suggerire i rimedi. Quel risultato si compendia in alcune proposte, che il Ministero fa quasi interamente sue in quella parte ch'è di possibile attuazione immediata, che cioè non importa modificazione di leggi o regolamenti.

Nobilissimo il desiderio espresso dalla Commissione, che sia tolta la distinzione fra i professori del Ginnasio inferiore e quelli del Ginnasio superiore e del Liceo; che Liceo e Ginna-

sio formino un solo Istituto, i cui insegnanti abbiano tutti la medesima dignità e lo stesso stipendio; poiché non è men degno né meno facile insegnar bene nella prima classe del Ginnasio che nell'ultima del Liceo.

Ma a ciò non può provvedere che una legge, e a ciò mira in parte quella già presentata da me al Parlamento. Ad altre tre proposte della Commissione ostano i regolamenti; e sono queste: 1° che nessuna classe o sezione abbia più di trenta alunni; 2° che nell'esame di licenza ginnasiale intervenga il professore di latino e greco del Liceo; 3° che sia abolita nelle prove d'esame di promozione del Liceo la versione dall'italiano in latino. Alla prima, oltre i regolamenti, ostano anche le condizioni materiali delle nostre scuole, e le condizioni del bilancio della istruzione. Tuttavia, quanto e le une e le altre consentano, è mio intendimento provvedere che nessuna classe o sezione abbia un numero d'alunni eccessivo. Rispetto alla seconda proposta è da osservare, non potersi la Commissione per gli esami di licenza ginnasiale modificare ora, dopo le nuove disposizioni che regolano tutta la materia degli esami nelle scuole secondarie classiche. Se i professori del Ginnasio superiore hanno da soli facoltà di licenziare senza esame gli alunni migliori, quelli cioè che per le prove dell'anno scolastico meritano la idoneità, il professore del Liceo sarebbe chiamato a giudicare soltanto gli alunni men buoni, cosa non conveniente né per lui, né pei professori del Ginnasio, né giusta per gli alunni stessi, che sarebbero giudicati da un tribunale non in tutto identico a quello che giudicò i loro compagni più fortunati. Quanto alla terza proposta, oltre l'ostacolo del regolamento, ne viene un altro, la poca opportunità di attuarla ora. Quando lo studio del latino nel Ginnasio sarà rafforzato per modo che gli alunni arrivino al Liceo capaci di fare una versione dall'italiano in latino così che si riveli in loro una padronanza piena e assoluta delle regole grammaticali e delle loro applicazioni, allora soltanto sarà da vedere se possa senza pericolo abolirsi negli esami di promozione nel Liceo la prova di traduzione dall'italiano in latino, con l'intendimento di lasciare anche nelle due prime classi maggior campo alla lettura degli scrittori.

Le proposte della Commissione possibili ad attuare immediatamente, che il Ministero, come ho detto, fa sue, e ch'io raccomando caldamente ai presidi ed ai professori, si possono raccogliere sotto quattro capi: 1° esami ginnasiali; 2° studio della grammatica latina; 3° distribuzione delle materie d'insegnamento nel Ginnasio; 4° esercizi di lettura e di traduzione scritta dai classici latini nel Liceo. La origine prima del poco profitto dello studio del latino bisogna andarla a cercare nei primi anni del corso ginnasiale. Questo la Commissione unanime ha riconosciuto; questo è noto per molte altre testimonianze al Ministero. Quando io chiamai la Commissione a studiare la questione del latino, un alunno di terza classe d'uno dei Ginnasi del Piemonte volle anch'egli soccorrermi della propria esperienza, e mi scrisse: «Un'altra ragione (del poco profitto del latino) è che gli esami d'ammissione sono fatti troppo alla leggera, e si lasciano entrare in Ginnasio certi ragazzi che non sanno coniugare il verbo *essere*. Eppure si ammettano per raccomandazione di questo o di quello, o per due o tre lagrimucce che inteneriscono i buoni professori e che fanno dare il *signor sei di grazia*». Questa lettera è una delle molte prove che gli scolari vedono e giudicano spesso dirittamente le cose della scuola le quali toccano più da vicino i loro interessi e il loro amor proprio. È un fatto che negli esami di ammissione al Ginnasio, ed anche in quelli di promozione delle prime classi, si pecca in generale di indulgenza; è un fatto che molti quattro si cambiano in cinque, e molti cinque in sei e in sette per le preghiere e le lagrime di molti babbi e di molte mamme, i quali vedono la rovina de' loro figlioli nella perdita di un anno. E invece è il contrario; invece la rovina sta in quelle indulgenze malintese che conducono gli alunni al Ginnasio superiore e al Liceo mal preparati; onde quell'anno risparmiato ne fa perdere loro due o tre, dinanzi allo scoglio della licenza liceale. I presidi e i professori, lo so, debbono combattere spesso aspre battaglie coi genitori poco ragionevoli; ma che cosa si ottiene col cedere? Oltre il danno del giovine, che si avvezza a fare asse-

gnamento, pel buon esito dell'esame, non tanto sulle sue forze, quanto sulla protezione altrui, con questo sistema di male intesa indulgenza si ottiene che le famiglie non si educano mai ad avere un giusto concetto della scuola e degli studi, a capire che l'interesse vero dei loro figliuoli sta nel non essere ammessi o promossi ad una classe quando non si dimostrino idonei a frequentarla. È quindi necessario che negli esami d'ammissione al Ginnasio e in quelli di promozione delle prime classi si usi un giusto rigore, per modo che nessuno sia ammesso o promosso ove non abbia dato prove sicure d'idoneità. Se questo savio rigore sarà in sulle prime molesto ad alcuni, produrrà però un salutare effetto nelle scuole che andranno d'anno in anno migliorandosi, e finirà poi col fare entrare nelle famiglie quel giusto concetto dello scopo vero e della funzione degli studi classici, che ora difetta. L'esame d'ammissione alla prima classe del Ginnasio, ridotto com'è al solo componimento italiano e ad una prova orale di lettura e di grammatica italiana, ha pure una grande importanza, poiché deve dimostrare l'attitudine e la preparazione del fanciullo ad affrontare uno studio irto per lui di difficoltà com'è quello della lingua latina; e sotto questo aspetto deve l'esame essere considerato e giudicato. Circa le promozioni, le prove dell'alunno durante l'anno scolastico, o l'esame, hanno da dimostrare chiaro che egli possiede con sicurezza tutta la materia di studio assegnata alla sua classe. Senza di ciò l'alunno non deve assolutamente essere promosso. La Commissione ha spesso espresso il desiderio che sia fissata una norma per giudicare tutti gli alunni in modo eguale nei vari Istituti; ciò che è, senza dubbio necessario. Ma la norma non può essere altra da quella che ho accennata: tentare di determinarla maggiormente, dicendo, per esempio, che nella prova scritta di latino potrà essere dichiarato idoneo l'alunno che abbia commesso due, tre, quattro errori, sarebbe pericoloso, perché ci sono errori ed errori; perché un lavoro con tre errori può essere peggiore di un altro con quattro. L'esame per meritare l'approvazione deve, lo ripeto, essere prova certa che il giovane ha imparato le cose insegnategli nella scuola. Detto questo, non si può dire di più. Solamente si può osservare, come la Commissione ha osservato, che negli esami di latino delle prime classi ginnasiali il dare siffatto giudizio è cosa abbastanza facile. Ed aggiungo che, nel dubbio, è meglio riprovare che approvare. La ripetizione di un anno nelle prime classi è spesso la salute di un giovane; ed ora quella ripetizione deve parere tanto meno dura, quanto le nuove disposizioni consentono ai valorosi e volenterosi il riguadagnare l'anno perduto. Se non può, per le ragioni che ho detto di sopra, introdursi nell'esame di licenza ginnasiale il professore di latino del Liceo, ben può e deve, come la Commissione raccomanda, usarsi anche in quell'esame un giusto rigore, più che non siasi generalmente usato fin qui; tanto più può e deve ora che per le nuove disposizioni gli alunni i quali si presentano all'esame sono soltanto quelli che nel corso dell'anno scolastico lasciarono dubbio il professore intorno alla loro idoneità. L'esame deve interamente dissipare codesto dubbio. Accogliendo in questo proposito la proposta della Commissione, che anche sull'esame di licenza ginnasiale e su quelli di promozione il Ministero eserciti la vigilanza che esercita su quelli di licenza liceale, dispongo fin d'ora che anche le prove scritte degli esami di licenza ginnasiale sieno, come quelle della liceale, inviate al Ministero non appena compiuti gli esami. Sarà cura dell'Ispettorato generale il rivederle, per riferirmi come gli esami stessi procedono, e mandare poi, ove occorra, le sue osservazioni ai vari capi degli istituti. L'Ispettorato stesso nelle sue visite alle scuole esaminerà non tanto le prove scritte degli esami di promozione, quanto quelle degli esami trimestrali, che avranno procurato agli alunni migliori le dichiarazioni d'idoneità, cioè la promozione senza esame. Passiamo allo studio della grammatica. La Commissione ha lamentato nelle varie grammatiche latine che si usano nei Ginnasi la mancanza di semplicità e di chiarezza, e la differenza di terminologia, non pure dalle grammatiche italiane che si usano nelle scuole elementari, ma da quel-

le stesse in uso nei Ginnasi. La grammatica è di per sé difficilissima ai ragazzi: uno scrittore italiano della prima metà del secolo diceva che lo studio della grammatica dovrebbe farsi dopo quello della filosofia; e forse aveva ragione: ma poiché oggi parrebbe pazzo chi volesse insegnare la lingua latina senza grammatica, la sola cosa che dobbiamo cercare è che nelle prime classi del Ginnasio s'insegni, nel modo più semplice e chiaro, quel tanto di grammatica che è strettamente necessario, e che si adottino come libri di testo una grammatica italiana e una latina le quali abbiano la stessa terminologia. E poiché, venendo dalle scuole elementari, gli alunni avranno probabilmente studiato la grammatica Italiana in un libro diverso, con terminologia probabilmente diversa, sarà buono, come la Commissione propone, che l'insegnante della prima ginnasiale impieghi il primo bimestre dell'anno scolastico in esercizi pratici di grammatica e lingua italiana, volti a preparare gli alunni allo studio del latino, e non incominci questo studio finché non siasi assicurato che essi posseggono le nozioni di grammatica italiana indispensabili a comprendere e applicare le prime e più elementari regole della latina. Anche raccomanda giustamente la Commissione che nell'insegnamento della grammatica i professori si tengano egualmente lontani dal metodo esclusivamente empirico e dal metodo puramente teorico. Ma è soprattutto necessario che si tengano lontani da questo; poiché le disquisizioni e spiegazioni teoriche non hanno altro effetto che di annebbiare le menti giovanili e annoiarle. La noia che proviene dal non intendere è il più grande flagello di una scuola; e il maestro migliore è quello che non insegna niente che i suoi allievi non possano intendere. Trovare nelle spiegazioni il linguaggio adatto a penetrare nelle menti dei fanciulli e illuminarvi il precetto o la regola che il maestro espone, è la più grande e la più difficile arte di chi insegna, specialmente di chi insegna nel Ginnasio una cosa così ripugnante alle menti infantili com'è la grammatica. Codesta terribile grammatica sia pure composta secondo i trovati ultimi della scienza; ma non si pretenda di fare intendere codeste ragioni scientifiche a chi intenderle non può: il ragazzo non vede e non può vedere della grammatica che la parte puramente formale e meccanica, la quale quanto gli riuscirà più semplice e chiara e perciò più facile a comprendere e ritenere, tanto produrrà più agevolmente l'effetto che con essa si cerca. L'insegnamento grammaticale si tenga anche, come la Commissione desidera, ben diviso e distinto dalla lettura e interpretazione dei classici; non si faccia cioè servire questa lettura e interpretazione a puro scopo grammaticale che è il vero modo di rendere fastidiosa anche quella parte dell'insegnamento del latino che dovrebbe essere la più attraente, quella cioè che fa sentire al ragazzo il profitto dell'arido studio della grammatica, e gliene compensa la noia. Con ciò non si vuol dire che, quando capita l'occasione di illustrare coll'esempio dello scrittore che si legge un'importante regola di grammatica, sia assolutamente vietato all'insegnante di farlo; ma deve farlo con grande parsimonia, e in modo da non perdere di vista lo scopo della lettura e interpretazione dei classici, che è quello di farli intendere e gustare. Un'ultima osservazione intorno all'insegnamento della grammatica. Esso sia ordinato per modo nelle varie classi del Ginnasio da trovare in questo il suo compimento. Quando l'alunno passa al Liceo sia assolutamente padrone della grammatica. E siccome il miglior modo di fargli acquistare codesta padronanza, è di assicurarsi che l'abbia acquistata, sono gli esercizi scritti di versione dall'italiano in latino, questi debbono essere in tutte le classi del Ginnasio tanto frequenti quanto quelli di traduzione dal latino in italiano. Nel Ginnasio sarebbe desiderabile che e degli uni e degli altri di tali esercizi gli alunni ne facessero non meno di tre a settimana, alternati. Dove le classi sono numerose, i professori li diano, se occorre, più brevi, ma li diano. Se si vuole che i giovani imparino il latino, ricordiamoci del *nulla dies sine linea*; e per *linea* intendo un pezzo di traduzione scritta, o dall'una lingua o dall'altra. Quando il giovane uscirà dal Ginnasio sicuro della conoscenza ed applicazione delle regole grammaticali, allora soltanto le versioni dall'italiano in latino potranno nel Liceo esser fatte, come dovrebbero, e come la Commissione vorrebbe, a pura dimostrazione di leggi stilistiche. Per-

ché l'insegnamento della grammatica latina possa essere compiuto, e ben compiuto, nel Ginnasio, gioverà, secondo le proposte della Commissione, che nelle prime due classi all'insegnamento della morfologia, si accompagnino, tutte le volte che se ne presenta l'occasione, le nozioni più elementari e necessarie della sintassi, e che lo studio metodico di questa s'incominci nella seconda classe, appena terminato quello della morfologia. «Solo anticipando così lo studio della sintassi, dice la Commissione, sarà possibile al professore della classe quinta farne una ripetizione generale». A questo fine è necessario che ciascun professore faccia al principio dell'anno scolastico un programma bene determinato e particolareggiato del suo insegnamento e che il collegio dei professori si assicuri che i vari programmi siano fra loro concatenati in modo che figurino come un programma solo, nel quale niente sia soverchio, ma neppure ci siano lacune. E della compilazione del programma sarà utile, come suggerisce la Commissione, che ciascun insegnante fin dal principio della scuola detti il sommario agli alunni, affinché essi veggano subito il cammino che devono perseguire e ne abbiano sempre dinanzi la meta. Queste non solo nel Ginnasio, ma anche nel Liceo. Fra i desideri espressi dalla Commissione c'è anche questo, che nel Ginnasio superiore la divisione delle materie fra i due insegnanti si faccia sempre, e facciasi in modo che uno dei professori insegni italiano e storia, e l'altro il latino e il greco. Il regolamento lascia facoltà ai due insegnanti del Ginnasio inferiore di dividersi le materie di cui ne fa obbligo, e non determina il modo come la divisione deve esser fatta. Le ragioni della proposta della Commissione son chiare. Un professore che deve insegnare due materie, e queste affini, invece di quattro, concentrando nelle sole due tutta la sua attività riuscirà in modo più compiuto e più efficace; oltre di che ciascun insegnante secondo le sue particolari attitudini, procede da una disciplina ad un'altra, e con più amore si occupa di quella da lui preferita. Aggiungasi che, il professore del Ginnasio superiore, aspirando naturalmente a passare al Liceo, dove le materie sono divise, essi si occuperà con maggiore studio della materia a cui vuol dedicarsi nel Liceo, e darà a quella senza volerlo, maggiore importanza, a scapito delle altre. Queste ragioni non sono certo senza motivo tuttavia non è difficile trovare professori di Ginnasio superiore che si occupino con eguale impegno e competenza di tutte e quattro le materie che debbono insegnare; e questi, aggiungo, sono gli insegnanti migliori. Oltre ciò, l'insegnamento di ciascuna delle quattro discipline letterarie del Ginnasio superiore sarà intimamente connesso con quello delle altre, che un bravo insegnante saprà dallo studio dell'una trarre lume e profitto dall'italiano, saprà coll'insegnamento della storia romana illustrare la lettura degli autori latini, e viceversa. Onde, quando in un Ginnasio ci siano due insegnanti cosiffatti, sarebbe permettere unità all'insegnamento, ripartendo fra essi le materie. Perciò anziché imporre tale ripartizione, sia data agli insegnanti la facoltà consentita dal regolamento di fare a questo proposito quanto reputino meglio. Il preside e i due professori (che mi giova credere coscienziosi) sono i giudici a cui spetta la convenienza di fare o non fare la divisione. Solamente disponga che, ove si faccia, debba essere fatta nel modo proposto dalla Commissione. Arriveranno al Liceo meglio preparati a intendere e gustare i grandi scrittori romani; ma non potranno intenderli e gustarli senza un largo e continuato esercizio di lettura e interpretazione delle opere loro. Chi ha tradotto in fretta e stentatamente un centinaio di versi o poco più, dell'*Eneide*, non può avere acquistata un'idea della grande arte di Virgilio. Lo stesso dicasi degli altri, o prosatori, o poeti. La Commissione unanime ha riconosciuto che questo della scarsa lettura è il difetto massimo dell'insegnamento del latino nei nostri Licei; che questa è la cagione principale del poco profitto di tale insegnamento. Al male non c'è che un rimedio, dare allo studio del latino nel Liceo quella capitale importanza, quella prevalenza su tutti gli altri, ch'esso, insieme con l'italiano, deve avere in un Istituto classico. Accrescere l'orario del latino non si può: bisogna dunque che lo studio delle altre discipline, specialmente delle scientifiche, ridottosi nei più stretti confini, occupi ben poco del tempo onde gli alun-

ni dispongono per lo studio delle lezioni in casa; bisogna che la maggior parte di questo tempo sia dedicata all'italiano ed al latino. Quindi nessun esercizio scritto di filosofia né di storia, salvo che i professori di queste materie, messisi d'accordo col professore di letteratura italiana, non lo diano, talvolta, come tema di componimento; e nessun lavoro scritto, s'intende, né di fisica né di storia naturale. Anche gli esercizi scritti di matematiche siano radi; né più frequenti del necessario quelli di greco. È superfluo dire, essere severamente vietato dettare in scuola lezioni, che poi gli alunni debbano copiare a casa, con grave perdita di tempo, tolto al lavoro più utile e necessario. Dunque nel Liceo leggere quanto più si può degli scrittori latini; e frequenti esercizi di traduzione dall'italiano in latino, e più dal latino in italiano. Sarebbe desiderabile che nel primo e nel secondo anno questi esercizi non fossero meno di sei al mese, quattro dal latino in italiano, due dall'italiano in latino. Nel terzo anno gli esercizi di versione dall'italiano in latino, potrebbero essere anche più radi, e più spessi gli altri: ma quelli del latino in italiano siano a preferenza da Cicerone. È desiderabile egualmente sarebbe che gli scolari uscendo dal Liceo avessero letto, oltre quel poco di Cornelio Nepote e di Fedro che vedono nelle prime classi del Ginnasio, almeno due libri dei *Commentarii* di Cesare; una almeno delle due monografie di Sallustio; qualche parte delle opere retoriche, una scelta delle lettere, il libro *De amicitia* o quello *De Senectute*, o un paio d'Orazioni almeno di Cicerone; due o tre libri delle Storie di Livio; altrettanti e più degli Annali o delle Storie e la Vita d'Agricola di Tacito; qualche elegia di Tibullo; parte dei *Tristia* o dei *Fasti* e un libro delle *Metamorfosi* di Ovidio; il carme *Teti e Peleo* e una scelta delle minori poesie di Catullo; tutte le ecloghe, almeno un libro della *Georgica* o due o tre libri dell'*Eneide* di Virgilio; due o tre libri delle Odi e la maggior parte delle Satire e delle Epistole, compresa quella ai Pisoni, di Orazio; infine una commedia di Terenzio e di Plauto; e se più, tanto meglio. Sarebbe far torto agli insegnanti avvertire che la lettura degli scrittori deve essere preceduta e accompagnata dalle necessarie illustrazioni e osservazioni, atte ad agevolare l'intelligenza e farne gustare l'arte: piuttosto gioverà raccomandare, con la Commissione, che le illustrazioni siano sobrie e fatte in modo da non impedire o turbare il diletto estetico della lettura dello scrittore. Uno degli esercizi che la Commissione crede, a ragione, non abbastanza curati negli studi latini così del Ginnasio come del Liceo, e che io raccomando vivamente si rimetta in onore, è lo studio a memoria dei pezzi più belli degli scrittori spiegati a scuola, specialmente dei poeti. Perché agli accennati desideri, che gli insegnanti delle scuole classiche debbono avere comuni con la Commissione e con me, rispondano i fatti, sarà utile che in una delle adunanze del Collegio dei professori, le quali precedono il cominciamento delle lezioni, si stabilisca il numero degli esercizi scritti di versione: dall'italiano in latino e dal latino in italiano, da assegnarsi settimanalmente nelle varie classi così del Ginnasio come del Liceo, tenendo presenti nello stabilire quel numero le osservazioni fatte in proposito dalla Commissione e da me, e il numero degli alunni dell'Istituto. Nella stessa adunanza i professori del Ginnasio e del Liceo si metteranno d'accordo quanto agli scrittori latini che ciascun d'essi dovrà far leggere e interpretare nella sua classe, determinandone esattamente le parti, di guisa che tutti i programmi insieme riuniti formino un programma unico, bene ordinato e compiuto, di tutto ciò che l'alunno dovrà leggere e tradurre degli scrittori latini nell'intero corso ginnasiale e liceale. Questo, che è stabilito pei Licei e Ginnasi governativi e pareggiati dovrà anche servire di norma negli esami degli alunni provenienti dall'istruzione privata; i quali presentandosi all'esame, sia di licenza ginnasiale o liceale, sia d'ammissione a qualche classe, dovranno esibire agli esaminatori un indice delle opere, da loro studiate, dal quale appaia ch'essi, rispetto a quantità, non lessero nel corso dei loro studi latini meno di ciò che si legge nei Ginnasi e Licei dello Stato. E, se trattisi di licenza, tutto ciò che essi lessero, potrà essere materia d'esame orale. Gli alunni che si presentassero a questo esame con troppo scarsa suppellettile d'autori latini sui quali sostenere la prova, potranno, per giudizio degli esaminatori,

non essere ammessi alla prova stessa. Ove i provvedimenti che la Commissione ha proposti a me, e che io raccomando agli insegnanti, trovino presso loro quella autorevole accoglienza, che sola può rendere efficace l'esecuzione, io non dubito che questi nobilissimi studi latini, che furono e sono ancora tanta parte della gloria nostra, riceveranno nelle scuole italiane non lieve incremento.

Il Ministro: Martini.

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

Se la fiala è infranta. Su Donald McKenzie, la bibliografia e la storia

Mario Caricchio

L'idea che una roccia nel territorio degli Arunta sia un testo soggetto a studio bibliografico è assurda solo per chi pensa di catalogarla su di uno scaffale mettendole un'etichetta di identificazione. La vera assurdità è stata quella di importare nella regione degli Arunta l'ossessione univoca per la forma libro, che affonda le sue radici nel terreno del tutto relativo della storia europea di questi ultimi secoli

(*La fiala infranta*, p. 47).

1.

Nel 1697, racconta Jonathan Swift, ebbe luogo una furiosa battaglia di libri: le eroiche e ordinate schiere degli Antichi e gli eserciti al soldo dei Moderni mossero dai loro scaffali per affrontarsi a viso aperto nel campo loro proprio, la biblioteca regia di St. James¹. La battaglia dei libri swiftiana non fu la prima né ovviamente sarebbe stata l'ultima. Ma “avvenuta” nel momento cruciale

¹ J. Swift, *La battaglia dei libri*, Introduzione di G. Steiner, trad. di Luciana Pirè, Napoli, Liguori, 2002. *The Battle of the Books* fu pubblicato per la prima volta nel 1704.

della «crisi della coscienza europea» ha assunto un valore emblematico per la storia intellettuale della modernità. L'apologo morale al centro della satira di Swift, la disputa tra l'ape e il ragno, struttura per questo, in un libro di Marc Fumaroli recentemente tradotto in italiano, la narrazione del mutamento epocale nella concezione del sapere: da una parte chi, gli Antichi, sa cogliere da ogni "fiore" regalando sempre un'opera nuova, dall'altra l'invenzione autofaga dell'individualismo moderno che, privo di memoria, crea in effetti dai suoi escrementi². La battaglia dei libri in biblioteca è scontro di ingegni – i libri sono autori, gli autori sono libri – che estende i suoi significati ben oltre i confini materiali, temporali e immaginativi della finzione letteraria.

Anno 1697. Due anni prima in Inghilterra decadde il *Licensing Act*, il controllo e la censura preventiva sui libri, mentre si impose un crescente riconoscimento del diritto d'autore. Nel 1689 Guglielmo d'Orange e Maria Stuart erano saliti sul trono che Giacomo II aveva disertato. La disputa fra Antichi e Moderni trascorse, così, dalle Accademie francesi, in cui a lungo aveva animato la competizione fra chi avesse maggior titolo a illustrare la gloria del re, all'informale mondo letterario di un'allora insolita monarchia su "mandato" parlamentare. Non che eventi politici possano cambiare una cultura in una notte. E, certo, l'era della libertà di stampa inglese si aprì più in seguito a considerazioni commerciali e politiche che riconobbero l'obsolescenza e l'inefficienza del vigente sistema di controllo, piuttosto che per l'influenza di opinioni "liberali". Una constatazione questa che rivede negli studi recenti le troppo facili e lineari narrazioni della via inglese alla libertà di opinione del passato e che una delle principali fonti originarie nelle ricerche e nelle osservazioni metodologiche del bibliologo Donald F. McKenzie. Egli ha sottolineato che è necessario comprendere, nel suo contesto, il mutamento essenziale nella cultura del libro che si colloca tra l'ultimo decennio del XVII e il primo decennio del XVIII secolo. Prima di allora l'autorialità dei testi stampati non può essere data per scontata, a causa delle condizioni tipiche della stampa della prima età moderna, intesa in tutte le sue fasi di progettazione, impressione, pubblicazione, diffusione. Solo con il '700, in Inghilterra, il controllo autoriale sulla trasmissione del proprio pensiero attraverso la stampa comincia a essere più costante, grazie a un rapporto diretto con editori e stampatori che consente di partecipare alla progettazione grafica, alla *mise en page*, alla definizione dei dettagli di una pubblicazione³.

Non sempre, perciò, i libri sono autori, né sempre gli autori sono libri. Per

² M. Fumaroli, *Le api e i ragni. La disputa degli Antichi e dei Moderni*, Milano, Adelphi, 2005 (ed. orig. 2001).

³ D.F. McKenzie, *Tipografia e significato: il caso di William Congreve*, in Id., *Di Shakespeare e Congreve*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2004. Cfr. anche Id., *Trading Place? England 1689-France 1789*, in Id., *Making Meaning: "Printers of the Mind" and other Essays*, ed. by P.O. McDonald and M.F. Suarez, S.J., Amherst, Boston, University of Massachusetts Press, 2002, pp. 144-165.

comprendere la battaglia dei libri e delle idee non basta assistervi in biblioteca. Prima di tutto si deve passare dalla tipografia.

2.

Tipografia e significato: il caso di William Congreve, da cui derivano schematicamente le precedenti osservazioni, e, prima ancora, *Stampatori della mente* sono le due pietre miliari poste alcuni decenni fa da Donald McKenzie a segnare questo nuovo percorso che egli ha definito «sociologia dei testi». Si tratta di due tra i saggi dello studioso neozelandese che è ora possibile leggere in italiano grazie all'importante opera di traduzione intrapresa negli ultimi anni dalle Edizioni Sylvestre Bonnard. Quattro i volumi pubblicati dal 1999 al 2004 (*Bibliografia e sociologia dei testi*, 1999 e 2002; *Stampatori della mente e altri saggi*, 2002, *Il passato è il prologo. Due saggi di sociologia dei testi*, 2002; *Di Shakespeare e Congreve*, 2004) che hanno raccolto gran parte dei più significativi interventi del più importante bibliologo di lingua inglese del secolo scorso. Alcuni di questi volumi sono corredati dalle introduzioni e postfazioni di storici come Robert Darnton, Roger Chartier e Renato Pasta, concepite come presentazioni e tributo a uno studioso che ha influenzato le svolte della storia del libro degli ultimi trent'anni senza, tuttavia, ottenere grande notorietà tra i lettori italiani.

Da questo punto di vista, la selezione offerta da Sylvestre Bonnard si distingue per un indirizzo più strettamente bibliografico rispetto al volume di saggi in inglese – a cura di Peter D. McDonald e Michael F. Suarez, che firma anche due delle prefazioni ai volumi italiani – uscito a tre anni dalla prematura scomparsa di McKenzie. Vengono lasciati fuori, infatti, i saggi in cui il bibliologo neozelandese ha sperimentato sino in fondo nel campo della produzione libraria inglese le implicazioni di quel percorso dalla biblioteca alla tipografia. In *The London Book Trade 1668*, *The London Book Trade in 1644*, *Trading Places' England 1689-France 1789* McKenzie mette in pratica l'idea di un'indagine delle relazioni tra “testo” e “mercato” che si svincola dallo studio della tradizione di una singola opera, di un singolo autore o di un singolo editore e si rivolge a quello dell'intero mercato librario⁴. Tale prospettiva gli è resa possibile da un'opera simbolo della bibliografia britannica, gli *Short-Title Catalogues*, che censendo le copie esistenti di ogni titolo uscito tal 1475 al 1700 costituiscono strumenti di «ineguagliabile controllo bibliografico» sulla produzione del libro inglese⁵. A partire da una fonte seriale come questa il pro-

⁴ In *Making Meaning*, cit., pp. 109-165.

⁵ *Il passato è il prologo. La Bibliographical Society e la storia del libro*, in *Il passato è il prologo*, cit., p. 25. Agli *Short-Title Catalogues* compilati negli anni '40 dello scorso secolo da A.W. Pollard e G.R. Redgrave per il periodo 1475 e 1640 e da Donald Wing per quello 1641-1700, e poi

getto di McKenzie è quello di uno «studio *attraverso* la serie completa e l'interrelazione dei testi (stampati) prodotti in un singolo anno». La prospettiva sincronica gli permette di intraprendere una disamina sulle copie della maggior parte dei titoli pubblicati in un dato anno, per rispondere in maniera più precisa alle domande sulla capacità produttiva dell'industria del libro, sui comportamenti commerciali e sulle norme culturali che regolavano il rapporto con la censura. Una nuova metodologia, come giustamente sottolinea Suarez, che ha lasciato un segno durevole sull'attuale generazione di studiosi di lingua inglese e ha posto le basi per superare la sterile alternativa tra studi di storia politica, storia intellettuale e storia sociale⁶.

