

# HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE

IV/1 2009

---

**eum**

*In memoriam*

Alain Choppin (1948-2009)

nel ricordo di una grande collaborazione  
scientifica e di una profonda amicizia

*in memory of a truly wonderful scientific  
cooperation and a longstanding friendship*

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. IV, n. 1, 2009

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2009 eum edizioni università di macerata, Italy

Registrazione al Tribunale di Macerata n. 546 del 3/2/2007

*Editor / Direttore*

Roberto Sani

*Editorial Manager / Redattore capo*

Marta Brunelli

*Editorial Office / Redazione*

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia

c/o Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Macerata, Pzz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata

tel. (39) 733 258 5965 – 5967

fax (39) 733 258 5977

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

e-mail: [hecl@unimc.it](mailto:hecl@unimc.it)

*Peer Review Policy / Referaggio articoli*

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise.

The Editor is responsible of the peer review process.

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle proprie competenze e interessi di ricerca.

Responsabile del processo di referaggio è il Direttore della rivista.

*Subscriptions / Abbonamenti*

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

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

*Single issues.* Current issue: € 50 (Euro countries), € 70 (other countries); single back issue: € 70 (Euro countries), € 80 (other countries).

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

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

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

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

Per altre condizioni e prezzi (accesso tramite IP, acquisto on line) si veda il sito e si contatti l'editore-distributore.

*Publisher-Distributor / Editore-Distributore*

eum edizioni università di macerata, Centro direzionale, via Carducci 63/a – 62100 Macerata; tel. (39) 733 258 8061

fax (39) 733 258 4416

web: <http://ceum.unimc.it>

e-mail: [info.ceum@unimc.it](mailto:info.ceum@unimc.it)

*Orders/ordini:* [f.tottaviani@unimc.it](mailto:f.tottaviani@unimc.it)

*Design / Progetto grafico*

+studiocrocevia / studio grafico

*Printing / Stampa*

Tipografia San Giuseppe, Macerata

*Cover Picture / Immagine di copertina*

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di giugno 2009

ISBN 978-88-6056-190-9

# Contents

## Indice

- 7 Abstracts
- Essays and Research*  
Saggi e ricerche
- 19 Daniel Lindmark  
Learning to write the right learning  
The ideological function of copies in writing instruction in  
19th-century Sweden
- 31 Angela Giallongo  
The educational thought of Christine de Pizan.  
Body, gender and “sport”
- 41 Simonetta Polenghi  
«Militia est vita hominis».  
Die “militärische” Erziehung des Jesuitenpaters Ignaz  
Parhamer im Zeitalter Maria Theresias
- 69 Elemér Kelemen  
Place and role of the secondary school in the formation and  
development of the modern Hungarian school system

- 95 Teresa González Pérez  
Enseñando a ser mujeres: literatura para niñas en la historia de la educación
- 113 Fabiana Cacciapuoti  
Alle origini della scrittura leopardiana: la biblioteca. Dalla formazione al progetto
- 137 Guillemette Tison  
Livres de lecture, lecture de livres  
Représentations de la lecture dans les romans scolaires de la III<sup>e</sup> République en France (1870-1940)
- 157 Susannah Wright  
«Our future citizens»: values in late nineteenth and early twentieth century moral instruction books
- 179 Luca Montecchi  
Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina
- 199 Heloísa Helena Pimenta Rocha  
Education, health and production of knowledge about the childhood in Brazil
- 217 Angela Magnanini  
Educazione, rischio e giovani delinquenti. Il caso di Ferrara (1899-1900)
- 231 Roberto Sani  
Catholic educational publishing between the two wars: the case of the publishers SEI of Turin and La Scuola of Brescia
- 243 Geert Thyssen  
New education within an architectural icon? A case study of a Milanese open-air school (1922-1977)
- 267 Valentina Oldano  
L'esperienza di don Lorenzo Milani a Barbiana attraverso gli scritti di Gianni Rodari

*Sources and Documents***Fonti e Documenti**

- 289 Laura Detti  
Italo Calvino, la scuola e i ragazzi. Il carteggio tra lo scrittore e il suo giovane pubblico
- 325 Daniela Brighigni  
Memorie d'un ispettore scolastico
- 337 Roberta Cesana  
Collezionare e conservare il libro per ragazzi  
La Collezione '900 Sergio Reggi al Centro Apice dell'Università degli studi di Milano

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

- 349 Gianfranco Tortorelli  
Educare alla modernità: nuovi studi su Valentino Bompiani e la sua casa editrice

*Forum / Discussioni*

- 367 Giovanni Genovesi  
Soggetti a rischio nella fiaba: note per un'educazione alla diversità
- 379 Simonetta Polenghi  
La storia della pedagogia speciale in Italia e in Europa  
A proposito di un recente volume sull'educazione dei sordomuti nel secolo XIX

*Notices / Recensioni*

- 387 Riccardo Pagano, *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro* (Chiara Napoli)
- 388 José Manuel Prellezo, Guglielmo Malizia, Carlo Nanni (edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (Giorgio Chiosso)

- 390 Teresa González Pérez, *Mujeres, historia y Educación. Algunos datos sobre Canarias* (Ana E. Cruz González)
- 392 Antonio Castillo Gómez (dir.) e Verónica Sierra Blas (coord.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)* (Davide Montino)
- 396 Carmela Covato, Manola Ida Venzo (a cura di), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria* (Michel Ostenc)
- 400 Elisa Rebellato (a cura di), *Mondadori. Catalogo storico dei libri per la scuola (1910-1945)* (Giorgio Chiosso)
- 400 Fabio Targhetta, *Serenant e illuminant. I cento anni della SEI* (Giorgio Chiosso)
- 403 Simone Duranti, *Lo spirito gregario. I gruppi universitari fascisti tra politica e propaganda (1930-1940)* (Davide Montino)
- 405 Agustín Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007* (Davide Montino)
- 407 Barbara Montesi, *Questo figlio a chi lo do? Minori, famiglie, istituzioni (1865-1914)* (Davide Montino)
- 409 Edmondo De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, a cura di Anna Ascenzi, Pino Boero, Roberto Sani (Michel Ostenc)
- 412 Anna Ascenzi, Laura Melosi (a cura di), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento* (Michel Ostenc)

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

- 417 Francesco Motto  
 L'Istituto Storico Salesiano di Roma

## Abstracts\*

**Daniel Lindmark, *Learning to write the right learning. The ideological function of copies in writing instruction in 19th-century Sweden***

While previous research has acknowledged the ideological function of reading lessons, writing instruction has primarily been viewed from the perspective of qualification. The ideological content of writing instruction has attracted only limited scholarly attention. This article analyses the contents of copybooks used in writing instruction in Sweden, ca 1800-1850. Copybooks provided three kinds of examples of writing to be copied by the students: 1) Separate letters, syllables and individual words; 2) Collections of short maxims; 3) Complete guides to letter-writing. Focus is placed on the contents of categories 2) and 3), and special attention is paid to the ideology of the category 2) copies. Finally, the article discusses the ideological function of writing instruction with reference to the contents of the copies. The article also raises the question whether citations in commonplace books and peasant diaries can be linked to the method of copying the *right learning* applied by students learning to write.

*Oggetto di questo studio sono i manuali di calligrafia prodotti in Svezia nel periodo 1800-1850. I manuali sono qui attentamente analizzati nei contenuti e nella loro struttura formale, che prevedeva la presentazione di specimina di lettere, sillabe e parole separate, ma anche massime brevi, infine istruzioni per la scrittura di lettere. Una speciale attenzione è rivolta al contenuto ideologico di cui questi testi furono mezzo di diffusione, veicolando l'apprendimento della "bella" scrittura assieme al "buon apprendimento".*

**Keywords:** Writing; Textbook; Literacy; Principles of Education; Sweden; XX<sup>th</sup> Century

\* Keywords are chosen from the list of descriptors in the European Education Thesaurus (EET-TEE), which has been created by Eurydice in order to facilitate the semantic indexing in databases on education in Europe (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/TEE>).

**Angela Giallongo, *The educational thought of Christine de Pizan. Body, gender and “sport”***

The masterpiece by Christine de Pizan (1364-1430) entitled *Livre de la Cité des Dames*, is explored in the light of an alternative view of women's bodies, or rather by considering the interrelated themes of body, gender, education and sport. In an epoch where the misogynistic canonical conception of femininity was prevailing in the didactic literature of French humanism of the early fifteenth century, this work expresses a woman's perception of the female body. Christine de Pizan was in fact not only one of the most prolific professional and vernacular writers of the Middle Ages but also the only significant female writer in the educational field in the Medieval period, a woman in a man's world which was governed by severe social schemes.

*Il capolavoro di Christine de Pizan (1364-1430), Livre de la Cité des Dames, è studiato sotto la prospettiva di un ruolo alternativo del corpo femminile, ossia al centro dei temi interrelati del corpo, del genere, dell'educazione e dello sport. Contro la predominante concezione misogina, questo lavoro rivela il punto di vista delle donne sul corpo femminile, espresso da una scrittrice tra le più prolifiche in lingua volgare, unica autrice significativa in ambito educativo del Medioevo, donna in un mondo maschile strutturato da rigidi schemi sociali.*

**Keywords:** Women's Education; Body Image; Sex Role; History of Education; France; XIV-XV<sup>th</sup> Centuries

**Simonetta Polenghi, «Militia est vita hominis». Die “militärische” Erziehung des Jesuitenpaters Ignaz Parhamer im Zeitalter Maria Theresias / «Militia est vita hominis». The Jesuit Ignaz Parhamer's “military” education under Maria Theresa**

The Jesuit Ignaz Parhamer (1715-1786) was a prominent figure in Vienna during the reign of Maria Theresa. He was a convinced catechist, head of the missions in the Austrian territories, and the director of the orphanage in Vienna, which he rendered unique and famous. Convinced that sin sprang from ignorance, he devoted himself to the spreading of the Confraternity of Christian Doctrine and its schools, as well as to the teaching of catechism. His educational methods bore a marked military stamp, and this was reflected in his missions which were military directed and contrasted with the baroque ones. This article considers his catechetical work, using sources from the Jesuit Archives in Rome, and sheds light on the roots of Parhamer's military spirituality. It reveals the reasons for his success and the causes of the hostility which his educational work aroused: Parhamer gained the favour of Maria Theresa and the support of the people, but encountered the opposition of Josef II and the intellectuals of the Enlightenment.

*Il gesuita Ignaz Parhamer (1715-1786) fu responsabile delle missioni in terra austriaca e direttore dell'Orfanotrofio viennese, dove usò un metodo educativo caratterizzato da una forte impronta militare. Per combattere l'ignoranza, madre del peccato, si dedicò alla diffusione della Confraternita della Dottrina Cristiana e delle sue scuole e all'insegnamento del catechismo. L'opera catechetica e la spiritualità militante sono esplorate con l'ausilio di fonti dell'Archivio romano della Compagnia di Gesù, che evidenziano le ragioni sia del successo sia dell'ostilità che incontrò la sua opera educativa.*

**Keywords:** Christian Education; Orphanage; Child Protection; Austria; XVIII<sup>th</sup> Century

**Elemér Kelemen, *Place and role of the secondary school in the formation and development of the modern Hungarian school system***

The history of the formation and early development of the Hungarian educational system is retraced, with a special focus on three main turning points: Maria Theresa's educational provisions, the educational teaching of the autocracy after the revolution and the War of Independence in 1848-49, and finally the educational provisions in the period after the Compromise of 1867. In accordance with the objectives of the study, those state provisions and effects which were connected to secondary education are examined, and which determined the development of the secondary school in Hungary until the 20<sup>th</sup> century.

*La storia della formazione e del primo sviluppo del sistema educativo ungherese è ripercorsa con particolare attenzione nei riguardi di tre principali punti di svolta: le disposizioni Teresiane in materia educativa, le istruzioni educative del governo autocratico dopo la rivoluzione e la guerra d'indipendenza del 1848-49 e le disposizioni educative del periodo successivo al Compromesso del 1867. L'autore esamina quelle disposizioni in rapporto agli effetti che ebbero sull'educazione secondaria e sullo sviluppo della scuola secondaria ungherese fino al ventesimo secolo.*

**Keywords:** History of Education; School System; Hungary; XVIII-XIX<sup>th</sup> Centuries

**Teresa González Pérez, *Enseñando a ser mujeres: literatura para niñas en la historia de la educación / Teaching women: literature for girls in the history of education***

In Spanish society the dominant position held by men led to the underestimation of the intellectual capacity of women, and this encouraged discriminatory ideas with regards to their formation which resulted in a scarce interest in the alphabetising and education of women, favouring instead a careful elaboration of moral codes and educative practices, which privileged femininity above intelligence and learning. The Spanish pedagogical and juvenile literature of the nineteenth century (school texts, readings) for young girls and young women is examined in order to retrace the steps of the development of female educational models in relation to the evolution of feminine mentalities and social codes – all of which aimed at sublimating the ideal of domestic life and installing into children the model and virtues of the perfect family woman.

*Nella società spagnola il predominio maschile ha determinato una forte discriminazione delle donne anche in campo educativo, causa di uno scarso interesse per l'alfabetizzazione e l'istruzione femminile. L'esame della letteratura pedagogica e dei testi destinati alla gioventù (manuali scolastici, libri di lettura), permette di seguire lo sviluppo e l'attenta codificazione di codici morali e di pratiche educative specialmente volte a privilegiare la femminilità, a sublimare l'ideale della vita domestica e instillare nei bambini il modello e le virtù della perfetta donna di casa.*

**Keywords:** Women's Education; Children's Book; Sex Discrimination; Social Role; Spain; XX<sup>th</sup> Century

**Fabiana Cacciapuoti, *Alle origini della scrittura leopardiana: la biblioteca. Dalla formazione al progetto / At the origins of the writings of Giacomo Leopardi: the library. From the formation to the project***

The education of the great Italian poet Giacomo Leopardi (1798-1837) is analysed in the light of the cultural project behind the building of the private library of the Leopardi family in Recanati. Under the guidance of his father Monaldo, it was in this very library – a place of juvenile readings and exclusive emotional contact with his father – that the young Giacomo followed his own particular educational development, exercising his talent and broadening not only his culture but also his ideas and sensitivity towards the works of the great poets. Especially his method of working in the library, with the encyclopaedic ideals, the exercising of his memory and the metaphor of the labyrinth, are reflected in the writing which characterises the work of the *Zibaldone*, where the philosophic debate of the time and the personal inner torment of the Author, are reflected.

*La formazione di Giacomo Leopardi viene analizzata alla luce del progetto culturale che sottostà alla costruzione della biblioteca di famiglia. Sotto la guida del padre Monaldo, nella biblioteca – luogo di letture giovanili ma anche di esclusivo contatto emozionale con il padre – il giovane Giacomo sviluppa i propri percorsi intellettuali e cognitivi da autodidatta. Specialmente il lavoro nella biblioteca, con il correlato ideale dell'enciclopedismo, l'esercizio dell'arte della memoria e la metafora del labirinto, stanno alla base della scrittura dello Zibaldone, dove ritroviamo il dibattito filosofico dell'epoca, assieme al personale travaglio interiore del poeta.*

**Keywords:** Library; Self-Instruction; Family Education; Writing; Style; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

**Guillemette Tison, *Livres de lecture, lecture de livres. Représentations de la lecture dans le romans scolaires de la III<sup>e</sup> République en France (1870-1940) / From the reading book to the reading of books. Representations of reading in the instructional novels of 3<sup>rd</sup> Republic French schools***

During the 3<sup>rd</sup> Republic in France (1870-1940), the schooling of children dramatically increased, which in turn triggered an expansion in the production of school textbooks. The object of this study is a specific category of reading books: those designed for readers aged 9 and up. Both the structure and the characteristic modes of promoting the practice of reading as well as of acquiring knowledge are analysed in these books. Also the type of works explicitly quoted in those instructional novels come under examination: it appears that they were mainly informational or reference books and seldom recreational works. In the course of the period under consideration an evolution can be identified which begun with reading as a school-based activity to reading being considered as a source of personal pleasure and a way to stimulate one's imagination. A bibliography which lists in chronological order the school books under examination follows.