La frammentazione, d'altra parte, in quattro distinti volumi dell'edizione in italiano non si rivela una scelta felice né per le tasche né per le esigenze di un lettore critico. La loro realizzazione come entità a sé stanti con una propria coerenza tematica, ma senza un vero piano editoriale che li coordini pare, in realtà, un paradossale tradimento del lascito di uno studioso il cui primo impegno è stato ricostruire i criteri e la fiducia nella possibilità di edizioni critiche filologicamente affidabili. È di McKenzie l'avvertimento che «forms effects meanings» – le forme influenzano profondamente, «fanno i significati» – e che ogni edizione, con le sue caratteristiche conferisce nuovo senso, anche lontanissimo da quello dell'autore. Si rimane, per questo, perplessi quando nel volume dedicato a Shakespeare e Congreve, la cronologia espressa dal titolo è capovolta nell'ordinamento dei saggi: in questo modo risulta sconvolto proprio il percorso critico di McKenzie, che negli studi giovanili su Shakespeare utilizza la distinzione ereditata dai maestri della bibliografia analitica britannica – in particolare Walter Greg – tra varianti «sostanziali» e «accidentali». Dal suo affondamento, invece, negli scritti su Congreve emerge la «sociologia dei testi» e la consapevolezza che «nulla è insignificante»⁷.

continuamente aggiornati, si aggiunge nel corso degli anni '80 la realizzazione dell'*Eighteenth Century Short-Title Catalogue* direttamente concepita su supporto digitale. Successivamente i tre tronconi sono stati riuniti nell'English Short-title Catalogue (adesso consultabile online <http://estc.bl.uk/F/?func=file&file_name=login-bl-list>) che copre così l'intero periodo dall'inizio dell'era della stampa al 1800 consultabile sin dagli anni '90 in rete. Esso fornisce la base di riferimento per la migrazione prima su microfilm poi su digitale dei contenuti del patrimonio librario in lingua inglese secondo i principi degli *Early English Books* e *Eighteenth Century Collections* che ambiscono a riprodurre una copia di ogni testo catalogato. *Early English Books Online* contiene ad oggi circa 100mila dei 125mila titoli censiti per il periodo 1475-1700; cfr. <<http://eebo.chadwyck.com/about/about.htm>> (visitato il 10/10/2007). *Eighteenth Century Collections Online* ha digitalizzato 125mila volumi (<<http://www.gale.com/pdf/facts/ECCO.pdf>>, visitato il 10/10/2007). Tali sviluppi sono previsti e auspicati da McKenzie, cfr. *La storia del libro*, in *Stampatori della mente e altri saggi*, cit., p. 130.

⁶ McKenzie, *La storia del libro*, cit., pp. 123-138, citazione p. 127; M. Suarez, "Introduzione" a McKenzie, *Il passato è il prologo*, cit., p. 10.

⁷ McKenzie, *Tipografia e significato*, cit., pp. 72-73; Id., *La fiala infranta: i testi non-libri*, in *Bibliografia e sociologia dei testi*, cit., p. 47. La postfazione a *Bibliografia e sociologia dei testi* di Renato Pasta presenta al lettore italiano una breve, ma accurata, biografia intellettuale del bibliografo neozelandese: *Ciò che è passato è il prologo*, *ibid.*, pp. 85-97.

A dispetto di questi limiti, comunque, una volta considerati nel loro insieme i quattro volumi editi da Sylvestre Bonnard permettono per la prima volta al lettore italiano di valutare e riflettere su un'esperienza di ricerca che ha rinnovato in profondità la bibliografia e, emancipandola dal suo vecchio ruolo specialistico e ancillare nei confronti di altre discipline storiche e umanistiche, l'ha proposta come elemento centrale di una nuova storia della cultura e delle culture.

3.

La punteggiatura Shakespeariana. Un nuovo inizio (1959), *Il ruolo del compositore B nel secondo in-quarto di "The Merchant of Venice" (1619)* (1959), *'Intaccando il compositoio' nel primo in-quarto di "King Lear" (1973)*⁸ sono esempi di bibliografia shakespeariana. Nei primi due McKenzie si muove entro i confini e i problemi della tradizionale bibliografia analitica, rintracciando e documentando, con la collazione dei testi e l'analisi e classificazione sistematica delle varianti, la «mano» e le «preferenze» linguistiche e «editoriali» del responsabile delle edizioni shakespeariane più impure, il famoso, o famigerato, «compositore B». Nel terzo dà conto del metodo di composizione con cui fu possibile la particolare *mise en page* del primo in-quarto di *King Lear*, che presenta apparentemente l'uso di due giustezze diverse. McKenzie, che aveva esperienza di tipografo, ne rende conto in poche e chiare pagine ragionando deduttivamente sul fulcro del lavoro del compositore, che sta nel trovare la soluzione più economica (di tempo, lavoro, denaro) per una resa efficace del testo entro i limiti degli strumenti e della tecnologia a disposizione; un principio – valido ancor oggi che i libri vengono composti al computer – che è necessario conoscere per rintracciare l'errore prodottosi a stampa e mutarlo in chiave per la ricostruzione del testo più attendibile. Si tratta di saggi in cui viene confermata la lezione dei numi tutelari della bibliografia analitica anglosassone, Walter Greg e Ronald B. McKerrow, in base alla quale per comprendere un testo non basta essere critici letterari, ma è necessario l'ausilio di una «scienza della trasmissione materiale dei testi». Ma come nota Darnton a proposito del *magnum opus* del giovane McKenzie, *The Cambridge University Press (1696-1712)* (1966) nato dalla tesi di dottorato scritta con la supervisione di Philip Gaskell⁹, anche questi contributi già muovono oltre i limiti di quella «scienza» e, praticandola, la mettono in discussione: i saggi del 1959 accen-

⁸ In *Di Shakespeare e Congreve*, cit., pp. 97-138.

⁹ R. Darnton, *Le eresie della bibliografia*, in *Di Shakespeare e Congreve*, cit., pp. 10-12. Questa introduzione è una traduzione di *The Heresies of Bibliography*, apparso in «The New York Review of Books», 29 maggio, 2003.

nano, quello del 1973 illustra, il fatto che la «trasmissione materiale dei testi» è questione di uomini e donne in carne ed ossa, economie, pratiche di lavoro; che la sua «scienza», forse con termine meno positivistico la sua «comprensione», non può darsi senza passare dallo studio della pagina a quella dei luoghi fisici in cui essa venne prodotta.

Tra i lavori sul «compositore B» e quello sul compositoio del *King Lear*, sta *Stampatori della mente* (1969) il saggio, destinato a suscitare aspro dibattito nell'immediato e ad avere ampia risonanza negli studi successivi, in cui McKenzie rende esplicite le conseguenze teoriche e metodologiche dell'approccio che ha sperimentato in *The Cambridge University Press*. Nell'indagine sulla tipografia universitaria alla fine del '600 facendo costante ricorso ai documenti di archivio che rendevano possibile ricostruire il metodo e le effettive condizioni materiali e economiche di lavoro McKenzie aveva dimostrato che i compositori consegnavano le "forme" via via che le completavano alla prima macchina libera: essi passavano da un lavoro all'altro, tutti gli stampatori della bottega, in momenti diversi, producevano copie dello stesso libro. Confermata da altre ricerche sulla stamperia Bowyer di Londra, questo sistema di «produzione simultanea» fu la «norma» dell'antico regime della stampa, il miglior modo nelle condizioni date di sfruttare le capacità produttive dei torchi e di una manodopera che lavorava a cottimo: gli assunti "razionali" che informano la ricerca bibliografica – argomenta *Stampatori della mente* – fanno sì che gli studiosi riflettano i propri schemi mentali e vengano smentiti da una verifica di come andavano effettivamente le cose in tipografia.

Stampatori della mente costituisce così una sfida alla bibliografia dell'epoca a rinnovarsi ampliando le proprie fonti e il proprio campo d'indagine. A posteriori, può essere considerato l'atto di nascita di una "storia del libro" specificatamente anglo-americana, che come emerge nel saggio omonimo¹⁰ ha un'evoluzione distinta sebbene non priva di punti di contatto con quella francese. Le *Sandars Lectures* del 1976¹¹, i saggi sopra citati sul commercio di libri inglese, *Le economie della stampa 1550-1750*¹² sono i contributi McKenzie a questa evoluzione che sfatano molti dei miti sulla stampa e la censura in età moderna su cui erano riposate in passato le certezze degli storici. Ma in *Stampatori della mente* vi è un senso profondamente umanistico che investe più in generale la concezione stessa dello storico e della storia, la disciplina degli orchi di Marc Bloch¹³. L'ammonizione agli studiosi dei libri a tener conto degli «agenti umani» e del loro «atteggiamento verso il lavoro» tornerà spesso in

¹⁰ In *Stampatori della mente e altri saggi*, cit., pp. 123-138; lo stesso tema è affrontato anche in Id., *Il passato è il prologo*, cit., 19-32

¹¹ D.F. McKenzie, *The London Book Trade in the Late Seventeenth Century*, 1976, dattiloscritto non pubblicato consultabile alla British Library.

¹² In *Stampatori della mente e altri saggi*, cit., pp. 163-172.

¹³ M. Bloch, *Apologia della storia*, Torino, Einaudi, 1998, pp. 22-23.

seguito¹⁴. Se le condizioni della produzione degli stampati, infatti, hanno un peso sulla trasmissione concreta dei testi, il significato è risultato di una relazione tra soggetti umani: chi scrive, quanti contribuiscono alla stampa nel presente e nel futuro e colui che ne fruisce, il lettore, nel presente e nel futuro. È lo spazio di questa relazione che indaga *Tipografia e significato* per il caso di William Congreve.

4.

Dei quattro saggi dedicati a Congreve tradotti in italiano due esemplificano l'acribia filologica del bibliologo neozelandese¹⁵. *Quando Congreve faceva una scena* e soprattutto *Tipografia e significato: il caso di William Congreve*, pur partendo dal caso pratico delle commedie del drammaturgo di fine Seicento, hanno una portata teorica essenziale. La tesi che McKenzie vi illustra è che solo l'edizione in-ottavo delle opere uscita nel 1710, per l'editore-libraio Jacob Tonson, reca l'impronta dell'autorialità di Congreve, e non le edizioni precedenti in-quarto. L'aspetto teorico è che tale dimostrazione chiama in causa tutta una serie di elementi non discorsivi usati per riprodurre sulla pagina e nel libro il movimento drammaturgico: la numerazione delle scene, l'elencazione dei personaggi all'inizio di ciascuna di esse, l'indicazione a margine di chi sta parlando, delle entrate e delle uscite, la presenza di fregi e spazi bianchi per distinguere le unità. McKenzie rintraccia nelle parole dello stesso Congreve i brani che dimostrano come egli pensasse alle sue commedie nella forma che assumono sulla pagina nel 1710 ben prima di questa data, quando invece le edizioni in-quarto si presentavano del tutto prive di "teatralità". È, in questo modo, attraverso il contrasto tra l'autorialità negata nelle edizioni in-quarto degli anni '90 del '600 e quella realizzata nel 1710, che viene dimostrata l'importanza degli elementi grafici, formali e materiali e si dismette la canonica distinzione tra varianti "sostanziali" ed "accidentali" della bibliografia analitica. Diviene allora centrale la ricostruzione del contesto sociale e materiale, il *network* che di volta in volta sta dietro alla pubblicazione di un testo: nel caso dell'edizione delle opere di Congreve nel 1710 influiscono sulla loro nuova forma le condizioni dell'editoria, mutate con il venir meno della censura preventiva e l'affermarsi del diritto d'autore – di fatto, formalmente riconosciuto con un atto parlamentare in quello stesso anno –, ma risulta determinante che in questo contesto sia stato possibile un "lavoro di gruppo" tra il drammaturgo, il suo libraio-editore Tonson e il tipografo John Watts.

¹⁴ McKenzie, *Stampatori della mente*, cit., pp. 39-41; Id., *Il passato è il prologo*, cit., p. 35.

¹⁵ *Sei varianti di un'edizione recente delle commedie di Congreve e 'Il gioco del Quadriglio. Una allegoria'. Un'opera attribuita a Congreve*, in *Di Shakespeare e Congreve*, cit., pp. 83-90 e 91-96.

D'altra parte, ogni edizione costruisce attraverso le sue forme significati diversi e si rivolge a lettori diversi. I "dettagli formali", il "progetto grafico" del libro veicolano più o meno rispettosamente le intenzioni dell'autore e orientano la ricezione del lettore. La critica testuale non può far così a meno, secondo McKenzie, della storia del libro, non solo come econometria della produzione, quale negli anni '70 è prevalentemente intesa sulla scorta degli studi francesi, ma come indagine sulla relazione nel tempo tra autore e lettore, mediata da tutti gli aspetti e i contesti della progettazione, produzione e fruizione del libro. È questa la "sociologia dei testi" che McKenzie annuncia nel saggio su Congreve del 1981, con un impatto riconosciuto dallo stesso Chartier nell'aprire una nuova fase, imperniata sulla ricezione, per l'*histoire du livre*¹⁶. La portata teorica della proposta di una "sociologia dei testi", tuttavia, è sminuita se limitata al riconoscimento dell'aver emancipato la bibliografia da un ruolo ausiliario. Essa è colta solo in parte anche da una lettura che la confina entro l'evoluzione della "storia del libro". In realtà, quella mossa da McKenzie è un'istanza di storicità in sé, un discorso tanto storico quanto sulla storia, che di documenti, libri e testi inevitabilmente si intesse, in risposta alle tendenze culturali che sul finire degli anni '60 cominciano a metterla in crisi.

5.

Le *Panizzi Lectures* del 1985, che confluiscono nel volume *Bibliografia e sociologia dei testi* precisano ed espandono la proposta metodologica di McKenzie, si incardinano sull'allusione a un passo dall'*Areopagitica* di John Milton: «For Books – scrive Milton – are not absolutely dead things, but doe contain a potencie of life in them to be as active as that soule was whose progeny they are; nay they do preserve as in a violl the purest efficacie and extraction of that living intellect that bred them»¹⁷. Milton esprime in tutta la sua forza il principio di autorialità poiché il libro prende vita dall'anima che gli conferisce l'intelletto dello scrittore rendendo la censura una sorta di "omicidio". È importante comprendere la centralità di questo passo, che sta all'inizio della seconda delle conferenze tenute alla British Library nel 1985 e riecheggia più di una volta nelle pagine di McKenzie. Le eresie del bibliologo neozelandese – per rifarsi alla metafora usata da Darnton per descrivere la sua posizione nella sto-

¹⁶ R. Chartier, *Testi, Forme, Interpretazioni*, in McKenzie, *Bibliografia e sociologia dei testi*, cit., pp. 98-107 (traduzione dell'introduzione all'edizione francese delle *Panizzi Lectures* uscita nel 1991); cfr. anche, Id., *Forms and Meanings. Texts, Performances, and Audiences from Codex to Computer*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1995, p. 21.

¹⁷ J. Milton, *Areopagitica*, a cura di M. e H. Gatti, Milano, Rusconi 1998, pp. 8-10.

ria della bibliografia – sono, infatti, come quelle di Milton, e come tutte le eresie, una contesa per la verità altrimenti abbandonata al facile gioco dello scettico, che dal cumulo di errori conclude che il vero non è raggiungibile.

Tra la fine degli anni '60 e gli anni '70 questa possibile deriva scettica si fa spazio nella “nuova critica” letteraria che mette in dubbio la stessa auspicabilità dell'edizione critica, una prospettiva che è il bersaglio polemico diretto di *Tipografia e significato*. Ma essa guadagna terreno in un più generale clima culturale grazie alle tesi di Roland Barthes e Michel Foucault sulla morte dell'autore e alla critica del principio di reperibilità dell'intenzione articolata da Jacques Derrida. Tradotte tali prospettive in una completa assolutizzazione del testo, nella temperie postmoderna degli anni seguenti la storia stessa sarà ridotta a varietà di “discorsi” e “intepretazioni” tra loro incomparabili.

Nello sfidare l'ortodossia della propria disciplina, McKenzie argomenta in effetti contro la ricerca dell'archetipo in quanto con essa la bibliografia incorre in un'astrazione del testo speculare a quella della critica strutturalista e postmoderna, e converge con loro nel concentrarsi sul funzionamento intrinseco dell'insieme dei segni. La bibliografia tradizionale si rivela cioè inefficace a rispondere alle nuove sfide critiche. In questo senso, McKenzie si pone su un percorso simile a quello con cui la ricerca del “significato” e dell'intenzione d'autore è stata riformulata per una nuova storia delle idee da Quentin Skinner, formatosi come lui nella Cambridge dominata dai due grandi rivali Wittgenstein e Popper. È quest'ultimo, come mette in evidenza Suarez, la fonte filosofica prima del principio di falsificazione con cui in *Stampatori della mente* McKenzie sottopone a critica gli assunti della propria disciplina di provenienza e invita alla rivalutazione di un procedimento deduttivo di ricerca¹⁸. Ma la tesi degli “atti discorsivi”, che soprattutto Skinner, sotto l'influenza di Wittgenstein, ha contribuito ad applicare alla storia intellettuale anglosassone, è un passaggio importante verso la “sociologia dei testi” proposta in *Tipografia e Significato*. Predicando la comprensione del significato di un singolo enunciato nell'ambito della conoscenza delle norme e delle convenzioni linguistiche in cui si inserisce e di conseguenza l'irriducibile elemento intenzionale nel compiere atti “illocutori”, tale approccio come quello di McKenzie risponde a una concezione autoreferenziale del “discorso” con una decisa messa in discussione della distinzione tra “testo” e “contesto”¹⁹. La “sociologia dei testi” può

¹⁸ Suarez, *Testimonianza allargata*, cit., pp. 20-24.

¹⁹ Q. Skinner, *Significato e comprensione nella storia delle idee* [1969], in *Dell'interpretazione*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 11-58; Id. *Significato, atti linguistici e interpretazione* [1988], *ibid.*, 123-154. Sulla tesi degli “atti discorsivi” McKenzie si rifà a Göran Hermeren (*Intention, Communication and Interpretation*, «New Literary History» VII, 1975, pp. 57-82), ma cita anche in riferimento alla questione dell'intenzione dell'autore, la conclusione di Quentin Skinner al simposio di cui fa parte quell'articolo, riprendendone una citazione di A.J. Close, *Don Quixote and the “Intentionalist Fallacy”* (Q. Skinner, *Hermeneutics and the Role of History*, «New Literary History», VII, 1975, pp. 209-232).

esser vista in effetti come un movimento ulteriore verso un'istanza di radicale contestualizzazione, che si estende dall'ambito linguistico allo spazio materiale e non verbale – dai formati del libro ai segni di interpunzione, ai fregi e alla carta della pagina, e da questi agli spazi economici, sociali e politici in cui si colloca la produzione del libro nella sua integrità – da cui le “parole” scritte proprio in quanto “atto” non possono prescindere.

Questo è, tuttavia, un passo fondamentale senza cui l'analisi del testo continua a rimanere in parte autoreferenziale. La nuova storia intellettuale non si rivolge più all'opera dello scrittore e alle sue idee, né per definizione alla struttura verbale priva di soggetto, ma il “contesto linguistico” a cui fa riferimento è spesso una tradizione autocosciente che tende a vivere di vita propria, distaccandosi, specie nella forma del “paradigma” di Kuhn e Pocock²⁰, dal contesto materiale, sociale e politico *attraverso cui* la comunicazione avviene. Se Milton immagina il libro come una fiala che racchiude – spiega la seconda delle *Panizzi Lectures* – la linfa, la vita dell'intelletto, e la mantiene trasparente, gli “atti discorsivi” implicano un'intertestualità che mette in comunicazione gli alambicchi: ogni testo «in quanto linguaggio» dipende nel suo significato e forme da altri testi, cosicché le opere di Milton divengono veramente comprensibili solo dall'interno della bibliografia di Milton stesso e delle circa 125 mila edizioni di libri stampati in Gran Bretagna tra il 1476 e il 1700²¹. Ma quando il significato del testo viene riconosciuto come non più indipendente dalle forme in cui viene comunicato, la fiala miltoniana, paradossalmente, si infrange liberando il suo prezioso contenuto: solo attraverso un legame stretto con i produttori meccanici del libro Congreve poté realizzare la sua edizione d'autore. Questa scoperta implica, come poi ha dimostrato Adrian Johns, che più spesso in età moderna il testo non esprime l'autore, ma altre istanze²². A ragione sottolinea Suarez che la concezione “sociale” dell'intenzionalità di McKenzie implica perciò che il libro non è il prodotto delle «sole intenzioni dell'autore, ma delle intenzioni e azioni di tutti gli agenti che intervengono nella sua produzione e fruizione»²³.

La “fiala è infranta” perciò subito dalle condizioni materiali e economiche in cui avviene la produzione del libro. È infranta dall'essere oggetto di commercio. Ma è infranta anche dalla sua destinazione, dal fatto che il testo è *letto*. Le cose non vanno come le vogliono Milton o Platone. Ogni testo per sua natura nel processo di produzione e fruizione è filtrato e il suo significato ne risul-

²⁰ T.H. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1999 (ed. orig. 1962); J.G.A. Pocock, *Il momento machiavelliano*, Bologna, Il Mulino, 1980 (ed. orig. 1975).

²¹ McKenzie, *John Milton, Alexander Turnbull e Kathleen Coleridge*, in Id., *Il Passato è il prologo*, cit., p. 145; Id., *La dialettica della bibliografia oggi*, in Id., *Bibliografia e sociologia dei testi*, cit., p. 64.

²² A. Johns, *The Nature of the Book. Print and Knowledge in the Making*, Chicago, University of Chicago Press, 1998.

²³ M. Suarez, “Introduzione” a McKenzie, *Il passato è il prologo*, cit., p. 11.

ta mutato: «in quanto linguaggio [...] quando lo ascoltiamo, lo guardiamo o leggiamo, in quello stesso momento lo riscriviamo». L'eresia della "sociologia dei testi" è tale perché alla tradizione dell'autorialità che isterilisce nei dogmi della bibliografia e della critica letteraria tradizionale, e alla sfida della contro-tradizione che, sottolineando la libertà dell'interpretazione giunge a disprezzare della volontà dell'autore, risponde con una concezione dialettica. Da una parte l'autore, dall'altro i nuovi significati che ogni edizione del testo porta con sé ed ogni lettore ricrea leggendo e interpretando il testo: «chiaro è che la concezione miltoniana del libro e della presenza in esso dell'autore rappresenta solo uno dei poli dello spettro bibliografico; l'altro è costituito dalle trasformazioni testuali, delle nuove forme in nuove edizioni per nuovi mercati. Una sociologia dei testi li comprenderebbe entrambi e ne estenderebbe l'applicazione allo studio dei testi non-libri»²⁴. A seguire la citazione delle tesi sugli "atti discorsivi", *Tipografia e Significato* discute coerentemente *Self-Consuming Artifacts* di Stanley Fish, uno dei principali ispiratori delle ricerche storiche sulla lettura e sul lettore, in quanto creatore del testo²⁵. Il testo è per McKenzie prodotto e costruzione sociale, dietro alla quale sono sempre rintracciabili soggetti «creatori» con le loro umane «intenzioni».

6.

Questa concezione dialettica vede perciò tutte le figure che manipolano il testo, scrittori, compositori, editori, lettori come creatori di significato pur entro i confini del tempo e di quelle che Fish e poi Chartier chiamano «comunità interpretative»²⁶. È importante che in questa prospettiva, mentre non si rinuncia alla ricerca del "vero", la dimensione quasi teologica dell'errore, portato dell'antica battaglia fra "eresia" e "verità", viene umanizzata. Se Fish parte dai sonetti di Milton per dichiarare che il «dissenso è frutto di punti di vista differenti»²⁷, McKenzie muovendo da *Areopagitica* fa dell'"errore" oggetto di storia. Poiché, infatti, l'autore cerca di iscrivere il suo senso nel testo e poiché ogni edizione, ogni lettura crea nuovi significati, il campo dello studio si apre a una necessaria, e per niente accessoria, «storia dei fraintendimenti». Ne è paradossale esempio proprio una delle opere critiche che stanno all'ori-

²⁴ McKenzie, *La fiala infranta*, cit., p. 45; Id., *La dialettica della bibliografia oggi*, in Id., *Bibliografia e sociologia dei testi*, cit., p. 64; *Il libro come forma espressiva*, *ibid.*, p. 34.

²⁵ S. Fish, *Self-Consuming Artifacts: the Experiencing of Seventeenth-Century Literature*, Berkeley, University of California Press, 1973.

²⁶ S. Fish, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica e nell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 1987 (ed. orig. 1980); R. Charter, *L'ordine dei libri*, Milano, Il Saggiatore, 1994 (ed. orig. 1992).

²⁷ Fish, *C'è un testo in questa classe*, cit., p. 178.

gine delle tesi postmoderne sulla morte dell'autore, il saggio di W.K. Wimsatt e M.C. Beardsley *The Intentional Fallacy*²⁸, la cui epigrafe riproduce una versione corrotta di un brano dal *The Way of The World* di Congreve. Riprendendo il passo da un'antologia moderna che stampa un «wrote» (scrisse) al posto di un «wrought» (forgiò) e modernizza punteggiatura e uso delle maiuscole, Wimsatt e Beardsley hanno letto quei versi con un senso esattamente opposto a quello che aveva voluto dargli il drammaturgo: previsione di un nuovo approccio critico basato sulla libertà interpretativa del lettore invece che frustrata e ironica invettiva contro di essa²⁹. Dimostrato e spiegato, quel torto fatto a Congreve nel 1946 diviene a buon diritto oggetto di una bibliografia, consapevole «che nuovi lettori creano nuovi testi, e che i nuovi significati sono una funzione delle nuove forme»; che pertanto non cerca più di «affermarne la verità nel senso di un'intenzione autoriale, bensì il loro valore di testimonianza, così come viene definita dall'utilizzo storico». La bibliografia quando ammetta la storia, scrive McKenzie in queste pagine, si fa «secolare» ponendo, proprio in quanto mostra «la presenza dell'uomo in ogni testo registrato», l'argine più solido alla tendenza anti-umanistica che dalla critica letteraria tra gli anni '70 e '80 confluisce nel relativismo postmoderno³⁰.

Non mi sembra un caso che proprio nel corso della difesa di tale fulcro umano, McKenzie si rifaccia ad Edward Said e Tzvetan Todorov, due tra i più acuti studiosi del complesso “discorso” che intercorre tra *le* culture. La “sociologia dei testi”, infatti, con il suo insistere sullo studio delle mutazioni dei testi, sull'attività creativa di ogni fruitore e sull'autore come «prodotto di una comunità»³¹, rende prescrittivo, per il lavoro bibliografico e storico insieme, una dilatazione della testualità che ha al suo fondo una forte motivazione civile. L'infrangersi della fiala miltoniana apre nelle *Panizzi Lectures* alla concezione di “testi non-libri” che – pur essendo una logica conseguenza dell'argomento per cui ogni elemento materiale e grafico contribuisce alla costruzione del significato – estende il campo testuale al di là della forma libro sino a comprendere a un capo i segni iscritti nel paesaggio dalle culture orali e quelli diversi della simbologia cartografica, e all'altro i documenti sonori e visivi, registrati su supporti in nastro, vinile e pellicola. La bibliografia, e la storia, per *Bibliografia e sociologia dei testi*, devono abbracciare, dal lato conservativo e da quello interpretativo, questo intero panorama delle forme di comunicazione, in quanto tutte costituiscono saperi dalle cui relazioni si costruisce il senso di ogni singolo

²⁸ W.K. Wimsatt, M.C. Beardsley *The Intentional Fallacy*, «The Sewanee Review», I, 2, 1985, pp. 133-148.

²⁹ McKenzie, *Il libro come forma espressiva*, cit., pp. 23-34.

³⁰ *Ibid.*, pp. 34-35.

³¹ La nozione di autore canonico è stata ormai indebolita dalla dimostrazione che «tutti gli autori sono essi stessi prodotti di una comunità [...] ogni comunità linguistica è una sorta di superautore»; cfr. *Our Textual Definition of the Future: the New English Imperialism?*, in *Making Meaning*, cit., pp. 276-281, citazione p. 279.

testo. Otto anni dopo, quando la rivoluzione digitale e telematica, nel 1985 ancora solo intuibile, avrà iniziato a essere “immaterialmente” tangibile, al secondo estremo McKenzie aggiungerà il *software*, il nuovo supporto, la nuova infrastruttura testuale, attraverso cui oggi altri testi vengono trasmessi³². La necessità di questa concezione onnicomprensiva della testualità è argomentata empiricamente e teoricamente attraverso l'analisi delle prime edizioni dell'*Ulisse* di Joyce, delle copie delle sceneggiature-copione, della sceneggiatura-desunta e delle pellicole di *Quarto Potere* di Orson Welles³³, o attraverso la posizione di Brett Western e di Henry Cartier-Bresson sul rapporto tra negativo matrice e stampe fotografiche³⁴. Il lettore troverà da sé in queste pagine magistrali gli spunti per nuove riflessioni. Importa qui mettere in evidenza come a un capo e all'altro di questo campo testuale la prospettiva di McKenzie si radichi nella critica delle forme di dominio che si realizzano attraverso la gestione unilaterale dei processi comunicativi e culturali.

Il più sorprendente saggio della nuova metodologia che McKenzie annuncia con il lavoro su William Congreve, è lo studio del Trattato di Waitangi, *La sociologia di un testo. Oralità, alfabetismo e stampa all'inizio del XIX secolo in Nuova Zelanda*, pubblicato nel 1984, ma pronunciato dinanzi alla Bibliographical Society l'anno precedente³⁵. Stilato tra i rappresentanti della Regina Vittoria e 46 capi maori, il Trattato di Waitangi è il documento che nel 1840 sancisce la “sovranità” della corona britannica sulle terre della Nuova Zelanda. McKenzie ricolloca quello che per molti maori è oggi il “simbolo di un tradimento” nel contesto storico del dialogo ineguale tra la cultura orale degli aborigeni e quella tipografica degli europei. Esamina e demistifica l'illusione dei missionari di aver realizzato in soli venticinque anni l'alfabetizzazione del paese, mostrando come – in maniera simile all'effetto avuto in altre culture non alfabetizzate, ivi compresa la prima esperienza europea³⁶ – lettere e libri stampati avessero piuttosto una valenza totemica, rituale e ludica per un popolo che conferiva invece autorità all'eloquenza del discorso e all'accordo stabilito nella duttile transazione orale. Analizza lo scarto tra la lingua parlata maori e i primi tentativi di creazione di un alfabeto che la potesse riprodurre in segni grafici, con la connessa discontinuità tra termini che traducevano concetti giuridici europei insignificanti nella società aborigena e l'impossibilità di ridurre attraverso lo scritto gli uni agli altri. Prende in considerazione le diverse ver-

³² McKenzie, *La dialettica della bibliografia oggi*, cit., 45-85; Id., *Il passato è il prologo*, cit., p. 40.

³³ Id., *La dialettica della bibliografia oggi*, cit., 61-74; Id., *Il passato è il prologo*, cit., pp. 36-37.

³⁴ Id., *Il passato è il prologo*, cit., pp. 35-37.

³⁵ Id., *La sociologia di un testo*, in Id., *Il passato è il prologo*, cit., pp. 43-91

³⁶ Si veda per esempio: D. Fabre, *Le livre et sa magie*, in R. Charter, éd par, *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985, pp. 181-206; F. Barbierato, *Nella stanza dei circoli. Clavicula Salomonis e libri di magia a Venezia nei secoli XVII e XVIII*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2002, in particolare le pp. 84-97.

sioni inglesi del trattato e quella in lingua maori, differente sul punto cruciale della sovranità sulla terra, il valore più importante per la cultura dei maori la cui cessione, se spiegata nel corso della mediazione orale, essi non avrebbero mai “sottoscritto”: «il valore giuridico dell’assenso dei maori è di per sé piuttosto discutibile, tuttavia (dal momento che non sapevano leggere) se uno qualsiasi di loro avesse udito che stava rinunciando al proprio *mana* o *ragatiratanga* non avrebbe mai acconsentito ai termini del trattato»³⁷. Ma mentre il testo stampato resta e ha validità giuridica nella cultura dei colonizzatori, della comunicazione orale, cui i maori attribuivano l’autorità più alta, non resta traccia e la sua importanza nel corso della trattativa può essere colta solo attraverso l’analisi dei rapporti sociali e culturali che intercorrevano fra le due parti e la ricostruzione delle dissonanze che emergono nell’incontro di Waitangi così come è testimoniato dalla documentazione lasciata dagli europei. L’appropriazione politica delle terre neozelandesi da parte della corona britannica nel 1840 si basa su un «frintendimento», più o meno consapevolmente sfruttato, ma fermamente radicato nel «più assurdo» dei «miti» europei, quello delle tecniche di alfabetizzazione e della stampa come fattore di cambiamento.

L’alleanza «di penna e spada, politica e scrittura» materializzata nel Trattato di Waitangi dividerà la società neozelandese ancora nel ventesimo secolo. Rispetto ad essa la coscienza civile dello studioso, che sa incompleta la versione in lingua maori del trattato, ma non autorevoli le versioni inglesi, richiede, con i maori, che si interpreti lo spirito del trattato, «che va oltre la somma delle parole scritte» e implica per i discendenti dei coloni europei riconoscere la propria mitizzazione dell’alfabetismo e «il valore giuridico della cultura e del consenso orali»: «le versioni concrete e le loro forme contingenti non sono le uniche testimonianze dell’intenzione: implicito negli accidenti della storia vi è un testo ideale che la storia ha iniziato a scoprire, una riconciliazione delle letture che è un incontro di menti»³⁸.

7.

Affrontato dinanzi all’assemblea della più autorevole istituzione bibliografica britannica e evocato di nuovo nel corso delle *Panizzi lectures* alla British Library, il mito eurocentrico della stampa e del libro smascherato nel caso del Trattato Waitangi svela una forma di “imperialismo” testuale che McKenzie vede riproporsi ancora negli anni ’80 all’interno del mondo occidentale. I suoi

³⁷ *Mana*, ovvero prestigio personale e potere, e *rangatiratanga*, dignità di capo, erano le parole «utilizzate dal 1835 al 1839 per affermare la sovranità maori sulla Nuova Zelanda.»; *La sociologia di un testo*, cit., p. 84.

³⁸ *La sociologia di un testo*, cit., 90-91.

interventi sulla “sociologia dei testi”, anche in veste ufficiale di membro del British Library Advisory Committee, convergono costantemente lungo il corso di quel decennio in una critica alle politiche di economia e selezione delle acquisizioni che si profilano per far fronte ai problemi di spazio di istituzioni come le biblioteche nazionali. Dinanzi alla razionalità contabile di questi progetti, la dilatazione della testualità avanzata da McKenzie, in sostanza, è una continua e lungimirante strategia di rilancio. Egli oppone la necessità che qualsiasi forma di testo venga conservata e resa accessibile in istituzioni pubbliche, poiché «un principio di economia al servizio dell’interesse privato rende vulnerabili tutti i documenti»³⁹. Nel momento in cui le tecnologie informatiche sembrano poter essere messe al servizio di questo principio di selezione darwiniana della cultura, prefigurando la sostituzione dei libri con i loro surrogati digitali, McKenzie non si limita a osservare come ciò comporterebbe un impoverimento, distruggendo e non rendendo più accessibili tutte quelle caratteristiche materiali e grafiche non verbali che conferiscono significato a un testo-libro. Definisce i testi digitali e i loro supporti informatici come nuove forme di cui la bibliografia e le biblioteche devono prendersi carico⁴⁰.

Ma per comprendere, in questa battaglia culturale, l’intimo legame tra il “testo” rappresentato da una roccia del territorio degli Arunta, i pamphlet seicenteschi e i software della rivoluzione digitale si deve leggere il breve *Our Definition of the Future: the New English Imperialism?*⁴¹ Dopo aver ricordato che la responsabilità della British Library va al di là dell’interesse nazionale, poiché essa è la più importante istituzione culturale di lingua inglese, la lingua franca del mondo contemporaneo, McKenzie affronta il problema della selezione che si vorrebbe regolasse le politiche conservative della biblioteca. «Ciò che è marginale, volgare e triviale – afferma – è in definitiva un giudizio politico». Ogni autore “canonico”, d’altra parte, è il prodotto dell’interestualità di tutto ciò che ha potuto leggere nel suo tempo ed ogni decurtazione di questo insieme non può che essere un impedimento all’indagine conoscitiva. Ma al di là di questo, l’onnicomprendività che le scienze umane esigono e devono esigere dagli archivi e dalle biblioteche è una garanzia che non si ripeta quanto è avvenuto in passato per tutti quei gruppi “marginali” e “minoranze” la cui lotta per modificare le strutture del potere non può essere documentata per mancanza di registrazioni testuali. L’ovvio esempio sono «quelle culture molto spesso soppresse dall’imperialismo testuale europeo», ma a seguire, all’interno dello stesso spazio occidentale, sono quei gruppi discriminati sulla base di «razza, religione e status sociale» il recupero della cui esperienza

³⁹ *La dialettica della bibliografia oggi*, cit., p. 77.

⁴⁰ *Il passato è il prologo*, cit., pp. 29, 33 e 40

⁴¹ Relazione scritta nella sua funzione di consulente della *British Library*, questo testo non è disponibile in traduzione italiana ma è pubblicato per la prima volta in *Making Meaning*, cit., pp. 276-281.

passata «è uno dei più significativi sviluppi della ricerca moderna in campo letterario e storico»⁴². In questa luce, la sociologia del Trattato Waitangi appare come qualcosa di simile al recupero con i metodi della filologia e dell'analisi storico-contestuale di quel dialogo bachtiniano come «scontro irrisolto di voci contrastanti» che secondo Carlo Ginzburg permette allo storico di rintracciare l'alterità negata nei documenti scritti da chi detiene il potere politico, culturale e sociale⁴³. E l'esigenza di estendere e di non limitare la testualità e i compiti della bibliografia appare estrema conseguenza della difesa della storicità e della storia come spazio di emancipazione. Se infatti il passato è il prologo, la selezione dei testi, tutt'altro che espressione di "naturali" leggi economiche, è orwelliana determinazione del futuro.

Suarez e MacDonald informano, nella nota di presentazione di *Our Textual Definition of the Future*, che McKenzie nel perorare la causa per la conservazione di ogni forma di testualità contro gli imperativi economici del nostro tempo ha combattuto una battaglia persa in partenza. Ma nelle *Panizzi lectures*, che stanno al suo culmine, il bibliologo neozelandese dichiara di trovare «personalmente [...] avvincente» l'imperativo morale insito nel "dovrebbe" che distingue la poesia, secondo la nota classificazione aristotelica, dalla storia, la quale «narra ciò che è stato». È, ancora, nella loro dialettica che si colloca il lavoro del critico e dello studioso di storia che cerca di recuperare «un testo "vero" dai detriti delle varie versioni». Ciò comporta però un'operazione creativa omologa a quella in cui «in quanto lettori/scrittori» generiamo significati «che più ci stanno a cuore»⁴⁴. Altrove, spiegando perché l'aggettivo per Milton è «eroico» – e opponendo la costituzione di una biblioteca miltoniana di 2mila volumi alle miopi politiche culturali dei governi – McKenzie mette a contrasto "poesia", da *poiein*-fare, e economia, da *oikonomia*-faccende di casa. Come nel caso del suo Milton, si potrebbe concludere con un gioco intertestuale che porterebbe lontano, "chi agisce" è autore di una storia e di una poesia la cui funzione non è «semplicemente nel riflettere il mondo, quanto, piuttosto, nel cambiarlo»⁴⁵.

Postilla

Da una crisi scettica all'altra, dalla battaglia di libri di Swift passando per la tipografia e il compositoio sino a una biblioteca che si apre all'ibridazione

⁴² *Our Definition of the Future: the New English Imperialism?*, cit., pp. 277-279.

⁴³ C. Ginzburg, *L'inquisitore e l'antropologo*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Feltrinelli, 2006, pp. 270-280, specialmente le pp. 274-275, 280.

⁴⁴ McKenzie, *La fiala infranta*, cit., p. 44.

⁴⁵ Id., *John Milton, Alexander Turnbull e Kathleen Coleridge*, cit., pp. 139-140, 143.

di testi, lingue e culture. La lezione di McKenzie per sua natura eccede il perimetro degli scaffali e dei confini nazionali e non indugia a rimpiangere la pretesa creatività dell'ingegno, più o meno, antico. Con la consueta lucidità nel cogliere le sfide del suo tempo egli ha indicato per tempo che l'informatizzazione e l'integrazione in rete delle biblioteche è un'occasione per realizzare lo spazio primario di quella *inter*-testualità che può documentare «l'eredità culturale europea». Censurare i libri è una forma di omicidio, la distruzione di testi ritenuti adesso inutili equivale ad un eccidio, e l'egemonia di una cultura linguistica può esservi strumentale. Cosa rappresenta, dunque, l'assenza di una politica culturale e di una coerente pressione della comunità intellettuale che impegnino realmente le istituzioni pubbliche alla messa in rete *integrale* dei cataloghi delle biblioteche italiane e alla migrazione sul digitale dei loro contenuti?⁴⁶

Mario Caricchio,
SSIS Toscana - Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario
Università di Firenze, Pisa, Siena (Italy)
m.caricchio@tele2.it

⁴⁶ M. Caricchio, P. Volpini, *Sulla comunicazione storica in rete. Note per una riflessione dai "Cantieri di Storia contemporanea"*, «Storia e Futuro», 10, 2006, 1, <<http://www.storiaefuturo.com/articoli.php?id=167>> (visitato il 10/10/2007).

Forum / Discussioni

Itinerari della letteratura per l'infanzia nell'Italia del secondo dopoguerra. Le suggestioni di una ricerca

Pino Boero e Mariella Colin

Pino Boero

(Università degli Studi di Genova, Italy)

Non è senza qualche rischio di errata prospettiva storica – da parte mia – che mi avvicino al denso volume di Renata Lollo¹: la vastità degli argomenti trattati e in molti casi l'originalità dello sguardo critico dell'Autrice potrebbero condurci su strade diverse dalla via maestra che invece conviene seguire e che riguarda i modi dell'interpretazione di una materia "trasversale" come la letteratura per l'infanzia. Ognuno degli otto capitoli² (più un'appendice dedicata a *Le case editrici cattoliche di letteratura per l'infanzia nel XX secolo in Italia*) che compongono il volume può infatti costituire un'unità saggistica a sé per ricchezza e novità di documentazione e se il collante risulta in definitiva quello dell'*autocomprensione della letteratura per l'infanzia*, della sua *esistenza giuridica* e della storia della critica, non v'è dubbio che ogni capitolo offra motivi di riflessione: quanto nel primo Lollo parla, ad esempio, di *respon-*

¹ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003, 318 pp.

² *La letteratura per l'infanzia tra il bambino e l'adulto, L'autocomprensione della letteratura per l'infanzia dall'Unità (1861) a fine Ottocento, L'autocomprensione della letteratura per l'infanzia fino alla Riforma Gentile (1923), L'esistenza giuridica della letteratura per l'infanzia, Dal fascismo alla guerra mondiale, Dal fascismo all'Italia democratica, Verso la fine del millennio: dall'Istituto magistrale all'Università, La novità e la ricerca.*

sabilità autoriale («Esiste una persona [adulta] dietro un'opera letteraria, che ha un'idea, un'ispirazione, un dato di partenza e sente il bisogno di dare a tutto questo che abita e preme in lui una *forma* che lo rispetti e lo identifichi attraverso la parola»³) e ne evidenzia il rilievo rispetto a una «dichiarata ed eccessiva autosufficienza dell'opera»⁴ non può fare a meno di rilevare come poi l'autore viva nel proprio tempo, ne subisca le influenze, non possa evitare di portare nell'ideazione (soprattutto oggi) «le richieste del mercato, gli sviluppi dell'editoria, le reti di distribuzione e della pubblicità, nonché la concorrenza mass-mediologica e multimediale»⁵ e in questa constatazione a me pare di cogliere l'inizio di quel filo di lieve *ambiguità* critica che gioca un ruolo determinante nell'inclusione ed esclusione di nomi dal pur ampio *catalogo* della critica compilato nei capitoli successivi; voglio dire che se Renata Lollo è perfettamente legittimata dal suo punto di vista a ritenere che il ruolo del mercato faccia solo da sfondo all'ideazione dell'opera, io mi sento altrettanto legittimato a ribadire il prevalente carattere di merce del prodotto artistico e la conseguente valenza di ogni elemento che possa costituire *avanguardia*, rottura degli schemi; voglio aggiungere ancora che è proprio sul doppio binario delle possibilità dell'avanguardia (dall'aspirazione ad offrire un prodotto *incorrotto*, *intrattabile* dal punto di vista commerciale a un *gioco furbo* in grado di proporre qualcosa di anticonformista capace di affermarsi sul mercato⁶), che si può misurare anche la *tenuta* artistica e la *durata* nel tempo di un libro per bambini. Non voglio qui comparire come schematico fautore di un'indifferenziata letteratura e finire bollato di ideologismo come succede (a mio avviso con qualche eccesso da parte dell'Autrice) ad Alberto Asor Rosa che ha avuto il merito di portare in un *contesto* di storia letteraria *alta* i due *testi* capitali dell'*Italia bambina* (*Pinocchio* e *Cuore*) e riconosco che Lollo forse non poteva fare a meno di partire dalla *responsabilità autoriale* per insistere (qui in modo opportuno e condivisibile) sulla *responsabilità del proporre* da parte del mondo adulto e sul *ricevere per poter dare* del mondo infantile; che poi, fatte queste premesse, proceda con molta attenzione a *testi* e *contesti* è elemento da ascrivere alla sua indubbia capacità di ricerca e alla conseguente “scoperta” di autori, opere, periodici da collocare inevitabilmente all'interno della *concretezza* storico-politica e della materialità dell'*esperienza* didattica. In questa prospettiva risultano più che mai opportuni i richiami alle traduzioni dei testi stranieri per l'infanzia (vera cartina al tornasole delle differenze di formazione, *gusto*, approccio ai libri dei bambini di realtà nazionali), ai periodici anche minori che, al di là dell'originale sapore (è sempre positivo che in qualche scaffale di biblioteca un ricercatore trovi riviste sfuggite ad altri “addetti ai lavori” e le

³ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., p. 8.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Si vedano in campo pubblicitario le “provocazioni” di Oliviero Toscani.

riporti criticamente in luce), restituiscono ritratti di infanzie reali⁷ o “progettate” dai redattori, a personaggi ripescati da un ingiusto limbo come Anna Errera (1870-1940) attiva nel milanese «Gruppo d’Azione per le Scuole popolari» e autrice di un saggio *Le letture per i ragazzi in Italia* (1908) sfuggito alla critica e invece «ricchissimo di riflessioni e di informazioni ancora stimolanti e fruibili, prodotte con ordine e criterio tanto da costituire una pietra miliare nella storia della letteratura per l’infanzia e una prima vera sintesi informativa»⁸. I pregi della documentazione e del lavoro critico di Renata Lollo, però, non finiscono qui: chi come me già in anni lontani ha avuto la ventura di occuparsi dei manuali di letteratura per l’infanzia⁹ non dimentica gli atteggiamenti di sufficienza di colleghi studiosi di *Storia della critica letteraria* (quella “maggiore”, con la S maiuscola, appunto): se qualcuno studiava i manuali di storia della letteratura risultava un benemerito, se qualcuno analizzava invece i manuali di letteratura per l’infanzia (spesso scritti da insegnanti) perdeva il suo tempo (il vizio della retorica, l’intellettuale alla Petrarca sono duri a sparire dal mondo accademico italiano...); non v’è dubbio, quindi, che Renata Lollo si sia coraggiosamente impegnata in un lavoro faticoso (la sola ricostruzione delle varie edizioni dei manuali appare spesso difficoltosa) ma proficuo e rilevante, sicuramente aperto a nuove e ancora più approfondite indagini: Olindo Giacobbe, Vincenzina Battistelli, Giuseppe Fanciulli, Olga Visentini, Luigi Santucci, Mary Tibaldi Chiesa, Dina Bertoni Jovine, Mario Valeri, Ottavia Bonafin, Antonio Lugli, Pietro Bargellini, Giuseppe Leone e Luigi Vecchione, Lina Sacchetti, Enzo Petrini sono nomi ricorrenti e i manuali di alcuni di loro hanno contribuito a informare (e spesso a fuorviare) e formare (spesso in modo nozionistico) generazioni di insegnanti passati attraverso il vecchio Istituto Magistrale e i concorsi per l’insegnamento. È per questa ragione che ritengo che l’analisi di Renata Lollo avrebbe potuto coinvolgere in profondità anche altri manuali o studi, ad esempio quelli di Giovanni Bitelli¹⁰, di Roberto Eynard e Francesco Agli¹¹, di Fernando Rotondo e Renata Gostoli¹² (del manuale di Carmine De Luca e mio¹³ non dico perché forse troppo recente e lontano dalla prospettiva critica di cui si parlava all’inizio); in particolare dal lavoro di Bitelli, responsabile per lunghi anni del settore letteratura per l’infanzia della casa editrice Paravia e studioso molto ascoltato, sarebbe emersa

⁷ Mi riferisco ai pareri dei bambini sull’Esposizione di Igiene, Educazione infantile e Giocattoli di Milano (7 maggio – 31 luglio 1891) usciti nel «Piccolo Giornale» (pp. 40-41).

⁸ Cfr. p. 65.

⁹ P. Boero, *Rileggendo le storie della letteratura per l’infanzia*, in *L’immaginario bambino*, numero speciale di «Educazione oggi», Amministrazione Provinciale di Pavia, Assessorato all’Istruzione, ai Servizi Culturali e all’Informazione – Ufficio Scuola, ottobre 1982, pp. 47-53.

¹⁰ G. Bitelli, *Scrittori e libri per i nostri ragazzi*, Torino, Paravia, 1952.

¹¹ R. Eynard, F. Agli, *Tanti libri per tanti bambini*, Torino, SEI, 1976.

¹² F. Rotondo, R. Gostoli, *Da Cuore a Goldrake*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1980.

¹³ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995 (2006¹²).

in modo chiaro quell'*ideologia della modernità* che dagli anni Cinquanta per circa un ventennio ha governato la critica nostrana, un'ideologia che partendo proprio dal ripudio della «stucchevole esemplarità inamidata»¹⁴ di molti libri per l'infanzia finiva poi col ripristinare, ad esempio, una visione retorica e certo non *moderna* delle infanzie femminili: «specificamente dolce e pur tenace sensibilità femminile [ricerca delle] vie emotive che sono proprie della donna: coraggiosa e volitiva [...] ma tenera nell'amore delle cose che conservano perennemente la tenue bellezza della infantilità»¹⁵; un'ideologia venata di moralismi e costruita in molti manuali sulla banalizzazione della stessa dimensione cattolica: «Il libro [per l'infanzia] va studiato nel suo contenuto educativo. È ispirato a sentimenti religiosi? È morale?»¹⁶. Atteggiamenti questi che avrebbero fatto dire ad Antonio Faeti (proprio in una storica intervista a Fernando Rotondo uscita nel libro dimenticato di Rotondo e Gostoli):

Come dovrebbero essere, allora, le nuove storie [della letteratura per l'infanzia]? Dovrebbero essere storie dei modi attraverso i quali e degli strumenti per mezzo dei quali si formano categorie come l'immaginario nei bambini [...] Una storia del genere cambia completamente caratteristiche, fondamenti, collegamenti tra spazi che prima erano vietati e adesso diventano obbligatori; le ricerche si aprono a contributi multidisciplinari, perché bisogna sempre tenere presente l'antropologo, l'etnologo, lo studioso di comunicazioni di massa, il semiologo. Bisognerà tenere presenti gli apporti dei critici socio-letterari e di conseguenza adeguare gli strumenti [...] Credo che i cattolici sentano di aver perduto la assoluta egemonia critica e che guardino con una live, perplessa preoccupazione – la definirei così – al lavoro che ricercatori come me, come Pino Boero a Genova, stiamo portando avanti abbastanza duramente sul versante ideologico; ed è la prima volta che ciò accade con tanta durezza. Infatti, in genere, dal settore cattolico ci viene rimproverata proprio la durezza, rappresentata come fanatismo critico, come ossessione di chi ha ancora in mente *il sistema* [...]¹⁷.

Non è il caso di riprendere un discorso critico ormai passato in giudicato ma solo di osservare come la discussione sulla critica (e sulla manualistica) della letteratura per l'infanzia possa davvero ancora muoversi nelle più diverse direzioni magari riprendendo il lavoro pregevolissimo di Eynard e Agli che nel 1976 che pur ponendo al centro del loro manuale «la *funzione creativa* come termine sia di fruizione (libro che stimola la creatività di chi legge) che di produzione (lo scrittore-adulto e lo scrittore-bambino visti nella loro capacità di creare e di comunicare)»¹⁸, tenevano presenti «le più recenti tecniche di comunicazione e di trasmissione del messaggio»¹⁹ e mettevano in evidenza come il libro per l'infanzia e la gioventù fosse «il frutto della condizione umana stori-

¹⁴ G. Bitelli, *Scrittori e libri per i nostri ragazzi*, cit., p. 13.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 13-14.

¹⁶ O. Bonafin, *La letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1964, pp. 152-153.

¹⁷ F. Rotondo, R. Gostoli, *Da Cuore a Goldrake*, cit., pp. 92-93 e 94.

¹⁸ R. Eynard, F. Agli, *Tanti libri per tanti bambini*, cit., p. 4.

¹⁹ *Ibid.*

camente definita e come principale veicolo dell'ideologia che si vuole inculcare, diffondere e impiantare»²⁰.

In ogni caso – proprio perché consente tutta questa serie di riflessioni e ci offre motivi di ripensamento – *Sulla letteratura per l'infanzia* è libro illuminante, del quale non potrà fare a meno chi si occupa dei nostri problemi. Infine Lollo valorizza e mette al centro del suo lavoro l'elaborazione critica della cattolica Anna Maria Bernardinis offrendone una lettura ampia e articolata e – per certi aspetti – inedita²¹. È un modo sapiente per riportarci tutti a un discorso critico capace di uscire dalle contrapposizioni di trent'anni fa e consentirci un viaggio in quel grande mare aperto che è lo studio dell'infanzia e dei prodotti a lei destinati.

Mariella Colin

(Université de Caen, France)

Le volume de Renata Lollo n'est pas un guide ou manuel de littérature pour l'enfance, ni une histoire de la littérature enfantine; il s'agit au contraire d'un panorama critique complet des guides, et histoires de la littérature enfantine en Italie, tout le long d'un arc chronologique allant de 1861 jusqu'à nos jours. La bibliographie classée à la fin de l'essai (un apport scientifique majeur de cet ouvrage), donne une idée de l'importance du corpus dont s'est nourrie la réflexion de l'auteur: cette longue série d'essais et de manuels, à orientation essentiellement pédagogique, est une particularité italienne. Dans la péninsule, la réflexion sur la littérature d'enfance et de jeunesse ne s'est pas inscrite dans une libre confrontation avec des textes, mais elle s'est notamment développée à partir du rapport entre l'éducation et la littérature, et elle a été essentiellement menée par des spécialistes de pédagogie, à leur tour influencés par des doctrines philosophiques. L'influence fondamentale a d'ailleurs longtemps été celle du courant néo-idéaliste, né au début du XX^e siècle, grâce à l'œuvre de Benedetto Croce et Giovanni Gentile; il devait donner lieu en 1923 à une réforme de l'école qui allait institutionnaliser l'enseignement de la littérature enfantine. Consciente de l'importance de cette donnée incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à la manière dont la littérature d'enfance et de jeunesse a été perçue et enseignée en Italie, Renata Lollo en a fait la structure portante de son histoire critique, en situant la plupart des auteurs et de leurs textes par rapport à la persistance ou non de cette ligne directrice.

Au XIX^e siècle, en amont de la doctrine néo-idéaliste, la réflexion sur la littérature enfantine se résume à quelques interventions, nées essentiellement

²⁰ *Ibid.*, p. 5.

²¹ R. Lollo, pp. 254.

dans le monde de la presse enfantine naissante. Les directeurs ou les rédacteurs en chef de journaux, comme «Le Prime Letture» (1870) et «Il Giornale per i bambini» (1881), seront les premiers à s'interroger sur la spécificité d'une culture enfantine qui ne soit pas liée de manière exclusive à l'école et à l'éducation. En correspondance avec leurs stratégies (choix des collaborateurs, rubriques) leurs éditoriaux portent les traces des premières interrogations sur les contenus et les finalités d'une littérature qui se donne les enfants comme destinataires. Ces prises de position des opérateurs culturels seront vite remplacées par la parole d'intellectuels dont l'autorité relève de la culture savante et universitaire, mais qui sont étrangers à la production pour l'enfance. Croce sera le premier à intervenir, lorsqu'en 1905, dans un article consacré à l'œuvre pour les enfants de Luigi Capuana, il énoncera le principe d'une incompatibilité absolue entre l'art – qui pour être tel doit rester libre de toute contrainte – et l'art «pour l'enfance», qui de par le destinataire qu'il se donne ne pourra jamais atteindre à la qualité esthétique. Renata Lollo montre bien comment tous ceux et toutes celles qui voudront par la suite définir la littérature enfantine devront se confronter avec Croce, en accord ou bien en opposition avec cette thèse, lorsque le débat les conduira à rechercher la manière de donner à la littérature enfantine une dignité artistique propre. Pour réfuter le déni de Croce ils trouveront comme points d'ancrage le symbolisme pascolien et sa théorie du Fanciullino, ou bien l'idéalisme vu du côté gentilien, assimilant art de l'enfance et enfance de l'art au nom de la théorie du développement subjectif de l'esprit.

Ce panorama historique réserve néanmoins au lecteur quelques heureuses surprises. L'une d'entre elles est un article écrit en 1908 par Anna Errera (la sœur de Rosa, auteur pour l'enfance), une jeune intellectuelle de l'ère de Giolitti peu connue de la communauté scientifique. L'auteur y démontre une originalité et une assurance remarquables, une démarche sûre, se mesurant avec aisance à l'esthétique, la pédagogie et la psychologie de l'enfance. Renata Lollo montre la richesse de cette première synthèse sur la littérature pour l'enfance, qui révèle une réflexion intellectuelle libre, voyant dans la littérature enfantine certes un produit culturellement déterminé, rattaché à des conditions historiques précises, mais aussi une expérience esthétique individuelle, participant du plaisir et de la connaissance, répondant à l'aspiration enfantine à l'art et à la beauté. Écrire pour les enfants, de la part des auteurs, n'impose pas de contraintes autres que la nécessité artistique intérieure.

L'autonomie d'esprit de cette jeune femme, encore indépendante de l'institution, est un signe des temps. Mais après la Grande Guerre, la réforme voulue par Giovanni Gentile lors du premier gouvernement de Mussolini, devait reconnaître officiellement l'existence de la littérature enfantine tout en amorçant un processus qui allait étouffer la réflexion critique. Dès 1923, la littérature d'enfance et de jeunesse fut incluse dans le cursus de la formation des maîtres et la lecture dans les programmes de l'école primaire. L'enseignement de cette discipline débuta alors dans les «Istituti magistrali», tandis que commencèrent à apparaître

tre les premiers manuels, car les futurs instituteurs devaient attester leurs compétences en la matière en passant les épreuves des concours de recrutement. Dans les toutes premières années, se manifesta réellement une nouvelle attention pour la lecture enfantine: allaient dans ce sens l'enseignement de spécialistes de pédagogie comme Giovanni Lombardo Radice et les initiatives pionnières comme celles du «Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo», tout comme les tout premiers manuels, comme les *Note di letteratura infantile* (1923) d'Olindo Giacobbe et la première édition de la *Letteratura per l'infanzia* (1925) de Giuseppe Fanciulli, qui partaient de Pascoli et du Fanciullino pour rechercher les racines de l'art de l'enfance dans les doctrines du Romantisme et de Vico. Mais la mise en place de la dictature signifia une "fascistisation" progressive de la réforme Gentile, et une mise au pas des pédagogues, qui dès lors s'alignèrent en grand nombre sur les modèles et les valeurs fascistes; ainsi Giacobbe et Fanciulli, au fil des rééditions de leurs manuels, glissèrent-ils du pascolisme vers l'adoption sans réserves de la rhétorique du fascisme et l'exaltation de l'empire, tandis qu'Olga Visentini, avec *Libri e ragazzi. Sommario storico di letteratura infantile* (1933), s'affirmait comme une adepte inconditionnelle de la propagande du régime. En marge de ces chantres du totalitarisme mussolinien, mettant leurs connaissances et leurs compétences au service de la dictature, Renata Lollo décèle des attitudes moins serviles chez d'autres protagonistes de l'époque, comme l'éditeur Nerbini, qui osait imprimer les "fumetti" de *Topolino* et de *l'Avventuroso* décriés par le régime, tandis qu'Onorato Fava, Maria Bersani et Emilia Formiggini Santamaria arrivaient à préserver dans leurs écrits une certaine autonomie intellectuelle. Cette indépendance s'accroît encore avec la monographie de Luigi Santucci, *Limiti e ragioni della letteratura infantile*, parue en 1942. Ni la propagande fasciste ni la censure de la guerre ne semblent effleurer la réflexion du jeune Santucci, qui élabore une pensée originale, voyant dans l'enfant le dépositaire d'un mythe inné, et dans l'enfance un temps édénique où l'imagination, la poésie et la créativité trouvent un espace privilégié. La véritable littérature enfantine est celle qui confère à l'enfant la pleine conscience du mythe dont il est porteur, et sa meilleure forme littéraire est le conte merveilleux, même dans sa version moderne du dessin animé (les *Silly Symphonies* étant à ses yeux l'exemple le plus parfait).