*Durante la Terza Repubblica (1870-1940) in Francia la scolarizzazione infantile subì uno sviluppo decisivo, a cui corrispose un aumento nella produzione di libri scolastici. Questo studio si prefigge di esaminare in particolare i libri di letture – specialmente destinati ai lettori dai 9 anni in su –, costruiti sul modello del romanzo diviso in capitoli e accompagnato da una guida alla lettura, analizzandone l'evoluzione da sussidi per lo studio a libri per lo*

*svago e il piacere personale. Segue un elenco cronologico delle diverse edizioni dei manuali esaminati.*

**Keywords:** Reading; Children's Book; Textbook; Primary School; France; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

**Susannah Wright, «Our future citizens»: values in late nineteenth and early twentieth century moral instruction books**

This article examines the teaching of values in English elementary schools in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century through an analysis of the content of moral instruction handbooks, a hitherto neglected but valuable source for looking at the social content of the curriculum in this period. It draws on a detailed reading of nineteen moral instruction handbooks written between 1882 and 1913. This article starts with a broad discussion of research on values in the elementary school, and about moral instruction handbooks as a source. Next, three themes identified from the handbooks are analysed in detail: obedience, patriotism and tolerance, and the ways in which different authors defined and articulated these themes are examined. This study therefore challenges assumptions about a golden age of homogenous moral values in the period examined. It raises important questions about the challenges of teaching shared values in the school, then and now.

*I libri per l'istruzione morale nella scuola elementare inglese tra il 1882 e il 1913 sono qui utilizzati come fonte per lo studio dei contenuti sociali del curriculum dell'epoca. Tre temi in particolare, l'obbedienza, il patriottismo e la tolleranza, assieme al modo in cui furono variamente definiti e articolati dai differenti autori, ci offrono una nuova visione che sfida l'assunto di una supposta "età dell'oro" basata sul preconcetto di un'omogeneità dei valori morali e del loro insegnamento nella scuola, allora come oggi.*

**Keywords:** Moral Education; Moral Value; Textbook; Primary Education; United Kingdom; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

**Luca Montecchi, Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina / The Faina Rural School: a school for farmers**

This essay intends to contribute to the complex historiographical discussion on the lower-class school system, with a focus on the attitude of the Italian ruling class towards it, under the government of Giolitti's and during the Fascist period. The case of the *Faina Rural School*, which was founded in 1906 by the Umbrian landowner Eugenio Faina for the farmers of his own estate, is analysed. The initiative can be placed in the vivacious Italian pedagogic panorama of the beginning of the century and which until now has been unpublished. The objectives were several – to educate the «amorphous mass» of farmers by spreading a patriotic feeling and reconciling the conflicts between owner and farmer, to favour the vocational training of children, to fight against illiteracy and to contribute to the moral raising of the farmer. The specific didactic organization and the experimental pedagogic methodology of the *Faina Rural School* lived a moment of fervour in 1922, when the National Institution for the Rural School (presided over by Giovanni Gentile) was founded with the objective of spreading the Faina model.

*Un caso di scuola per le classi meno abbienti è qui studiato per la prima volta: la Scuola Rurale Faina, fondata in Umbria nel 1906 dal senatore e proprietario terriero Eugenio Faina per i contadini e mezzadri della sua tenuta di famiglia. Precisi obiettivi formativi (educare l'uomo della «massa amorfa», diffondere il senso patriottico e sanare i conflitti sociali tra proprietari e contadini), assieme a una specifica metodologia pedagogica, ne fecero un modello sperimentale da diffondere, particolarmente in auge nel 1922, quando fu fondato l'Ente Nazionale per la Scuola Rurale presieduto da Giovanni Gentile.*

**Keywords:** Rural Area; Literacy; Primary School; Social Development; Social Control; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Heloísa Helena Pimenta Rocha, *Education, health and production of knowledge about the childhood in Brazil***

The spread of schooling in Brazil represented a long and complex process that required the adoption of a set of strategies directed towards the health of the students, as well as the identification and correction of every “abnormality”. The School Medical Inspection in São Paulo (Brazil) – created in 1911, as a section of the Sanitary Service, and transferred, in 1916, to the General Management of Public Instruction – is analyzed, in an attempt to understand the relationship between the hygiene guidelines and the objectives of creating a modern and universal elementary education, between the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> Century. Some of the practices instituted in the elementary schools of São Paulo are examined, as well as the performance of the school’s medical staff, and especially the practices that aimed at producing scientific knowledge with regard to childhood.

*La diffusione della scolarizzazione in Brasile implicò l'implementazione di strategie per la salute dell'infanzia, e per l'individuazione e correzione dell'“anormalità”. Il caso dell'Ispezione Medica Scolastica di San Paolo del Brasile, istituita nel 1911 come sezione del Servizio Sanitario e trasferita nel 1916 all'Ufficio Generale della Pubblica Istruzione, consente all'autrice di individuare i collegamenti tra le linee guida igieniche e l'obiettivo di costruire una scuola elementare moderna e di massa, nel passaggio tra XIX e XX secolo.*

**Keywords:** Public Education; School Health Services; Childhood; Educational Policy; Brazil; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

**Angela Magnanini, *Educazione, rischio e giovani delinquenti. Il caso di Ferrara (1899-1900) / Education, risk and juvenile delinquents. The case of Ferrara (1899-1900)***

The essay aims at analyzing the relationship between education and juvenile crime from the perspective of the Science of education, from the starting point that the several social, cultural, political and educational aspects are strictly intertwined in that complex mosaic which is called history of education. Reflecting upon the ties among young, education and delinquency in fact allows scholars to explore and perfection of the objective of the science of education, when analyzed in the light of a fundamental category of the educational mechanism, i.e. the *risk*. Here the two-year period of 1899-1900 is examined with regard to the relationship between schooling and delinquency and the portrait of the juvenile delinquent as a reflection of the Italian society in the newly born Unitarian State, as it

emerges from the *Registers of the Judgements* of the Penal Court in Ferrara, which reveal to be a very interesting source for the history of education.

*La prospettiva della scienza dell'educazione ci aiuta, attraverso quella fondamentale categoria del congegno educativo che è il "rischio", ad analizzare il particolare rapporto che intercorre tra educazione e delinquenza giovanile. Una fonte particolarmente interessante per gli storici dell'educazione, rappresentata dai Registri delle Sentenze Penali della Corte di Ferrara nel biennio 1899-1900, documenta il rapporto tra giovani, scolarizzazione e delinquenza: ne emerge un ritratto della delinquenza giovanile che è riflesso della difficile e complessa situazione sociale, politica, economica e culturale dello stato italiano nei decenni successivi all'unificazione.*

**Keywords:** Juvenile Court; Child at Risk; Educational Sociology; History of Education; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

**Roberto Sani, *Catholic educational publishing between the two wars: the case of the publishers SEI of Turin and La Scuola of Brescia***

Only at the beginning of the Twentieth century, a confessional type of publishing, directed mainly at schools and teachers and devoted, almost exclusively, to publishing textbooks for every level and type of school, came into existence in our country. In the period between the two World Wars and especially after the Gentile Reform (1923), this type of publishing consolidated, developed and overcame its local dimension and, with the modernizing of the printing process, eventually penetrated educational reality at a national level. The origins and the development of the Catholic educational publishers La Scuola in Brescia and Società Editrice Internazionale in Turin are explored, from their beginning in the early 20<sup>th</sup> century up until the fascist regime. Their production which was especially aimed at providing the youth with "good publishings", as well as offering tools for school education and updating teachers, is retraced following the events and figures of the national Italian history.

*Un'editoria di stampo confessionale rivolta principalmente alla scuola e agli insegnanti, e dedita, in modo talora esclusivo, alla pubblicazione di libri di testo per le scuole di ogni ordine e grado, vede la luce, nel nostro Paese, solo agli inizi del Novecento, consolidandosi e sviluppandosi negli anni tra le due guerre, in particolare all'indomani della riforma Gentile del 1923. Si ripercorrono, nello specifico, le origini e lo sviluppo delle due case editrici cattoliche La Scuola di Brescia e la Società Editrice Internazionale di Torino, dagli inizi nel Novecento fino agli anni del regime fascista.*

**Keywords:** Textbook; Publishing Industry; Educational Policy; Catholicism; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

**Geert Thyssen, *New education within an architectural icon? A case study of a Milanese open-air school (1922-1977)***

In this paper a Milanese open-air school, established in 1918 and called «Trotter» or «Città dei ragazzi» (City of the children), is investigated from an architectural and educational viewpoint. Conceived as part of a megalomaniac project of urban architecture, the school initially operated as a holiday camp and a day school, but soon a boarding unit

was integrated, and it received considerable international attention, even if it was perhaps not as original as other so-called «beacons of modernity». Although idealized by a socialist city council, the school was for the most part materialized by Mussolini's «new order». The school site lent itself perfectly for mass celebrations of fascism, which permeated the everyday practice of education. After the Second World War the school underwent merely superficial spatial rearrangements. From an educational point of view, it ostentatively travelled the path of democracy. Nevertheless, Trotter did not alter significantly. If innovative education occurred, it was not thanks to but rather in spite of the school's architecture.

*Fondata a Milano nel 1918 la scuola "all'aperto" «Trotter» (nota anche come la «Città dei ragazzi») operò dapprima come campo scolastico e scuola diurna, ma fu presto dotata di un convitto. Concepita da un'amministrazione socialista all'interno di un grandioso progetto urbano (la scuola contava dieci padiglioni scolastici, due solarium, una piscina all'aperto e una chiesetta), essa fu in gran parte realizzata durante il fascismo e, benché non originale come altri simili progetti, cosiddetti "fari della modernità", destò l'interesse internazionale almeno fino alla seconda guerra mondiale.*

**Keywords:** Educational Building; Recreational Facilities; Educational Policy; Teaching Model; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Valentina Oldano, *L'esperienza di don Lorenzo Milani a Barbiana attraverso gli scritti di Gianni Rodari / The experience of don Lorenzo Milani in Barbiana, through the writings of Gianni Rodari***

The essay examines many pages written by Gianni Rodari, which describe the school and the works of don Lorenzo Milani between 1958 and 1977. From *Esperienze Pastorali* to the article «Ritorno a scuola», Rodari reveals his deep understanding of the Barbiana experience, even defining *Lettera a una professoressa* «the most beautiful book which has never been written about school», and denouncing the decline of a school completely centred on a personality such as «Pierino» – which stigmatised the youth of the upper classes and an education which is fruit of an artificial and false culture.

*In molte pagine dei suoi scritti, Gianni Rodari descrive la scuola e il lavoro di Don Lorenzo Milani tra il 1958 e il 1977. Da Esperienze Pastorali, all'articolo Ritorno a scuola, Rodari mostra di conoscere bene l'esperienza di Barbiana, arrivando a definire Lettera a una professoressa «il più bel libro mai scritto sulla scuola», il quale denuncia il declino di una scuola tutta incentrata su un personaggio, quale quello di «Pierino», che stigmatizza la gioventù delle classi benestante e un'educazione frutto di una cultura artificiale e falsa.*

**Keywords:** Children's and Youth Literature; History of Education; Educational Innovation; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Laura Detti, *Italo Calvino, la scuola e i ragazzi. Il carteggio tra lo scrittore e il suo giovane pubblico / Italo Calvino, the school and children. The correspondence between the writer and his young public***

The correspondence between the young readers of the great Italian writer Italo Calvino from the late 1960s to the 1980s is analysed. Letters from children of Italian primary and

secondary schools – obtained from the historical archives of the Einaudi publisher, and a part of which is still unpublished – are read and interpreted in the light of the history of the editions, of the literary critic and of the use of the language. Finally, the letters allow us to retrace the development of the Author's attitude toward his public, among which only in a secondary phase do the schoolchildren and in general the world of the young people emerge. A documentary appendix follows, which includes some letters of Calvino's young readers, as well as the replies of the Author.

*La corrispondenza, in parte inedita, tra Italo Calvino e i bambini delle scuole elementari italiane tra la fine degli anni Sessanta e il 1980, viene qui offerta e analizzata alla luce della storia editoriale, della critica letteraria e dell'uso del linguaggio. Emerge infine la disposizione dell'Autore verso il suo pubblico, che solo in un secondo momento si configurerà anche come pubblico giovanile e scolastico. Segue un'appendice documentaria.*

**Keywords:** School Correspondence; Literature; Children's and Youth Literature; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Daniela Brighigni, *Memorie d'un ispettore scolastico / Memoirs of an inspector of school***

Antonio Barasa was an Italian inspector of schools from 1877 to 1911: he was born in a small town near Torino in 1843; in Piedmont he worked as teacher for some years and began his work as inspector in Sicily. During these years Italian school was changing both in didactics and in teachers' professional training; so he understood the necessity of changing *modus operandi* in primary education. Antonio checks classrooms, teaching and salaries from the South of Italy to the North. He wrote his memories between 1914 and 1915: it is the real description of Italian social and cultural situation. Antonio enforced scholastic laws and promoted refresher courses for teachers, who needed to examine their background carefully. The text was deposited in the National Archive of Diaries in Pieve Santo Stefano (Arezzo, Italy) in 1993.

*Il diario di Antonio Barasa, ispettore scolastico dal 1877 al 1911, è conservato presso l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano. Il testo fu redatto negli anni 1914 e 1915 e offre un interessante spaccato sulla realtà della scuola di tutta la penisola italiana, in un momento di profondi cambiamenti tanto nella didattica, quanto nella formazione professionale della classe insegnante, infine nella situazione sociale e culturale nazionale.*

**Keywords:** School; Inspector; Working Conditions of Teachers; Teacher Education; History of Education; Italy; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

**Roberta Cesana, *Collezione e conservare il libro per ragazzi. La Collezione '900 Sergio Reggi al Centro Apice dell'Università degli Studi di Milano / Collecting and preserving books for children. The Collezione '900 Sergio Reggi at the research centre Apice of the University of Milan***

At the Centre Apice of the University of Milan, we find the *Collection '900*, an extraordinary book collection which was gathered through the years by the Italian actor Sergio Reggi. It holds more than 2,000 illustrated children's books and testifies the activities

of authors, publishers and illustrators for children from the 1880's to the 1960's. It is considered one of the most important collections of children's books published in Italy. Books for children only partially tell us a story because of the difficulty of finding this kind of printed material, which only sporadically has been preserved in public libraries, and, only recently, considered by Italian collectors.

*Presso il Centro Apice dell'Università degli Studi di Milano si trova la Collezione '900, la cui sezione di oltre 2000 libri illustrati per l'infanzia – che documenta l'attività di autori, editori e illustratori dagli anni Ottanta dell'Ottocento agli anni Sessanta del Novecento – è considerata una delle più importanti raccolte oggi esistenti di libri per ragazzi pubblicati in Italia.*

**Keywords:** Children's book; Picture book; Publishing Industry; Italy; XX<sup>th</sup> Century

*Essays and  
Researches*



Saggi e  
Ricerche



# Learning to write the right learning

## The ideological function of copies in writing instruction in 19th-century Sweden\*

Daniel Lindmark

### *Introduction*

In previous research on literacy in history, the ideological function of reading instruction has been widely acknowledged. Scholars have concluded that ABC-books, primers and other texts used in reading lessons served as vehicles of the predominant ideology. Thus, the Swedish alphabetisation campaign of the 18<sup>th</sup> century promoted Orthodox Lutheranism, primarily through the ABC-book and the *Small Catechism*.

When it comes to writing lessons, the situation is quite different. Writing instruction has primarily been viewed from the perspective of qualification. Historians of literacy have perceived writing as a more neutral skill, serving the economic and practical needs of everyday life. Consequently, writing instruction has seldom been analysed from an ideological perspective. To be sure, the disciplining effect of proper penmanship has been observed, but so far the actual content of writing instruction has attracted only limited scholarly attention<sup>1</sup>.

\* This paper was first presented at the *International Symposium School Exercise Books, A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (Macerata 26th-29th September 2007), whose proceedings are now in print.