Le renouveau que Renata Lollo décèle dans l'essai de Santucci reste cependant un épisode isolé au sein de la production des manuels qui vont se succéder à partir du deuxième après-guerre. Influence crocienne et persistance du néo-idéalisme caractérisent la série des manuels, où se côtoient les rééditions et les nouvelles publications, dont la liste des auteurs est longue (O. Bonafini, A. Lugli, P. Bargellini, G. Leone et L. Vecchione, L. Sacchetti, A. Nobile) alors que leurs différences se limitent à quelques innovations de détail (comme la nouvelle appellation de «letteratura giovanile»). Lollo en impute la cause au fait que cette production critique d'inspiration pédagogique circule dans le monde clos des «Istituti magistrali», d'où sont absents intellectuels et cher-

cheurs, et n'arrive pas à élaborer des instruments d'analyse littéraires. Face à ce cercle soumis au contrôle idéologique du parti et des syndicats dépendant de la démocratie chrétienne, la critique d'inspiration marxiste de Dina Bertoni Jovine voit dans l'«enfant social» le modèle obligé de toute littérature opposée à la rhétorique et au conformisme. Le véritable renouveau viendra plutôt du monde de l'édition, où Gianni Rodari est en train de transformer la littérature d'enfance par son éducation de l'imaginaire (*Grammatica della fantasia*, 1973). Une autre nouveauté est représentée par l'insertion, dans l'histoire de la littérature "haute", d'ouvrages traditionnellement relégués dans le sous-genre de la littérature enfantine: *Cuore* et *Pinocchio*. Cette reconnaissance, qui est due à Alberto Asor Rosa, mérite d'être salué, même si Renata Lollo considère qu'il s'agit d'une «récupération» instrumentale de textes mis au service du système idéologique et culturel du critique. C'est le premier signal d'une évolution du statut de la littérature d'enfance et de jeunesse, qui dans les mêmes années acquiert une nouvelle dignité critique grâce à la Fondazione Nazionale Carlo Collodi et aux colloques qui commencent d'être organisés sur des auteurs comme Collodi, De Amicis, Salgari, etc. Au même moment, Roberto Denti ouvre à Milan la première librairie consacrée exclusivement à l'enfance.

En 1972 Antonio Faeti publie *Guardare le figure* (1972). C'est le coup d'envoi d'une nouvelle ligne interprétative, qui s'éloigne de l'articulation traditionnelle entre esthétique et pédagogie, pour rechercher les liens entre le littéraire, le figuratif et l'idéologique. La littérature pour l'enfance est vue par Faeti comme un produit culturel, inséré dans le cadre plus vaste de la théorie des communications, aux dépens de l'analyse exclusive des formes littéraires. Dans une ligne semblable se situeront plus tard Pino Boero et Carmine De Luca, auteurs de *La letteratura per l'infanzia* (1995), un manuel récent qui a curieusement échappé au crible de R. Lollo. Leur démarche spécifiquement littéraire (sans que les œuvres soient pour autant asservies à un intérêt exclusivement adulte, comme chez Asor Rosa) constitue pourtant une innovation importante, car elle n'est pas soumise à des impératifs d'ordre pédagogique ou idéologique. À l'opposé de Faeti se situe en revanche Anna Maria Bernardinis. D'après R. Lollo, cette théoricienne est à l'origine d'une nouvelle mutation épistémologique: elle révisé le rapport entre pédagogie et littérature à la lumière des théories structuralistes et fonctionnalistes, qui lui servent de catégories interprétatives. Avec Bernardinis prend forme une réflexion qui, loin de refuser le rattachement de la littérature enfantine à une visée éducative, fait de cette dernière le modèle par excellence de la communication littéraire "créative", dans la mesure où toute lecture ouvre en puissance sur une expérience de croissance intérieure, voulue par l'auteur "éducateur" pour le lecteur "élève". En reconnaissant sa dette intellectuelle envers Anna Maria Bernardinis, Renata Lollo souligne fortement la nouveauté d'une pensée qui révèle l'identité profonde entre projet littéraire et projet éducatif.

La série des auteurs d'ouvrages et de manuels sur la littérature pour l'en-

fance examinés par Renata Lollo se termine par ces derniers auteurs. Avec eux a commencé une nouvelle phase dans l'histoire de la réflexion sur la littérature d'enfance et de jeunesse, qui a vu son arrivée à l'Université, notamment dans les nouvelles Facultés de Sciences de la Formation. Par l'ouverture des premières chaires d'enseignement et la création des structures nécessaires au développement de la recherche à un niveau national et international, la littérature enfantine a obtenu définitivement en Italie la confirmation de sa dignité scientifique. Le retour sur parcours proposé par Renata Lollo, en reconstituant la mémoire de cette discipline, lui offre une mise en perspective historique indispensable, avant la mise en chantier de nouveaux projets et l'ouverture de nouveaux horizons.

Le mille e una notte di *Shahrazàd*

Maria Cristina Leuzzi

Nel constatare le numerose e articolate sollecitazioni cognitive che i “cuccioli” d’uomo ricevono nel tempo presente da una tecnologia sempre più raffinata, mi sono chiesta più volte, da semplice profana, quali esigenze manifestino le bambine e i bambini nel soddisfare la loro fantasia e immaginazione. Quale sia, cioè, la relazione tra un gioco altamente cognitivo e quel tipo particolare di *abbandono* all’immaginazione e alla fantasia che il racconto fantastico sollecita e che la bambina e il bambino odierno ancora richiedono.

Sull’onda di questa riflessione, e sulla persistenza formativa della narrazione orale, mi sono allora chiesta quali elementi sarebbe più opportuno introdurre nel racconto perché in loro, così diversi dalle generazioni precedenti, nascano ulteriori immagini fantastiche di mondi possibili, meno tetri e punitivi del passato, e quali modelli, sia pure fantastici, proporre alla loro mente nella prospettiva della configurazione cosmopolita e “meticciana” che la realtà contemporanea già manifesta. Cioè, iniziare a far loro conoscere il presente attraverso percorsi fantastici su uomini e donne di un passato remoto dell’umanità, di un mondo “bambino” dove gli adulti davano prova di non essere ancora segnati da ideologie, pregiudizi, stereotipi. Di quando gli sguardi adulti erano di “semplici” esploratori della realtà, speculari a un’alleanza *onesta* tra natura e cultura, tra esperienza ed educazione.

Con questa motivazione, da non specialista di Letteratura della e per l’infanzia, ma con ripetute riflessioni sulla storia dell’educazione di genere e dalla conoscenza, rinnovata ogni anno, delle giovani generazioni, sono stata indot-

ta a proporre alle studentesse, che hanno seguito nel primo semestre di quest'anno accademico il corso di Letteratura dell'infanzia, una lettura *divergente* de *Le mille e una notte*¹ provando ad interrogare la figura di *Shahrazàd* con categorie plurime e *di-verse*.

La scelta del tema, quindi, aveva motivazioni precise. Ritengo la cultura pedagogico-educativa, nel suo complesso, ormai matura per comprendere in sé, ed elaborare, le problematiche del multiculturalismo, così evidenti, oggi, nella realtà del paese, al punto da trasformare la geografia sociale del ciclo elementare.

Allo stesso modo, le linee innovative che la storiografia del nostro settore da alcuni decenni persegue nel mettere in rilievo la critica delle rappresentazioni sociali delle identità e il loro rapporto con i processi formativi, utilizzando fonti non tradizionali e categorie plurime, hanno, con evidenti risultati, ampliato lo scenario interpretativo. Con sempre più penetranti conoscenze della realtà sociale del passato, hanno reso possibile, così, una maggiore attenzione alle dinamiche contemporanee.

In più, la storia delle donne e la più recente storia delle relazioni di genere sono, forse, tra i percorsi interpretativi che con maggiore incisività, nel corso di questi ultimi decenni, hanno fatto emergere anche all'interno delle nostre discipline, nuove ipotesi storiografiche e innovato i percorsi teorici.

Con queste chiavi di lettura, dunque, ci siamo avvicinate ad un testo che superando i pur vasti confini indo-arabi, è un classico ormai della letteratura universale. Altresì, consapevoli che *Shahrazàd*, la giovane donna dal nome persiano che significa «nata in città»² e che per circa tre anni illumina la mente del sultano *Shahriyàr*, non è un personaggio infantile, né tramandato, nel corso dei secoli, per la riflessione infantile. Tutt'altro!

Molto probabilmente, *Shahrazàd*, come avverte il filologo arabista Francesco Gabrieli³, non è mai esistita, al contrario di altri personaggi presenti nelle novelle di cui c'è certezza storica. L'unica certezza è divenuta, tuttavia, la storia-cornice, secondo l'uso di molte opere narrative sanscrite, dove *Shahrazàd* è il personaggio che dà senso a tutto il *Corpus* novellistico e che è rimasta immutata in tutte le edizioni mediorientali e occidentali che si sono succedute nel corso dei secoli.

Se risalgono fra la fine dell'VIII e gli inizi del IX secolo, i primi manoscritti arabi di trascrizione delle antiche novelle indo-iraniche insieme a quelle di tra-

¹ Trad. dall'arabo *Alf laila wa laila*. Cfr. *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, cfr. *sub voce*.

² Lo ha ricordato di recente Salman Rushdie, *Lettura de Le mille e una notte*, in *Almanacco dei libri*, «La Repubblica», 6-1-2007, pp. 40-41.

³ F. Gabrieli, traduttore e coordinatore dell'opera integrale condotta su una ristampa dell'edizione di Bulàq e sulla seconda edizione di Calcutta, è pubblicata da Einaudi nel 1848. Nell'*Introduzione* all'Opera, Gabrieli dà conto delle varie edizioni entrando nel merito di ciascuna e ad essa rinvio. Cfr. F. Gabrieli (a cura di), *Le Mille e una notte, Introduzione*, Torino, Einaudi (1948) 1997 e 2006, pp. XXI-XLV.

dizione greca, nuclei originali della cultura orale di quei popoli, le storie hanno subito in Europa, sin dall'epoca medievale, un «complesso procedimento di transcodificazione», come ricorda Mirella Cassarino⁴, e anche, di aggiunte di ulteriore fantasia. *Shahrazàd*, invece, non ha mai subito trasformazioni, anzi, e non è mai scomparsa, e le motivazioni che danno corpo al suo esistere sono sempre state ritenute plausibili. Si può dire che al pari di Omero, la sua esistenza, come icona della narrazione, ha trovato riscontro sin dall'Alto Medioevo nei generi letterari dell'Occidente e ha attraversato tutti i secoli, tanto da poter dire, oggi, che l'ombra di *Shahrazàd* pervade gli scritti di molti letterati del Novecento e tra questi, si annoverano molti italiani⁵.

E l'effetto di tale persistenza, al pari dell'ombra di Ulisse così presente ancora oggi⁶, è di aver restituito a *Shahrazàd* una vitalità quasi eterna che, se ha sempre suscitato curiosità e visioni onirico-nostalgiche, oggi, in tempi storici e storiografici differenti, la sua pur apparente esistenza, suscita ulteriori e molteplici riflessioni sia nel mondo arabo che nel nostro, non più esclusivamente letterarie e in ottica maschile.

Abbiamo privilegiato, come ho detto, la categoria di genere perché potessimo comprenderla più da vicino nelle sue modalità femminili e, allo stesso tempo, avere la possibilità di conoscere la sua cultura di appartenenza e quale modalità di relazione volesse trasmettere con il suo modo di vedere la realtà. Consapevoli dell'epoca di *Shahrazàd*, abbiamo iniziato a scavare nel nostro mondo della tradizione per rintracciare le nostre antiche radici di cultura orale e per verificare se vi fossero delle permanenze soprattutto nella storia sociale del nostro Meridione, che potessero esser messe a confronto con quegli antichi usi e costumi di popoli ritenuti a lungo in Occidente lontani e diversi, privi di possibili contaminazioni, di *innesti*⁷ anticipatori.

Con il ricordo delle analisi di Carlo Levi e di Ernesto De Martino e attraverso la somiglianza e la differenza, un lembo dell'Occidente a un lembo dell'Oriente si sono riavvicinati al punto che la nostra contemporaneità non si è più rivelata del tutto estranea a culture ritenute, secondo un originario pensie-

⁴ M. Cassarino, *Prefazione*, in M. Cassarino (a cura di), *Le mille e una notte. Le storie più belle*, Torino, Einaudi, 2006, p. XI.

⁵ *Ibid.*, p. XV.

⁶ Gli studi omerici in Occidente, non hanno mai avuto interruzione e la figura di Ulisse è interpretata in numerose discipline. Sono recenti gli studi di: A. Perutelli, *Ulisse nella cultura romana*, Firenze, Le Monnier, 2006; F. Vinci, *Omero nel Baltico*, Roma, Palombi, 2006; O. Estiez, M. Jamain, P. Morantin (sous la direction de), *Homère. Sur les traces d'Ulysse*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 2006. Fino al 18 febbraio 2007, a Roma, era possibile visitare la mostra *Iliade* presso il Colosseo.

⁷ Lo studio a più voci, *Innesti. Donne e genere nella storia sociale*, curato da Giulia Calvi (Roma, Viella, 2004), offre, dietro la metafora botanica dell'innesto, un'approfondita conoscenza sulla «praticabilità di una sintesi negli ambiti di ricerca che nell'ultimo trentennio costituiscono luogo di incontri possibili, desiderati, ma a volte mancati fra storia sociale, delle donne e di genere». La cit. è di G. Calvi, *Chiavi di lettura*, in *Innesti*, cit., p. IX e *passim*.

ro filosofico, minori o barbare. È stato come ricongiungere, nella nostra cultura, le riflessioni di Marco Polo e di Matteo Ricci, peraltro poco diffuse nei corsi scolastici e del tutto sconosciute alle studentesse del corso.

Ci siamo rese conto, così, che l'antico pregiudizio circa il primato dell'Occidente rispetto a tutto ciò che rappresentava l'*Altro* da noi, ha cominciato a sgretolarsi, a perdere di efficacia. E nel guardare al fenomeno contemporaneo della globalizzazione abbiamo pensato che, forse, potrebbe essere inteso anche come la metafora di una nuova realtà culturale che si sta configurando, impensabile fino a qualche decennio fa, dai tempi e dagli sviluppi ancora indefiniti.

Abbiamo considerato, anche, che il vivere e lavorare in una società multi-culturale, quale è, ormai, anche la nostra, richiede *a fortiori*, non soltanto l'individuazione dei pregiudizi presenti nella nostra cultura, ma anche la conoscenza più ravvicinata, in questo caso, delle dinamiche culturali espresse sin dall'antichità, dal vasto e multiforme mondo asiatico e da quello arabo. E le *Mille e una notte* rappresentano la storia antica di tanti popoli che appaiono, attraverso la molteplicità, quasi un affollamento di personaggi senza confini né geografici né ideologici, né religiosi.

E in questa mirabile fusione, abbiamo cercato di dare una ulteriore "cornice" a Shahrazàd. Una lettura "altra", che la facesse uscire dall'icona di donna seduttiva di un mondo lontano e favoleggiato come *turqueries*, della prima edizione in dodici volumi, che Antoine Galland⁸ redasse per la Corte del Re Sole, e, allo stesso tempo, che ne contrastasse la rappresentazione di simbolo per eccellenza, nell'immaginario maschile, dell'erotismo, come ha finito per connotarsi nell'Ottocento letterario e che, grazie anche alla ricezione sinfonica della narrazione nella *Secherazada* di Nikolaj A. Rimskij-Korsakov⁹, e alle più recenti *Shéhérazade* di Maurice Ravel¹⁰, è giunta fino a noi.

Nella nostra lettura abbiamo voluto "vedere" Shahrazàd come una donna che, attraverso il suo narrare al sultano di altri e di altro, pur restituendo un affresco della «pittoresca e brulicante vita sociale d'Oriente»¹¹, dice di sé. Il suo *dirsi*, come svelamento di sé, è divenuto un punto di partenza, che ha richiamato scavi ulteriori al pari, quasi, del gioco sapiente che Shahrazàd inventa nel concatenare una all'altra le sue novelle notturne richiamando personaggi già raccontati per descriverli in altre situazioni. Il suo narrare¹², che a noi ha

⁸ A. Galland tra il 1704 e il 1717 dà alle stampe la traduzione del ciclo dei viaggi di Sindbàd integrandoli con i racconti orali che gli vengono riferiti dal sacerdote maronita Jean Hanna, epurata però dai versi e dagli elementi che avrebbero urtato la sensibilità dei suoi contemporanei. Egli muore nel 1715 e i due ultimi dei suoi dodici volumi usciranno postumi.

⁹ La *suite* sinfonica è del 1888.

¹⁰ Le tre liriche per canto e pianoforte sono del 1903.

¹¹ Gabrieli, *Introduzione*, cit., p. XXXIII.

¹² T. Ben Jelloun paragona il particolare modo di raccontare di Shahrazàd all'attuale genere della *fiction*, «sia essa letteraria, teatrale o cinematografica, per non parlare dei *serial* televisivi che di questo principio hanno conservato soltanto l'ossatura e il congegno». Cfr. T. Ben Jelloun, *Raccontami una storia, o ti ammazzo*, in Gabrieli (a cura di), *Le Mille e una notte*, cit., vol. I, pp. XV-XIX.

ricordato l'incastro delle scatole cinesi e delle *matrioska*, ha assunto il senso non soltanto di una voluta memoria da condividere con il suo sposo-sultano, ma di elemento necessario della conoscenza, come, cioè, un *a-priori* della relazione umana. Inoltre, ha acquisito anche il significato simbolico del nascere e del crescere di una trama dove lei adulta, raccorda la fantasia e il meraviglioso, propri di una mente infantile, con uno sguardo attentissimo alla molteplice realtà umana e alle multiple modalità individuali che lei descrive con sapiente leggerezza e divertimento reciproco. E la rappresentazione che ne scaturisce è tra le più attuali: la bambina si fonde nella donna, senza censure e condizionamenti, in una magica miscela di popoli e di ceti sociali diversi, esprimendo il tutto attraverso la più originaria naturalità delle manifestazioni umane.

Così, la "riletture" di Shahrazàd ha avuto il significato di una possibile restituzione di una più originaria identità che ricomponesse quella parte mutilata di sé da una forma di cristallizzazione che nel corso dei secoli ha subito e, anche, o forse, proprio per questo, di moralistico oblio.

Una prova di questo oblio, che a noi è parso una *diminutio* culturale, l'hanno data proprio le studentesse che conoscendo anche loro le famigerate vicende di *Aladino*, di *Alì Babà* e di *Sindibàd*¹³, anche attraverso la loro trasposizione filmica, non sapevano inquadrarle nel *corpus* novellistico né tanto meno erano a conoscenza che l'origine di questi personaggi poteva, forse, risalire alla mente di *Shahrazàd*. La maggioranza di loro, infatti, non aveva un'idea del senso del *Corpus* novellistico, e la conoscenza di questi personaggi equivaleva a quella di "entità" avventurose del tutto decontestualizzate, prive di radici e di senso. È stato perciò, per loro, un viaggio conoscitivo e ricostruttivo che, nel ridare senso, ha scardinato censure moralistiche di una lettura tradizionale persistente nel corso dei secoli, più rivolta all'erotico e meno al "genere" e non perché l'aspetto erotico sia ininfluenza nel *Corpus*, ma non è certamente l'unico.

Abbiamo, così, ripercorso il primo ordine filologico del *Corpus* dato dall'arabista Francesco Gabrieli¹⁴ nel 1948, e, rintracciato l'*incipit*, il significato primario della *turquerie* trasfuso di atmosfere erotico-sensuali, ci è apparso uno degli aspetti, non l'unico. E, pur nella consapevolezza dell'interpretazione di Gabrieli, del suo essere molto prudente nell'attribuire a *Shahrazàd* la nascita del *corpus* non essendoci di lei, certezza storica, abbiamo voluto includerla nelle numerose figure femminili delle novelle che Gabrieli chiama senza soffermarsi «campioni di femminilità», ritenendola, tuttavia, una presenza primaria. Ci

¹³ Carlo Pancera, che qui ringrazio per la segnalazione, nel presentare l'etimologia araba del termine *serendipity*, ripercorre con dovizia di particolari anche la figura di *Sindbad*. Cfr. C. Pancera, *Diario indiano: il ruolo educativo del buon precettore*, «CronacaComune», quotidiano online del Comune di Ferrara, 8 febbraio 2002.

¹⁴ F. Gabrieli, traduttore e coordinatore dell'opera integrale condotta su una ristampa dell'edizione di Bulàq e sulla seconda edizione di Calcutta, pubblicata da Einaudi nel 1848. Nell'*Introduzione* all'Opera, Gabrieli dà conto delle varie edizioni entrando nel merito di ciascuna e ad essa rinvio. Cfr. Gabrieli (a cura di), *Le Mille e una notte, Introduzione*, cit., vol. I, pp. XXI-XLV.

siamo addentrate nell'individuazione della gamma dei ruoli di alcuni personaggi femminili e del loro possibile significato simbolico in società e in periodi storici dove era preminente la cultura orale. Allo stesso modo, abbiamo cercato di comprenderne il significato rispetto alle funzioni che esse svolgevano sia rispetto al mantenimento dell'ordine sociale che nel promuoverne il mutamento. E nella molteplicità dei significati, la relazione che pone in essere *Shahrazàd* con il suo sultano-sposo *Shahriyàr* ci è parsa in tutta la sua valenza innovativa nella cultura del tempo, ma anche estremamente attuale. Nata in tempi lontanissimi da noi, ci è sembrata una relazione che poteva essere simboleggiata dalla trama degli antichi anatolici *Kilim*, cioè da quella particolare narrazione, strettamente femminile, che si era dispiegata proprio con i colori e la fantasia che le donne di quei popoli hanno voluto trasmettere e tramandare nella loro cultura e che l'Occidente ha conosciuto e *riconosciuto* in epoche più tarde.

Così, il tempo "lungo" dell'immaginazione e della trasformazione della realtà espresso in quei tappeti da una genealogia femminile, si è amalgamato con il tempo dell'attesa che allo stesso tempo sembrano esprimere attraverso la narrazione che non ha termine e il tempo dei *Kilim* ci è apparso speculare all'attesa¹⁵ di *Shahrazàd*, al medesimo tempo "lungo" che lei concede al suo sposo per giungere a *vedere* la realtà senza pregiudizi di genere e stereotipi culturali.

Quello che abbiamo, con un po' di presunzione, chiamato "metodo di *Shahrazàd*", ci è sembrato estremamente attuale.

Da una primaria relazione dove è la morte a campeggiare sovrana definendo da una parte il suo destino di donna, come di recente ha sottolineato Tahar Ben Jelloun¹⁶, e dall'altra la *malattia* mortale del suo sposo, perché la sua anima si era allontanata, come argutamente interpreta Vincenzo Cerami¹⁷, si sviluppa il ribaltamento. E riflettendo su questo aspetto, *Shahrazàd*, ci è apparsa come una giovane donna che riesce a coniugare la sua bellezza, visibile e priva di infingimenti, con la sua sapienza, del tutto impreveduta dallo sposo-sultano proprio perché donna. E da un suo probabile iniziale sconcerto, lui che rappresenta il potere sovrano, è indotto, da una donna priva di potere, come un bambino, all'ascolto, a non più guardare, ma a *vedere*.

Rispettando i tempi del suo riflettere, *Shahrazàd* trasforma il suo destino, in vita e la sua relazione, in una trama vitale delineando anche i termini per tessere, *ante litteram*, una *di-versa* relazione tra generi, connotata da una specifica volontà di conoscersi più autentica, più originaria, quasi prima opera di decostruzione di rapporti di subalternità nati dal potere e dalla forza.

¹⁵ La modalità dell'attesa, come quella della pazienza, sono state riconosciute come caratteristiche essenziali del genere femminile, metafore del generare e del lavoro di cura. Cfr. in particolare, M. Boneschi, *Santa pazienza*, Milano, Mondadori, 1998; E. Loewenthal, *Attese*, Milano, Bompiani, 2004.

¹⁶ T. Ben Jelloun, *Raccontami una storia, o ti ammazzo*, cit., pp. XV-XIX.

¹⁷ V. Cerami, *Introduzione*, in R. Denaro (a cura di), *Le mille e una notte*, Roma, Donzelli, 2006, p. X.

Alla fine del corso, la “lettura”, il viaggio nelle *Mille e una notte* ha avuto per tutte noi il significato intrinseco del *Grand Tour*: la conoscenza, nel dilatarsi, ha dilatato i nostri orizzonti mentali e, soprattutto, come era accaduto alla bambina magrebina Fatema Mernissi¹⁸, e al bambino bulgaro Elias Canetti¹⁹, ha suscitato anche in noi il desiderio di ulteriori alleanze e approfondimenti.

Maria Cristina Leuzzi
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università degli Studi di Roma Tre (Italy)
leuzzi@educ.uniroma3.it

¹⁸ F. Mernissi, *Dreams of Trespass. Tales of a Harem Girlhood*, trad. it. di R.R. D'acquarica, *La terrazza proibita*, Firenze, Giunti, 1996.

¹⁹ E. Canetti, *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*, trad. it. di A. Pandolci e R. Colorni, *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*, Milano, Adelphi, (1980) 1995, pp. 58-59.

Oberlin le pasteur des Lumières. A propos d'une récente publication

Renata Lollo

La naissance et le développement de l'éducation de l'enfance au XVIII^e siècle tout particulièrement dans les Vosges de la région alsacienne ont bien concerné et concernent encore aujourd'hui la recherche et la réflexion de Loïc Chalmel¹. On ne s'est pas limité à mieux connaître des villages proches de la frontière allemande, isolés au cours du XVIII^e siècle par manque de routes et de ponts et bornés dans l'échange culturel, étant le patois des habitants presque incompréhensible hors de la stricte communauté locale. Il a fallu peu à peu analyser et comprendre tout changement qui commençait à pousser dans cet endroit où le piétisme d'origine morave était enraciné à l'époque des Lumières et de la Révolution. Les études prolongées de Loïc Chalmel, professeur à l'Université de Rouen et président du conseil scientifique du Musée Oberlin de Waldersbach, ont permis de connaître, d'une façon plus complète, la remarquable relation du pasteur Jean Frédéric Oberlin (1740-1826) précédé de Jean-Georges Stuber (1722-1797) avec les réseaux du protestantisme piétiste attentifs à la culture rationnelle et scientifique des Lumières².

¹ L. Chalmel, *Oberlin le pasteur des Lumières*, Strasbourg, La Nuée Bleue, 2006, pp. 237.

² Il suffit de citer les livres les plus importants de l'historien de l'éducation et des idées pédagogiques pour se rendre compte de la complexité des carrefours qu'on rencontre dans ce terrain attentivement creusé. *Jean-Georges Stuber (1722-1797). Pédagogie pastorale*, Berne-Paris, Peter Lang, 2001; *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*, Bern (etc.), 1996, 2000, 2005; *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIII^e siècle*, Berne-Paris, Peter Lang, 2004; *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF, 2004.

L'ouvrage dont on parle revient sur le pasteur Oberlin, enrichissant et précisant le contexte piétiste morave, sans oublier d'autres points de vue qui ont fait progresser la recherche de l'auteur³.

La vie d'Oberlin s'enracine, au nom d'une mission religieuse qui devient toujours plus consciemment une mission pédagogique, au Ban de la Roche, un petit groupe de villages très pauvres, dans les Vosges d'Alsace. Le pasteur y demeurera pour 56 ans, jusqu'à sa mort. Marqué depuis sa jeunesse par le réveil piétiste, il s'éloigne peu à peu (toujours l'estimant et sans jamais le refuser) de son «excellent prédécesseur» Jean-Georges Stuber pour accueillir dans sa pensée quelques orientations ésotériques et gnostiques qu'on fait remonter à Zinzendorf. Mais la richesse et la synthèse de sa pensée (connue non par des ouvrages publiés de son vivant mais par des textes inédits et témoignages de son action éducative) ne permet pas de l'enfermer dans cette seule option culturelle. Ce sont quand-même ses racines religieuses (où il valorise l'esprit de tolérance et une sérieuse reconnaissance du pardon) qui l'amènent à partager la pauvreté de son milieu et à découvrir, en partant de cette réalité concrète, les moyens pour améliorer les conditions de vie des habitants, accroître leurs connaissances (lumières), les ouvrir à l'échange culturel, les conduire à devenir maîtres, ensemble, de leur propre développement. Selon la culture profonde du protestantisme, c'est par sa foi religieuse qu'il parvient à bien évaluer, à son époque, le lien entre l'éducation infantine et l'État, le nouvel État français sorti de la Révolution, dont le modèle va se répandre en Europe par Napoléon. Aucune éducation uniquement privée pour les enfants: et nouvelle vision de la famille, qui ne suffit plus à éduquer ses enfants. Oberlin a lui-même une épouse et plusieurs enfants: et par elle et de jeunes conductrices⁴ il sortira la tendre jeunesse d'un abandon alors très diffusé, qui l'inquiète beaucoup. Il pense que le savoir n'est pas un simple instrument de progrès social, mais le miroir du «divin ordre du monde». Il «lit, classe, trie, ordonne, comprend»: il a et propose une méthode qui lui permet d'apprendre la médecine naturelle et le dispose à son tour à former des médecins et de sages femmes à l'intérieur du Ban de la Roche. Oberlin voit clairement que ce peuple confié à ses soins religieux ne pourrait jamais sortir de sa misère matérielle et culturelle sans mobiliser en même temps les enfants et les adultes. Les villageois ne semblent pas toujours d'accord avec les réformes de leur pasteur: mais ils lui font confiance. Il découvre, et c'est une intuition fondamentale, que les premiers apprentissages des enfants (le rapport avec la nature, les fleurs, les animaux, les objets dont les noms sont appris en français) poussent les adultes à désirer eux-mêmes

³ Cfr. la conférence de l'auteur, *La pédagogie et la formation aux prises avec le sujet, Le sujet, le pédagogue et l'historien, Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives*, au Congrès International Aref de Strasbourg 29 août-1er septembre 2007.

⁴ C'est Oberlin même qui témoigne l'aide de sa femme. Cfr. L. Chalmel, *Oberlin le pasteur des Lumières*, cit., p. 114.

d'apprendre, pour ne pas faire de leurs enfants des étrangers en famille. Mais c'est l'enfant à révéler une identité plus profonde et c'est par les enfants (véritable «pétite école dans l'école») que le pasteur arrive à éduquer, dans le sens piétiste, les adultes. L'enfant est une source de réveil, de régénération: ce n'est plus l'adulte qui «sauve» l'enfant, mais l'enfant qui atteint, provoque la conscience de l'adulte et la fait progresser. Il y a là une nouvelle lecture de la donnée piétiste *ecclesiola in ecclesia*, que Loïc Chalmel valorise. Au niveau strictement pédagogique il reconnaît l'originalité du pasteur Oberlin non seulement dans l'apprentissage de la langue française (la langue de l'école, on l'a vu, comme le latin est la langue de la science et l'allemand la langue du voisin) qui permettra aux Rochois de s'intégrer dans l'Etat Français: et non plus dans la création très importante de la première bibliothèque de prêt. Il la répère dans la création des «poêles à tricoter», le lieu réchauffé où se réalise une première forme d'école. Suivant une intuition féminine, le pasteur s'aperçoit d'un lien profond entre un travail manuel particulier (en ce cas le tricot, qui occupe les mains et permet d'éviter la dissipation intérieure) et le développement psychologique et cognitif de l'enfant. L'intuition se réalise par l'aide de Sara Banzet, Louise Scheppler et des jeunes conductrices, ce qui manifeste l'importance de la femme dans l'éducation, sans insister sur le rôle unique de la mère selon la pensée connue de Pestalozzi. «L'idéal d'un retour à l'ancienne fraternité des assemblées chrétiennes primitives fait partie intégrante du sacerdoce pédagogique des conductrices. Au sein de sa petite "école dans l'école", il cherche, avec ses collaboratrices, les meilleurs chemins pour toucher l'âme des jeunes élèves, influencer leur comportement conformément à la morale chrétienne, faciliter les apprentissages en vue d'un accès à la culture, nécessaire au rapprochement de l'homme vers son Créateur et à une insertion socio-professionnelle future réussie»⁵.

Ce qu'on vient de dire est encore très peu par rapport à la richesse des projets et des relations (de Lavater aux poètes Lenz et Pfeiffer, à l'abbé Grégoire, à bien d'autres, dont des mystiques) qu'Oberlin a vécus. C'est le même esprit qui le poussera à envisager la construction des nouvelles routes et des ponts pour élargir les possibilités de déplacement et de travail des habitants Rochois. On a bien de choses à apprendre si l'on porte de l'intérêt sur l'éducation, mais la biographie du pasteur Oberlin, en tant que telle, demeure un remarquable témoignage de fidélité religieuse et de passion pour la connaissance et l'élévation de l'homme. C'est ainsi qu'elle peut attirer des spécialistes, en même temps que des lecteurs simples, qui aiment réfléchir.

On ne saurait oublier, maintenant, un point de vue plus strictement italien, qui permet de suivre avec intérêt le développement d'un philanthropisme français (ou du moins allemand-français) en Europe, tel que M. Chalmel aide à découvrir dans sa biographie historique du pasteur Oberlin. La connaissance

⁵ *Ibid.*, p. 112.

d'Oberlin ne semble pas trop approfondie en Italie: les traces qu'on retrouve renvoient aux réflexions et initiatives sur les salles d'asile surtout en Piémont et Toscane, où l'on donnait de l'attention à la pédagogie protestante⁶. Le texte en italien le plus remarquable sur Oberlin semble encore aujourd'hui celui d'Emilia Formiggini, née Santamaria, femme de l'éditeur Angelo Fortunato Formiggini de Modena, paru à l'intérieur de l'*Enciclopedia delle Enciclopedie* vol. *La Pedagogia*⁷. Le titre général étant l'*Educazione prescolastica*, on nomme, par des «voix» spécifiques, Jean-Frédéric Oberlin avant tout et puis Robert Owen, les Salles d'Asile, Ferrante Aporti, F.-W Fröbel, Rosa et Carolina Agazzi, Maria Montessori. Sans vouloir suivre de près la pensée d'une des premières historiennes de la pédagogie en Italie, on peut souligner l'appréciation qu'elle, laïque, exprime sur le projet éducatif Oberlin en partant d'une seule référence bibliographique explicite⁸.

Elle, qui connaît la culture allemande, est très attentive à la complexité humaine, culturelle et religieuse du pasteur strasbourgeois et à l'harmonie de son projet. Mais, tout en respectant la profondeur religieuse d'Oberlin, définit correctement «piétiste», ne manque pas de discuter la valeur des punitions et des prix (humains et éternels) qu'on emploie au Ban de la Roche pour éduquer des enfants, en particulier dans l'école primaire. Il lui semble que «per le premiazioni, per le cariche, per l'emulazione, la scuola elementare di Ban de la Roche si avvicina molto al sistema disciplinare dei Gesuiti»⁹.

C'est intéressant de souligner un rapport avec des données catholiques, sur lequel on pourrait envisager des approfondissements. Emilia Formiggini cite aussi la première salle d'asile à Paris, de la marquise Adélaïde de Pastoret – sans nommer de suite ni Emilie Mallet (1794-1856) ni Pauline Kergomard (1838-1925) –, disant que la marquise «aveva sentito parlare con ammirazione delle Infant Schools di Degerando» (1925). Elle ajoute: «Sull'interessamento di questi [D.] per l'educazione dei bambini deve avere influito l'opera dell'Oberlin, che fu per lungo tempo in amichevole corrispondenza con lui»¹⁰. On découvre par là un autre lien, avec l'un des premiers écrivains et philosophes qui ont cultivé les études de la langue en direction sémiotique *ante litteram*¹¹, le baron Joseph Marie Dégerando (1772-1842). Il est lu en Italie dans les premières décennies du XIX siècle ainsi que Emilie Mallet. Avec celle-ci, on ne peut oublier Adélaïde de de Pastoret, qui a eu des influences sur les initia-

⁶ Cf. G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, Torino, S.E.I., 2007, pp. 217-225. La plupart des références signalent quand-même une bibliographie française des siècles XIX et XX.

⁷ Par les soins d'elle-même et dans la maison d'édition Formiggini, à Rome, en 1931.

⁸ E. Parisot, *Un éducateur mystique (J.F. Oberlin)*, Paris, Paulin, 1905.

⁹ E. Formiggini Santamaria, *L'Educazione prescolastica*, en *Pedagogia*, cit., p. 526.

¹⁰ Id., p. 530. On n'a pas trouvé dans Chalmel 2006 le nom de Dégerando, cité aussi dans le livre de G. Chiosso, *Carità educatrice...*, cit., p. 29 et *passim*.

¹¹ *Des Signes et de l'art de penser considérés dans leurs rapports mutuels*, Paris, 1800; *Le visiteur du pauvre*, 3^e ed. revue et augmentée, Paris. Renouard, 1826 (1 ed. avant 1821).

tives éducatives, en Piémont, du Marquis Tancredi Falletti di Barolo et de sa femme, Giulia, née Colbert¹².

Tout cela montre qu'on a eu un échange, bien que ni toujours facile ni évident, entre la pédagogie évangélique et la recherche catholique sur l'éducation en Italie. Ce qui permet de se demander si des traces d'héritage oberlinien ne pourraient encore sortir de l'oubli¹³.

La biographie d'Oberlin et son réseau de contacts et d'héritages suggère aussi d'autres réflexions qui concernent les relations humaines, sans rien refuser ou exclure d'une réflexion pédagogique appelée parfois à oser d'humbles chemins inédits, donnant des suggestions sans vouloir parvenir superficiellement à des conclusions trop rapides.

Tout en gardant sa remarquable originalité, la vie du pasteur alsacien semble montrer des aspects qui permettent de l'approcher à celle d'un autre Strasbourgeois bien connu, né 32 ans après la mort d'Oberlin, le vicomte Charles de Foucauld, mort dans le désert de l'Algérie parmi les Touaregs en 1916. On n'entre pas dans les détails, mais on peut bien remarquer la fidélité de Charles de Foucauld à l'esprit des Lumières (son amour pour la science, sa *Reconnaissance au Maroc*) et sa fidélité extrême au Christ de son enfance catholique après un éloignement et après avoir rencontré parmi les musulmans du Maroc l'absolu de Dieu. Ce qui l'amènera à tout quitter de sa richesse et de sa famille pour suivre l'exemple de Nazareth (l'incarnation de Dieu sur les routes des hommes), partageant la vie des derniers, des pauvres, des abandonnés, en véritable «défricheur» dans le désert, dans la «hutte» où il habitait à Tamanrasset, près des «hameaux» de ses voisins. Les mots entre guillemets se retrouvent chez Charles de Foucauld au désert et chez Oberlin dans l'Alsace de l'origine. Riches les deux de relations multiples, ils sont fidèles à une présence qui veut construire, améliorer la connaissance réciproque, mettre debout dans le respect le plus profond de l'autre tel qu'il est. En effet Charles de Foucauld n'a jamais «converti» personne, étant sa tâche celle de devenir «frère» de chacun. Le mot «frère» n'est nullement étranger au piétiste Oberlin et les différences de signification à ne pas nier ne sauraient supprimer le commun élan profond. La formation militaire à St. Cyr du jeune Foucauld n'a rien à voir avec la vie d'Oberlin: mais celui-ci ne manque pas de souligner qu'il a été attiré à la prière, entr' autre, par «le ravissement qui me procurait la musique militaire, tout comme le tonnerre du canon, le spectacle des exercices militaires, les évolutions, les conversions rapides et habiles, l'ordre incomparable, l'obéissance absolument parfaite qui était inculquée aux soldats français non par les coups

¹² G. Chiosso, *Carità educatrice...*, cit., pp. 101-130.

¹³ La remarque de L. Chalmel 2006 concerne la France, mais on peut en tenir compte ailleurs: «Le caractère perçu comme exclusivement manuel de l'activité [du tricotage], sans explicitation sur sa portée psychologique réelle, a fortement contribué à l'ostracisme dont Oberlin semble victime dans l'histoire de la pédagogie en France», p. 114. On garde mémoire d'Oberlin aux Etats-Unis, où, dans une ville de l'Ohio, existe l'*Oberlin Collège* depuis 1833.

mais avec indulgence et amour. [...] Je suis soldat de naissance, [...] et je tiens à me montrer obéissant sans réserve. Même si Dieu m'envoyait en enfer pour y travailler à son service, j'irais sans dire un mot»¹⁴.

Oberlin apprécie la Révolution Française, rencontre l'abbé Grégoire plusieurs fois et le 2 septembre 1794 reçoit grâce à lui «un témoignage de satisfaction de la Convention»¹⁵, tandis que le grand-oncle de Charles, Armand de Foucauld vicaire général d'Arles, avait été tué exactement deux ans avant aux Carmes¹⁶. Orphelins en bas âge, Charles de Foucauld et sa sœurs optent pour Nancy après Sedan et vivront entre cette ville des grands-parents et Paris, où résident leur tantes paternelles. Ce sont des portraits qu'à ce moment offrent des suggestions intéressantes entre un faible héritage oberlinien et la famille de Foucauld. On revient sur la Marquise de Pastoret, reconnue comme la première qui a ouvert des salles d'asile à Paris en 1800¹⁷, que le peintre Jacques-Louis David permet d'admirer dans un tableau (1791-1792)¹⁸ avec son fils Amédée David (1791-1857) tout petit, à côté d'elle.

Un portrait d'Amédée David jeune homme, écrivain et diplomatique, paraîtra en 1826 sous la signature de Jean-Auguste Dominique Ingres¹⁹. C'est le même artiste qui, en 1856, peindra le portrait de Madame Inès Moitessier²⁰, née de Foucauld, la tante des orphelins et mère de Marie de Bondy, toujours discrètement proche de la recherche et des choix de vie de son cousin.

Ces données artistiques et sociales ne sont pas à négliger en tant que suggestions, mais elles ne sauraient prouver des liens objectifs ou des proximités. Charles a étudié chez les Jésuites de Nancy, les salles d'asile ne semblent pas entrer dans son expérience. Nous ne savons pas quelles orientations l'ont porté à s'éloigner pendant une longue période de la foi catholique de sa famille, le poussant à se confronter avec la science et le progrès du XIX siècle. Ce seront les musulmans, on l'a dit, qui lui feront expérimenter la présence de Dieu. Et il sentira comme une restitution le fait de vivre parmi eux, en demeurant chrétien et partageant leur vie. Lorsque il arrive définitivement chez les touaregs

¹⁴ Chalmel 2006, *Annexes*, pp. 2002-2004. En *Dizionario di Scienze dell'Educazione* de la Pontificia Università salesiana, Torino, LDC-SEI, 1997, l'auteur de la "voix" Oberlin, J.M. Prellezo, souligne que l'organisation de l'école au Ban de la Roche reflète le modèle militaire de l'adolescence d'Oberlin (p. 755).

¹⁵ Chalmel 2006, p. 151.

¹⁶ Il a été reconnu «bienheureux» avec d'autres tués, en 1926 par le Pape Pie XI. Charles, le 13 novembre 2005 par le pape Benoît XVI.

¹⁷ En 1833 le journal de Lyon «L'Echo de la Fabrique», N. 32, 11 août 1833, parle de Adélaïde Pastoret et des salles d'asile fondées il y a 20-25 années. Ces salles sont très appréciées au niveau éducatif et social: en ce contexte on nomme aussi le pasteur Oberlin.

¹⁸ Jacques-Louis David (1748-1825), *Adelaide de Pastoret et son enfant*, 1791-1792 (huile sur toile, Chicago, Art Institute).

¹⁹ Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867), *Amédée-David, Comte de Pastoret*, 1826 (huile sur toile, *The Art Institute of Chicago*).

²⁰ Id., *Madame Moitessier*, 1856 (huile sur toile, London, *The National Gallery*).

du Sud Algérien, il est attiré par le *tamahaq*, le parler berbère, la langue de Saint Augustin d'Hippone-Annaba et il sentira de plus en plus comme une conséquence de son feu religieux l'amour pour ce peuple et pour sa langue qui a peu de témoignages écrits. Le voilà donc, pendant des années, à l'écoute infiniment attentif, nuancé, détaillé, des chants, et des poèmes. Il achèvera, avant de mourir, quatre tomes du *Dictionnaire touareg-français*²¹. Ce n'est pas un travail de pédagogie au sens stricte. Mais c'est un travail de défricheur. De Foucauld, le jeune solitaire qui réalise la première exploration du Maroc, dans ses dernières années demeure, avec tout le réalisme de l'ancien militaire qui connaît le terrain, toute sa passion scientifique d'homme cultivé et sa rigueur ascétique qui cherche la dernière place, à l'écoute d'un territoire intérieur, celui des racines culturelles à respecter et sauvegarder par une attitude constante de «frère». Dans cette fidélité inlassable qui transmet les différences sans vouloir les composer, Oberlin et Foucauld permettent à une réflexion ouverte et attentive aux obstacles d'affronter des complexités inattendues pour créer des relations, approfondir des liens, réagir à ce qui sépare et renferme. On trouve, là-dedans, une demande de formation et d'éducation capable de provoquer le temps présent.

Renata Lollo
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
lollore@tiscali.it

²¹ On constate que Jérémie-Jacques Oberlin (1735-1806), frère du pasteur, philologue et agrégé de l'Université de Strasbourg, écrit en 1775, *Essai sur le patois lorrain des environs du comté de Ban de la Roche, fief royal d'Alsace*, Strasbourg, Stein.

Religion, children's literature and modernity in Western Europe 1750-2000

A valuable text for historical research

Alberto Carli

This book¹ is the third publication in the series KADOC (an interfaculty centre of the University of Leuven that collects documentation on the interaction of religion, culture and society from the mid-18th century). The book collects the papers presented during the international conference on *Religion, Children's Literature and Modernity in Europe 1750-2000*, which took place in Leuven from 22-25 May 2002. The many authors who took part in it discussed the connections between religion and children's literature, pointing out the special role played by modernity in the different cultural attitudes leading children's and youth literature through space and time, along with art, faith, religion and education. The field into which the international authors researched is wide and goes from 1750 to 2000 in Western Europe. In that long time differences between North-Western and South-Western Europe children's literature are to be highlighted. Those differences spread from different cultural and sometimes also linguistic substratums. The book deals with the most different aspects of the crux of the matter, that is to say the human necessity to educate to religion (and religiosity) also through children's and popular literature.

This book is a complex mass of history, literature and popular literature history, criticism, philosophy, sociology, and the complexity really puts the sub-

¹ *Religion, Children's Literature and Modernity in Western Europe 1750-2000*, edited by J. De Maeyer, H.-H. Ewers, R. Ghesquière, M. Manson, P. Pinset & P. Quaghébeur, Leuven University Press, Leuven 2007, pp. 535.

ject into a constructive and problematic scenario, long to dim the real interest of the opera (that is definitively children's literature and religion) and the inner nature of it in terms of historical research. All the contributors highlight how it is quite difficult to study and to write about the pedagogical meanings of any kind of children's literature without considering the historical moment in which it actually grows. And in every historical moment it is necessary to look at the bonds with religious attitudes, faith and proselytism through the whole going of history itself (and through the popular literature that describes it). So it is easy to understand the cause of the large size of this publication and the elevated number of authors engaged. Spreading from Flanders to Italy; from Germany to England; from France to Spain and so on and back, covering, as the title says, the Western Europe, the book is a great and very precious atlas. The collective venture clearly indicates that «children's literature, particularly from the angle of religion and modernity, is a perfect subject for interdisciplinary and comparative research. It is an area of research where literature and the history of culture meet» (p. 37).

The book is set in three parts. The first is titled *Religion and Children's Literature. The process of Modernisation* and «includes articles that offer a general survey of the role, position and recognition of children's literature in Western Europe since its emergence as an autonomous literary system» (p. 22).

The second part is titled *Genres, Literary Theory, Debates and System of Inspection*. Various genres in children's literature (such as bibles and missionary stories) are here examined in the light of the process of modernisation. Close attention is also given to "hidden" religious themes in modern and contemporary children's literature, always referring to the historical debate.

The third and last part, *Publishing and Distribution* «focuses on a number of children's literature publishers from various countries and periods» (p. 32), illustrating «how confessional publishers in the 19th and 20th centuries dealt with religious modernisation. Various channels of distribution, such as the confessional education network, were decisive in the impact they had on the increasingly literate young reading public» (*ibid.*).

Jan De Maeyer opens the first part reflecting on problems and steps of the *Concept of Religious Modernisation*. His paper is a real useful introduction to the many arguments and themes that lead the whole investigation. De Maeyer pleads for «an abandonment of the view that the relationship between modernism and religion is necessarily a hostile one» (p. 41) and analyses it until touching the most radical wave of religious modernisation through XIX century, «the effects of which would be felt up to the end of the 1970's» (p. 47).

Ria Christens, Marc Depaepe and Mark D'Hoker write about the Flanders' situation in the 19th and 20th Century and, as it's written in the introduction of the book, their «contribution belongs to the field of the history of education» (p. 22). They discuss «the development of Catholic children's literature in Flanders from 1820 to the present, dividing it into four periods» (*ibid.*). The peri-

ods are characterised by different cultural approaches of the community to the children's literature and its meanings. Ernst Seibert looks at the Austria between 1780 and 1830 and Verena Rutschmann go through the modernisation in Switzerland and Germany in the 19th Century.

Rutschmann looks at the development of children's literature in the German speaking regions, often concentrating on minorities and margins of the Protestant hegemony. «As has already been noted, the development and position of Catholic children's literature in Germany has received little attention from literary historians until now. In his contribution Seibert shows how the development of modern literature for children and young people in Austro-Hungary around 1780 was strongly influenced by the reformist Catholic movement and by the Austrian *Spätjansenismus*» (p. 23).

Annegret Völpel and Pat Pinset highlight interesting views on German Jewish children's and youth literature the first and the second «severe moralising versus Flights of Fancy» in the varieties of British Protestant children's fiction (Pinset is also author in the same book of *British Catholic Children's Fiction between Vatican I and Vatican II* in which she «carried out some new research and her article can be considered to be a starting point for further investigation», see p. 23).

Valerie Coghlan writes on overtones and undertones in Irish children's books affirming that her «paper looks at what was produced for the young, in terms of "religious" publishing» and considers why Ireland «has not produced more overtly religious publishing for young people – a situation perhaps unexpected in a country which has a reputation for religiosity» (p. 165). It takes Michel Manson, Renata Lollo, Celia Vázquez García and Veljka Ruzicka Kenfel to debate on children's literature, religion and modernity in the Latin countries (France, Italy and Spain), giving attention to the 19th and 20th centuries in particular yet. Manson «shows clearly that French literature for young people has for a long time played a pioneering role in those regions with Latin cultural roots» (p. 24) and introduces to the next paper of Renata Lollo when he writes «that in Italy there was hardly any mention of Catholic publishers coming to terms with modernity; rather, they specialised in schoolbooks and religious literature intended for religious instruction and distributed mostly by religious institutes» (*ibid.*).

It is true, according to Lollo, that a certain anti-modernist attitude characterised 19th century Italian Catholic children's literature. Among other interesting notices, Lollo proposes to consider in detail «one publishing house [...], Vita e Pensiero [Life and Thought], founded in Milan in 1918» and strictly related to the Catholic University. After a rich historical overview on the XIX century, Lollo goes through other publications and other famous publishers, but «finally suggests that Italy suffers from a shortage of in-depth criticism on children's literature, from both the literary and pedagogical points of view, and calls for more interdisciplinary research» (p. 26).

The second part of the book is opened by Gottfried Adam. In his *Protestant and Modernisation in German's Children's literature of the late 18th Century*, Adam «highlights the importance of the role played by the Protestant children's bible as a forerunner of modern children's literature» (p. 26). It is important here to say that in «Catholic culture, the catechism was the predominant medium for the religious instruction of children and working classes» (p. 27). Isabelle Saint-Martin investigates what she calls the «attraction of the picture», a classic theme in children's literature, and according particular attention to the iconography of children's version in the Bible in 19th and 20th Century French.

In this section the discussion is centred even on the importance of the role played by Catholic missionary novels most popular in Belgium and The Netherlands through 1920 and 1930, as is told by Carine Dujardin and by Sandy Brewer intent in Protestant Pedagogy and the visual culture of the London Missionary Society. Naturally the didactic purpose of it is not forgotten.

Anyway, «two articles delve further into the question of whether traces of religion and faith can still be found in contemporary children's literature, despite the development of a secular modernity in the culture at large» (p. 29). The articles are Peter Hunt's and Rita Ghesquière's. The first, in *The Loss of the Father and the Loss of God in English Language Children's Literature (1800-2000)*, «suggests that in the period 1800-2000, the majority of mainstream children's books in English moved from a religiously-driven, primarily Evangelical literature to a literature in which humanistic, non redemptory values are celebrated» and demonstrates his theories by «the parallel decline in the symbol of the Father, a central concept in English language mainstream children's literature» (*ibid.*).

This on the one hand; on the other, Ghesquière «argues that in a large group of texts for young people religion and Christian symbols did not disappear completely but rather went underground» (*ibid.*), as it happens in C.S. Lewis opera, where one can find subtle references to «Christian elements, and passages from the Bible are used as a subtext, without any explicit intertextual references or any mention of God's name» (*ibid.*).

For what concerns the section *Debates and Systems of Inspection*, the way through western Europe goes from Flanders to The Netherlands and France where «for French Catholics, literary criticism was a crucial means in their struggle against the secularisation of society which was fuelled at the beginning of the 20th century by the Combes anticlerical laws (1900-1905), advancing industrialisation and urbanisation and the loss of values after the First World War» (p. 31).

The third part of the book is dedicated to *Publishing and Distribution* and obviously focuses on «a number of children's literature publishers from various countries and periods» (p. 32). So it is possible to learn that Norbertine Abbey of Averbode (which gave the first impulse for this conference and relative papers

by being the object of the Flemish research project on the history of this publishing house) has a special place in the Flemish publishing scene and that «developments in Zwijsen and Malmberg, the most important Catholic educational publishing houses in The Netherlands were very similar» (p. 33). Rita Ghesquière writes *Between Evangelisation and Economy. A profile of Averbode Publishers (1920-2000)*. Ghesquière starts from the origins and indicates that «shortly after the First World War Averbode began publishing the books that would determine the image of Averbode Publishers» (p. 382). The author does not forget «Averbode started its activities on the margin of the literary system [...]. The first generation of Averbode» writers «is all but forgotten» (p. 402). Karen Ghonem-Woets and Piet Mooren show the constant factors in the history of the Dutch Catholic publishing houses Zwijsen and Malmberg in their paper. They also write about «history education» (p. 414) and «children's story books» (p. 417).

The connection with reading education is obvious «when the character of the educational publishing houses in general are examined. First: a publishing house has to mobilise an audience. Secondly: emancipation is the first objective of an educator and of educational publishing houses as well. And thirdly: publishers believe in their own products and will behave in a protective way by only advertising those products» (p. 420). Then Michel Manson presents a clear though provisional synthesis of 19th century editorial strategies. In his view the political regimes and their choices regarding religion and education determined the development of the Catholic publishing houses for children's literature, «which were predominantly family enterprises» (p. 34). So Manson starts his analysis from the Ancien Régime (1750) going to Modern Industrial choices through 1850. Manson even touches the phase of «good books» and considerate this from 1815 to 1845/50. So the author can show the Triumph of Catholic Publishers for the young (1850-1870) and closes his paper concentrating on «disappearances» (as Barbou, Périsset, Mégard) and «survivors», as Ardant and others (pp. 442-443).

The focus of Daniel Moulinet is the Maison Gaume, one of the 19th century Catholic publishing houses in the Saint Sulpice quarter of Paris. In his paper Moulinet «broadly outlines the strategies adopted by French Catholic publishers of children's literature in response to the socio-economic and cultural upheavals (the Second Vatican Council, May '68, and others) after the Second World War» (p. 35). Moulinet draws his conclusion and says «the whole production of Gaume for young people is intended to serve the Catholic Church, especially clergy and parents, within a prospective of religious reaction against the Enlightenment. It is intended to transform the integrity of adults, and to touch children in the different areas of their lives: school, catechism, holidays. Instead of a secularisation of the culture it wants to give one answer: Catholic religion and ethics» (p. 458).

Michèle Piquard presents: *Catholic Publishing Houses for Children in France since 1945. Editors' Strategies and Discourse*. The author indicates the

discourse of tradition and the discourse of modernity writing «we shall see that the discourse of tradition had to approach that of modernity as secular publishers who apprehended religion in its cultural, rather than its confessional dimension entered the market» (p. 470).

Mary Cadogan analyses the issue «Girl's own paper» edited from 1880 to 1956 in Britain. «The mellowing and modelling effects of social reforms on the religious content of girls' fiction can clearly be seen» (p. 475) in this Protestant magazine edited by RTS one year after a precedent titled «Boy's own paper» (1879). Cadogan explains with competence that «the spread of Protestant children's literature in Britain began largely through the work of the Religious Tract Society (RTS) which was established in 1799» (p. 475). The book is closed by a very rich and useful bibliography, index of persons and notes on contributors.

Alberto Carli
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
alberto.carli@unicatt.it

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Simona Negruzzo, *L'armonia contesa. Identità ed educazione nell'Alsazia moderna*, Bologna, Il Mulino, 2005, 396 pp.

È, per varie ragioni, un libro non comune questo che Simona Negruzzo ha dedicato alle istituzioni culturali di Strasburgo: innanzitutto è raro nel panorama storiografico italiano uno studio che comporti una buona conoscenza delle fonti documentarie di una realtà territoriale e culturale non italiana, l'Alsazia, in questo caso; ma soprattutto colpisce l'approccio che mira a ritrovare ciò che, in una regione dai confini instabili e percorsa da lacerazioni confessionali, linguistiche, politiche, ha pur consentito alle diverse parti di trovare forme di convivenza e di reciproco rispetto. Fino a ben pochi decenni fa la storia dell'Alsazia

era, per tante generazioni di ragazzi, emblematicamente riassunta nel racconto patriottico di Alphonse Daudet, *La dernière classe*. Oggi, Strasburgo, che ne è la capitale, è per le nuove generazioni una delle città che simboleggia l'unità dei Paesi della vecchia Europa, il superamento delle divisioni ideologiche e spirituali che, per secoli, ne hanno segnato la storia. L'Alsazia è storicamente e geograficamente una terra di frontiera, stretta fra i Vosgi e il grande fiume Reno, terra contesa, segnata nel passato da aspri conflitti che viene qui studiata – e questo è uno degli elementi di interesse dello studio di Negruzzo – non tanto per ripercorrere le vicende che hanno contrapposto uomini e coscienze o le ragioni di un reciproco antagonismo, ma privilegiando un'ipotesi che si alimenta dell'assunto erasmia-

no «i luoghi separano i corpi non gli spiriti». Negruzzo, affidandosi ad una vasta letteratura e ad un'ampia documentazione archivistica, declina la sua indagine su un versante particolare, cercando nella storia delle istituzioni culturali della regione quegli elementi identitari che hanno consentito, in tempi di divisioni confessionali, anche esperienze di pacifica convivenza, come quella faticosamente realizzata fra l'Università protestante e i collegi dei gesuiti nel corso del XVIII secolo, avvalorando la tesi di Lucien Febvre che la "frontiera" del Reno non marca geograficamente le divisioni esistenti ma costituisce semmai un punto di unione, capace di far convivere culture diverse, quella francese e quella germanica, premessa al ruolo simbolico che la regione e la città hanno oggi per l'uomo europeo.

L'analisi dell'autrice si articola in tre tempi che si succedono cronologicamente e che si aprono con la fase di espansione e di radicamento della Riforma (*L'Alsazia, terra di confine tra Riforma e Controriforma*, pp. 47-160), alla quale le autorità cattoliche rispondono impegnando il nuovo ordine ignaziano in un'opera di riconquista, di evangelizzazione che faceva capo ai loro collegi. La seconda tappa (*La strategia dell'assedio*, pp. 161-247) ripercorre il XVII secolo, segnato dalla guerra dei Trent'anni e dalla conquista della regione da parte di Luigi XIV che faciliterà l'insediamento di nuove istituzioni culturali cattoliche, e una più facile penetrazione della cultura e della lingua francese. La terza e ultima tappa dell'analisi (*Una perfetta armonia?*, pp. 249-286)

approfondisce l'esame della capacità di convivenza fra le due culture, riasumibile nel giudizio contenuto in una relazione del 1768 sulle due università di Strasburgo, la luterana e la cattolica, posto da Negruzzo in epigrafe alla sua conclusione: «Il a régné entre ces deux corps une harmonie parfaite». Armonia che, di lì a qualche anno, fu messa alla prova dalla rivoluzione dell'Ottantanove, meno attenta ad apprezzare e tutelare il valore di quella particolare esperienza ove le differenze delle rispettive confessioni sapevano trovare non solo punti di equilibrio e di rispetto reciproco ma anche forme di partecipazione fra gli intellettuali alla costruzione della comune *respublica literaria*.