<sup>1</sup> In Swedish research on writing instruction, such an approach is represented by I. Andersson, *Läsning och skrivning: En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*, Umeå, Department of Education, 1986.

In this article, I will analyse the contents of copybooks used in early 19th-century writing lessons in Sweden (ca 1800-1850). Copybooks were definitely special material, differing from exercise books in certain respects. Copies provided examples of writing that were supposed to be imitated by the students, usually not into the copybook, but rather onto a slate, a sand table or a sheet of paper. In my article, I will discuss three types of copybooks:

1. Copybooks featuring separate letters, syllables and individual words
2. Copybooks consisting of short maxims
3. Copybooks comprising complete guides to letter-writing

After presenting the source materials, I will primarily focus on copies from categories (2) and (3). The content of these copies will be analysed and special attention will be paid to the ideological content of the short maxims of the copies in category (2). Consequently, the article will primarily focus on the copy as an editorial product, but the discussion will also include certain aspects of the copy as a vessel for children's writing.

The article will discuss the functions and uses of popular writing in early 19th-century Sweden, especially from the viewpoint of the copying technique of writing instruction. First, Brian V. Street's concept of "commercial literacy" will be used to characterise the writing skills of market-oriented peasantry, manifested in "peasant diaries" and represented by category (3) copies. Second, the ideological function of writing instruction will be emphasised with reference to the contents of the maxims of category (2) copies. Third, the article will conclude with some general reflections on the ideological function of popular writing. The content and function of peasant diaries will be compared to the commonplace books of the higher social strata, and special attention will be paid to the habit of copying selected sentences.

### 1. *Copies for Writing Instruction*

In most writing instruction methods, students train their writing skills by copying various examples. Such examples are themselves usually referred to as "copies". Since the copybooks were most often thin leaflets, they have seldom been considered books to be catalogued by libraries, nor have they been collected and archived in a systematic way at institutions like museums. Furthermore, the copybooks' nature as exercise books has not only contributed to their low status among book collectors, but also meant that they were used until they literally fell apart, just as was the case with the ABC-book, another cheap and simple aid in training literacy skills. Consequently, extant copybooks represent a very small sample of a wider spectrum of writing aids used in 19th-century

writing instruction in Sweden, and therefore it would be impossible to write their complete history. The present article is primarily based on copies held by the Nordic Museum in Stockholm, though the collections of writing aids at the Royal Library in Stockholm and Uppsala University Library have also been consulted. Even though the analysed source material probably represents quite a substantial percentage of the extant copies, it still cannot provide more than some examples of the writing aids used in 19th-century Sweden.

The copybooks found in the above-mentioned collections represent three different categories of writing aids. The first category was restricted to letters, syllables and individual words for the student to copy. Obviously, this type of copying was intended to help the student form letters and combinations of letters in the correct way. The second category provided the student with whole sentences in the form of short maxims. Since these copies were printed in cursive script (usually the new English style), they were supposed to guide the student when forming letters. It is, however, worth our while to distinguish between these two types of copies, since the latter could serve as a vehicle of ideology. In the third category, we find guides to letter-writing offering complete examples of formal documents such as prenuptial agreements, last wills and testaments, various contracts and deeds, estate inventories, etc. These guides were set in ordinary print type, usually the new Roman type. Thus, the three kinds of copies represent different stages of writing ability, the first type aimed at beginners, the third the more advanced. Social boundaries can also be identified. The first kind could be used by any beginner, regardless of social position, but the more advanced sorts were probably only used in writing lessons in Latin school.

In the present article, I have chosen eight copybooks representing different categories of copies.

1. Copybooks featuring individual letters, syllables and words:  
 Carl Beckman, *Grunderne til Skrif-konsten*, 1805 (first ed. 1794);  
 A. Fahlman, *Konsten att lära skriva utan muntelig undervisning*, I, Stockholm 1805.
2. Copybooks consisting of short maxims:  
 Henrik Foug, *Anvisning til Skrifkonsten*, Stockholm 1753;  
 C.P. Hallström, *Förskrifter*, 1809;  
 Niclas Leffler, *Förskrift Utgifwen till tjenst för Skolungdomen*, Göteborg 1822;  
 Anon., *Förskrifter för Svenska Ungdomen*, Lund 1833.
3. Copybooks comprised of guides to letter-writing:  
 Anon., *Skrift-Ställare för Dahl-Allmogen*, Stockholm 1817;  
 Anon., *Förelägnings-Blad till Skrifning av hwarjehanda innehåll för Minnet och Förståndet*, Göteborg 1820.

## 2. *Writing Instruction and Writing Skills in Sweden prior to 1850*

In the latter part of the 17<sup>th</sup> century, an alphabetisation campaign was launched in Sweden<sup>2</sup>. Organised by the Church of Sweden, this campaign aimed at promoting reading ability and catechetical knowledge throughout the entire population. The heads of each individual household were made responsible for the instruction of their children and servants, and once a year they were all examined by clergy making the rounds of the villages. The grades in the examination registers show that illiteracy had almost been defeated by the end of the 18<sup>th</sup> century, when approximately three-quarters of the population could read, with an even higher percentage having fully mastered Martin Luther's *Small Catechism*.

Since writing was considered a secular skill of limited value to the peasant, it was never incorporated into the ecclesiastical literacy campaign. Writing continued to be restricted to the upper strata of society (the clergy and nobility for the most part), where private tutors were often hired to educate the sons of the family. The Latin school system was reformed by Amos Comenius and the School Ordinance of 1649 created a state-supported school system that would remain intact for two centuries. In grammar schools and cathedral schools, classical languages and theology were studied by future civil servants and clergymen, while the sons of merchants and craftsmen acquired basic skills in reading, writing, arithmetic and religion in town schools and the "writing and arithmetic class" of the grammar schools, known as the apologist class. Some sons of the well-off peasantry in the surrounding countryside might also be sent to town schools to complement their literacy competence with writing and arithmetic, which qualified them to serve as scribes and reach positions as church wardens or vestrymen<sup>3</sup>. Even though the number of individuals with actual writing skills (possessive literacy) was very limited in the countryside, most people had at least access to someone who could serve as a scribe (accessive literacy)<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Fundamental data on the history of literacy in Sweden can be found in E. Johansson, *The History of Literacy in Sweden in Comparison with Some Other Countries*, Umeå, Department of Education, 1977. More recent literacy and print culture research on the period prior to 1880 can be found in D. Lindmark, *Reading, Writing, and Schooling: Swedish Practices of Education and Literacy, 1650-1880*, Umeå, Kulturgräns norr, 2004. Various aspects of the history of popular writing in Sweden before compulsory schooling have been addressed in Id., *Pennan, plikten, prestigen och plogen: Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*, Umeå, Department of Religious Studies, 1994, where a preliminary presentation of the copybooks also can be found.

<sup>3</sup> Recruitment to the Latin school is dealt with in D. Lindmark, *A School for the City, the Region, and the Church: Students Attending Piteå Grammar School, 1705-1855*, «Forseliuse Sönumid», Vol. 9, 2002, pp. 17-28.

<sup>4</sup> On possessive and accessive literacy, see N.-E. Villstrand, *Bokstäver, Bönder och politik: Muntligt och skriftligt i 1700-talets politiska kultur*, in *Att komma till tals: Nedslag i den*

In the last few decades of the 18<sup>th</sup> century, the situation started to change. Proponents of popular enlightenment argued in favour of civic education, and parish schools were founded in the countryside, mostly in regions of early market production. While the curriculum of most parish schools was restricted to reading and religion, many offered instruction in writing and arithmetic as well. While reading and religion usually were taught free of charge, lessons in writing and arithmetic were often only offered for a fee. Examination lists therefore display a distinctive gender and class pattern in the distribution of writing instruction: almost without exception, writing lessons were attended by sons of free-holding farmers. Notations in church examination registers from the beginning of the 19<sup>th</sup> century confirm this pattern; in rural areas, writing skills were restricted to the male members of free-holding families. Estimation of writing rates are still based upon scattered evidence, but by 1820 no more than 15 percent of the total population in the countryside could write. However, in parishes dominated by freeholders, the rate could skyrocket 50 percent among the male population, with free-holding men peaking at 75 percent<sup>5</sup>. This pattern, in combination with the regional distribution of parish schools, justifies the application of the designation “commercial literacy” to the new skills held by market-oriented peasants. While “religious literacy” was restricted to reading and religion, and “urban literacy” included advanced literacy patterns in bourgeois culture, “commercial literacy” represented a response to new demands raised by increasing market production<sup>6</sup>.

Even though parish schools were found in every second parish by 1840, writing skills continued to be selectively distributed. The Primary School Act of 1842 contributed to massive school founding and school attendance in the following decades, but at the beginning of the 1860s writing instruction was still often restricted to male pupils from wealthier families. In 1862 in the rural deanery of Södra Möre, less than one-fifth of the total number of children 7-15 years of age were taught to write. However, in the same decade the situation changed drastically due to organisational and pedagogical reforms, including the establishment of the Primary School Inspection of 1861. The inspectors persuaded the ministers of the Church of Sweden to make elementary skills in reading, writing and arithmetic mandatory to preparatory instruction for

*nordiska historiens vardagslunk och konflikter*, ed. by P. Danielsson, H. Nordmark and J. Samuelson, Växjö, Växjö University, 1999, pp. 89-150.

<sup>5</sup> More data is provided in D. Lindmark, *Writing Instruction, Formal Schooling, and the Increasing Wealth of the Freeholding Peasants: Early 19th Century Roots of the Swedish System of Compulsory Schooling*, in *Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*, ed. by C. Majorek, E.V. Johannigmeier and F. Simon, Paedagogica Historica Supplement Series IV, Ghent 1998, pp. 17-36. See also A. Nilsson, B. Svärd, *Skrikkunnighet på landsbygden i Skåne under tidigt 1800-tal*, Lund, Lund University, 1993.

<sup>6</sup> Corresponding patterns are found in Brian V. Street’s study of literacies in Iran in the 1970s. See B.V. Street, *Literacy in Theory and Practice*, 2nd ed., Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

confirmation and first communion. For the children growing up in Södra Möre, this meant that two-thirds of them were attending writing lessons by 1871<sup>7</sup>.

### 3. *Guides to letter-writing and “commercial literacy” among the peasantry*

From the middle of the 18<sup>th</sup> century, many proponents of improved popular education argued in favour of writing instruction. Writing was generally considered one basic skill among a wider concept of civic education that included history, geography and social science, but as was the case with the actual curriculum of the early parish schools, guides to letter-writing were really produced to meet the practical needs of agricultural development. In 1811, one debater posed the following rhetorical questions: «How many peasants can write down and calculate incomes and expenses? How many can calculate the annual consumption of their households? How many can foresee whether they will be able to sell some grain and if so, how much?»<sup>8</sup>. Obviously, the author did not expect to find many peasants equipped with writing and arithmetic skills. Therefore he suggested instruction in writing and the four rules of arithmetic. He also opined that it would be advantageous to extend literary skills to include some judicial knowledge that would enable the students to draw up and assess legal documents<sup>9</sup>. This opinion seems to have been shared by many textbook authors. In Georg Fredrik Seiler’s textbook of 1801 intended for use among children of burghers and peasants in smaller town and parish schools, the last chapter was dedicated to «Forms and Styles»<sup>10</sup>. The chapter offered examples of formal documents such as pawn tickets, last wills and testaments, contracts and lease agreements, etc. Similar documents were presented in Carl Ulric Broocman’s textbook of 1813 for the Latin school<sup>11</sup>, though the forms provided in his book were restricted to private letters, and the legal documents were paid no more than cursory attention.

<sup>7</sup> The development of writing skills after the establishment of the primary school system of 1842 is studied in D. Lindmark, *Kunskapskraven i den framväxande folkskolan: Linjer i folkskolans integration 1842-1871*, in *Utbildningshistoria* 1992, ed. by E. Johansson, S.G. Nordström, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1993, pp. 77-116.

<sup>8</sup> Johan Carl Kuylenstierna, *Försök Till besvarande af... Pris-fråga... Skrift som vunnit högsta priset år 1806*, in *Pris-Skrifter, Gillade Af Örebro Läns Kongl. Hushållnings-Sällskap*, II, Örebro 1811.

<sup>9</sup> Johan Carl Kuylenstierna, *Försök Till besvarande af... Pris-fråga... Skrift, som vunnit priset, år 1807*, in *Pris-Skrifter, Gillade Af Örebro Läns Kongl. Hushållnings-Sällskap*, II, Örebro 1811.

<sup>10</sup> Georg Fredrik Seiler, *Scholæbok för Borgares och Allmogens Barn Til nytta och bruk förnämligast wid mindre Scholor i Städerna och på Landet*, 1801.

<sup>11</sup> Carl Ulric Broocman, *Lärebok i svenska språket med tillhörande öfningar*, Stockholm, 1813.

There was a variety of guides to letter-writing, of which I will address those providing examples to be copied by students learning to write, even though there also existed more comprehensive books providing more complete collections of forms for various occasions. In 1796, Magnus Sellander issued one such guide with some hundred different forms<sup>12</sup>. The two guides included in this article were aimed toward two different types of presumptive writers. One of them, the anonymously-published *Förelägnings-Blad till Skrifning av hvarjehanda innehåll för Minnet och Förståndet*, was explicitly intended for use in schools. Considering the forms that were offered in this guide, it could probably be used in both the *apologist* class of the grammar school and in the more advanced town and parish schools. It is obvious, though, that some of the formal documents were specifically linked to conditions in the countryside (three out of thirteen). Furthermore, the introduction to the guide clearly stated that the writing exercises addressed issues of importance to the farmer. *Skript-Ställare för Dahl-Allmogen* was a guide to letter-writing that was explicitly aimed at the rural population. In this guide, all the thirteen forms were of universal character suitable to both urban and rural needs.

To what extent were these guides actually used in the schools? In the responses to the national inquiry on education conducted by the State Commission on Education of 1812, it is possible to find evidence of the use of such guides. In Avesta School, the «*Rector* provides the children with copies when they have been instructed how to use them. In addition they copy forms for estate inventories, promissory notes, invoices, [as well as] sections from Seiler's textbook»<sup>13</sup>. In Lidköping Town School, the students of the second class were not only trained to write beautifully by using «good engraved copies», but they also copied various texts addressing «useful topics», with the more advanced students practicing the «Method suggested by Broocman in his *Lärebok i svenska språket*»<sup>14</sup>. Thus there is evidence that various guides were used in writing instruction in town schools, especially by the more advanced writers.

#### 4. *The ideological function of writing instruction – copies featuring short maxims*

Collections of maxims containing rules to live by have a long tradition in the history of print culture. Their existence was often motivated by the pedagogical

<sup>12</sup> Magnus Sellander, *Formulär-Samling til Bref och Skrifter, sådane, som allmännast förefalla i Sambälls lefnaden...*, Lund, 1796.

<sup>13</sup> 1812 års uppfostringskommitté (The State Committee on Education of 1812), Uppgifter från konsistorierna (Information from the Consistories). Riksarkivet (National Archives), Stockholm, Sweden.

<sup>14</sup> *Ibid.*

use that could be made of the short, easily memorised sentences<sup>15</sup>. But there were also less comprehensive leaflets, three of which will be scrutinised here: C.P. Hallström, *Förskrifter*, 1809; Niclas Leffler, *Förskrift Utgifwen till tjenst för Skolungdomen*, Göteborg 1822; and the anonymously-published *Förskrifter för Svenska Ungdomen*, Lund 1833. Regardless of their origins, my analysis will relate the maxims to the fundamental suppositions of the moral philosophy of the time, as presented by the Swedish philosopher Daniel Boëthius in his textbook *Anvisning till sedeläran såsom vettenskap*, Uppsala 1807. In the following, the copies are quoted in italics.

Moral philosophy was intended to elevate the human being above selfish satisfaction of the needs of the natural state. Instead of individual pleasure, *Common good* should be the moral imperative that the enlightened and free will follow. This is expressed in two exhortations, *Do good whenever you can* and *Do right, that is your duty; do good, that is your honour*. Only when the mind was educated by moral philosophy, could the actions be of moral value. But a right mind was not good enough. *Is virtue anything without action?* the copy asks, and Boëthius answers «Virtue is action»<sup>16</sup>. The commandments of moral philosophy should be put into practice, as clearly stated in the maxims *Fulfilment of duties* and *Do not neglect your duties*, respectively.