Le scuole, le università, le strutture educative costituiscono il filo rosso che uniscono le tre parti centrali del libro, declinate attraverso l'esame della matrice umanistica, comune al *Gymnasium* di Johann Sturm come a quello delle scuole dei gesuiti, al pari di quello che vi aveva la *pietas*: due esperienze con numerose ascendenze pedagogiche comuni come illustrò Gabriel Codina Mir delineando la mappa delle influenze che si dipartirono dalle scuole dei Fratelli della Vita Comune, passando attraverso le scuole di Parigi, approdando in quel collegio di Montaigne governato da Jan Standonck ai tempi in cui vi soggiornò Erasmo (che ne riportò un pessimo giudizio per il rigore della disciplina che vi era imposta), ma nel quale furono ospitati, in anni successivi, anche Johann Sturm, Ignazio di Loyola e Giovanni Calvino.

La formula pedagogica, unita ad un'accurata selezione dei maestri,

garanti la qualità del Ginnasio di Sturm, producendo non solo una sostenuta mobilità studentesca a suo favore ma anche l'effetto imitativo di altri centri alsaziani (es. Colmar). I nuovi rapporti fra le due confessioni accolti dalla pace di Augusta consentì, nel 1566, la promozione del Ginnasio ad Accademia (sorta di semi-università, secondo una formula assai diffusa nell'età moderna) e nel 1621 il privilegio, concesso da Ferdinando II, di *Studium generale*, ottenuto anche grazie alla posizione defilata che Strasburgo aveva assunto nel conflitto fra l'imperatore e l'elettore palatino Federico V. Naturalmente le fortune e il richiamo esercitato dall'iniziativa di Sturm non lasciarono inerte la parte cattolica, costretta sulla difensiva dall'emorragia prodotta da numerosi signori territoriali della diocesi di Strasburgo passati alla Riforma e, dovendo competere sul piano scolastico, era ovvio che venissero sollecitati i gesuiti ad occuparsene. Questi stabilirono la loro base principale a Molsheim impiantando un collegio che, con lo status di semi-università, ottenne nel 1617 il privilegio di conferire gradi accademici in filosofia e teologia. È qui opportuno precisare che la Compagnia di Gesù faceva riferimento ad un diritto accademico particolare, diverso da quello che aveva legittimato lo *status* di università per l'Accademia protestante. Ma fu soprattutto la rete di scuole locali (studi ginnasiali, generalmente) impiantata attorno a Strasburgo che costituì la vera offensiva dei gesuiti che applicarono qui la stessa strategia dell'accerchiamento posta in atto nei confronti della

Repubblica di Venezia dopo l'espulsione della Compagnia seguita all'interdetto: ne nacque un confronto che non si giocò solo sul piano educativo e culturale ma sul più ampio terreno della pastorale cattolica, dando un deciso impulso alla costruzione di quell'Europa dei devoti fondata sulla predicazione, sulla promozione delle confraternite, sulla devozione mariana, sui pellegrinaggi. Anche il teatro vi ebbe un ruolo non trascurabile, praticato con fini pedagogici e propagandistici da entrambe le parti, con uno sperimentato ricorso alla musica e al canto, proprio del teatro protestante, elementi questi che fanno intravedere a Negruzzo le premesse dell'eccellente livello toccato dal teatro di Strasburgo nel secondo Settecento.

Le turbinose vicende politico-militari del XVII secolo e il progressivo spostamento dell'asse politico a favore della Francia comportarono, per l'Alsazia, conseguenze rimarchevoli che non potevano lasciare indenne anche il mondo delle scuole di questa area, impegnato ad assecondare i progetti cattolici di riconquista, anche attraverso l'insediamento dei gesuiti a Strasburgo. La strategia dell'assedio poteva considerarsi esaurita, mentre cominciava l'azione di radicamento delle nuove istituzioni cattoliche nella città principale dell'Alsazia. Fortemente sostenuta dal vescovo Guillaume Egon von Fürstenberg e da Luigi XIV, la creazione del nuovo collegio della Compagnia assunse, dal 1701, anche il ruolo di semi-università, detenuto fino a quel momento dal collegio di Molsheim e, accanto a questo, essi ottennero sia l'affidamento del semi-

nario vescovile sia la direzione di un collegio reale voluto dal sovrano. Da Strasburgo, secondo il progetto del sovrano, sarebbe dovuta partire un'azione di riconquista confessionale e di promozione della cultura francofona, orientata verso le popolazioni delle città e delle campagne alsaziane, queste ultime in larga misura germanofone e luterane; un'azione affidata anche ad altri ordini religiosi particolarmente efficaci nella conduzione delle missioni popolari. L'Università luterana subì apparentemente le conseguenze della svolta, registrando dapprima un calo vistoso delle presenze, perdendo soprattutto capacità di reclutamento nei territori al di là del Reno. Va però osservato che il calo registrato da Negruzzo nelle presenze universitarie è da addebitarsi in buona parte a fattori esterni alle peculiarità della situazione delle istituzioni di Strasburgo: la causa va ricercata piuttosto nell'aumento delle sedi universitarie (in crescita continua lungo tutta l'età moderna) e nella tendenza, sempre più forte, ad indurre i sudditi a studiare in patria, con il conseguente esaurimento della pratica della *peregrinatio*. Il futuro dell'Università si poneva ora su basi diverse: unica università luterana inserita nel sistema universitario francese, le sue aule dei corsi di diritto e di medicina accoglievano indifferentemente studenti cattolici e luterani e, anche se non mancarono momenti conflittuali con i rappresentanti regi, si trattò di un'esperienza di grande rilievo. In un contesto culturale aperto all'innovazione dell'*Aufklärung* e ai rapporti con le università di punta del mondo germanico (es. Göttingen), la

seconda metà del XVIII secolo vide una forte ripresa dell'Ateneo di Strasburgo, anche per il vantaggio di poter investire i titoli accademici qui conseguiti sia in Francia sia in area germanica.

Nel libro di Simona Negruzzo non mancano i richiami puntuali alla situazione religiosa, ma è proprio nell'esame della storia delle sue istituzioni culturali, tema centrale di questa ben riuscita ricerca, che si può cogliere meglio quello specifico tratto della storia di questa regione che ha svolto un ruolo fondamentale nella costruzione di quella che Negruzzo chiama la «via alsaziana» per attenuare le divisioni, valorizzando ciò che unisce.

Gian Paolo Brizzi

William Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bologna, Bononia University Press, 2007, 310 pp.

William Grandi prende le mosse dallo sguardo giovanile e dalle sue qualità per introdurre il lettore nei complessi crocicchi tra romanzo di avventura, *Fantasy* (che «non ha una diretta traduzione nella nostra lingua» (p. 22), come indica Emy Beseghi nella prefazione al volume) e, addirittura, non a sproposito, *Mistery*. Da sempre metafore di sapore formativo, spesso protagoniste del romanzo battezzato «antropologico» dalla critica novecentesca e ben presenti anche nella letteratura di marca adulta, il *topos* del viaggio e il tema della ricerca, predominanti nell'indagine di Grandi, indicano

l'allegoria del percorso che ognuno compie *per sé*, alla conquista di sé, del mondo oggettivo e di quello soggettivo. L'avventura è così il primo contenitore ideale dello sguardo e del viaggio e si tratta di potenzialità già ben note anche a un Fénelon, nel tratteggiare le avventure del suo Telemaco. Non è un caso, infatti, che vi sia «una naturale contiguità tra infanzia e avventura, poiché le prime età della vita sentono da subito con forza lo stimolo a esplorare [...] l'ambiente circostante», allargando «progressivamente il proprio campo di interesse» (p. 17). Come si avverte nella prefazione, «l'ottica pedagogica utilizzata» da Grandi «si avvale di una pluralità di approcci interpretativi (da quello letterario a quello antropologico), indispensabili per esplorare il complesso rapporto tra infanzia, avventura e mondi fantastici» (p. 19). Tuttavia non si può nemmeno dimenticare che i mondi fantastici qui evocati sono mondi idealmente e strutturalmente molto distanti, sia in termini storiografici (e, quindi, implicitamente, di approccio culturale) sia in termini puramente letterari; inoltre, vale forse la pena di specificarlo, non sempre si tratta di mondi espressamente orientati al pubblico infantile. Che poi la fruizione di prodotti non pensati specificamente per l'infanzia, in base a processi culturali di volta in volta diversi, possa ben riguardare anche il pubblico degli *iuniores*, è cosa indubbia e sotto gli occhi di tutti. Ciò non dovrebbe comunque portare alla sottovalutazione delle distanze e delle diversità fra ciò che viene progettato, scritto e prodotto esclusivamente per l'infanzia e ciò di cui l'infanzia effettivamente fruisce; o

a non considerare le differenze fra i bisogni infantili e quelli adulti, anche dal punto di vista dell'immaginario collettivo di un qualsivoglia momento storico. Può sembrare allora necessario precisare ulteriormente il rapporto di dipendenza reciproca fra letteratura popolare e letteratura giovanile, quale si è venuto configurando soprattutto nella modernità.

Prendendo le mosse dai *pueri aeterni*, rileggendo il *Signore degli Anelli*, attraversando i volumi delle *Cronache di Narnia*, Grandi approda a Hogwarts con una passione evidente e, comunque, ben canalizzata in un'attenzione continua al particolare e a quella radice letteraria antica cui ancora oggi guarda la stessa Rowling. Fin dalle prime pagine, l'autore sottolinea il ruolo centrale ricoperto dal viaggio e dalla ricerca, veri comuni denominatori dei generi affrontati. L'universalità esistenziale, ancor prima che letteraria, dei due *topoi* è però evidente e, altrettanto appare chiaro che sono proprio i continui incroci e scambi tra archetipi e generi – che non risparmiarono nemmeno l'epica – a determinare la contaminazione di cui vivono buona parte delle opere letterarie trattate (dalle peripezie della Compagnia dell'Anello alle vicende di Harry Potter), fino all'odierna ibridazione nei suoi aspetti positivi e in quelli deteriori.

L'opera di Grandi si compone di sei capitoli. I primi due introducono alle tematiche dell'isola (sempre portatrice di suggestioni utopiche, da Bacone alla Morante), del viaggio, della memoria e dell'avventura, fissando l'attenzione su Tarzan, Tintin e

Corto Maltese. Nei successivi quattro ci si addentra invece con chiara ricchezza di riferimenti, ma apparentemente senza un senso di continuità con i due capitoli precedenti, negli universi del *Fantasy* di Tolkien, di Lewis e della Rowling. Ciò che infatti può lasciare una percezione di indeterminatezza tra le pagine di questo volume, senza inficiarne né la complessità né l'interesse, è proprio la non piena evidenza o, se si vuole, la non piena dimostrazione del legame che si intende instaurare fra i primi due capitoli e le pagine successive. Tarzan, Tintin e Corto Maltese appartengono a luoghi immaginari molto lontani da quelli del *Fantasy*. Tuttavia si riconosce facilmente che Grandi scrive i primi due capitoli per meglio chiarire il ruolo essenziale ricoperto dal tema dell'avventura nei corollari del viaggio e della ricerca; ma l'accostamento tra l'uomo scimmia, il marinaio poeta e Frodo Baggins stride, non giovando all'organicità della proposta testuale. Più in profondità, inoltre, ci si domanda perché lasciare tanto spazio, in un volume che collega per principio infanzia e mondi fantastici, a un'opera come *Il Signore degli Anelli*, che, anche a detta dello stesso Grandi (p. 115), non fu scritta (né concepita) per i bambini. Perché, invece, non concedere più spazio allo *Hobbit* e al suo registro fiabesco, se non opposto, per lo meno molto diverso da quello del manifesto tolkieniano? Se ancora nel 1920, scrivendo le *Lettere di Babbo Natale*, Tolkien intendeva rivolgersi ai più piccoli (proseguendo nelle sue intenzioni con *Il cacciatore di draghi*), con *Il Signore degli Anelli* il coltissi-

mo professore di Oxford cercava un pubblico più universale. Tale universalità trasversale, tipica peraltro anche delle fiabe tradizionali e letterarie, non esclude la platea dei bambini, ma si rivolge ad essa attraverso qualificanti mediazioni relazionali proponendo, per quanto riguarda il *Fantasy*, lo stesso terreno di crinale vissuto dalla fiaba. In questa logica non risulta credibile che, secondo un'interpretazione suggestiva, ma forse non troppo solida, Tolkien abbia tradito l'episteme stessa della filologia, dando i natali a nuovi e fantasiosi linguaggi, poi trasfusi nei suoi romanzi. A dire il vero, ciò presuppone che «di certo un filologo non *possa* inventarsi scritti e lingue» (p. 126) e che, dunque, non gli sia dato di giocare con l'espressione creativa e con il ritratto artistico del proprio rigore formale. Ci si scorre da così che spesso il rigore è necessario alla canalizzazione dell'immaginario e si preclude ai filologi la possibilità dell'invenzione e di una sensibilità poetica. Ciò, evidentemente, è falso e contribuisce a gettare sulla categoria una luce algida, facendone (specie se in veste accademica) l'espressione di un conservatorismo arroccato su posizioni antiquate, ben lontane da quelle di tanta più scorrevole critica militante. Di fatto, Tolkien poté operare con maestria non per sola ispirazione, ma proprio perché fortemente disciplinato dalla regola tecnica imposta alla spontanea emersione fantastica dalla scienza della parola.

A prescindere dalla chiara passione per il romanzo tolkieniano, nutrita felicemente dall'autore, Grandi immagina un percorso – un viaggio avven-

turoso – all'interno del suo stesso libro, capace di condurre da Mordor all'Armadio di Lewis, passando attraverso le esperienze degli Inklings, per meglio definire il fenomeno di Harry Potter, che chiude l'opera, rientrando in pieno, dopo tante deviazioni, nel percorso della letteratura giovanile e riprendendo la via maestra della disciplina nello scarto dalle numerose vie parallele, necessarie e simili, ma solo accessorie. Il mago bambino, erede contemporaneo delle suggestioni del giovane Merlino nella sua *Grotta di cristallo*, porta senz'altro molti valori positivi (*in primis* quelli dell'umiltà, dell'amicizia, della generosità, ma anche quelli, non immediatamente evidenti, della meritocrazia e dei valori scolastici); esalta la forza dei più deboli rispetto alle continue prevaricazioni operate dalle gerarchie di potentati feroci; ricorda ai suoi lettori che la vita è un continuo proporsi di ostacoli da superare, talvolta con fatica, talvolta con dolore (perché il dolore e la morte – non certo assenti nella saga della Rowling – fanno a tutti gli effetti parte della vita). Il basilisco o la mandragola possono rimandare a luoghi genericamente esoterici, o semplicemente machiavellici, ma certo non se ne renderanno conto i bambini; o non se ne renderanno conto immediatamente. Forse proprio questo *timer* culturale può rivelarsi ben più pericoloso di altre preoccupazioni pedagogiche, come il valore della famiglia, le distinzioni fra maghi e «babbani» e altro ancora, variamente espresse sulle quali è giusto intavolare discussioni, piuttosto che opposizioni. Non è possibile, infatti, nascondere il fatto che

le tradizioni magiche di natura medievale, umanistica e rinascimentale adottate dalla Rowling, in altri contesti, per le loro commistioni non certo asettiche tra razionalità e oscurità, meriterebbero più accurate e diffuse riflessioni. *Il Codice Da Vinci* di Dan Brown, citato in termini di confronto dallo stesso Grandi, è scorrevole, molto appassionante – proprio come un romanzo moderno deve essere –, ma è anche facilmente fuorviante per chi non avesse solide basi culturali in grado di fargli distinguere gli elementi obiettivi e l'apporto coinvolgente della scrittura. Questa, infatti, al suo interno rende tutto credibile proprio in quanto scrittura, ma non esime dalla riflessione pedagogica sull'esame dell'impatto formativo dei rapporti testuali ed extra-testuali sul giovane lettore, se sprovveduto. Non se ne traggono certo conclusioni censorie, semmai di accrescimento di sensibilità e competenze relazionali, dal momento che il punto non è l'illiceità del tema romanzesco, ma la poco democratica natura di certa *fiction*. Tuttavia, per tornare alla letteratura giovanile, Harry Potter può anche non piacere, ma non è certo possibile misconoscerne le potenzialità non solo seduttive, ma propriamente estetiche ed educative. In questo senso, il capitolo conclusivo del volume è forse il più interessante perché introduce nei temi che si accostano a quelli trattati precedentemente (fra i quali anche il concetto del rito di passaggio e dell'iniziazione) una più esplicita volontà di raggiungere un taglio non solo letterario, ma anche, necessariamente, pedagogico (si rimanda, per esempio,

al paragrafo *Il vecchio e il bambino, ovvero le qualità del mentore*).

Le pagine di Grandi aiutano a meglio comprendere e definire le numerose sfumature del *Fantasy*, ormai ben noto anche in Italia, segnalandosi come strumento prezioso per orientarsi nei difficili percorsi di certo immaginario. Effettivamente, anche volendo quasi parafrasare Ariosto, «i cavalieri, gli eroi», così come «i draghi e le fate», «non ci hanno abbandonato» (p. 77) e la loro presenza può ancora aiutare a crescere.

Alberto Carli

Enzo Giammancheri. *Fede, cultura, educazione*, Brescia, La Scuola, 2007, 218 pp.

Mario Taccolini, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni*, Brescia, La Scuola, 2007, 120 pp.

Escono in felice contemporanea due libri rispettivamente dedicati a Vittorino Chizzolini e a Enzo Giammancheri. Di intonazione più biografico-divulgativo quello dedicato a Chizzolini e connotato da un approccio più scientifico quello su Giammancheri, i due volumi hanno il merito di uscire dalla ritualità celebrativa per restituire la passione educativa e l'intelligenza pedagogica di due personalità al servizio di tante buone cause, *in primis* quella dell'educazione cristiana in perfetta linea di continuità con una longeva tradizione dei cattolici bresciani.

Chizzolini e Giammancheri sono accomunati da svariate ragioni fin quasi a poterli considerare espressioni distinte di un'unica realtà: la fedeltà all'insegnamento di Giuseppe Tovini e Angelo Zammarchi; le responsabilità editoriali condivise nella casa editrice La Scuola; la partecipazione alla vita della Chiesa locale; l'impegno pedagogico; il sostegno all'Università Cattolica. Per entrambi il cristianesimo è un'esperienza viva e vitale, vissuta unendo fede e ragione, preghiera e azione, liturgia e mondo, perfezione individuale e socialità comunitaria.

Le ragioni di interesse che sgorgano dalla lettura dei due volumi sono numerose. In primo luogo stanno quelle riconducibili al senso e alla prospettiva della presenza dei cristiani nel campo educativo e socio-politico. Non è un mistero che in molti ambienti cattolici del nostro tempo le categorie non solo di "pedagogia cristiana", ma anche di "educazione cristiana" sembrano un po' strette, condizionate – si dice – dal rischio di non apparire abbastanza "laiche" e segnate dal timore di finire prigioniere del cosiddetto integralismo. Ai concetticardine di bene, perfezione, autorità si preferiscono categorie più sfumate come quelle di valore (con la sottovariante dei valori comuni), realizzazione personale, pluralismo.

Le biografie e la militanza culturale dei due studiosi ed educatori bresciani, in tempi e contesti in parte diversi (tra gli anni Trenta e Settanta Chizzolini; tra gli anni Cinquanta e l'inizio del nuovo secolo Giammancheri) dimostrano come si possa agire laicamente, senza con questo rinun-

ciare ad essere cattolici a tutto tondo e promotori di un'educazione integralmente e compiutamente "cristiana".

Sono quanto mai emblematiche, a questo riguardo, le riflessioni che Giammancheri svolge intorno al tema della verità la cui ricerca è posta al centro del progetto pedagogico cristiano, concepito come impresa razionale, etica e religiosa al tempo stesso. Nella ricerca della verità sta proprio il senso di quella "laicità positiva" che, nel porre in relazione persone, culture e situazioni con fedi e convinzioni diverse, le fa dialogare e le aiuta a trovare ciò che unisce, ponendo in tal modo, le condizioni di una democrazia sostanziale. Non è, dunque, attraverso la relativizzazione della specificità di ciascuna parte in causa che si può rendere migliore la società. Solo la comune ricerca della verità può assicurare le basi di una lealtà anche civile imperniata sul dialogo. Strettamente associata alla nozione di verità sta, inoltre, quella di tradizione: nel divenire della storia si danno sia il senso di una comunità e di una cultura sia la forza di trasformare il mondo. Non è identificandosi o appiattendosi sulle prassi e sulla cultura mondana che il cristianesimo e, nella fattispecie, le pratiche educative dei cristiani possono fecondare le realtà scolastiche, ma vivificandole attraverso la fede religiosa vissuta nella concretezza della quotidianità, concepita non soltanto come una scelta personale, ma come una irrinunciabile dimensione dell'identità collettiva.

Un'altra ragione di grande interesse riguarda il ruolo svolto da Chizzolini e Giammancheri nella casa editrice La Scuola, a partire dal campo

delle riviste (entrambi furono a lungo direttori di «Scuola Italiana Moderna»; Giammancheri animò per quasi un ventennio «Pedagogia e vita», facendone qualcosa di più di una semplice rivista "di nicchia"), dell'animazione magistrale, della presenza pedagogica (con i puntuali convegni di *Scholé* a lungo guidati da Giammancheri) e dell'innovazione didattica (basta pensare all'esperienza di Pietralba che Chizzolini curò insieme a Marco Agosti) fino alla pubblicazione di collane di prestigio e di larga fortuna e di testi su cui si sono formate legioni di maestri e di studiosi di pedagogia. Se la casa editrice bresciana ha messo a punto un catalogo che, con il tempo, ha saputo farsi valere anche al di fuori dei circuiti delle adozioni scolastiche, non piccolo merito va alla sensibilità culturale e al fiuto editoriale di Chizzolini e Giammancheri.

Dire casa editrice La Scuola significa dire una buona parte della cultura pedagogica cattolica del Novecento. A partire dagli anni Trenta-Quaranta e con maggior forza nel secondo dopoguerra, il cenacolo raccolto intorno all'impresa bresciana ha infatti esercitato un ruolo non secondario di orientamento culturale e pedagogico nelle vicende anche politico-scolastiche. Ecco perché Chizzolini e Giammancheri non possono essere considerati come protagonisti di una storia dai contorni soltanto locali (anche se la loro "brescianità" costituì una cifra dalla quale è difficile prescindere), ma vanno collocati entro scenari in grado di ricostruire nella loro varietà e complessità la loro iniziativa e la rete dei rapporti intessuti come del resto in

alcuni passaggi dei due testi già si tenta di fare.

C'è infine un'ultima ragione che rende preziosi questi scritti su Chizzolini e Giammancheri: è l'idea di servizio che anima la loro militanza. Un servizio che si manifestò in forme diverse come differenti furono i temperamenti di Chizzolini e Giammancheri. In ogni caso un servizio associato con pervicace costanza alla convinzione che occorre cercare negli altri ciò che unisce, che la forza di un ideale dipende non solo dal suo valore intrinseco, ma anche dalla capacità di condivisione di una comunità che vi si riconosce, che il successo o il fallimento dei processi educativi – con buona pace di tutte le teorizzazioni pedagogiche – dipende soprattutto dalla capacità dell'educatore di assicurare la libertà dell'altro.

Uno stile che Chizzolini e Giammancheri hanno saputo magistralmente interpretare come ha potuto sperimentare chi ha avuto la fortuna di godere della loro amicizia.

Giorgio Chiosso

Fabio Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, Sei, 2007, 274 pp.

La ricerca che Fabio Targhetta presenta in questo denso e documentato volume s'inserisce in un promettente filone di studi avviato da qualche anno volto a far luce sulle molteplici dimensioni, storiche, economiche e

pedagogiche del libro per la scuola e l'educazione. L'autore si occupa dell'editoria scolastica torinese nella prima metà del Novecento, periodo in cui la forte presenza delle ditte subalpine, risalente fin dai tempi dell'Unità con imprese di grande spicco come Paravia, Loescher, Petrini, Lattes (per citare soltanto le maggiori), continuò a restare di assoluto primo piano nello scenario editoriale italiano per quantità e qualità della produzione, anche se incalzata dalle antiche e prestigiose case editrici toscane e soprattutto da quelle lombarde.

Agli inizi degli anni Quaranta gli editori torinesi controllavano il 40% del mercato scolastico, mentre Milano e Firenze, rispettivamente con il 20% e il 10%, non riuscivano, neppure unendo le forze, ad avvicinare la presenza subalpina.

I primi decenni del Novecento rappresentano, per varie ragioni, uno snodo fondamentale nella storia dell'editoria italiana. In questo periodo si compie infatti nelle imprese maggiori il graduale passaggio dalle proprietà e gestioni individuali alle società per azioni e ad un assetto imprenditoriale che implicò un più stretto rapporto con gli interessi bancari e politici e che produsse la modernizzazione dei macchinari per la stampa, un diverso rapporto tra libro e lettore e la differenziazione nella distribuzione libraria. In quegli anni, in una parola, si avviò la cosiddetta "editoria di capitali".

L'editoria torinese, scolastica e non, costituisce a questo riguardo un caso emblematico. Nel capoluogo subalpino si trovano infatti alcuni significativi esempi del processo di

industrializzazione editoriale, in specie con la Paravia, la Società Editrice Internazionale (SEI), la STEN e la UTET, in particolare le prime due grandi imprese in grado di coprire tutti gli ambiti di produzione e gli ordini scolastici e, soprattutto, dotate di un efficace sistema di distribuzione nazionale – spesso l’anello debole dell’industria libraria – grazie alle filiali dislocate nei principali centri del Paese.

Molto differente fu, tuttavia, la modalità di reperimento dei finanziamenti necessari per lo sviluppo imprenditoriale: se, infatti, la Paravia ricercò la collaborazione di imprenditori ed esponenti del mondo finanziario, ampliando in questo modo il Consiglio di amministrazione a persone estranee alla famiglia Vigliardi-Paravia, la SEI optò per una soluzione “interna”, ricorrendo soprattutto ai finanziamenti della Congregazione salesiana e dei Cooperatori salesiani, scegliendo di non perdere le caratteristiche e le finalità specifiche di un marchio che risaliva alla Tipografia dell’Oratorio fondata dallo stesso don Bosco.

Proprio per il loro carattere imprenditoriale e per il volume di produzione e di diffusione delle pubblicazioni, a queste due aziende il Targhetta riserva i due principali capitoli del volume nei quali sono state ricostruite con dovizia di dati le storie societarie e gestionali sulla base di una documentazione archivistica di prima mano.

Non sono, tuttavia, soltanto le vicende societarie a rendere interessante la storia delle due case editrici torinesi e di quelle che le affiancarono con altrettanta fortuna in quegli anni come

Lattes, Loescher e Petrini. Esse rappresentano, accanto ad altri editori di prestigio antichi e più recenti (D’Anna, Barbèra, Bemporad, Le Monnier, Mondadori, Principato, Sansoni, Vallecchi, Zanichelli e altri ancora), indicatori autorevoli per cogliere i riflessi editoriali conseguenti alla riforma scolastica del 1923.

I provvedimenti assunti da Gentile e quelli che seguirono di lì a poco (*in primis* l’adozione del libro unico di Stato per le scuole elementari e la creazione delle scuole di avviamento al lavoro sul finire degli anni ‘20) costituirono infatti una vera e propria sferzata che mise a dura prova la capacità degli editori di rinnovare e differenziare la produzione. Basti dire che con i nuovi programmi del 1923 interi *stock* di libri diventarono nel giro di pochi mesi del tutto inutilizzabili e invano gli editori cercarono di premere sul Ministero dell’Istruzione perché la riforma venisse realizzata in modo graduale in modo da smaltire le giacenze.

La decisione, poi, di passare al libro unico di Stato nel 1929 provocò contraccolpi non meno devastanti per quegli editori che contavano quote significative di mercato soprattutto nel campo della scuola elementare. Ad esempio le traversie economiche di Bemporad (che di lì a qualche anno lo portarono sull’orlo del fallimento) non furono estranee alla fine del ricco mercato primario nel quale l’editore fiorentino aveva investito molte risorse e nel quale occupava una posizione di preminenza. Altri editori si salvarono, “riciclando” molti testi e trasferendoli verso le nuove scuole di avvia-

mento al lavoro. Trucchi disinvolti per salvare il salvabile.

Le strategie perseguite dagli editori torinesi per rispondere alle nuove esigenze furono diverse. La Paravia, ad esempio, sul breve periodo cercò di riordinare il catalogo, gabellando come testi «conformi ai nuovi Programmi» manuali e libri di antica data lievemente rivisti, in linea – del resto – con una tattica perseguita anche da altri importanti editori. Nel frattempo la dirigenza s'impegnò in un'attività frenetica per aprire nuove collane e ingaggiare nuovi autori in modo da corrispondere nei fatti (e non solo nelle *manchettes* di copertina) alle non poche novità volute da Gentile. Impresa che richiese grandi investimenti e tempi lunghi. Soltanto agli inizi degli anni Trenta il catalogo Paravia poté dirsi veramente «conforme ai nuovi Programmi».

Le case editrici Loescher e Petrini cercarono di sopravvivere in attesa di tempi migliori, puntando sulla continua riedizione di alcuni testi collaudati e compatibili con la riforma. La prima poté contare sul ricco repertorio di classici (rilanciati da Gentile) costruito nell'ultimo scorcio del secolo precedente, la seconda sul fortunato vocabolario di francese di Candido Ghiotti e di alcuni manuali di lingue di lungo corso. Andò meglio, in ogni caso, a Lattes il cui ampio catalogo incentrato sulle discipline scientifiche e professionali non fu scosso più di tanto dalla riforma del 1923 e si avvantaggiò, pochi anni dopo, dell'istituzione delle scuole di avviamento al lavoro.

Per quanto riguarda, infine, la SEI, la casa editrice salesiana tra gli anni

Venti e Trenta approfittò di alcune congiunture favorevoli (l'introduzione dell'insegnamento religioso nelle scuole, la moltiplicazione delle scuole non statali cattoliche, il crescente prestigio della famiglia salesiana culminato nella canonizzazione di don Bosco nel 1934) per diventare una casa editrice di primissimo piano nel panorama nazionale in grado di fare concorrenza ai marchi più importanti. Il suo catalogo si segnala inoltre per l'ampiezza delle tematiche trattate, non soltanto scolastiche, ma anche religiose, devozionali, apologetiche (con l'ampia sezione dedicata a don Bosco), ricreative, musicali, teatrali.