Obedying the rules of moral philosophy, the individual should acknowledge his duties, examine his mind and judge his actions, because *Consciousness does not betray*. Everything should be placed under moral judgement, since nothing was considered indifferent from the viewpoint of moral philosophy. «Everything stemming from will is either morally good or morally evil», Boëthius stated<sup>17</sup>, and the copy delivers the following exhortation: *Weigh your tiniest action with the weight of moral philosophy*. According to moral philosophy, a virtuous life would result in lasting happiness. One copy maintains, *You are made happier by the virtue you remember than the vanity you actually enjoy*, while another one states, *Wisdom and virtue always make a human being happy*.

Moral philosophy offered different means of leading a virtuous life. The fundamental principle was expressed by Boëthius: «Elevate yourself above sensuality»<sup>18</sup>. The same principle can be found in one of the copies, *Above the senses only, safe and clear the truth will have its course*. Religion played a secondary role in moral philosophy, motivated by its opportunity to elevate the virtuous soul above sensuality. The super-sensual life could be reached when «true religious knowledge» and «religious exercises» had overcome the obstacles

<sup>15</sup> See G. Klingberg, *Svensk barn- och ungdomslitteratur 1591-1839: En pedagogikhistorisk och bibliografisk översikt*, Stockholm, Natur & Kultur, 1964.

<sup>16</sup> Daniel Boëthius, *Anvisning till sedeläran såsom vettenskap*, Uppsala, 1807, p. 103.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 299.

of the senses<sup>19</sup>. Therefore, the copy recommends, *You should thoroughly learn Christian religion.*

First and foremost, moral philosophy was seen as a set of duties, toward God, oneself and one's fellow man. Often enough, duties towards God were left to the theologians, or the duties toward oneself and one's fellow man were seen as emanating from God's will and therefore indirectly represented duties owed to God. Concerning duties toward oneself, moral philosophy commands the human being to cherish his life, both physically and mentally. Physical strength should not be wasted by living a dangerous and disorderly life. Instead, *Moderation is best*, and health and joy were recommended as contributing to true virtue. *Through amicably smiling virtue you will attract human hearts*, one copy predicts, and other maxims read *Do not complain* and *Quell the sigh in your heart before it reaches the clouds*. Since joyfulness was unevenly distributed, certain means could be used to strengthen it, primarily diligence. Many copies address the theme of diligence: *Order and industry; Work with honesty; Time never flies in vain for a great man*. Often enough, the copies link diligence to utility: *Prefer usefulness to pleasure; Be useful, live in the memories of your efforts; A badly used day is forever lost*. Persistence is another virtue closely connected to diligence. *The fool starts many things but completes nothing*, while another maxim addresses a similar idea – *Do not tire of attempting to break the shell of labour: Eventually you will find its hidden kernel*.

One of the things that promoted a virtuous life was the individual right to possess property. You could use your property to fulfil your duties, indicated by sentences like *Open your heart to mildness and charity* and *Do not oppress the poor*. At the same time you ran the risk of becoming enslaved by your possessions. Therefore, the copies provide several exhortations concerning contentedness, examples of which include *Be content with your lot; Put a limit to your desires now before you are forced to by age and tiredness; and Happiness is to be content*. Civic duties were addressed in mention of *Virtuous citizens* and *Obedience to the law* while *The fatherland and God and the people* address patriotism.

Another instrument that could enhance virtue was engaging with other people. However, one must choose his company with the greatest of caution. *It is wise to make friends of proven honesty*, and *Flee from bad company* are two examples of the recommended policy. Individual honour was of enormous significance in moral philosophy; an individual should trust himself and his own judgement and not let it be influenced by public opinion. *Do right and fear nobody*, one copy reads, while another one states *Do not permit other people's judgement determine your values*. Furthermore, *When trusting yourself you*

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 300.

*double your abilities*. The copies warn not to seek public praise – *Do not covet worldly honour* – and recommend modesty: *Discretion raises the value of true merit*, and *Considerateness is an ornament, an honour to a young man*.

The analysed copies contain only a limited number of maxims referring to one's duties toward one's fellow man, particularly concerning specific estates or social status. Only two maxims refer in a very general way to the estates of society, both of them stressing virtue as the essence of an estate: *Nobility: No estate can be considered noble without virtue* and *From contempt toward your estate the way is not long to neglecting its duties*. There are, however, examples of general rules for interaction with fellow human beings. *Do not expose the weaknesses of others in order to raise yourself or amuse your company*, and *Do not laugh at a person of less knowledge, but educate him* provide advice for social conduct. Related exhortations are found in the brief maxims *Correct your own faults first* and *Do not slander your fellow man*.

Quite a few maxims are aimed directly at youngsters, obviously reflecting their educational purpose. *The young man has to learn*; *In your youth you are moulded for coming ages*; and *Slowly sense and grace mature* are three examples of maxims emphasising youth as the educative period of life. Young people were supposed to honour *Experience* and *Old age*, and the only maxim referring to a specific family relationship promotes the same ideology – *Honour thy parents*.

In conclusion, the maxims devised for the analysed copies can easily be linked to the ideas and rules of contemporary moral philosophy. Focus is placed upon the formation, education and conduct of the individual, especially duties related to civic virtue. Obviously, copies like these were used to inculcate desirable values. Consequently, by transmitting moral standards, the copies clearly fulfilled an ideological function with the scope of writing lessons.

##### 5. *Students learning to write the right learning*

The above analyses have demonstrated that the more advanced copybooks featuring full sentences and texts provided ideological and textual patterns after which to model adult life. In both cases the content was supposed to comprise useful knowledge representing the “right learning” in terms of legal documents and moral philosophy, respectively. This attitude toward materials to be copied in writing instruction can be found in other sources as well. I will address a few of these examples before discussing the long-term consequences of “learning to write the right learning”.

Previous research on popular education provides examples of various materials used in writing instruction. In the schools of 18th-century Altwürttemberg,

religious texts were copied by students learning to write<sup>20</sup>. The apocryphal book of Jesus Syrach was widely used in writing instruction in Denmark in the latter part of the 18<sup>th</sup> century, probably because of its proverbial format with short sentences delineating rules of life<sup>21</sup>. In colonial America, the frequently used *Universal Penman* by George Bickham taught such lessons as «Quiet minds commonly enjoy much Content», but extant manuscripts from pupils show that other materials were copied as well, including the Ten Commandments and more profane pieces of advice such as «Pick No Quarrels» and «Reveal No Secrets»<sup>22</sup>.

In the Swedish history of writing instruction, copybooks were not always available. Instead, there is evidence that other materials were frequently copied by students. In Avesta School, Christian Bastholm's *Philosophie för olärde*, a textbook of philosophy issued in several editions 1794-1804, was used for writing exercises<sup>23</sup>. In Lidköping Town School, various materials addressing "useful topics" were employed, including geography textbooks, medical handbooks, and pamphlets on moral issues such as drinking habits, worldly pleasures, and Sabbath observance<sup>24</sup>.

These examples clearly demonstrate that writing instruction often was used to inculcate particular values. Furthermore, there is evidence that the usefulness of such writing exercises was not restricted to what the students were able to memorise. Instead, the manuscripts were supposed to be kept by the students for future consultation. In the introduction to *Förelägnings-Blad till Skrifning af hwarjehanda innehåll för Minnet och Förståndet*, the anonymous guide to letter-writing of 1820, the editor writes about the usefulness of writing exercises, which were supposed not only to «educate the intellect, sharpen the reflection and train the memory», but also «give the child a memorial book [Sw. *minnesbok*] useful to both Christian and Citizen». This was the reason why the editor had chosen topics that were useful «even for the farmer». Thus, writing instruction was intended to provide the student with a compendium of useful knowledge on which to pattern his adult life.

Peasant diaries represent the most common type of popular writing in 19th-century Sweden<sup>25</sup>. Quite often restricted to short entries in printed almanacs,

<sup>20</sup> M. Herbert, *Erziehung und Volksbildung in Altwürttemberg am Ende des 18. Jahrhunderts: Umbruch und Neuorientierung*, Tübingen University (diss.), Tübingen, 1980, p. 237.

<sup>21</sup> I. Markussen, *Visdommens lænker: Studier i enevældens skoleformer fra Reventlow til skolelov*, København, Landbohistorisk selskab, 1988, p. 321.

<sup>22</sup> E.J. Monaghan, *Learning to Read and Write in Colonial America*, Amherst and Boston, University of Massachusetts Press, 2005, pp. 290-291.

<sup>23</sup> 1812 års uppfostringskommitté (The State Committee on Education of 1812), Uppgifter från konsistorierna (Information from the Consistories). Riksarkivet (National Archives), Stockholm, Sweden.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> On the most recent research, see A.-C. Edlund, *Ett rum för dagen: En studie av två kvinnors dagboksskrivande i norrländsk jordbruksmiljö*, Umeå, Kulturgräns norr, 2007; *Writing Peasants:*

they can sometimes be more elaborate. The more comprehensive diaries may include quotations from various sources, primarily religious and literary works<sup>26</sup>. This type of diary bears an interesting resemblance to the commonplace books frequently found in higher social settings, into which quotations and stories of value to the owner were copied from various printed works. Probably originating from notes taken in higher education, the commonplace book would serve its compiler as a source of ideas and rhetorical patterns<sup>27</sup>.

Regardless of their different origins and functions, the peasant diaries and commonplace books represent examples of a culture of writing where the “right learning” was to be copied verbatim into a memorial book to be kept for the future. This article has demonstrated how the copybooks used in writing lessons served as vehicles of ideological and textual patterns. By copying such work, students learning to write not only inculcated the right learning, but also internalised the very idea of copying down quotations considered valuable and useful for the future. Regarded from the viewpoint of the ideological function of writing instruction, this practice of copying and storing the right learning appears to be just as significant from a long-term perspective as the ideology actually mediated by the copybooks.

Daniel Lindmark  
Department of Historical, Philosophical and Religious Studies  
Umeå University (Sweden)  
daniel.lindmark@historia.umu.se

*Studies on Peasant Literacy in Early Modern Europe*, ed. by K.-J. Lorenzen-Schmidt, B. Poulsen, Kerteminde, Landbohistorisk selskab, 2002; B. Liljewall, *Bondevardag och samhällsförändring: Studier i och kring västsvenska bondedagböcker från 1800-talet*, Department of History (diss.), Göteborg, 1995; *Peasant Diaries as a Source for the History of Mentality*, ed. by B. Larsson, J. Myrdal, Stockholm, Nordiska museet, 1995.

<sup>26</sup> An example of diaries featuring collected quotations is analysed in L.-E. Edlund, *Från Haxåsen till Sapientia Duce: Nils Jönsson och hans skrivande 1877-1882*, in *Språk i tid: Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen*, ed. by B. Melander *et al.*, Uppsala, Swedish Science Press, 2005.

<sup>27</sup> K. Lockridge, *Individual Literacy in Commonplace Books*, «Interchange. A Quarterly Journal of Education», Vol. 34, June 2003, pp. 337-340; Id., *On the Sources of Patriarchal Rage: The Commonplace Books of William Byrd and Thomas Jefferson and the Gendering of Power in the Eighteenth Century*, New York, New York University Press, 1992.

# The educational thought of Christine de Pizan. Body, gender and “sport”

Angela Giallongo

This meeting<sup>1</sup> introduced features, as outlined in the programme, to appear regularly in the history of education. These compelling aspects challenge us to adopt other approaches of analysis. My contribute intends to encompass a critical discussion about an alternative view of women's body in Christine de Pizan's (1364-1430) *Livre de la Cité des Dames*<sup>2</sup>. Because it's important to have

<sup>1</sup> Paper presented at the *Fourth Meeting of the Transnational Scholars for the Study of Gender and Sport*, November 27-30, 2008, Ludwigsburg University of Education, Department for Sport, Germany.

<sup>2</sup> For some modern editions and translations, see Christine de Pizan, *Le Livre de la Cité des Dames*, trans. by E. Hicks, T. Moreau, Paris, Stock, 1992 (*The Medieval Woman's Mirror of Honor: The Treasury of the City of Ladies*, trans. C. Cannon Willard, New York, Persea Books, 1989 and *La Città delle Dame*, trans. into Italian by P. Caraffi, Milan-Trento, Luni Editrice, 1998). The most extensive bibliographic study of Christine's work is by A. Kennedy, *Christine de Pizan: a Bibliografic guide*, London, Grant § Cutler, 1984, which was updated by Kennedy as *Christine de Pizan: a Bibliografic guide, Supplement I*, in 1994. See also E. Yenal, *Christine de Pizan: a Bibliography*, Metuchen, Scarecrow Press, 1989. The literature on de Pizan is enormous. Among works in English, the best place to begin a contextualization of Christine's work is probably C. Cannon Willard's *Christine de Pizan: Her Life and Works*, New York, Persea Books, 1984. For a discussion of mirror-genre especially in France and England, see J. Krynen, *Idéal du prince e du pouvoir royal en France à la fin du Moyen Age, 1380-1440*, Paris, Ed. Picard, 1981. Over the centuries, the tradition and the development of women's mirrors presents different conventions and different history: that subject is unexplored. Here *Cité des Dames* is included as part of the mirror for princesses genre.

a look at the interrelated themes of body<sup>3</sup>, gender, education and sport. And this book (1405) seems to present itself as a deliberate, though complex, refutation and revision of the misogynistic<sup>4</sup> canonical conception of femininity.

In the didactic literature<sup>5</sup> on French humanism<sup>6</sup> of the early fifteenth century, this masterpiece-book expresses the woman point of view of the perception of the body at its best. It's one of the rare medieval utopias, or maybe the only one.

The *City of Ladies*<sup>7</sup> describes an imaginary city, where the men predominance was abolished, where everything is thought and decided by women.

The purpose of this essay is to present the cultural written messages, and an important visual one as well<sup>8</sup>, conveyed to her contemporaries, in elite circles, by the works of Christine de Pizan. She was one of the most prolific professional and vernacular writers of the Middle Ages; she was an Italian public intellectual at the French court, an outsider woman in a man's world structured by social class.

Moreover she is the only significant female writer on education before the early modern era. Her corpus of educational works<sup>9</sup> includes a treatise on warfare, five works designed to educate the male ruling class, commonly known as mirrors for princes, and two works expressly for princesses<sup>10</sup>. Despite this

<sup>3</sup> In order to understand body as dominant metaphor, used in the Middle Age to describe the community, see Chapter Three «The Body Politic» in K. Langdon Forhan, *The Political Theory of Christine de Pizan*, London, Ashgate, 2002, pp. 45-75.

<sup>4</sup> The book constitutes a response, for example, to Matheolus, whose *Liber Lamentationum* (in its early fourteenth-century French translation) is merely despicable, an example of "party-line" late-medieval clerkly misogyny.

<sup>5</sup> For the fashionable quest for books into the middle classes see J. Coleman, *Medieval Readers and Writers, 1350-1400*, Columbia University Press, 1981.

<sup>6</sup> See in particular G. Ouy, *L'Humanisme et les mutations politiques et sociales en France au XIV<sup>ème</sup> et XV<sup>ème</sup> siècle*, «Humanisme française au début de la Renaissance», Paris, n. 2 (1973), pp. 27-44; W.H. Woodward, *Studies in Education during the Age of the Renaissance, 1400-1600* (Cambridge University, 1906); reprint Teachers College, Columbia University, 1967.

<sup>7</sup> The book's name was patterned after Saint Augustine's *City of God* and the material in her book came from several sources including Boccaccio's *Concerning Famous Women*.

<sup>8</sup> For example, M. Desmond, P. Sheingorn, *Myth, Montage, and Visuality in Late Medieval Manuscript Culture. Christine de Pizan's Epistre Othea*, University of Michigan Pr., 2006. The authors study Medieval manuscript culture and organisation reading as a visual experience. Early fifteenth-century Paris saw a proliferation of luxury manuscripts whose illuminations situate the reader as spectator. Christine de Pizan understood this visual aspect of medieval texts and exploited it throughout her work.

<sup>9</sup> To these must be added other works that defy the categories of literary genres by incorporating educational ideas into imaginative poetry, allegory and prose. See, for instance, for her educational her autobiography *Avison-Christine also L'Avison* (Christine's *Vision*, 1405).

<sup>10</sup> *The Book of the City of Ladies, The Book of Three Virtues* (*Livre de Trois Vertus* or *Le Tresor de la Cite des Dames*, 1405, sequel to *The Book of the City of Ladies*, is a «detailed classification of women's roles in contemporary society») and *The Book of the Body Politic*, 1407 (R.H. Lucas, ed., *Le Livre du corps de policie*, Geneva, Droz, 1967). These three books are her most important ones with regard to education; here she discusses the most important works on the issue of education,

productivity, de Pizan is unknown outside the fields of French literature and women's studies, in which, until recently, her educational works have inspired a relative interest<sup>11</sup>.

With this gap in history of education, my goal in these pages is to begin to place her ideas within the history of educational ideas in general. In brief, I would like to analyse three points: how the City substantiates the evolution of the concept of female body; how to become "Ladies of the body"; and finally, the following question: which "sports" we can find in the City of Ladies?

In the *City of the Ladies*, among her books considered founding texts for the promotion of women's education, we can find the evolution of the representation of the body, in the light of the *sciences des femmes* of the fifteenth century. Christine utilises a key idea: the construction of what she calls «The City of Ladies» is illustrated by physical transformation of women, in order to authorise its rectification of women's position in society.

Attention will also be given to its alternative perception on the changes of standard in the care of the body and the physical activities. According to the gender, that could be reconsidered and compared with the dominant ideology. At that time, biological diversity simply meant inferiority. The gender division of physical activities is well represented, in particular, in the images: the hunting and military arts belonged to men, the dance to women.

Even the movement or the position of the body and the objects have the same meanings. For example in the Italian historical period Renaissance (in current usage suggests breadth of knowledge, after intellectual darkness of Medieval period), a big dog near a man, symbolised the hunt<sup>12</sup>, an excited aristocratic male hobby, but a small dog near a woman meant only a sedentary fidelity.

the education of women, of men, of the prince, and of the people. See Z. Xiangyun, *Du miroir des princes au miroir des princesses. Rapport intertextuel entre deux livres de Christine de Pizan*, «Fifteenth Century Studies», vol. 22, 1996, pp. 55-67.

<sup>11</sup> Particularly significant are the following studies: B. Astrik, L. Gabriel, *The educational ideas of Christine de Pisan*, «Journal of the History of Ideas», Vol. 16, No. 1, Jan. 1955, pp. 3-21; S. Groag Bell, *Christine de Pizan (1364-1430). Humanism and the Problem of a Studious Woman*, «Feminist Studies», vol. 3 (1976), pp. 173-184; C. Cannon Willard, *Christine de Pizan as Teacher*, «Romance Languages Annual», 1992, vol. 3, pp. 132-36. K. Kohrs Campbell presents an interesting argument about de Pizan's ability to create a female-oriented dialogue in her lecture *Three Tall Women: Radical Challenges to Criticism, Pedagogy, and Theory* (The Carroll C. Arnold Distinguished Lecture, National Communication Association, 2001). The shift of humanistic educational plan is discussed by: A. Giallongo, *Christine de Pizan. "Il potere del quotidiano nel XV secolo"*, in Ead. (ed.), *Donne di Palazzo nelle corti europee. Tracce e forme di potere dall'età moderna*, Milan, Edizioni Unicopli, 2005.

<sup>12</sup> P. Burke, *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*, London, Reaktion Books, 2001, p. 26.

### 1. *The City substantiates the evolution of the concept of female body*

The history of the body, as Le Goff proved<sup>13</sup>, is essential in the global history. Therefore it is important to search invisible social meanings of the female body<sup>14</sup> in the cultural and sporting history<sup>15</sup> of the relationship between men and women.

The *City of the Ladies* criticises, in fact, the dominant educational practices. Religious and laic teachings were despising Eva's daughters through the degradation of female body and all its movements, judged imperfect and without strength<sup>16</sup>. Christine wishes to destroy the pernicious *idée reçue* according to which women can be considered naturally weak in both body and mind. For example, Boccaccio built up womanly fame as a function of the individual women's overcoming her "nature", he attributes these women *virilum animum*. When at the start of the book, de Pizan laments her folly in listening to the harangues of male authorities regarding women, she begins to demonstrate with her own experience as a *femme naturelle* to her audience that these prevailing views of women constitute a system of lies<sup>17</sup>.

By citing misogynist authorities, Christine works within the very tradition that those men of learning claim to represent. She follows this practice to expose their unjustified bias.

The three allegorical figures that suggested the work, Lady Reason, Lady Rectitude and Lady Justice encouraged Christine to outdraw other ideas (pride and dignity) and other emotions (joy, not shame and despair) towards the body.

<sup>13</sup> See J. Le Goff, *Une histoire du corps au Moyen Age*, Paris, Editions L. Levi, 2003 and A. Corbin, J.J. Courtine, G. Vigarello, *Histoire du corps*. Tome 1: *De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Seuil, 2005.

<sup>14</sup> For a general overview of female body history, see E. Shorter, *A History of Women's Bodies*, New York, Basic Book, 1982 and G. Bock, G. Nobili (eds.), *Il corpo delle donne*, Bologna, Transeuropa, 1988; B. Semple, *The Male Psyche and the Female Sacred Body in Marie de France and Christine de Pizan*, «Yale French Studies», vol. 86 (1994), pp. 164-86.

<sup>15</sup> P. Arnaud, T. Terret, *Histoire du sport féminin*. Tome 2: *Sport masculin-sport féminin: éducation et société*, Paris, L'Harmattan, 1996.

<sup>16</sup> In part I.IX, while discussing a misogynistic work *Secreta mulierum* (*The Secrets of Women*), Christine and Lady Reason have the following exchange: «My lady, I recall that among other things, after he has discussed the impotence and weakness which cause the formation of the feminine body in the womb of the mother, he says that Nature is completely ashamed when she sees that she has formed such a body, as though it were something imperfect».

<sup>17</sup> «Mais toutevoies quoyque il soit de l'entendement, c'est chose prouee que femmes ont le corps foibe, tendre et non poissant en fait de force, et par nature sont couardes. Et ycestes choeces par le juegement des hommes appetissent moult le degré at auctorité du sexe féminin, car ils veulen dire que de tant comme un corps est plus aimparfait en quelque chose, de tant est reprimé et appeticé de sa vertu et par consequant il en fait moins a louer.» (Christine de Pizan, *La Città delle Dame*, translated into Italian by P. Caraffi, Milan-Trento, Luni Editrice, 1998, I, XIV, p. 102).

Inferiority – also viewed as a physical imperfection – becomes a «pleasant defect»<sup>18</sup> (*agreeable default*). This defect is completely immune from the fault of having committed crimes and homicides against mankind under the name of this strength.

In this new ethics of the body in the real and an imaginary world, Eva, not Adam, created to God's image, is not guilty. She seems now as a collaborator of the Divine<sup>19</sup>. Moreover, «le Souverain ouvrier et la Nature n'ont pas honte de faire et former le corps femenin»<sup>20</sup>.

## 2. *Ladies of body*

Ever since the 15<sup>th</sup> century, the whole life of the contemporary women close to the author was exasperated by continual physical strains: ill-treatments, renunciations and punishments. One was adding the most dishonourable and painful of all the male's *villanies*: the sexual violence. The misunderstood approach to mankind creation prevented women from protesting<sup>21</sup> and as such to be *Ladies of their Bodies*. Everyday life as lived by the female body, as it had been for many other situations tolerated for a long time, had to be questioned and transformed<sup>22</sup>. First of all the joy coming from a baby girl birth had to become visible and public (a pivotal idea, far away from the time general opinion). That implied encouraging men not to see women as belonging to a different human race. This new approach at woman's body was the dividing line between body and soul, damned and saved, profane and sacred, female and male<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> «Mais quant a la hardiece et tele force de corps, Dieux et Nature a assez fait pour les femmes qui leur donnè importance; car a tout le moins sont elles par celui agreable deffault excuses de non faire les cruaultez orribles, les murtres et le griefs extorcions, lesquelles a cause de force on a fait et fait on continuelment au monde. Si n'en aront mie la punicion que tielx cas requierent, et bien seroit et aroit esté pour les ames de plusieurs de plus fors que ilz eussent passè leur pellerinageen ce monde en corps femenin et foible». *Ibid.*, I, XIV, p. 104.

<sup>19</sup> «Et se aucun me dit que il en fu bny par femme pour cause de dame Eve, je dy que trop plus haut degré a acquis par Marie que ne perdi par Eve, quant humanité est conjointe a deité, ce qu'il ne seroit mie se le meffait de Eve ne fust avenu. Si se doit louer homme et femme de cellemesrison par laquelle tel honneur lui est ensuivie [...]». *Ibid.*, I, IX, p. 81.

<sup>20</sup> *Ibid.*, I, IX, p. 78.

<sup>21</sup> *Ibid.*, II, XIII, p. 255.

<sup>22</sup> *Ibid.*, II, LIII, p. 373.

<sup>23</sup> For the concept of the sacred body an profane body in the Medieval imagination see J. Le Goff, *L'imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard, 1985: «the worst of the body and of sexuality was the female body», p. 83. And, according to B. Semple, the profane body was the woman's body (Semple, *The Male Psyche and the Female Sacred Body in Marie de France and Christine de Pizan*, cit., p. 164).

On the other hand, it was necessary to stimulate «les femmes a louer Dieu, qui a mis le tresor de leur ames en vaisseaulx feminins»<sup>24</sup>.

How to put all that into practice? By means of the body care. As a matter of fact as early as the 14<sup>th</sup> century moral-didascalical treatises had been offering the urban female reading public both beauty and hygienic advice<sup>25</sup>. And Lady Rectitude confessed that self care was not a vice when it was the expression of «*inclination naturelle*»<sup>26</sup>. The Lady enhanced the idea that nobody could measure the others' conscience according to the look and she did that without making women's efforts to be «*jolies, baudes, mignotes et curieuses*»<sup>27</sup> go back to the role of coarse cheap tricks of seduction. The very physical presence, beautiful and elegant as well, of the three ladies who had inspired the book had the aim to show their intellectual and moral values.

Lastly, Queen Ceres's teachings and Minerva's inventions for the public physical well-being represent the woman role in the political community. In fact Cerere had revolutionised nutrition by introducing wheat and cereals cultivation. Thanks to her diet «le hommes ont le corps plus bel, plus cler et les membres plus forte et plus mouvables». Similarly Minerva had protected both men, previously covered with animals skins only, with woollen garments, and above all warriors with stronger and more resistant armours than the leather ones<sup>28</sup>. In addition to that, «les autre biens que on voit magnifestement que generaument femmes font a hommes». First of all, the gift of life<sup>29</sup>. De Pizan acknowledges the distinctive feature of the feminine culture in this know-how, though despised by the intellectuals, Boccaccio included, due to the fact that it was aiming at «aise et nourrissement du corps humain»<sup>30</sup>.

The discoveries of *Sciences des Femmes*, «qui font les oeuvres necessaries a vivre», since the most remote times, have supported the wealth, nourishment and beauty of the human body: the people's welfare (*prouffit commun et publique*), in a word, civilisation.

<sup>24</sup> *Ibid.*, II, XLIX, p. 345.

<sup>25</sup> The Italian example is Francesco da Barberino, *Reggimento e costumi di donna*, Turin, G.E. Sansone, Loescher, 1957, Part XIII. See also, A. Garosi, *Aldobrandino da Siena, medico in Francia nel XIII secolo, nella storia del costume e dell'igiene medievali*, Milan, Signorelli, 1981.

<sup>26</sup> «Mais neantmoins, non mie pour excuser le mal, mais affin que nul ne se charge de donner plus grant blasme, ne autre que il n'y affiert, a de teles que on voit jolies, je te dis certainement que il ne viens mie a tout pour cause d'amours qui leur face faire, ains vient a plusieurs, tant hommes comme femmes, par droite condicion et inclination naturelle que ilsse deltenten jolivitez ou en beaulx abis et riches, ou netteté et en chose pontificales». *Ibid.*, II, LXII, p. 409.

<sup>27</sup> *Ibid.*, II, LXIV, p. 411.

<sup>28</sup> *Ibid.*, I, XXXVIII, p. 181.

<sup>29</sup> *Ibid.*, XXXVIII, p. 183.

<sup>30</sup> *Ibid.*, I, XXXIX, p. 187. (This concept is also discussed in R. Blumenfeld-Kosinski, *Femme de corps et femme par sens: Christine de Pizan's Saintly Women*, «Romanic Review», vol. 87.2, 1996, pp. 157-175).

### 3. Which "sports" in the City of Ladies?

We cannot use the term "sport" for the Middle Ages.

N. Elias and E. Dunning<sup>31</sup> affirmed in fact that the medieval world did not include the Olympic games. This period hadn't professional right spaces such as the stadium, the Circus or the gymnasium; hadn't rules, calendars, teams or economical interests like our modern and contemporary sporting demonstrations. However, the second millennium – and ours indeed – has at least one feature in common: a strong link between "sport" and patriarchal values – a long phenomenon that supported the men's point of view on women's sport activities – as a fact of life, as the normal conditions of things.

With the concept of "gender"<sup>32</sup> – feminist paradigm for excellence – we can ask ourselves: Which are the most important physical games to the components of the imaginary community of Ladies?

They are two in particular: dance and above all hunt. Two paradigmatic *loisirs* of the sporting history in the medieval and Renaissance centuries, as the figurative arts and the sources of the moral didactic literature testify.

### 4. Dance

The most important expression of the female physical activity<sup>33</sup> was dance, as is well known, condemned by the Church and strictly controlled by noble and urban circles. In front of these penalising pressures, Christine de Pizan gives us a happy image: we can see Sappho, lady of sciences of the arts and the athletic teacher when she waves in the dance with the nymphs.

Sappho embodies the ideal of wisdom and the beauty of the body. She was able with her harmonious and musical gestures to represent women's community lives through the collective dance inherited from the Minoan tradition.

<sup>31</sup> N. Elias, E. Dunning, *Quest for Excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process*, Oxford, Basil Blackwell Ltd, 1986. For a view of crisis of physical education on Hellenistic period, see H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Le Seuil, 1948, Part II.

<sup>32</sup> About interesting approaches to the role of gender in sport history see G. Gori, (ed.), *Sport and Gender Matters in Western Countries: Old Borders and New Challenges*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 2008. For re-articulating concept of gender – as a distinct category of analysis and as dynamic, relational process – in sports studies is very interesting the paper by S.J. Bandy, *Gender on the Edge: The Intersections of Sport and Gender Research* (paper presented at the Fourth Meeting of the Transnational Scholars for the Study of Gender and Sport, cit.).

<sup>33</sup> On educational meaning of dance for the female sex, see G. Gori, *Italian Female Courtiers and their Bodily Education through Dance in the XV and XVI Centuries*, in Id. (ed.), *Sport and Gender Matters in Western Countries*, cit., pp. 41-53.

### 5. *Hunt: the feminine cast*

How important was the gender in hunt, in particular falconry, considered since the times of Frederick II<sup>34</sup>, the noblest of arts?

In this fascinating “sport”, unknown in the past and disappeared nowadays, we could have seen the strength of character and the tenacity of the ruler.

It was also a leisure – shared with the other sex<sup>35</sup> – that didn’t break the separation among masculine and feminine. Not by chance, in the Courtesy Novels the art of hunting is often used as metaphor of the conquest of the desired woman. This literary pretext justified under a “sporting” (in inverted commas) form, often brutal and predatory, a relationship between man and woman nearer to the rape than to the free choice. Women represented for the men what the prey represented for the hunter. The hunt, symbol of the social and institutional power<sup>36</sup>, was the scenery of the conflicting relationships between social groups and it was also the place where the values of virility were expressed at their best.