Ineludibile, tra le due guerre, fu il rapporto con il fascismo segnato dal proposito del regime di "addomesticare" attraverso finanziamenti, agevolazioni e sostegni di varia natura il mondo della carta stampata, visto con un eccellente veicolo di propaganda e di consenso. Come è ben noto fin dai primi anni Venti gli editori italiani non furono insensibili alle lusinghe e ai richiami di Mussolini. Targhetta ben dimostra come anche a Torino – città difficile da conquistare per una diffusa presenza antifascista o, per lo meno, afascista latente e in qualche caso anche palese, non amata da Mussolini e con una Università di antiche tradizioni progressiste – gli editori non rinunciarono a godere dei vantaggi che derivavano dall'allineamento (più o meno esplicito, secondo i casi) al regime sempre più solido e invadente.

Il tratto che, in campo scolastico, unì silenziosamente ma sostanzialmente, gli editori torinesi fu un consenso mai acritico e soprattutto segna-

to da scelte culturali distanti da quelle dell'idealismo gentiliano allora predominanti nella scuola. Gli editori torinesi non rinunciarono ad avvalersi della collaborazione di autori anche notoriamente estranei al regime e di altri schierati su posizioni antitetiche rispetto a quelle idealiste. In ogni caso l'evento certamente più drammatico e traumatico fu quello che colpì, nel 1938, la casa editrice Lattes che in seguito alle leggi razziali fu perseguitata e costretta a mutare ragione sociale.

Nell'insieme il volume di Fabio Targhetta si presenta come un saggio ricco di spunti, di godibile lettura e sostenuto da un rigoroso scavo archivistico che consente di far compiere alle conoscenze sull'editoria novecentesca un significativo passo avanti.

Giorgio Chiosso

Doréna Caroli, *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917-1937)*, Paris, L'Harmattan, 2004, 366 pp.

Dans cet ouvrage, Dorena Caroli, chercheuse italienne et auteur d'autres travaux de qualité concernant l'histoire de l'enfance dans l'ex Union Soviétique, traite du problème social des enfants abandonnés dans l'État soviétique durant les années '20 et '30, qui constitue un aspect essentiel pour comprendre la création de cet État et de son fonctionnement.

En effet, le problème de l'enfance abandonnée fut le sujet d'intenses

débats entre politiciens, juristes, psychologues, psychiatres et pédagogues lesquels voyaient dans l'éducation des enfants abandonnés une occasion pour expérimenter la formation de l'*homme nouveau* soviétique. Sur la base de connaissances approfondies dans diverses disciplines, telles que la pédagogie, la psychologie, l'histoire, le droit, l'économie et la médecine, l'auteur montre les interactions entre les institutions, les pratiques juridiques, la politique économique et les théories pédagogiques visant la création de cet *homme nouveau*, tout en plaçant le vécu des enfants au centre de sa recherche.

En effectuant l'analyse des institutions sociales et des conditions de vie des enfants abandonnés potentiellement délinquants, l'auteur met en évidence l'écart entre l'ambition initiale du projet soviétique de pédagogie et d'assistance et les moyens de sa mise en place concrète. L'État soviétique ne fut pas en mesure de résoudre ce problème du fait que les solutions prévues se révélèrent inefficaces et ne permirent pas la véritable réinsertion de ces enfants dans la société soviétique ni la possibilité d'une nouvelle vie. Le phénomène de l'abandon des enfants continua à augmenter au cours des vingt premières années de l'Union soviétique, et les commissions en charge de la gestion du problème ainsi que les institutions créées spécialement ne fournirent que des mesures provisoires et inefficaces, en partie en raison du système décentralisé de financement.

L'échec total du projet de formation de l'*homme nouveau* à partir de

l'enfant abandonné apparut au début des années trente lorsque la gestion de cette problématique fut transférée du domaine de la politique sociale au domaine pénal, donnant naissance à un système de plus en plus policier et répressif. En effet, la crise de la nouvelle politique économique et le développement économique forcé conduirent progressivement à s'éloigner des objectifs révolutionnaires et contribuèrent à la création du système totalitaire stalinien.

L'ouvrage est structuré en six parties, chacune – à l'exception de la première partie qui traite de la période pré-révolutionnaire – étant divisée en trois chapitres correspondant aux mêmes périodes historiques (1917-1921, 1922-1927, 1928-1937). Pour cette raison, l'œuvre peut être lue suivant l'évolution chronologique de chaque partie, ou bien selon une analyse croisée entre chapitres se référant à la même période. En outre, la présence de brefs *abstracts* en début de chaque partie et de chaque chapitre rend la lecture aisée et claire.

Cet ouvrage, fruit d'un doctorat en histoire et civilisation auprès de l'École des Hautes Études en Sciences sociales de Paris (EHESS), représente un travail rigoureux basé sur des sources inédites dans le domaine de l'histoire sociale et de l'histoire des institutions, et s'insère parfaitement dans le cadre de l'historiographie la plus récente, fournissant une contribution importante au nouveau champ d'études qui tente de faire la lumière sur le processus de soviétisation. Grâce aux nombreuses compétences de cette chercheuse et à l'utilisation de

nouvelles méthodologies fondées sur une approche interdisciplinaire à la réforme soviétique, l'œuvre constitue un outil précieux pour les historiens de l'éducation, de l'enfance et de l'assistance qui permet une lecture transversale pour sonder les différents aspects du problème social de l'enfance abandonnée dans l'ex Union Soviétique. En outre, comme le souligne l'auteur, ce travail offre des angles de réflexion sur le problème encore actuel et répandu de l'enfance abandonnée dans la Russie d'aujourd'hui et renvoie aux débats sur l'échec des politiques en matière de prévention de la délinquance.

Bien que s'adressant principalement à des historiens et des chercheurs, Dorena Caroli parvient néanmoins à toucher et à intéresser le lecteur non spécialiste du domaine, grâce à son style très clair et fluide.

Elisa Mazzella

Grazia Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, Napoli-Roma, L'Àncora del mediterraneo, 2007, 204 pp.

Maria Montessori è stata una delle figure più importanti della pedagogia moderna, ben al di là della valutazione del suo metodo. Indubbiamente ha avuto riconoscimenti internazionali e la possibilità di diffondere il suo insegnamento in tutto il mondo, divenendo ben presto una icona, un simbolo dell'educazione e della dedizione all'infanzia, tanto da finire stampata

su francobolli, monete e banconote. La biografia di Grazia Honegger Fresco, appassionata e in qualche modo militante, parte proprio dalla necessità di uscire dal luogo comune creatosi intorno alla Montessori: sfatare il mito per presentare la donna e la studiosa nella sua complessità.

L'A., attiva nel divulgare su più fronti il metodo montessoriano, attinge ad una vasta selezione di carte, provenienti dagli archivi privati di alcune collaboratrici e allieve della Dottoressa – così veniva spesso chiamata –, e costruisce un'agile ma approfondita storia che si dipana lungo due direttive principali: da un lato la necessità di mostrare quanto il pensiero della Montessori, nei suoi postulati di fondo, sia ancora attuale, soprattutto in merito al tema dell'educazione alla pace; dall'altro, restituire la studiosa al suo tempo, cercando di contestualizzare scelte e percorsi in un più ampio quadro sociale e culturale. Soprattutto nella prima parte del libro risulta evidente quanto il percorso della Montessori scaturisca da una serie di influenze culturali, tipiche di quell'Italia a cavallo tra il XIX e XX secolo che aveva scoperto il positivismo e si confrontava con gli sviluppi delle scienze: dalla medicina all'antropologia, passando per la psichiatria e la filosofia, si spiega l'originale approdo pedagogico della Dottoressa. Bene ha fatto, dunque, l'Honegger Fresco a ricostruire con attenzione gli anni della formazione, fin dalla scelta della Regia scuola tecnica «Michelangelo Buonarroti» e del Regio istituto tecnico «Leonardo Da Vinci», in cui si diploma nel 1888, e

dal quale accederà al biennio di Scienze fisiche, naturali e matematiche dell'Università di Roma da cui, nel 1891, passerà a Medicina. Sono anni di continui stimoli intellettuali, della maturazione sentimentale, dell'affermazione di una donna, una tra le poche, nel mondo degli studi, in cui prende forma tanto il carattere che la versatilità scientifica della Montessori. E sono anni in cui più forte è l'impegno anche sul fronte della battaglia femminista, cui Maria aderisce con decisione mentre si afferma la sua immagine pubblica di studiosa. Da qui in avanti, pur tra contrasti e delusioni, il lavoro della Dottoressa cresce e si diffonde: dalla prima Casa dei bambini aperta nel borgo popolare di San Lorenzo, a Roma, arriva in Europa, in Gran Bretagna, negli Stati Uniti, in Olanda, in India, insomma in tutto il mondo. E proprio questa diffusione internazionale del suo metodo contribuisce a creare, in larga misura, il mito: dovunque andasse veniva accolta con grande disponibilità, e circondata da subito da affetto e amicizia. Certo non mancavano le critiche e le polemiche, e anche di queste dà conto l'A., cercando di andare oltre alla celebrazione per cogliere sviluppi e limiti della diffusione delle sue idee.

Un altro aspetto della vita della Montessori che ha fatto molto discutere è la sua adesione alla Teosofia, e più in generale i suoi rapporti con la fede e la religione. Senza indulgere a facili suggestioni, sempre in agguato quando lo spazio a disposizione è esiguo, e la semplificazione diventa una necessità, l'A. mette in evidenza lo stretto rapporto che la Dottoressa ha

stretto, nella sua esistenza, non tanto con singole esperienze religiose, quanto piuttosto con il concetto di spirituale. Quest'ultimo considerato non in opposizione alla formazione positivista, ma come elemento integrato con l'analisi scientifica rigorosa ed empirica. Un «senso sacro dell'essere umano» (p. 130) – come ricorda Sulea Firu – che la portava ad interrogarsi in una continua ricerca anziché accontentarsi di risposte codificate in riti e dogmi.

Anche la vicenda dei rapporti con il fascismo è indagata con una certa chiarezza, considerando tanto l'incontro quanto lo scontro con Mussolini e l'idealismo pedagogico allora dominante. Se appare chiaro l'interesse in primo luogo legato alla possibilità di sviluppare le proprie scuole come elemento di un rapporto positivo con il regime, quello che risulta un po' in ombra – a dire il vero non solo nel capitolo specificatamente dedicato alla questione – sono le intime convinzioni della Montessori. In effetti, la sua vocazione cosmopolita l'ha portata ad avere rapporti con governi e governanti di diversi orientamenti, ciò non di meno non emerge, dal libro, quella che era la sua idea politica, o comunque di sistema di governo. Ad essere messa poco in rilievo, inoltre, è la sostanziale affinità tra la Montessori e il Duce, con cui condivideva un certo nazionalismo e di cui riconosceva l'autorità, almeno fino alla rottura del 1934. A parte il femminismo, ma non legato alle istanze socialiste, nelle pagine della Honegger Fresco sembra che la Montessori si sia tenuta lontana da un'esplicita adesione politica, forse

anche in virtù della sua particolare formazione: intrisa di liberalismo patriottico, sensibile ai richiami nazionalisti ma al contempo decisamente cosmopolita, sinceramente votata al miglioramento delle condizioni dei bambini (anormali, sani, poveri e ricchi), e con essi alla costruzione di un futuro di pace, ha preferito più operare che disquisire, andando con il suo stesso esempio oltre i confini ideologici che hanno caratterizzato il Novecento. In qualche modo, la sua lotta è stata una lotta per la liberazione del bambino dagli adulti, per una educazione all'autoconsapevolezza e dunque alla libertà, che è il presupposto per ogni cambiamento sociale vero.

Il libro si chiude con un'appendice, in cui si chiariscono alcuni aspetti del metodo Montessori e si pubblicano alcuni suoi testi, di cui tre inediti, e con una biografia critica, che tra l'altro mette in evidenza come non si sia fatto quel lavoro di revisione necessario, prima della stampa, di testi che quasi nella loro totalità sono frutto di conferenze e lezioni. A parte errori più o meno gravi, che possono succedere quando si parla ma che non dovrebbero essere trascritti, l'opera di una studiosa dell'importanza della Montessori meriterebbe più attenzione a partire proprio dal versante editoriale. Pregio del volume, in conclusione, è di aver affrontato in modo perspicace ed equilibrato un tema vasto come la vita e l'opera di Maria Montessori, senza rinunciare alla passione di chi crede in quel sistema pedagogico ma anzi fornendo più di uno spunto critico per meglio comprenderlo. Una buona e precisa introduzione, a cui

sarebbe auspicabile seguissero altre ricerche svincolate da giudizi di merito più o meno compiacenti, ma volte a sondare in profondità una figura di sicura rilevanza nella pedagogia del XX secolo.

Davide Montino

Juri Meda, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, Macerata, EUM, 2007, 282 pp.

Juri Meda, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*, Macerata, EUM, 2007, 305 pp.

I due lavori di Juri Meda, attualmente responsabile dell'Archivio storico dell'INDIRE di Firenze, si prestano ad essere presentati insieme poiché rappresentano un itinerario di ricerca unitario. Fin dagli studi che sono alla base di *Stelle e strips*, infatti, Meda indirizza i suoi interessi al mondo dell'infanzia cercando di recuperare fonti poco note o per nulla studiate. È il caso delle tante pubblicazioni a fumetti, da quelle più note a quelle meno, che ha passato in rassegna, come dei quaderni di scuola, che la sua attività di responsabile dell'Archivio storico dell'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze (dal 2007 Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica) gli ha permesso di frequentare con assiduità. Non è solo la capacità di sondare nuova docu-

mentazione a rendere i due lavori contigui, ma anche e soprattutto la vocazione ad utilizzare le fonti per tessere l'intreccio di una storia sociale dell'infanzia attenta anche agli aspetti legati all'immaginario infantile, sia come lo prospettano gli adulti che, operazione molto più complessa, sia come lo esplicitano i bambini stessi.

In particolare, nel primo volume, oggetto della ricerca è il tema dell'americanismo e dell'antiamericanismo nei fumetti tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta. L'indagine è volta a definire i contorni dell'ideologia americanista e del suo contrario nei fumetti, facendo attenzione a misurare il passaggio, la traduzione potremmo dire, che avviene tra il modello USA e la sua diffusione all'interno di una cultura come quella italiana, largamente ancorata a modelli di sviluppo più tradizionali. Pertanto, grande spazio è stato dato al modo con cui enti, istituzioni, partiti politici ed intellettuali si sono rapportati con i messaggi contenuti nelle apparentemente innocue storie a fumetti, registrandone continuità e rotture rispetto alla transizione dal regime fascista all'Italia repubblicana. Sullo sfondo, il nesso irrisolto del rapporto tra modernità e tradizione, che il regime tenta di superare in una precaria sintesi, ma che investe, in realtà, tutta la cultura italiana nel suo insieme. In questa prospettiva, una volta caduto il fascismo, non potevano quindi non assumere rilevanza le posizioni del Partito comunista, da un lato, e del mondo cattolico, dall'altro. Entrambi, per ragioni diverse, sospettosi del modello americano e dei processi di moderniz-

zazione che sottintendeva assunsero spesso posizioni conservatrici che non compresero del tutto la valenza comunicativa dei fumetti, come ben dimostra la celebre polemica dei primi anni Cinquanta tra Rodari e la dirigenza del PCI su questi temi, che giustamente l'A. propone come momento paradigmatico delle contraddizioni del tempo. Collocarsi tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta, poi, consente di situarsi proprio a ridosso, oltre che di un periodo ricco di stravolgimenti, di un profondo processo di trasformazione della società italiana nel suo complesso, di cui anche pubblicazioni minori (ma quanto "minori", per lo storico? Si domanda l'A. in più occasioni) sono riflessi importanti e significativi, soprattutto se riferiti ad un mondo di per sé marginale nella ricerca storica come quello dei bambini e dei giovani.

Più articolata e decisamente dedicata ad un tema più ampio è la seconda ricerca di Meda, rivolta all'esperienza bellica e post bellica dell'infanzia italiana. Il lavoro approfondisce un argomento scarsamente frequentato dagli storici (ad eccezione dei lavori della compianta Maria Cristina Giuntella e, recentemente, di Antonio Gibelli), e si avvale di una documentazione che va dai quaderni di scuola alla stampa specializzata per maestri, dalle raccolte legislative ai libri di testo, passando per un robusto repertorio bibliografico. Al centro dell'attenzione c'è il coinvolgimento dei bambini all'interno delle dinamiche della guerra totale, la loro mobilitazione propagandistica ma soprattutto la loro esperienza. La storia che ci rac-

conta Meda, però, non si limita agli anni del conflitto, ma segue gli strascichi che la guerra lascia una volta siglati i trattati di pace: tra le rovine materiali, culturali e sociali che caratterizzano il paese, l'A. segue le vicende dei bambini alle prese con una Ricostruzione che spesso, per le condizioni in cui vivono, sembra riproporre gli stenti patiti sotto le bombe o per l'occupazione nazista. In questo contesto si fanno strada pagine inedite di storia dell'infanzia, come quelle che narrano dei piccoli rimpatriati dai possedimenti italiani in Africa durante la guerra, e che hanno vissuto nelle colonie marine o montane – lontano da casa, dai genitori, dall'ambiente in cui erano cresciuti se non addirittura nati – la tragedia del secondo conflitto mondiale, i quali non videro terminare la loro odissea nel 1945, ma spesso poterono ricongiungersi con le famiglie solo più tardi. Un percorso, dunque, che parte dalla propaganda fascista, passa attraverso la "bufera" delle armi e si conclude con gli effetti destabilizzanti del conflitto: l'aumento della delinquenza minorile, del vagabondaggio e dell'accattonaggio dei bambini, le mutilazioni a seguito dei bombardamenti e degli ordigni insosplosi disseminati per la penisola, l'abbandono dei nati dallo stupro e dalla violenza dei militari, la povertà estesa e la sensazione di una anomia diffusa anche nei rapporti fra le generazioni sono tutti effetti che si intrecciano e che costituiscono una lezione che si è dimenticata troppo velocemente.

Merito del libro di Meda, dunque, non è solo quello di aver ricostruito con intelligenza e metodo aspetti poco

noti della storia dell'infanzia, ma anche quello di mostrare con lucidità come nelle guerre moderne non ci siano speranze di salvezza né per i civili né per i più piccoli, a dispetto dei processi di edulcorazione della guerra cui siamo quotidianamente sottoposti dai mass media. Un'occasione, insomma, per riflettere in modo consapevole su quello che sta purtroppo diventando un orizzonte permanente nel mondo attuale, ossia la guerra come strumento di una politica di potenza che non si arresta di fronte a nessun tipo di violenza o sofferenza. Da segnalare, infine, una attenta cronologia ragionata delle stragi che hanno coinvolto bambini tra gli anni 1943 e 1945: l'A. ne conta 51, a cui si devono aggiungere un certo numero di episodi, segnalati in nota, in cui non è precisato il numero dei bambini caduti.

In conclusione, le ricerche di Meda qui prese in considerazione si presentano con la solidità di chi pratica il mestiere dello storico con i mezzi propri della disciplina e con il rigore dello studio diretto sui documenti, ma anche per la freschezza con cui illustra tematiche e fonti in gran parte o del tutto inedite. Sotto quest'ultimo aspetto, forse, si può registrare la tendenza dell'A. ad aprire considerazioni, ipotesi di lavoro, suggestioni di ricerca e approfondimenti che scaturiscono in modo irruente dalla sua scrittura, e che a tratti fanno intravedere sviluppi non solo possibili ma anche auspicabili: insomma, sembra che materia di studio non manchi a Meda e, stando alla mole di riferimenti cui accenna nei suoi lavori, si tratterà di attendere che vi metta ulteriormente mano con

l'attenzione e la serietà dimostrata in queste sue due monografie.

Davide Montino

Patrizia Guarnieri, *L'ammazzabambini. Legge e scienza in un processo di fine Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2006, 245 pp.

Il libro riproposto da Laterza era già stato pubblicato, nel 1988, nella collana einaudiana «Microstorie», diretta da Carlo Ginzburg e Giovanni Levi. E la forza e la freschezza di quella sensibilità storiografica mantiene tutt'oggi. Il fascino delle singole storie, e il contributo che possono dare nell'approfondire certi aspetti della società e della mentalità, sono in questo volume sapientemente equilibrati, e resi in una narrazione avvincente e coinvolgente. Ma di cosa parla questo libro? Qual è la storia che ci racconta? L'A., docente di storia contemporanea presso l'Università di Firenze, ha ricostruito minuziosamente una vicenda che sconvolse la Toscana e l'Italia alla metà degli anni Settanta dell'Ottocento.

Precisamente, il 28 agosto 1875 veniva arrestato Carlino Grandi, con l'accusa di omicidio plurimo e tentato omicidio. Vittime del giovane e sgraziato carradore di Incisa, piccolo comune della Valdarno, erano quattro bambini suoi compaesani, spariti tra il 1873 e il 1875. Sulla colpevolezza del Grandi non ci furono dubbi fin dall'inizio, così fu allestita rapidamente la fase istruttoria del processo e portato dinanzi la corte. Ma quello

che sembrava un processo facile si sarebbe rivelato ben più complesso, e soprattutto ricco di implicazioni che andavano oltre la pur dolorosa e drammatica vicenda. Il nodo centrale, infatti, una volta evidente la colpevolezza dell'imputato, fu la sua pazzia e la più o meno volontarietà e premeditazione degli omicidi. Che Carlino Grandi non fosse sano di mente, o quanto meno avesse gravi ritardi, era del tutto chiaro – anche troppo –, ma la questione era, se mai, se al momento di uccidere avesse potuto scegliere altrimenti. La difesa impostò il processo, come ovvio, sull'incapacità di intendere e volere del suo assistito, ma perse. I periti di parte, il giovane psichiatra Enrico Morselli, il suo maestro il professor Carlo Livi e il professor Francesco Bini, famoso direttore del manicomio di Firenze, non riuscirono a convincere i giudici, pur mettendo in campo tutta la loro abilità e impegnandosi in dimostrazioni basate anche su aspetti della scienza che non dividevano del tutto (un approccio organicista, la misurazione dei crani, la corrispondenza esatta tra morfologia fisica e follia, etc...), ma che parevano adatti a sostenere la loro tesi. Non senza alcune contraddizioni, sembrava loro di aver dimostrato contro ogni ragionevole dubbio l'assoluta follia del Grandi, ma ciò non bastò. In effetti, fin dall'inizio, l'impianto accusatorio aveva scartato questa ipotesi, nell'idea, tipica dei giuristi classici, che non si poteva eludere il libero arbitrio, fosse anche dettato da pulsioni e passioni irrazionali, mentre per i medici positivisti «l'uomo era libero,

o no, di *fare*; mai libero di *volere*» (p. 187). Insomma, Carlino aveva il movente – la derisione continua dei bimbi del paese – e quale che fosse la sua valutazione delle cose aveva deciso di vendicarsi e di uccidere i quattro fanciulli.

Se la Guarnieri si fosse limitata a ricostruire la cronaca di quegli eventi, avremmo avuto poco più che un preciso resoconto, mentre intorno ai personaggi, quasi fossero delle trame invisibili, una serie di fili legava le questioni dibattute in aula ad altre di più ampia portata. E proprio qui sta la capacità dell'A.: aver saputo legare i microeventi di quei giorni fiorentini ai temi generali del rapporto tra giurisprudenza e scienza, da un lato, e dell'affermarsi della psichiatria come disciplina autonoma, dall'altro. Sullo sfondo, la stagione del positivismo italiano, le difficoltà di uniformare il codice civile e penale dopo l'Unità del paese, il vivace mondo intellettuale toscano, le difficili condizioni del popolo e dell'infanzia di fine Ottocento.

Nell'analisi delle carte processuali, così come dei giornali dell'epoca e delle riviste scientifiche, si profila tutta la complessità delle questioni in gioco, ma anche alcune riflessioni di metodo. Innanzi tutto, l'analisi stessa dei documenti inerenti il processo deve essere svolta alla luce di come sono stati condotti gli interrogatori e di come sono state registrate le voci dei protagonisti. Non va dimenticato, infatti, che il verbale è il risultato di un impianto accusatorio costruito dagli inquirenti, e come tale va letto e contestualizzato. È pur vero che le carte giudiziarie,

spesso, restituiscono la parola ai ceti subalterni e agli individui marginali, ma altrettanto spesso, va tenuto presente, la parola è guidata da chi detiene il potere nel momento delle indagini e degli interrogatori. Inoltre, il processo, come giustamente evidenzia l'A., ha una sua visibilità pubblica solo nella parte finale, quando e se si arriva in aula, mentre prima si articola in base all'azione dei giudici istruttori, e sul loro impianto si determina il dibattito. Anche di tutto questo c'è traccia nel libro, così come dell'intreccio delle fonti utilizzate: oltre alle carte relative alla procedura penale, i giornali e le riviste, gli stessi sgrammaticati scritti di Carlino e la letteratura scientifica e giuridica del tempo, a dimostrare, se ancora ce ne fosse bisogno, di come documenti tanto diversi possano coniugarsi in maniera proficua per rendere la globalità e la profondità della storia narrata da un punto di vista tanto particolare come quello delle persone coinvolte nella vicenda dell'«ammazzabambini».

S'è detto della capacità dell'A. di evocare, dietro la singola vicenda, scenari ben più ampi. Più precisamente, l'ingrandimento dei particolari cui obbliga questo tipo di storia permette di mostrare la mentalità di un'epoca, così come le dure condizioni di vita delle classi popolari, e il formarsi di un'opinione pubblica borghese sempre più incline al sensazionalismo di certi titoli e di certi libri, come quelli pubblicati da Salani nella collana «Libretti illustrati». Inoltre, salta subito agli occhi, e non solo di chi si occupa di storia dell'infanzia, la condizione dei bambini delle campagne di quel

tempo. Spesso lasciati soli tutto il giorno, feroci monelli, abituati ad una socializzazione tra coetanei non priva di ambiguità, dediti a scorrazzare per il paese con i loro giochi fino alla sera, quando dalle case venivano chiamati per un parca cena. Al di là delle condizioni economiche e sociali in cui vivevano, è da registrare l'assenza, quasi, della stessa idea di un'infanzia da curare e proteggere, di cui ci si ricordava solo nel momento della tragedia, ma non tanto per i bambini – molti ne morivano – quanto per l'abberrazione rappresentata dal mostro Carlino Grandi. Non è un caso, quindi, che proprio i bambini siano la parte meno importante, tanto sui giornali che nel processo. Come non è un caso che tutti avessero fretta di dimenticare, e di esorcizzare così il problema di una società che, nonostante il progresso, generava miseria morale ed economica, e con essa assassini, prostitute, depravati.

Non resta, in conclusione, che esprimere compiacimento per la riedizione laterziana, ma allo stesso tempo è doveroso segnalare la necessità di riprendere e continuare il discorso storiografico che stava dietro alle “microstorie” di Ginzburg e Levi con nuove ricerche e la ricostruzione di altre vicende, frammentarie e piccole ma non meno importanti per andare a fondo tra le pieghe – anche quelle più nascoste – della società.

Davide Montino

Maria do Rosario Longo Mortatti, *Os sentidos da alfabetização. São Paulo 1876-1994*, São Paulo, Editora UNESP, 2000, 372 pp.

Maria do Rosario Longo Mortatti, *Educação e letramento*, São Paulo, Editora UNESP, 2004, 133 pp.

I due volumi di Maria do Rosario Longo Mortatti sono il frutto di un unico percorso di ricerca, approfondito ed articolato a partire da una solida struttura teorica e di metodo, rivolto ai processi di alfabetizzazione inerenti il Brasile moderno, specialmente in riferimento allo stato di San Paolo. In particolare, il primo volume, *Os sentidos da alfabetização*, è una vasta ricerca che mette insieme la storia dell'alfabetizzazione e la storia dei metodi d'insegnamento del leggere e dello scrivere, basata su un ricco repertorio bibliografico e soprattutto su una significativa rassegna di fonti. E proprio dalle fonti è utile partire, per dare il quadro dell'articolazione interna del libro e per dare il giusto risalto all'intreccio di documenti su cui il lavoro si fonda. I materiali che la Longo Mortatti ha studiato sono composti da articoli, atti di conferenze, memorie, libri teorici e di divulgazione, libri di lettura, prefazioni e istruzioni per l'uso di abbecedari, leggi, decreti, regolamenti, programmi e, infine, testi prodotti da insegnanti e alunni nello svolgimento delle normali attività didattiche.

Come si vede, un insieme eterogeneo di documenti che rispondono, in primo luogo, proprio al tentativo di dare corpo alla contraddittorietà e

alla multiformità del processo che l'A. ha voluto descrivere. Infatti, l'idea di fondo che sorregge il libro è il tentativo di leggere il processo di alfabetizzazione attuatosi nello stato di San Paolo alla luce delle contraddizioni della modernità/novità stessa, scelta, insieme ai concetti di antico/tradizionale come chiave di lettura privilegiata. Sotto questo punto di vista, le vicende intercorse tra il 1876 e il 1994, in un'ottica di lunga durata, risultano da un complesso rapporto tra ciò che si presenta come tradizione e ciò che vuole essere innovazione, senza che i due termini siano necessariamente consequenziali e ordinati cronologicamente secondo un preciso "prima" e "dopo". Anzi, la storia dell'alfabetizzazione dello stato di San Paolo dimostra come sia ben più frammentaria la questione, e soprattutto come ad ogni teoria corrispondano precise istanze di tipo culturale, sociale e politico che si alternano, si mescolano, vengono accantonate e poi riprese, in un continuo movimento di idee e di uomini, di metodi e di finalità, che finiscono per travalicare la sola funzionalità del leggere e dello scrivere. D'altra parte, i tempi stessi della storia dell'educazione non sono mai perfettamente coincidenti con i tempi della storia politica o delle idee, come suggerisce la stessa A., quando afferma che la periodizzazione scelta risponde alle logiche per così dire interne dei temi e dei documenti che via via ha privilegiato, piuttosto che essere dettata dalla mera trasposizione delle scansioni tipiche della storia dell'educazione.