Facing this reality, Christine de Pizan was able to document women’s successes in the military and hunting art and she suggested several role models:

- The oriental Semiramis<sup>37</sup>, the first warrior queen, a courageous military leader, an illuminations in manuscripts represents her as an alternative female.
- The legendary Amazons<sup>38</sup>, with their ability to run fast, to ride horses and handle weapons (heavy shields and arches). The Amazons feared Hercules, the strongest man of the classical heroes, also known by de Pizan as the founder of the Olympic Games<sup>39</sup>.
- Zenobia<sup>40</sup>, the Persian queen, unbeatable hunter in the woods and in the forests, considered at that time only the men outdoor gyms.
- Camilla<sup>41</sup>, the Volsci Princess, another hunter who could run faster than a greyhound.
- Fredegonda<sup>42</sup>, one of the first queens of France, was portrayed horse guiding an army while breast-feeding.

<sup>34</sup> Frederick II of Hohenstaufen, *De arte venandi cum avibus* (translated into Italian by A.L. Trombetti Budriesi, Rome-Bari, Laterza, 2000).

<sup>35</sup> See following short story G. Boccaccio’s in *Decameron* (ed. by V. Branca, Turin, Einaudi, 1980), II, 9, § 10, and VII 52-7, and VIII 1-42.

<sup>36</sup> On political importance of medieval hunt, see P. Galloni, *Il cervo e il lupo*, Rome-Bari, Laterza, 1993, pp. 72-85.

<sup>37</sup> Christine de Pizan, cit., I, XV, p. 107.

<sup>38</sup> *Ibid.*, I, XV, p. 111 and p. 119.

<sup>39</sup> *Ibid.*, I, XLI, p. 191.

<sup>40</sup> *Ibid.*, I, XX, p. 131.

<sup>41</sup> *Ibid.*, I, XXIV, p. 147.

<sup>42</sup> *Ibid.*, I, XXIV, p. 145.

What could people learn from these examples? That women were self confident when their movements were free. These beautiful scenes of ladies in action are the base for the utopian feminist city.

## 6. Conclusion

As I have shown in this brief analysis, Pizan's educational thought was characterised by a refusal to accept the vision female body with male authority (for example, the false conception of Aristotle<sup>43</sup>, that a woman is nothing else but a defective man). Her sex physical identity cannot be built up just by man's opinions. Her teachings were helpful to many generations that, through her concepts, were able to assert a new female experience in sport. In this way she supported the value of the female body and the idea that women should receive the same education as men.

Christine de Pizan refuses the separation of sporting activities, based on sex; that separation came from a wrong concept of gender that was: «against reason and against nature». This idea brought the desire to imagine the unimaginable. In this way – very innovative – de Pizan utilised figures from Athens to Rome to France as viable – meaningful and true – models for her age and approached with courageous lucidity the problem of exclusion from exclusively masculine physical games.

The inversion of the gender values was a shock. In the hunting art – that meant to prepare for the military training and the political virtue – women were excellent. A concept that will be very useful: for the access of both sexes to games, who became more favourable, during the sixteenth and seventeenth centuries<sup>44</sup> and during last century, to justify the noble cause against the discrimination of women in sports as well.

Social change started with changes in value and lifestyles. Strong women, whether leaders or not, accelerated the civilisation with their priority of the body people. This the most fundamental sense of women's history and education.

The last episode, dedicated to Clelia, confirms that only those, who have become "Ladies of their body" and paladins of *Sciences des femmes*, that civilised society, have access to the City. The tale of a Roman girl makes sense:

<sup>43</sup> Aristotle, *De generatione animalium*, IV, 6 («We must look upon the female character as being a sort of natural deficiency»).

<sup>44</sup> S. Vaucelle, *Les femmes et les "sports" du gentilhomme de l'époque médiévale à l'époque moderne*, «Clio», numéro 23, 2006 (*Le Genre du Sport*, monogr. issue edited by T. Terret, M. Zancarini-Fournel), pp. 145-163. This research considers the slow integration of women into a previously unknown sporting world.

Clelia<sup>45</sup> in order to save her girlfriends spontaneously frees her movements, learning, by herself, for the first time, to ride a horse and to cross a river.

Angela Giallongo  
Dipartimento di Scienze umane  
Università degli Studi di Urbino (Italy)  
angela.giallongo@uniurb.it

<sup>45</sup> *Ibid.*, I, XXIV, p. 151.

# «Militia est vita hominis». Die “militärische” Erziehung des Jesuitenpaters Ignaz Parhamer im Zeitalter Maria Theresias\*

Simonetta Polenghi

Mehr als zwei Jahrhunderte nach der Aufhebung der Gesellschaft Jesu ist das Wirken der Jesuiten und ihre Position gegenüber der Aufklärung noch immer Gegenstand von geschichtsschreiberischen Debatten<sup>1</sup>. Ein besonderes Interesse gilt dem erzieherischen Werk von Ignaz Parhamer, das im Zeichen einer außergewöhnlichen Religionspädagogik mit militärischem Charakter steht und das sowohl beim Volk als auch bei der damaligen Herrscherin großen Zuspruch bekam. Diese legte wenige Tage nach dem Tod von Franz Stefan, Peter Leopold in einem Brief nahe, ja nicht die Jugenderziehung in der Toskana zu vernachlässigen und empfahl ihm dazu die Methode Parhamers<sup>2</sup>. Der Großherzog selbst hob in einem 1778/79 abgefassten Bericht während eines Besuches in Wien hervor, wie sehr die Jesuiten immer noch von den Leuten geliebt würden, vor allem Pater Parhamer, der «wegen seines Eifers für die Armen und das Waisenhaus»<sup>3</sup>

\* Übersetzung von Tanja Fiedermutz. Dieser Beitrag stellt die überarbeitete Fassung von S. Polenghi, «*Militia christiana*». *L'opera educativa di Ignaz Parhamer nell'Austria teresiana*, «Pedagogia e vita», 2000, 5, S. 122-156 dar.

<sup>1</sup> A. Trampus, *I gesuiti e l'Illuminismo. Politica e religione in Austria e nell'Europa centrale (1773-1798)*, Firenze, Olschki, 2000; P. Bianchini (Hrsg.), *Morte e resurrezione di un Ordine religioso. Le strategie culturali ed educative della Compagnia di Gesù durante la soppressione (1759-1814)*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

<sup>2</sup> A. Wandruszka, *Leopold II*, Wien-München, Verl. Herold, 1963, S. 112.

<sup>3</sup> U. Dell'Orto, *La nunziatura a Vienna di Giuseppe Garampi 1776-1786*, Città del Vaticano, Archivio vaticano, 1995, S. 179.

bekannt sei. Mit Parhamer haben sich Kirchengelahrte aufgrund seiner Aktivität als Missionar<sup>4</sup> und Katechet<sup>5</sup> beschäftigt, Sozialhistoriker wegen seiner Leitung des Wiener Waisenhauses<sup>6</sup> und zuletzt Kunsthistoriker<sup>7</sup>. Es ist allerdings interessant, sein ganzes erzieherisches Werk näher zu betrachten.

### 1. *Missionarische Aktivität und Katechese*

Parhamer stammte aus einer wohlhabenden Familie und wurde am 15. Juni 1715 in Schwanenstadt in Oberösterreich geboren<sup>8</sup>. Nachdem er den Philosophiekurs im Jesuitenkolleg in Linz beendet hatte, bat er um Eintritt in die Gesellschaft Jesu, wo er aber wegen seiner schwachen körperlichen Verfassung abgelehnt wurde. Er zog nach Wien, wo er Theologie studierte. Am 17. Dezember 1734 wurde er schließlich von der Gesellschaft Jesu aufgenommen und trat in das Kolleg von Trenschin (Trencsén) in Oberungarn ein, eine kleine Stadt, die während des Türkenfeldzuges von den Osmanen bedroht worden war, was 1663

<sup>4</sup> L. Châtellier, *La religione dei poveri. Le missioni rurali in Europa dal XVI al XIX secolo e la costruzione del cattolicesimo moderno* (Übers. vom Französischen), Milano, Garzanti, 1994, S. 198-201; A. und L. Châtellier, *Les premiers catéchistes des temps modernes, in La religion de ma mère. Les femmes et la transmission de la foi*, Dir. J. Delumeau, Paris, Les éditions du Cerf, 1992, S. 297 f.

<sup>5</sup> J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart*, Innsbruck-Leipzig, F. Rauch, 1937, S. 16-18, S. 21; P. Braido, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal "tempo delle riforme" all'età degli imperialismi (1440-1870)*, Torino, Elle Di Ci, 1991, S. 143.

<sup>6</sup> H. Pemmer, *Das Parhamersche Waisenhaus auf dem Rennweg*, «Wiener Geschichtsblätter», 1973, 28 Jh., Nr. 2, S. 33-38; P. Feldbauer, *Kinderelend in Wien. Von der Armenkinderpflege zur Jugendfürsorge. 17.-19. Jahrhundert*, Wien, Verl. für Gesellschaftskritik, 1980, S. 45, S. 60, S. 63-65; H. Gassner, *Verlassene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Findel- und Waisen-Anstalten in Wien bis zur Zwischenkriegszeit*, Wien, 1994, (Diplomarbeit), S. 19-26, S. 37, S. 48; M.B. Ristig, *Urformen der Kinderheilkunst im Spiegel altdeutscher Waisenhäuser (1600-1800)*, Köln, Josef Eul, 1995, S. 98 f.

<sup>7</sup> L.A. Ronzoni, *Ignaz Parhamer und die Christenlehr-Bruderschaft. Die Franz Regis-Kapelle in der Jesuitenkirche am Hof in Wien*, in H. Karner, W. Telesko (Hrsg.), *Die Jesuiten in Wien. Zur Kunst und Kulturgeschichte der österreichischen Ordensprovinz der „Gesellschaft Jesu“ im 17. und 18. Jahrhundert*, Wien, Verl. der Öst. Akademie der Wissenschaften, 2003, S. 99-112.

<sup>8</sup> Für seine Biographie: C. Sommervogel, *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, Bruxelles, Gregg, 1960 (Nachdruck anastatisch Ausg. 1865), VI, S. 215; C. von Wurzbach, *Biographisches Lexicon des Kaiserthums Österreich*, Wien, k.k. Hof- und Staatsdruckerei, 1870, Bd. XXI, S. 296-299; I. Rieder, *Ignaz Parhamer's und Franz Anton Marrer's Leben und Wirken*, Wien, o. Verl., 1872; L. Koch, *Jesuiten-Lexicon*, Lowen-Heverlee, Verl. der Bibliothek, 1962<sup>2</sup>, S. 1376-1378; F. Loidl, *Geschichte des Erzbistums Wien*, Wien-München, Herold, 1983, S. 133 f.; L. Lukács, *Catalogus generalis seu Nomenclator biographicus per sociarum Provinciae Austriae Societatis Iesu (1551-1773)*, Romae, Institutum Historicum S.I., 1988, Bd. II, S. 1147; *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesu*, C.E. O'Neill, J.M. Domínguez (Dir.), Roma, Institutum Historicum S.I., 2001, Bd. 3, S. 3044 f.

in der Belagerung Wiens kulminierte. Er unterrichtete zwei Jahre Grammatik und *humaniora* im Kolleg von Belgrad, das an der Grenze zum Osmanischen Reich lag, und ein Jahr Poesie und Rhetorik wieder in der Slowakei im Kolleg von Erlau (Eger). Nachdem er ein Jahr im Kolleg der Nachbarstadt Neusohl (Banska Bystrica) gewesen war, verbrachte er drei Jahre in Tyrnau (Trnava), eine weitere slowakische Stadt, die 1683 von den Türken erobert worden war, wo er den Katechismus und Deutsch lehrte.

Im Jahr 1744 wurde Parhamer zum Priester geweiht. Im darauf folgenden Jahr wurde er nach Graz berufen, wo er mit seinen Predigten dazu beitrug, die Besucherzahl an den Trivialschulen zu erhöhen. Schon bei dieser Gelegenheit hob er die enge Verbindung zwischen Unwissenheit und Sünde hervor und im Umkehrschluss die Wechselbeziehung zwischen der Verbreitung der Alphabetisierung und einer Verbesserung der christlichen Sitten. Er beendete das dritte Probejahr in Judenburg in der Ober-Steiermark. Nach Wien zurückgekehrt, erlangte er den Doktor der Philosophie. Im Jahre 1749 legte er die vier Gelübde ab. Von 1747 bis 1754 hielt er Religionsunterricht in der Universitätskirche und in der Hofkirche. Im Jahre 1748 ernannte ihn Maria Theresia zum Inspektor der Trivialschulen. Zwei Jahre später veröffentlichte er seinen *Katechismus für drei Schulen*, der in zahlreichen Auflagen in Österreich und Ungarn erschien. Ins Ungarische, Slowenische und Tschechische übersetzt wurde dieser Katechismus sogar als Schultext verwendet. Von 1750 bis 1777, als der einheitliche österreichische Katechismus von Ignaz Felbiger und Kardinal Migazzi herausgegeben wurde, war jener von Parhamer der meist verbreitete Katechismus in Österreich und in den östlichen Reichsgegenden<sup>9</sup>. Er blieb bis 1857 in Kraft<sup>10</sup>. Im Jahr 1752 schrieb Parhamer den *Historischen Katechismus mit historischen Fragen, Glaubens und Sittenlehre*, der ebenfalls in Tyrnau gedruckt wurde. Dies war ein komplexeres Werk, das jenen zugeordnet war, die den vorausgegangen Katechismus bereits verinnerlicht hatten.

Der Erzbischof von Wien Sigismund Kollonitsch<sup>11</sup> schätzte diese Katechismen von Parhamer so sehr, dass er den *Katechismus für drei Schulen* zwingend für alle Pfarrer und Lehrer in der Erzdiözese Wien vorschrieb. Sechs Jahre danach bekräftigte sein Nachfolger Joseph Trautson mit einem neuen bischöflichen Dekret, dass dieses Büchlein für die religiöse Erziehung der Kinder in allen Kirchen und in allen Schulen verwendet werden sollte<sup>12</sup>. Der Text wurde in der ganzen Erzdiözese und in großen Teilen Österreichs und Böhmens verwendet. Das Neue

<sup>9</sup> Vgl.: J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus*, S. 99-277; U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*, Freiburg-Basel-Wien, Herder, 1966, S. 161-240.

<sup>10</sup> J. Wodka, *Kirche in Österreich. Wegweiser durch ihre Geschichte*, Wien, Herder, 1959, S. 453.

<sup>11</sup> C. von Wurzbach, *Biographisches Lexicon*, 1864, Bd. XII, S. 363 f.

<sup>12</sup> Dieses Dekret wurde veröffentlicht von *Allgemeines Mission-Frag-Büchlein, in drei Schulen ordentlich eingetheilt*, Wien, J.T. Trattner, 1759, die Katechismusausgabe von I. Parhamer die konsultiert werden konnte.

im Vergleich zum Katechismus von Canisio, auf den sich auch in großen Teilen Parhamer bezog, waren nicht die Inhalte, sondern die Aufmachung. Parhamer war der Meinung, dass das reine Auswendiglernen der Texte nicht ausreichend sei, wenn sie nicht wirklich verstanden würden: «Nachdeme die Kinder, oder andre Unwissende die erste Schul so viel erlenet haben, dass sie auch verstehe, was sie sagen, sollen sie in diese andere geführet und angehalten werden»<sup>13</sup>. Der Katechismus bestand aus drei Teilen, von denen einer sich an die Kleinsten wandte, denen die Eltern das *Pater Noster*, das *Ave Maria* und das *Credo* in deutscher Sprache beibringen sollten, ein Teil war für die Kinder gedacht und einer für die Jugendlichen. Erst nachdem ein Teil gänzlich verinnerlicht worden war, konnte der Erzieher sich an den zweiten Teil wagen.

Das fortlaufende System war didaktisch nicht nur für die Kinder sehr effizient. Parhamer ermahnte in der Tat die Eltern den Katechismus daheim nicht nur zu verwenden, um das Wissen der Söhne und Töchter zu festigen, sondern forderte auch jene Erwachsenen, die die Glaubenswahrheiten vielleicht vergessen oder nie richtig gelernt hätten, auf, sich ihrer Unwissenheit nicht zu schämen und diese Glaubenswahrheiten wieder zu erlernen. Er zitierte die Beispiele der Apostel und des Hl. Ignatius und erklärte, dass es Sünde sei einen Fehler aus selbstverschuldeter Unwissenheit zu begehen, den man hätte wissen müssen oder können, während hingegen der Wille seine eigenen Wissenslücken mit Fleiß und Mühe zu schließen, besonders lobenswert sei<sup>14</sup>. Im ersten der drei Katechismusteile, dem einfachsten, benutzte Parhamer didaktische und grafische Erläuterungen, um das Verstehen und Erlernen der Inhalte zu vereinfachen: die Sätze waren häufig durchnummeriert, einige Sätze waren durch eine andere Schriftart hervorgehoben. Im ganzen Text wurde eine «schöne Ordnung» verfolgt.

Am Ende des Büchleins gab es eine Reihe von Ratschlägen für die Erzieher und Kinder sowie eine Sammlung verschiedener Lieder. In diesem letzten Teil des Buches lag der Akzent auf den Verhaltensnormen, die die Kinder und Jugendlichen anhand des Studiums der christlichen Lehre verinnerlichen sollten: auf Ruhe achten, aufmerksam und artig sein, Lachen und Lärm in der Kirche vermeiden, nicht rennen, nicht schreien, keine Steine werfen, nicht auf der Straße spielen, keine Früchte klauen, nicht lügen, morgens und abends beten, den Eltern respektvoll gehorchen, ihnen die Hände küssen, Müßiggang vermeiden, «Gehorsam, ehrbar, fleißig sey / Zum lernen halt die Stund genau»<sup>15</sup>, sich vor dem Essen die Hände waschen und beten, das Essen nicht vom Teller Anderer

<sup>13</sup> I. Parhamer, *Allgemeines Mission*, S. 22. Vgl. B. Duhr, *Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge*, Freiburg im Br., Herdersche Verlagshandlung, 1907-1928, Bd. IV, 2, S. 188.

<sup>14</sup> I. Parhamer, *Allgemeines Mission*, Vorrede.

<sup>15</sup> Ebd., S. 142. Der erste Gesang: «Die Morgen Stund trägt Gold im Mund» und ein anderer ermahnte: «Der Müßiggang mein frommes Kind / Ein Zundel ist zu aller Sund / Darum bequeme dich der Zeit / Zur Glaubens- Lehr und Ehrbarkeit / Hierzu die Schulen sind erricht / Zu sammeln da viel gute Frücht», ebd., S. 140 f.

nehmen, die Hände nicht ins Essen tun, vornehm kauen. Was Parhamer predigte, war nicht nur eine innere Erneuerung, sondern auch eine Sittenverfeinerung. Diese Vorschriften dienten auf der einen Seite der Disziplinierung der Seele und des Körpers, wie es das Konzil von Trient mit unterschiedlichem Erfolg den Gläubigen<sup>16</sup> auferlegt hatte und auf der anderen Seite entsprachen sie dem Prozess der fortschreitenden Selbstkontrolle, den die Humanisten von Erasmus bis Leibniz gepredigt hatten und der von den höheren Gesellschaftsschichten sich langsam in den unteren Gesellschaftsschichten auszubreiten begann. Die Herrscher waren an einer Weiterentwicklung dieses Prozesses interessiert<sup>17</sup>.

Parhamer zeichnete sich durch sein katechetisches Bemühen in Wien aus, wo er sich seit 1750 aktiv dem Ausbau der Christenlehr-Bruderschaft widmete, die 1711 von seinem Mitbruder Adam Sandschuster zur Verbreitung einer religiösen Kindererziehung gegründet worden war<sup>18</sup>. Parhamer erwähnte den Heiligen Jesuitenpater Johannes Franz Regis zum Patron, ein französischer Katechet der Kinder und Armen und ein Missionar der calvinistischen Provinzen in den ersten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts, der 1737 heilig gesprochen wurde. Parhamer versammelte jeden Sonntag Tausende von Kindern<sup>19</sup>, die ordentlich unterteilt in Gruppen, jede mit ihrer eigenen Fahne, am Unterricht für christliche Doktrin teilnahmen. Er strukturierte diese Schulen hierarchisch, ja fast militärisch, nach einem Schema, das sich auf das borromäische Modell des Priors und der Unterprioren berief: jede Kindergruppe hatte ihren Gruppenführer (*Vorsteher*), der auch die Fahne trug, einen Lehrer, der abfragte (*Ausfrager*) und eine Person die darüber wachte, dass die Ruhe respektiert und die Disziplin eingehalten wurde sowie darüber, dass die Reihen richtig standen (*Ansteller*). Zwischen 1750 und 1780 verbreitete sich die Bruderschaft in 36 Kirchen der inneren Stadt und der Vorstadt, wobei die Teilnahme an ihr verpflichtend war<sup>20</sup>. Die Kinderprozessionen umfassten mit ihren Katecheten bis zu 7.000 Kinder – Wien zählte damals ungefähr 180.000 Einwohner.

<sup>16</sup> P. Prodi (Hrsg.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo e età moderna*, Bologna, Il Mulino, 1994; ders., (Hrsg.), *Il concilio di Trento e il moderno*, Bologna, Il Mulino, 1996.

<sup>17</sup> N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1980-1981, 2 Bd.; ders., *Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie mit einer Einleitung: Soziologie und Geschichtswissenschaft*, Neuwied Berlin, Luchterhand, 1969.

<sup>18</sup> Darüber gab er dem Prior Francesco Retz Nachricht, Wien 3. Okt. 1750, in Roma, Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI), Austr. 14, Nr. 173, Blatt 167. Über die Bedeutung der Kongregation für die Alphabetisierung der Kinder s. H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Wien, Österreichischer BundesVerl., 1982-1988, Bd. III, S. 31-33.

<sup>19</sup> Bereits ein Jahr nach Gründung der Bruderschaft gelang es ihm eine große Anzahl von Personen, Erwachsenen und Kindern zu gewinnen, ARSI, *Austr.* 14, Nr. 159, Blatt 203, Wien 27. Nov. 1751, Brief an den Prior Ignazio Visconti.

<sup>20</sup> L.A. Ronzoni, *Ignaz Parhamer und die Christenlehr-Bruderschaft*, S. 101.

Im Jahr 1754 wurde Parhamer Missionar der Erzdiözese und gleich darauf wurde er auf Wunsch Maria Theresias und des Erzbischofs Trautson zum Verantwortlichen der Missionen in Österreich, Steiermark, Kärnten, Krain und Tirol ernannt. Als unermüdlich Reisender verbreitete er die Christenlehr-Bruderschaft und seinen Katechismus mit immer größerem Erfolg. Die Missionen Parhamers unterschieden sich strukturell von den vorhergehenden Missionen der Jesuiten, die noch barock geprägt waren: während früher dramatische Töne dominierten, die Geißelungen, die apokalyptische und bilderreiche Rhetorik und die offensichtlichen Reueakte, unterschieden sich die neuen Methoden durch ihren stark geordneten Charakter, der geradezu militärisch war. Die Gläubigen waren nicht so sehr von Gesten oder Worten beeindruckt, die Angst und Sühne erzeugen, sondern vielmehr psychologisch von der Effizienz einer rationalen Organisation, die den Zugehörigkeitssinn zu einer Gemeinschaft vermittelte, eingenommen und sie waren außer vom Charisma Parhamers auch von der starken Vorstellung einer kämpferischen Spiritualität bewegt, durch die der Jesuit seine Missionen prägte.

Man kann das didaktische Schema Parhamers ganz genau anhand eines Berichts über seine von ihm durchgeführte Mission nach Salzburg im September 1758 rekonstruieren, den er dem Prior Lorenzo Ricci<sup>21</sup> nach Rom schickte und der lange berühmt blieb. Parhamer, der in jenem Jahr von Franz Stefan als Beichtvater ausgewählt wurde, hatte weiterhin die Missionen geleitet, nahm aber nicht mehr an ihnen teil. Der Fürstbischof von Salzburg, einer Gegend die vom Krypto-Protestantismus<sup>22</sup> heimgesucht wurde, hatte Parhamer gedrängt, persönlich eine Mission in der Stadt durchzuführen. Franz Stefan hatte die Erlaubnis gegeben, dass der Pater eine Mission in einem vom Reich unabhängigen Territorium leiten durfte.

Parhamer zog mit zwei weiteren Patres, Antonius Wises und Aloysius Rainkellner, die beide mit seiner Methode vertraut waren, los. Nachdem er am 14. September in Salzburg angekommen war, predigte er vier Tage lang morgens und abends. Die Predigten waren je nach Uhrzeit unterschiedlich und wandten sich an Kinder, Frauen, Eltern, Arbeiter und Menschen verschiedener Gesellschaftsschichten. Er sprach in den Predigten während der ersten zwei Tage von der Unwissenheit, ihren Ursachen und Auswirkungen sowohl bei den Erwachsenen als auch bei den Jugendlichen; er stellte die Sünde als Frucht von Nicht-Wissen dar; er betonte die Wichtigkeit der christlichen Erziehung und

<sup>21</sup> ARSI, *Austr.* 229, Blätter 165-175 Rs.

<sup>22</sup> In den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts wurde eine stark lutherische Propaganda registriert, besonders in Böhmen, aber auch in Schlesien, Moldavien und im Salzburgerischen: E. Winter, *Der Josefianismus. Die Geschichte des österreichischen Reform-Katholizismus 1740-1848*, Berlin, Rütten & Löning, 1962, S. 22. Im thesesianischen Zeitalter blühte der Krypto-Protestantismus auf, vor allem in den Bergregionen von Kärnten, der Steiermark, Böhmens, Moldaviens und Ober- und Niederösterreichs, A. Wandruszka, *Gli Asburgo* (Übers. vom Deutschen), Milano, Dall'Oglio, 1974, S. 155; L. Châtellier, *La religione dei poveri*, S. 84.

sprach von den Ursprüngen und der Bedeutung der Christenlehr-Bruderschaft<sup>23</sup>. Wie geschrieben steht, «unterschied sich das Projekt sehr von den Bußmissionen, die darauf abzielten das Individuum zu beeindrucken. Man insistierte nun auf der absoluten Notwendigkeit sich verständig und überlegt zu verhalten, um das Heil zu erlangen»<sup>24</sup>.

Am Ende der Predigt über die Eucharistie waren die Emotionen unter den Gläubigen groß. Besonders beeindruckt waren sie von den Kindern, die sich nach der Beschreibung Parhamers mit Andacht und Frömmigkeit der Eucharistie näherten<sup>25</sup>. Die Kinder bildeten einen Zug, der in kleine Gruppen unterteilt war, jede Gruppe hatte eine Standarte, auf der ein Heiligenpatron dargestellt war. Sie schritten geordnet voran und sangen Heiligenlieder. Es folgten die Erwachsenen, die ebenfalls in Gruppen unterteilt waren, mit ihren Fahnen, die die Dreifaltigkeit, die Jungfrau Maria, den Hl. Josef oder andere Heilige darstellten. Die Fahnenweihe sollte sich auf Anordnung Parhamers, ähnlich der Weihe von Militärfahnen abspielen, nicht um «militare quoddam exercitium» aufzuerlegen, was einen profanen Charakter hätte, «sed id unum mirandum, quod presentes omnes, ad multorum millium excrescat numeros, pulchro et exemplari ordine consistant»<sup>26</sup>. Die Abschlussprozession endete mit einem Schwur, der vor den Standarten geleistet wurde und bei dem die Gläubigen dem Teufel abschworen, den Glauben an die Dreifaltigkeit und an die Katholische Kirche bekannten und sich bereit erklärten für diesen zu leben, zu kämpfen und zu sterben. Parhamer ermahnte damals die Gläubigen, nachdem er die Fahnen gesegnet hatte, diese zu bewahren und sich daran zu erinnern, dass sie ein Symbol der göttlichen Gnade sind und als solche den Feinden und Häretikern Angst einflößen und dass diejenigen, die unter diesen Fahnen gekämpft haben, im Glauben fest blieben, in der Hoffnung stark und von der Liebe entflammt wurden. Die imponierende Zeremonie endete mit Kanonenschüssen. Nach zehn Tagen kehrte Parhamer nach Wien zurück, ließ aber seine Mitbrüder zur Organisation der Bruderschaft in Salzburg, wo in neun Tagen mehr als 6.000 Personen der Bruderschaft beigetreten waren.

Seine Missionen hatten die Unterstützung der Herrscher. Maria Theresia spendete 1755 den Missionarjesuiten 5.500 Gulden. Die ganze kaiserliche Familie war in der Bruderschaft der christlichen Doktrin eingeschrieben. Mehrere Male nahm Maria Theresia höchst persönlich an den Abschlussprüfungen der christlichen Schule und an der Prämierung der besten Kinder teil und war bei deren Umzügen, die Militärparaden ähnelten, anwesend. Es fehlten jedoch nicht die Kritiker, vor allem der Bischof von Passau, der das Ritual der Fahnen als «Aberglaube» definierte und der die Mission Parhamers verurteilte, da sie von

<sup>23</sup> ARSI, *Austr.* 229, Blatt 170 u. Rs.

<sup>24</sup> L. Châtellier, *La religione dei poveri*, S. 199.

<sup>25</sup> ARSI, *Austr.* 229, Blatt 166.

<sup>26</sup> Ebd., Blatt 172 Rs.

profanen Riten und Zeremonien<sup>27</sup> infiziert wäre. Gegen die Angriffe von Seiten des Hochklerus, verteidigte sich Parhamer mit einem Brief an den Prior Aloisius Centurione, in dem er die beim Volk erzielten Erfolge erwähnte und die Tatsache unterstrich, dass er die kaiserliche Gunst genießt<sup>28</sup>. Auch wenn Parhamer immer wieder betonte, dass die militärische Methode nur als Mittel diene, um die Seelen zu stärken, kann man dennoch nicht die Tatsache ignorieren, dass mitten im Siebenjährigen Krieg solche Versammlungen wie richtige Treueschwüre gegenüber dem Herrscherhaus gesehen wurden, so dass «die katholische Mission als Proklamation zur Staateneinheit des Habsburgerhauses im Sinne eines universal anerkannten Prinzips endete: der katholischen Religion»<sup>29</sup>.

## 2. Leiter des Wiener Waisenhauses

Das *Waisenhaus unserer lieben Frau am Rennweg*<sup>30</sup> entstand 1724 auf Initiative von Johann Michael Kienmayer. Dieser hatte aufgefordert vom Weihbischof Franz Marrer akzeptiert, in seiner Fabrik zwanzig Waisenkinder des *Waisenhauses* von Leopoldstadt arbeiten zu lassen und baute für sie ein Gebäude neben seiner Seidenfabrik entlang dem Rennweg. Im Jahr 1750 beherbergte das Institut mehr als 300 Waisen beiderlei Geschlechts, befand sich aber in beklagenswertem Zustand – vor allem was die Hygiene anging, wie eine von der Kaiserin eingesetzte Kommission feststellte. Das düstere Bild, das aber auch der traurigen Situation eines Großteils der damaligen Waisenhäuser entsprach, änderte sich komplett, als Pater Parhamer 1759 auf Wunsch des Erzbischofs von Wien, Kardinal Cristoph Migazzi, und Maria Theresias berufen wurde, dieses zu leiten<sup>31</sup>.

Unter seiner Führung wurde das Institut zu einer Attraktion in der Hauptstadt und außer von der Wiener Aristokratie und der kaiserlichen Familie sogar von ausländischen Touristen, Adligen und Intellektuellen besucht. Auch Papst Pius

<sup>27</sup> B. Duhr, *Geschichte der Jesuiten*, Bd. IV, 2, S. 240.

<sup>28</sup> ARSI, Austr. 14, Nr. 141, Blatt 361, Wien 11. Dez. 1756.

<sup>29</sup> L. Châtellier, *La religione dei poveri*, S. 201.