Punto di partenza, quindi, è il

1876 in quanto anno di pubblicazione di *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* del poeta portoghese João de Deus, che mostrava un nuovo e rivoluzionario metodo, che ebbe grande diffusione negli anni Ottanta dell'Ottocento grazie all'opera di Antonio da Silva Jardim, docente di lingua portoghese e intellettuale positivista. Il «metodo João de Deus» veniva a contrapporsi al «metodo sintetico», sentito come tradizionale e superato, sul quale si basava l'insegnamento del leggere e dello scrivere diffuso in Brasile fino a quel momento. Si inaugurava, così, una continua contrapposizione tra «innovatori» e «tradizionalisti», che di volta in volta assumevano specifiche posizioni, relative non solo ai contenuti pedagogici proposti, ma a più generali questioni sociali e politiche. È così che, a partire dagli anni Novanta del XIX secolo fino agli anni Venti del XX, sulla scena si scontrano coloro che continuano a sostenere il «metodo sintetico» e quelli che propongono, ancora una volta come nuovo e rivoluzionario, il «metodo analitico», il quale, sospinto da una generazione di studiosi della scuola Normale di San Paolo, verrà istituzionalizzandosi nel sistema scolastico paulista, fino all'autonomia didattica introdotta nel 1920 da Antonio Sampaio Dória. Si apre, dunque, una terza fase, in cui il «metodo analitico», ora in funzione tradizionalista, viene contestato dai fautori del «metodo analitico-sintetico», che tende a superare la centralità del metodo nell'insegnamento, visto anch'esso in maniera relativa, a vantaggio di una concezione che tiene conto del livello di par-

tenza di ogni discente nei processi di apprendimento. Infine, dalla metà degli anni Settanta, sulla scorta delle riflessioni della ricercatrice argentina Emilia Ferreiro, una nuova corrente di «moderni», fautori del «costruttivismo», si contrappone a tutto ciò che è sentito come tradizionale: «metodo sintetico», «misto» e relativi libri e supporti didattici sono messi sotto accusa in nome di un'educazione progressista, che arriverà ad essere la più diffusa nell'ambito dell'istruzione pubblica. A complicare il quadro, tra gli innovatori emerge una netta divisione: da un lato i sostenitori del costruttivismo ispirato a Piaget, dall'altro quelli che si affidano all'interazionismo della scuola psicologica sovietica, specialmente Vygotsky. Se questi sono i quadri teorici che definiscono le sotto articolazioni del periodo trattato nel libro, non meno interessante risulta l'analisi dei documenti in cui si manifesta il dibattito (dagli articoli che diffondono o contrastano un certo metodo ai libri di pedagogisti e linguisti) e le forme in cui si concretizza la pratica dell'insegnamento del leggere e dello scrivere (dai libri di lettura ai quaderni di scuola all'esperienza di maestri ed educatori).

Prende forma, così, un intero mondo fatto di studiosi, legislatori, amministratori pubblici, educatori, maestri ed alunni alle prese con l'alfabeto e con l'importanza che la pratica del leggere e dello scrivere assume come strumento di cittadinanza e di partecipazione democratica. E questa corralità, che mi pare tipica di un certo modo di procedere della storiografia brasiliana sulla scuola e l'educazione

(segnalato, sempre su queste pagine, a proposito dei libri di Maria Luiza Marcílio), risulta essere uno dei punti più forti della ricerca. Dovuta ad una propensione al confronto tra discipline e ad una solida base ancorata alla grande storiografia europea e mondiale, questa polifonia di soggetti e punti di vista si avvale anche della capacità di sondare e legare tra loro fonti assai differenti. Fonti legislative e testi teorici, libri e quaderni, fotografie, memorie e documenti d'archivio si incrociano e dialogano inquadri e limitati da sicuri paletti metodologici, ma non imbrigliati da troppe disquisizioni teoriche sui singoli documenti visti da un'unica prospettiva, che è il rischio più grave che può cogliere una storia stanca e senza creatività.

Sull'abbondante lavoro appena descritto poggia il secondo libro della Longo Mortatti, *Educação e letramento*, molto più agile e di carattere divulgativo. Non per questo meno interessante, soprattutto per due motivi. Intanto, fornisce un agile ma documentato percorso storico sul tema dell'analfabetismo brasiliano, legato alla diffusione della scolarizzazione, soprattutto per le classi meno abbienti, muovendo da quello che ancora oggi è sentito e descritto come un problema di ordine sociale e politico, ossia la presenza di circa 20 milioni di analfabeti presenti in Brasile. Tutto ciò, inoltre, dà l'idea delle grandi difficoltà che ha avuto una politica di alfabetizzazione intesa come una delle principali forme di inclusione sociale, politica e culturale.

In secondo luogo, di particolare interesse è la discussione terminologi-

ca che presenta l'A. Tra *alfabetização* e *letramento*, infatti, non esiste corrispondenza: la prima è propedeutica alla seconda, la quale deve essere intesa non solo come la capacità strumentale di leggere e scrivere, dunque con la sua acquisizione, ma anche con l'utilizzo della stesse capacità. Inoltre, i «letterati», sono il risultato di complesse pratiche di educazione, formali e non, e di scolarizzazione che li dovrebbero rendere a tutti gli effetti cittadini di una società della scrittura come è la nostra. All'interno di una storia delle culture scolastiche ed educative, l'approccio alle stesse parole che indicano i grandi temi di riferimento, può assumere valenze euristiche particolarmente eloquenti. Indagare i termini prescelti da ogni epoca e i significati che nel tempo hanno assunto certe parole può dirci molto su quelle stesse epoche e sulla funzione che determinati vocaboli, mai di per sé neutri, hanno avuto in certi contesti sociali, politici ed economici.

I due volumi, che paiono muovere non solo da una sicura competenza, ma anche da una sincera preoccupazione per il presente, confermano quanto sia stretto il legame tra la ricerca storica e l'attualità, poiché tutto ciò che ci circonda ha radice nel passato, non tanto per rintracciarne più o meno rassicuranti origini, quanto perché studiare i processi che portano all'oggi rende più facile comprenderlo e, forse, migliorarlo.

Davide Montino

Francesca Dello Preite, *Il fascismo e l'educazione primaria. L'esempio di Campi Salentina*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2006, 308 pp.

La politique scolaire du fascisme italien est désormais bien connue. La réforme scolaire de 1923 et la "contre-réforme" de la fin des années 1930, la fascisation de l'école et l'embrigadement de la jeunesse dans l'œuvre Nationale Balilla (O.N.B.) puis dans la Jeunesse Italienne du Licteur (G.I.L.), l'étatisation et la militarisation de l'enseignement par le quadrumvir Cesare De Vecchi, la Charte de l'École enfin de Giuseppe Bottai ont fait l'objet de multiples travaux à caractère politique, sociologique ou pédagogique. Ces études abordent toutefois les problèmes sous leur angle institutionnel à travers des sources documentaires officielles (Législations, circulaires des ministres ou des providiteurs).

La recherche historique s'oriente à présent davantage vers les enseignants et leurs élèves afin d'évaluer l'impact de la politique scolaire et l'audience de la pédagogie officielle dans les établissements. L'ouvrage de Francesca Dello Preite s'inscrit dans cette perspective, et montre combien elle peut s'avérer féconde à travers l'exemple de l'école primaire «Edmondo De Amicis» située à Campi Salentina dans les Pouilles. Cette étude de micro-histoire utilise des registres et des chroniques scolaires où les instituteurs relatent leurs activités quotidiennes. L'auteur accorde une grande importance aux «Journaux de classe». Ces documents fournissent des renseigne-

ments précieux sur les maîtres, les horaires et les manuels utilisés, les notes et l'assiduité des élèves; mais ils permettent surtout d'apprécier le degré de politisation de l'enseignement à travers l'évocation permanente de la personne du duce et la perception de cette propagande au niveau des enfants.

Le livre unique d'Etat fut introduit à l'école primaire par la loi du 7 janvier 1929. Mussolini affirmait en conseil des ministres le 1^o novembre 1928 que ce manuel devait former la conscience des enfants dans le respect des devoirs incombant au citoyen fasciste. L'ouvrage devient un livre de propagande politique par les thèmes les plus souvent abordés: la patrie, la Grande guerre, l'ascension du fascisme au pouvoir, les réalisations du régime et surtout la personne idéalisée du duce. L'image jouait un rôle décisif dans l'adhésion des enfants au terme d'une démarche efficace de pédagogie visuelle, et le chef servait d'instrument privilégié à cet endoctrinement. La personne du dictateur était présentée comme un modèle de synthèse entre la pensée et l'action. Il avait rétabli le respect de la patrie lorsqu'elle était plongée dans la misère et les révoltes. Ses origines populaires lui permettaient de mieux identifier son enfance à celle des écoliers italiens. L'initiale «M» de son nom permettait même d'opérer à son profit un transfert affectif de l'amour des plus jeunes pour leur mère. Dès la première classe élémentaire, l'instituteur utilisait des vocables fasciste sonores pour apprendre à lire à ses élèves: Eia, Eroï, Roma... Toutes les occasions étaient

bonnes pour se référer au duce. L'horloge mesurait ainsi le temps sans en perdre une minute, à l'instar de Mussolini qui travaillait pour le bien des Italiens de l'aube jusqu'à minuit. Au début de chaque année scolaire, tous les écoliers de la péninsule lui prêtaient un serment de fidélité.

Le culte du duce s'identifiait à celui de la patrie. Les enfants rendaient hommage au drapeau en interprétant des chants patriotiques, mais le bras tendu dans le salut fasciste. Les commémorations occupaient une place considérable dans la vie scolaire, et elles confondaient les souvenirs patriotiques et les fêtes religieuses avec les célébrations politiques. Le roi Victor Emmanuel était présenté comme le père de la Nation pour avoir parachevé l'unité du pays en 1918. Le culte des morts de la Grande guerre devenait un auxiliaire privilégié de la formation d'une conscience nationale dans l'esprit des enfants et les écoles ou les salles de classe recevaient fréquemment le nom de soldats tombés au champ d'honneur. Les écoliers participaient en grand nombre au dépôt de gerbes sur les monuments aux morts et à l'entretien des parcs du souvenir. Ils devaient conserver le souvenir de la Grande guerre qui avait permis de régénérer la Nation. Les enseignants leur expliquaient que le combat historique du fascisme avait contribué lui aussi à la résurrection du pays. On récitait en classe des poèmes à la gloire des «Chemises noires» et de la marche sur Rome. Beaucoup de manuels scolaires reproduisaient enfin des extraits de discours de Mussolini, notamment celui de la «fondation de

l'Empire» le 9 mai 1936. Tous ces épisodes étaient gravés dans la mémoire des élèves, et ils étaient mentionnés dans des dictées ou relatés dans des rédactions sur leurs cahiers. Les instituteurs entendaient forger ainsi l'esprit et le caractère de leurs élèves afin qu'ils aient conscience de leurs devoirs envers la Nation et son duce.

L'hygiène occupait également une place importante dans l'enseignement primaire où elle était considérée comme une discipline à part entière. La santé n'était pas seulement une affaire individuelle, mais aussi une préparation à la vie en société. Le fascisme a poursuivi l'œuvre sanitaire de l'Etat libéral, mais il en a politisé l'idéologie dans un sens nationaliste et militariste. L'avenir physique dépendait d'une hygiène qui devait être ressentie comme une morale et enseignée comme une religion. Les leçons d'hygiène reposaient sans doute sur des préceptes; mais le maître contrôlait minutieusement leur pratique par des inspections quotidiennes de la propreté des élèves et il stimulait leur zèle en organisant des concours dotés de prix dont les lauréats étaient inscrits à un tableau d'honneur. Les prescriptions de l'enseignant s'étendaient aux soins de propreté en dehors de la classe et aux conseils destinés aux parents, notamment sur les méfaits de l'alcoolisme. L'hygiène féminine comportait toute une préparation au futur rôle de mère. L'institutrice devait faire comprendre aux filles l'importance de leur tâche au sein de la famille. Si bien que l'initiation scolaire aux travaux domestiques ne se limitait pas aux

seuls aspects pratiques. Elle était considérée comme un élément essentiel de la formation spirituelle des jeunes filles.

Le livre de Francesca Dello Preite présente un grand intérêt documentaire sur la politisation de l'enseignement primaire et sur la diffusion de la propagande fasciste à l'école. L'auteur a parfaitement compris la complexité de l'histoire des manuels scolaires, en tenant compte non seulement du texte mais aussi des illustrations. On souhaiterait toutefois en connaître la diffusion hors de l'école pour savoir s'ils se transformaient en album de famille et contribuaient aussi au consensus des adultes au régime. Les origines géographiques et sociales des enseignants, leur culture et leur formation pédagogique, leur carrière professionnelle et leur existence familiale auraient mérité une étude beaucoup plus approfondie. La famille et l'environnement social des élèves sont insuffisamment évoqués. La documentation consultée fait apparaître un unanimité chez les instituteurs qui se disent tous fiers d'instruire leurs élèves dans l'esprit de la révolution fasciste; mais, si l'authenticité de ces documents est indiscutable, on peut s'interroger sur leur fiabilité, les enseignants étant soumis à une étroite surveillance. Il en est de même pour les écoliers qui sont unanimes à exalter le duc. On apprend pourtant, au détour d'une phrase, que tout n'était pas idyllique dans ce monde apparemment merveilleux: les classes étaient surchargées, l'absentéisme souvent lié à la distance excessive entre l'école et la maison, l'abandon précoce de la sco-

larité rendu inévitable par la situation matérielle des parents. Il faut donc savoir parfois lire les documents entre les lignes; mais cela n'enlève rien aux mérites de l'auteur qui a su se lancer sur des sentiers encore peu pratiqués par la recherche historique.

Michel Ostenc

Francesco Soave, *Epistolario*. A cura di Stefano Barelli, Bellinzona, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, 2006, 422 pp.

This volume collects 290 letters written by Father Soave, only few of which have been published so far. These letters come from 36 libraries and archives, mostly Italian, but also Swiss, French and English. The Epistolary covers the years 1765-1805, but the distribution of the missives is irregular. Some periods are well covered, particularly the years 1786-89, when Joseph II set up the *Normalschulen* in Lombardy; and the years 1802-03, when Francesco Melzi d'Eril, vice president of the Napoleonic Republic of Italy, rewarded Soave with some prestigious appointments, as member of the newly founded Italian Academy of Sciences and of the National Institute, as Director of the National College of Modena and lastly as professor of Philosophy in the University of Pavia.

As the editor rightly remarks, the reason of the preservation of many of these letters is their official character. Indeed the Epistolary is very mean of

information about Soave's private life and there is a gap in the years of the First Cisalpine Republic, when he fled to Naples. The emptiness of some years or the lack of details about private topics cannot be ascribed to the editor, whose work of finding and cataloguing has been meticulous and clever, but rather to the character of this correspondence, often official, or learned, never of intimate tone.

Father Francesco Soave is a relevant figure in the history of culture and schooling in the years between the XVIIth and the XIXth century. Born in Lugano in 1743, he there started his studies by the Somascans, then he carried on his education in Milan, Pavia and Rome. In 1767, after the expulsion of the Jesuits from the Duchy of Parma, Du Tillot reformed the University of Parma and appointed the young Somascan as professor of Poetry. In 1773, after the suppression of the Society of Jesus, Soave was given the chair of Philosophy in the reformed *Ginnasio di Brera*, previously the most prestigious Jesuit college of Milan. In 1786, he and the Dominican Wolfgang Moritz were given the task of learning the *Normalmethode*, in use in Austria since Felbiger's reform of 1774, and then apply it in Lombardy. The two men therefore visited some schools in South Tyrol, collecting textbooks and observing the teaching method in the classrooms. Soave then worked at translating or writing all the textbooks for elementary school, as well as for advanced subjects, from Italian to philosophy. When the Austrians set back in Lombardy in 1799, after the

first Cisalpine Republic, they gave him back his chair in the *Ginnasio di Brera* and the office of Director of the schools of Milan. During the Italic Republic, as above said, he was prized with prestigious offices, the last of which being the chair of Analysis of ideas in the University of Pavia. Soave died aged 63 in 1806.

The Epistolary is a valuable source about Soave's public offices and his intense literary work. As a matter of fact he was a man of deep and wide culture, who knew ancient and modern languages. A tireless writer, Soave had an important role in the culture of the time, which has not yet been adequately studied, as the editor rightly remarks. Soave was not an original philosopher, but he nonetheless had a relevant part in the diffusing of empiricism, that he had absorbed in his juvenile years in Parma, and that he spread with his long lasting school textbooks of philosophy, as well as with his translations of Locke, which enjoyed many reprints. Condillac, Locke, the *idéologues* were the thinkers he constantly referred to. In 1803 Soave wrote to Francesco Melzi d'Eril, to whom he dedicated his *La filosofia di Kant*: «I do not know neither a more false philosophy, nor a more dangerous one for society, since it maintains that everybody must act putting no other aim that he himself, and must regulate his doing on his own laws» (p. 363). Few days later, writing to an old friend, he expressed himself more freely, describing Kant's philosophy as «true delirium» and «madness» (p. 366). In spite of the fact that Soave knew German well

enough to translate Gessner, he did not translate Kant using the original German texts, but – as all the early Italian translators of the philosopher of Königsberg – on the basis of a Latin translation and the French abstract by Charles Villers, which did not respect Kant's ideas. Hence Soave's misunderstanding of Kant made him accuse of materialism the German thinker.

The Italian poet Ugo Foscolo came out with a sharp criticism about Soave's various literary translations, from Homer to Virgil, from Gessner to Young, to Hugh Blair's aesthetics. Nonetheless, while as the editor we too wish more researches and a global biography to be written, it is worth remembering that Soave's name was long linked to what he considered his minor works, *videlicet* the writing of school textbooks. If Soave understandably confessed himself «bored to death with the servile work about elementary school books» (p. 172), his fame is principally due to them. His textbooks of grammar, orthography, mathematics, geometry, the *Abbecedario* (ABC book) and especially the *Novelle morali* (Moral Short Stories) enjoyed a success that was geographically wide, going beyond Lombardy into the peninsula (and even reaching Europe, in the case of the *Novelle morali*) as well as lasting in time, stretching through Napoleonic age, Restoration and the Unification of Italy, and becoming a literary and educational model for a century. The imposition of the reformed Normal method in the departments of the Kingdom of Italy, strongly supported

by the Director of Education Giovanni Scopoli, and the enacting of Austrian school laws in Lombardy and Venetia brought with them the adoption of Soave's textbooks. Nonetheless, the extraordinary success of Soave's books, particularly the *Novelle morali*, is not just due to the law, but testifies the educational cleverness of the Somascan father and his literary ability. The chronology of all his life-editions, published by the editor Barelli is a very useful tool in this respect. One regrets that in the very subject of history of school the otherwise excellent bibliography has not been updated, since it quotes works by B. Peroni, E. Chinaea, and particularly the fundamental essay by Costanza Rossi Ichino, but leaves out more recent volumes, such as those of X. Toscani, M. Gecchele, M. Piseri, E. Pagano, M. Bacigalupi and P. Fossati.

The Epistolary is obviously a relevant source for historians of school, but it is also a volume surely interesting for the cultural history of Italy between the XVIIIth and the XIXth century. Going through the list of the people Soave wrote to, means finding prominent men of government and administration of Parma, of Austrian Lombardy and of Napoleonic Italic Republic (from Du Tillot to Firmian, from Bovara to Wilczeck, from Melzi d'Eril to Staurenghi), as well as men of letters and scientists. That testifies Soave's great range of interests. Not only was he an expert of philosophy and poetry, he was also attentively curious of scientific novelties, such as Lazzaro Spallanzani's investigations on bats' sensorial faculties (pp. 308-

309) – in accordance with a tendency typical of Enlightenment men.

The editing of this Epistolary is therefore praiseworthy, both for the relevance of Soave and for the richness of the critical notes, which are very useful, being the result of an analytical work in archives and libraries.

Simonetta Polenghi

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



**Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca**

Cultura hermenéutica y educación. The results of an international conference in Spain

Agnese Ravaglia

Cultura hermenéutica y Educación is the title of an international conference which was held on 17-18-19th April 2007 in Berlanga de Duero, Soria, Spain. Scholars from all over the world (Italy, Spain, Mexico, Brazil, Colombia, Bolivia) took part in the event, which was housed at the *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (CEINCE). The Centre, which is promoted by the *Asociación Schola Nostra*, in collaboration with the Consejería de Educación of the Junta de Castilla y León, together with the *Fundación Germán Sánchez Rui Pérez*, constitutes a centre for documentation and research of the school culture, which is interpreted through a clearly multidisciplinary and international perspective.

The physical venue, which directly belongs to Professor Agustín Escolano Benito, holder of the chair of *Theory and History of Education* at the Universidad de Valladolid, is a noble villa dating back to the XVIth century, inside which there is a rich and well organized space destined to be both a museum of the school culture and a precious library. CEINCE offers visitors the interesting exhibition *Mi Querida Escuela*, which focuses on the history of the school in Spain in the last two centuries. The expositive journey is organized into four thematic rooms: *Memoria y Patrimonio de la Escuela*, *la Escuela como Invención*, *el Libro Escolar como Espacio de Memoria*, *Escuela.net y Sociedad del Conocimiento*.

In this setting, which is immersed in a quiet and evocative territory, the papers and the debates which animated those days of the workshop, were

focused on the issues regarding the University, the School and the Educational Institutions, and especially on the relationship between them and the contemporary cultural environment, with all of its contradictions, the new trends and the educational challenges which must be faced by whoever wishes to live, study and interpret the educational context in the contemporaneity. Special attention was also paid to the philosophical reflection which underlies the educational routes and deepens the background of each educational system working inside the educational institutions throughout the world.

It is exactly this attention towards the global and globalizing issues – together with a special commitment for the “particular”, the distinctive, the diverse – which stimulated the conference from the point of view of an openly hermeneutical approach. This one, in fact, allows us to acknowledge those existential echoes which are scattered along the cognitive processes, and which at times spoil, and at times adorn, our cognitive journey towards knowledge; this approach gives meaning to those processes, by interpreting them, and by interpreting the same protagonists who live them, through an ethical lens which is the only one to lead the wandering man to that “knowledge” which is also an “understanding”.

To weave together philosophy, pedagogy and school culture, to give voice to the epistemological and ethical potentials which can be developed by the hermeneutics, and at the same time to offer a proficuous occasion for a real and useful meeting between differences, also in an academic environment: these were the aims of the authors and organizers of the conference, among which we remember the coordinator, Professor Joaquín Esteban Ortega.

Just in order to achieve these purposes, the days of the conference and their relevant papers were subdivided into different, but mutually integrative, thematic areas: educational and hermeneutical narration; analogical hermeneutics of the daily dimension; social and hermeneutical-pedagogical ontology; educational hermeneutics as an aesthetical-narrative event. In this way, the conceptualizations followed one another, and the educational narration lead to a convergence towards the themes of the hybrid identity of hermeneutics. The weaving together of humanism and education has underlined the value of the memory; the creation of the reading as a heuristic and founding event; finally, the encounter between the hybrid and the analogical in the discovery of the daily dimension as an educational-interpretative action, whose last aim is turned to the moment of the “praxis” and of the ethical education. And the attention to morality is the first element that stimulates the reflection in the social field, especially as regards the ontology which lives inside the practices and educational processes, through a tension towards the interpretation of the reality, since it is from the reality that education emerges and, at the same time, the enquiry’s potentials spring out. In this way, the educative logic comes to the territory of an aesthetics which is non-excluding, because its deeply-rooted narrative dimension implies analytical moments also in the processuality

and relationality. So the interpretative will of the knowledge poses itself as a direction for research. The awareness of one's own interpretation of reality, offers the foundations for a dialogue, and finally, an academic dialogue.

As it can be easily deduced, the richness of the papers which alternated, coming from diverse disciplinary backgrounds and at the same time belonging to diverse – but non diverging – cultures, was a credit to the event and allowed us to reach the appointed goals. In the same way, the climate of fervent scientific interest and of passionate love for research which involved the participants – even though different, with regards to disciplinary fields, academic roles, age and culture – has made it possible to effectively and successfully realize those processes that drive the human being closer to reflection, to the unknown, and finally, to the knowledge.

Agnese Ravaglia
Dipartimento di Scienze Umane
Università degli Studi di Ferrara (Italy)
agne28@libero.it

Five hundreds years of the history of childhood and the family at the Istituto degli Innocenti in Florence. Two exhibitions

Marta Brunelli

Whoever happened to be passing through Florence, between May and June 2007, could have admired two surprising exhibitions which were simultaneously held at the prestigious Istituto degli Innocenti in Florence¹.

Founded in the first half of XVth century by the rich merchant Guild of the Silk («Arte della Seta») with the aim of caring for and assisting orphans, the Institute is still placed inside the old «Spedale degli Innocenti» (Hospital of the Innocents) which the famous architect Filippo Brunelleschi planned and built at the height of the Renaissance period. Since then, the commitment of the Institute towards abandoned children has never failed, and it has been realized in many forms: the reception of the «gettatelli» (foundlings), the orphans' care and protection – up to the age of eighteen for boys and until the marriage of the girls –; as well as the medical care for mothers and children, which especially characterized the XIX-XXth centuries, and which has made this Institute become an important point of reference for the history of family and its assistance. Nowadays the Institute, which continues to play a social, educational and welfare role, also works as a centre for documentation, research, analysis and education. At a regional, national and also European level in fact, it is particularly remarkable in the field of the study and protection of the infants'

¹ The Institute has its own website: *Istituto degli Innocenti. Sei secoli di impegno per i diritti dell'infanzia*, 2003, last update: 25.09.2007, <<http://www.istitutodegliinnocenti.it/>> (last access: 01.10.2007).

rights: since 1987 in fact, the Innocenti houses the Unicef *International Centre for research* about the issues concerning childhood², and it also manages – since the mid Nineteen Nineties – the Italian *National centre for documentation and analysis for childhood and adolescence*³.

Furthermore, the historical and cultural activities carried out by the Institute are particularly distinguished, not to mention its important collections: the archival collections of the *Historical Archive*⁴, which documents the history of the «Spedale» since its foundation in 1419 onwards; the artistic collections; the historical-scientific collections of medical instruments. All this patrimony constitutes an inestimable resource for scholars and historians, and the same can be said for the cultural initiatives which the Institute organizes.

Il Rinascimento dei Bambini. Gli Innocenti e l'accoglienza dei fanciulli tra Quattrocento e Cinquecento / The Renaissance of the Children. The Innocents and the orphans' assistance between the fifteenth and the sixteenth centuries (Firenze, Istituto degli Innocenti, 31 marzo – 30 giugno 2007)

The first exhibition aimed at illustrating the history of the children who lived in the Istituto degli Innocenti in the XV-XVIth centuries. The new Museum of the Innocents (MUDI – Museo degli Innocenti) housed in the monumental areas of the old «Spedale» the exhibition which allowed visitors to live the reality of the orphans, starting from their abandonment on the cold stone of the «pila» for the holy water, which looked out onto the SS. Annunziata Square. The records of the numbers of orphans' abandoned, the books in which the senior nurse (the «soprabalia») registered the «marks» of the family of origin, the complex organization of the «baliatico» (the foster care by external nurses, which could last up to three years); the rituals of daily life, the simple but rational feeding, as rational as the clothing, which was diversified according to the age and the sex of the children; and finally, the education, in charge of which there was the «spedalingo» (i.e. the prior, or master of the administration of the Innocenti): in a word, everything has been reconstructed in a moving expositive journey which was organized into different thematic

² Unicef-Innocenti Research Centre, <<http://www.unicef-irc.org/>>. Since the year 2001 inside the old *Ospedale degli Innocenti* is placed the *Biblioteca Innocenti Library* too, which was established as the result of a cooperation project between the *Unicef research centre* and the Istituto degli Innocenti <<http://www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it/index.jsf>>.

³ *Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (National centre for documentation and analysis of childhood and adolescence)*, 2005, last update 01.10.2007, <<http://www.minori.it/>> (last access: 01.10.2007).

⁴ For information, see the activities of the MUDI-Museum of the Innocents, Istituto degli Innocenti, 2006, <<http://www.istitutodeglinnocenti.it/mudi/index.htm>>.

steps, that led the visitor in exploring a world which is remote from a chronological, but not from a cultural, point of view. Obviously special attention towards the architecture, and in particular towards the architect of the «Spedale», could not be missed. In the rhythm, clarity and precision of the buildings – a real masterpiece of the Renaissance architecture – we find a Brunelleschi who is inspired and thoughtful at the same time, i.e. able to join the simple functionality of structures (exclusively oriented to assistance and care) together with a love for symmetry, balance and geometric proportions, in a masterly synthesis where the liberal arts of mathematics and geometry offer the scientific basis upon which to build a monument that consecrates at the same time beauty, *humanitas* and *pietas*.

Ritratti. Cento anni di famiglie italiane / Portraits. One hundred years of Italian families (Firenze, Istituto degli Innocenti, 22 maggio – 23 giugno 2007)

Through an extraordinary journey over the centuries, the Florentine institute surprises us with another exhibition, totally different but touching all the same. Remembering the success of a similar prior initiative⁵, the Istituto degli Innocenti realized a new event together with the *Alinari Archives*, which conserve the immense fund of 3.500.000 photographs of the *Fratelli Alinari*, the oldest Italian firm in the field of photography, which was founded in Florence in 1852. Obtaining material from this boundless documentary patrimony – and on the occasion of the first National Conference on the Family – an exhibition was mounted, which, through pictures, told of the development of the childhood and the family conditions in Italy between nineteenth and twentieth centuries. The thematic journey of *Portraits*, organized into four sections (*Pose, Building family, Sharing, Family and work*), follows the social transformations which touched Italian families over a century. A tool for the people's auto-representation and for the recording of their memories, photographs – in their several forms of souvenir photos, extemporaneous shots, or artistic photographs – fix different images of the different ways of “being a family” in the first hundred years after the unification of Italy. The pictures demonstrate a national identity in constant change, depending on the epoch and geography, on the class, the culture and the religion, and finally on the occasion: holiday, free time, moments of pain, love, and family rituals. But,

⁵ *Cammina, cammina. 150 anni di fotografie di bambini nelle Collezioni Alinari (Walking and walking. 150 years of pictures of children in the Alinari's Collections). Istituto degli Innocenti, Firenze 13 novembre 2004 -16 gennaio 2005. See the web site of the Alinari Photographic Archives in Florence, <http://www.alinari.it/mostre/cammina_cammina/>. In the year 2007 the exhibition has also been placed at the Centre Saint-Benin in Aosta, from 24th November through 15th April 2007.*

once more, children always play the leading role in the life – and in the pictures – of Italian families⁶.

In these exhibitions – even though under an artistic, expositive and didactical form – the mission of the Istituto degli Innocenti from its beginning in the mid 1400's up to now is clear and tangible. The same attention that the Institute gave to the care of children, is also to be found in the preservation and defence of its historical memory: from the little pouches containing prayers and relics that were left around the necks of infants in their new life of foundlings, to the memories of marriages, children and families that over decades have been hidden in album or jealously preserved in dressers, keeping alive stories and fragments of existences. These journeys through times, disclose the many histories and faces of the family, the multiplicity of the bonds which have been built or broken, but which have always been renewed in the name of care and love, both old and new. They remind us how the historical reading of the remotest, as well as the closest, epoch, can only help us in interpreting our present, enlightening and enriching it every time with new sense and meaning.

Marta Brunelli
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli studi di Macerata (Italy)
marta.brunell@unimc.it

⁶ Some photos from the exhibition are available for printing at the website <<http://www.alinari.it/mostre/ritratti/index.html>>. Also available for purchase is the catalogue of the exhibition: *Ritratti. Cento anni di famiglie italiane*, edited by L. Nencioni (and others), Firenze, Alinari IDEA, 2007.