<sup>30</sup> Es gibt zwei Hauptquellen, auf die sich die Sozialgelehrten und auch ich mich beziehe: Die Biographie Parhamers aus dem Neunzehnten Jahrhundert, I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, und einer der ganz wenigen jährlichen Berichte, die von Parhamer abgefasst und noch erhalten sind, I. Parhamer, *Vollkommener Bericht von der Beschaffenheit des Waisenhaus unser lieben Frau auf den Rennwege*, Wien, L.J. Kaliwoda, 1774. Wenige Seiten widmet A. von Arneth dem Waisenhaus in seiner Fundamentaldiographie über Maria Theresia, *Geschichte Maria Theresia's*, Wien, W. Braunmüller, 1863-1879, Bd. IV, S. 111-114.

<sup>31</sup> Dies, obwohl Migazzi in jenen Jahren noch sehr feindlich gegenüber den Jesuiten eingestellt war. B. Duhr, *Migazzi, Maria Theresia und die Jesuiten*, «Stimmen aus Maria Laach», 1890, 38, S. 487-492; F. Loidl, *Geschichte des Erzbistums Wien*, S. 149; W.D. Bowman, *Priest and Parish in Vienna 1780-1880*, Boston, Humanities Press, 1999, S. 103. Vgl.: B. Duhr, *Die Kaiserin Maria Theresia und die Aufhebung der Gesellschaft Jesu*, «Stimmen der Zeit», 1925, 110, S. 207-221.

VI. begab sich während seines Besuches in Wien 1782 in dieses Institut. Selbst der Abt Ignaz Müller, Beichtvater Maria Theresias, Gegner der Jesuiten und Unterstützer jansenistischer und von Muratori geprägter Religiosität, predigte oft in der Kirche des Waisenhauses. Konstant war das Interesse Maria Theresias am Waisenhaus. Sie spendete 1761 während des Siebenjährigen Krieges 125.000 Gulden, um 100 Soldatenkinder (Söhne und Waisen von Soldaten) zu besolden<sup>32</sup>. Die Kaiserin begab sich oft zu Besuch in das Waisenhaus und wohnte den religiösen Andachten bei. Sie trug auch zur Finanzierung der Erweiterung des Instituts bei, das sich im Laufe weniger Jahre durch weitere Gebäude und eine neue große Kapelle vergrößerte, zu deren Bezahlung sowohl die Kaiserin als auch Parhamer selbst 3.000 Gulden aus eigener Tasche beisteuerte.

Am 7. Dezember 1768 dirigierte der damals zwölfjährige Mozart aus Anlass der Einsegnung der neuen Kapelle vor der kaiserlichen Familie und in Anwesenheit von Kardinal Migazzi eine von ihm komponierte Messe. Parhamer hatte die außergewöhnliche Begabung des Jungen, den er öfters mit dem Vater Leopold anlässlich ihres zweiten Wienaufenthaltes getroffen hatte, erkannt und hatte darauf gedrängt, dass der Junge von der Kaiserin den Auftrag bekomme, eine feierliche Messe für die Konsekrierung der Waisenhauskirche zu komponieren. Kanonen- und Böllerschüsse eröffneten und beendeten die Aufführung. Das Offertorium ist so gut wie sicher das «Veni, Sancte Spiritus» in C-Dur K47, eine kurze Seite von triumphalen und dramatischen Tönen, die zu einer militärischen Kirche passen: «bella premunt hostilia / da robur, fer auxilium»<sup>33</sup>. Die *Waisenhausmesse* (*Missa solemnis* K139/47a), die mit einem dumpfen und dramatischen *incipit* beginnt, läutete den Ruhm Mozarts ein.

Die Zahl der aufgenommenen Kinder stieg ständig, bis eine Größenordnung von 700-800 pro Jahr erreicht wurde; zwei Drittel davon waren Jungen. Zieht man die bereits 1759 entlassenen Kinder ab, kann man insgesamt zu dem Ergebnis kommen, dass Parhamer von 1759 bis 1785 fast 4.000 Kinder geformt hat<sup>34</sup>. Durch das Wiener Modell wären auch andere österreichische und ungarische Waisenhäuser inspiriert worden, wie von dem Jesuiten berichtet wird – in der Realität allerdings nicht immer dem pädagogischen Geist von Parhamer folgend<sup>35</sup>.

Das Waisenhaus nahm Kinder ab dem Alter von sechs Jahren auf: Bürgerliche und Kriegswaisen; Soldatenkinder und Kinder von armen Offizieren; Kinder von Bediensteten und Tagelöhnern; ab 1762 nahm das Institut aber auch

<sup>32</sup> Über die Erziehung der Soldatenkinder in Europa vgl. S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2003.

<sup>33</sup> G. Carli Ballola, R. Parenti, *Mozart*, Milano, Rusconi, 1996, S. 532 f.

<sup>34</sup> I. Parhamer, *Vollkommener Bericht*, S. 14, S. 23; I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 19, S. 40, S. 439 f.

<sup>35</sup> Dies waren die Waisenhäuser von Talos in Ungarn, von Klagenfurt in Kärnten, von Graz und Pettau in der Steiermark, von Hermannstadt in Siebenbürgen (ebd. S. 5). Über die militärischen Waisenhäuser von Pettau und Klagenfurt vgl. S. Polenghi, *Fanciulli soldati*, S. 73 f.

Söhne und Töchter aus wohlhabenden Familien gegen Bezahlung auf. Die zahlenden Kinder wurden sowohl hinsichtlich der Verpflegung als auch hinsichtlich der Kleidung besser behandelt. Mit 13 bis 14 Jahren wurden die Kinder entlassen. Bei der Entlassung bekamen die Kinder Kleidung und Geld vom Institut. Die Armenkassa trug zwar dazu bei die Ausgaben zu decken, der Beitrag der privaten Schenkungen aber, den Parhamer zusammentrug, war beträchtlich<sup>36</sup>. Die 49.446 Gulden, die von 1742 bis 1759 gesammelt wurden, verzehnfachten sich zwischen 1759 und 1785 unter der Leitung Parhamers fast auf 409.200 Gulden. Außer der Herrscherin spendeten auch andere Mitglieder der kaiserlichen Familie, nämlich Maria Christina und Maria Anna, Geld. Parhamer widmete der Bekanntmachung des Instituts viel Zeit und Energie. Er öffnete Besuchern der höheren Schicht die Türen des Waisenhauses, um vor allem Spenden zu fördern, und er veröffentlichte jährlich einen Bericht über die Aktivitäten und Ziele des Instituts, den er zu Tausenden in Wien und im ganzen Reich verteilte<sup>37</sup>.

Am 30. April 1767 wurde dem Waisenhaus die Chaos-Stiftung für arme Waise angeschlossen, die auf eine Hinterlassenschaft des Jahres 1663 von Baron Johann von Chaos zurückging. Die Anzahl der Kinder am Rennweg wuchs auf diese Weise um ein paar Hundert. Die Zöglinge, die von der Hinterlassenschaft des Barons von Chaos finanziert wurden und die zum großen Teil Abkömmlinge von gefallenen Adligen waren, unterschieden sich von den anderen durch ihre Uniform.

Es existieren keine Daten über Krankheits- und Sterblichkeitsfälle, aber das Waisenhaus verfügte über einen Arzt, einen Chirurgen, eine Krankenschwester, separate Zimmer für Kranke, für Angesteckte und für Genesende. Am Samstag achteten die Kinder auf ihre Hygiene, ohne dazu notwendigerweise ein Bad zu nehmen: es gab ein Zimmer mit 30 Badewannen. Ab 1768 wurden alle gegen Pocken geimpft. Zum Mittagessen gab es außer an den Fastentagen eine Suppe, Gemüse und Fleisch. Zum Frühstück aßen die Kinder das Brot, das beim Abendessen übrig geblieben war.

Die Kinder lernten Lesen, Schreiben, Rechnen, Schönschrift, Geometrie, Arithmetik und technisches Zeichnen. Sie erlernten auch eine handwerkliche Tätigkeit, die Jungen Schuster, Schneider oder Schreiner, die Mädchen lernten Nähen und Stricken. Alle Schuhe wurden von den Jungen gemacht, die Mädchen wuschen die ganze Wäsche. Viel Raum war der religiösen Erziehung reserviert; es gab Gebete und Gesänge, eine tägliche Messe an den Werktagen, zu der an den Feiertagen noch das Rosenkranzgebet, Heiligenlektüre, Litaneien und Unterricht in christlicher Lehre hinzukamen. Zu diesen Unterrichtsstunden

<sup>36</sup> Im Jahr 1766 wurden z.B. 155 Kinder durch private Spenden finanziert, 228 wurden von der Armenkassa unterstützt, 186 waren zahlend. Im Jahr 1774 erhöhten sich diese Zahlen auf 308, 264 und 223.

<sup>37</sup> I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 47. Diese Berichte waren fast alle schon zu Zeiten von Rieder unauffindbar.

begaben sich die Kinder in verschiedenen Gruppen aufgeteilt, jede mit ihrer eigenen Standarte.

Die Musik spielte ebenfalls eine zentrale Rolle: Die Kinder lernten Singen und Musizieren. Auch wenn die Blasinstrumente den Kern des Orchesters bildeten, gab es dennoch eine Fülle von möglichen Instrumenten, die den Schülern angeboten wurden: Pflife, Oboe, Horn, Fagott, Englisches Horn, Klarinette, Trompete, Querflöte, Posaune, Geige, Bratsche, Becken, Orgel, Pauke, Trommel und Triangel<sup>38</sup>. Der Waisenhauschor und das Waisenhausorchester nahmen an Prozessionen und Heiligenfesten teil, wurden berühmt und waren somit eine der Attraktionen des Instituts. Die Aufmerksamkeit, die Parhamer der Musik widmete und die sich schon in seinem katechetischen und missionarischen Eifer zeigte, fügte sich in die besondere Sorgfalt ein, die die Gesellschaft Jesu in Europa und in Übersee dieser Kunst widmete; sie verstand es auch die Ungebildeten dem Heiligen zu nähern, indem sie sich auf Gefühl und auf eine Sprache von universeller Schönheit stützte<sup>39</sup>. Die Musik, die man im Waisenhaus spielte, hatte allerdings auch militärischen Charakter: Parhamer bevorzugte in der Tat Märsche und die so genannte türkische Musik, die sich in Österreich von 1740 an und seit der Jahrhunderthälfte verbreitete und von den Militärorchestern des Kontinents adaptiert wurde. In dieser Musik, die von den Militärmärschen der Osmanen beeinflusst wurde, wurden vor allem Oboen und Schlaginstrumente verwendet. Gluck, Mozart und Haydn schrieben diesbezüglich berühmte Stücke. Nicht durch Zufall traten viele Schüler des Waisenhauses später ins Heer als Musiker ein.

Samstags und mittwochs machten die Knaben ab dem Alter von 10 Jahren militärische Übungen, die nicht nur auf das Marschieren begrenzt waren, sondern ganz konkrete, praktische Übungen beinhalteten, wie die Handhabung von Waffen, das Schießen von Granaten und das Laden von Kanonen. Das Waisenhaus hatte einen Lehrmeister und vier Unteroffiziere für die militärischen Übungen, außerdem noch zwei Lehrmeister für Trommel und Pflife. Die Jungen waren in Bataillone und in drei Kompanien von Kanonieren, Grenadieren und Füsiliern aufgeteilt. Im Hof befanden sich 16 Kanonen verschiedener Größen. Am Eingang des Instituts gab es zwei Wachposten mit Wachablösung.

An besonderen Tagen, wie zum Beispiel aus Anlass der Prozessionen zu Epiphanie, zum Fest des Hl. Stephanus und zu Fronleichnam marschierten die Knaben in Uniformen mit dem Bajonett, sie führten Übungen und Angriffe auf den Schützengraben vor, der sich außerhalb des Instituts befand. Parhamer kommandierte sie persönlich zu Pferd oder zu Fuß. Kanonen schossen zu Beginn

<sup>38</sup> I. Parhamer, *Vollkommener Bericht*, S. 57-60.

<sup>39</sup> J.W. O'Malley, *The first Jesuits*, Cambridge (Mass.)-London, Harvard University Press, 1993, S. 159-162. Es war vor allem in Italien üblich, den Waisenkindern eine musikalische Erziehung von hohem Niveau zukommen zu lassen, wie dies in Neapel und Venedig geschah, wo in den ersten Jahren des 18. Jahrhunderts Antonio Vivaldi Geigenlehrer der Waisen Kinder des *Ospedale della Pietà* war.

der Übung, bei der Fahnenweihe und am Ende der Zeremonie. Die Musikkapelle spielte Märsche und Militärmusik. Es gab nie irgendeinen Zwischenfall und die Geschicklichkeit der Jungen, ihre Präzision im Schießen und ihre Disziplin waren Gegenstand großer Bewunderung, vor allem beim Wiener Volk, das bei solchen Gelegenheiten herbeieilte, um sich das Spektakel anzuschauen. Zeitzeugen, auch Kritiker von Parhamer wie Friedrich Nicolai, sprachen einstimmig von einer Menschenmenge, die derart innerlich bewegt und zeitweise so zahlreich war, dass wegen des Andrangs einige Frauen in Ohnmacht fielen. Parhamer, der inzwischen den Beinamen *Kindergeneral* hatte, wurde vom gemeinen Wiener Volk verehrt. Die Erzherzöge Peter Leopold, Ferdinand, Karl und Maximilian bekamen ihre erste militärische Ausbildung im Waisenhaus.

Auch wenn die militärischen Übungen Lob und Bewunderung erregten, riefen sie dennoch Kritik und Verspottung hervor, sodass der Jesuitenpater in seinem *Bericht* von 1774 seitenweise «Vorurteile» und «Fehler» zu widerlegen versuchte, die seiner Meinung nach ihren Ursprung in der Unwissenheit über die tatsächlichen Lebensverhältnisse seiner Schüler hatten und er wünschte sich, dass das Lesen des *Berichts* oder der Besuch des Waisenhauses die Unbegründetheit solcher Meinungen zeigen könnten. Aber die Kritik hörte nicht auf. Friedrich Nicolai, ein herausragender Vertreter der Berliner Aufklärung, griff während seiner Wienreise im Jahr 1781 die militärische Erziehung scharf an, indem er sie als mechanische Abrichtung definierte, die den Körper und den Geist der Kinder schädigte, da diese auf Automaten reduziert würden. Er schrieb über Parhamer ironisch: «dabei gab er in seinem langen Jesuitenkleide zu Pferde den Major seiner pygmäischen Bataillone, und kommandierte so genau, wie ein General»<sup>40</sup>. Gleichzeitig erhoben andere den Einwand, dass Parhamer die Seelen der Kinder zu Maschinen umfunktionierte, und sie dabei zu Puppen machte<sup>41</sup>, fast als ob die Pädagogik von Parhamer eine Abartigkeit wäre, die aus einer kartesischen Anthropologie entstanden sei. Es fehlte noch, dass jemand nicht ohne Vulgarität das Werk des Jesuiten verspottete: in einer Wiener Theatervorstellung wurde er in einer Szene als Lehrmeister von kleinen Soldaten gezeigt, der von einem Unteroffizier namens “Corporal Flucher” unterstützt wurde<sup>42</sup>. An solcher Kritik war natürlich die feindliche Gesinnung Schuld, die in der zweiten Hälfte des 18.

<sup>40</sup> F. Nicolai, *Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781*, Berlin-Stettin, o. Verl. 1783 (Nachdr. Gesammelte Werke, B. Fabian (Hrsg.), Hildesheim, Olms, 1994), Bd. 3, S. 228 f. Bzgl. dieser Reise und der Feindschaft von Nicolai gegenüber der österreichischen Kultur s. P.P. Bernard, *Jesuits and Jacobins: Enlightenment and enlightened Despotism in Austria*, Urbana, University of Illinois Press, 1971, S. 65-67. Dass die Kritik von Nicolai unbegründet war, geht auch aus der Tatsache hervor, dass er dem Wiener Waisenhaus das Große Militär-Waisenhaus von Potsdam entgegensetzte und er es als Modell präsentierte, wohingegen die Kinder auch nach der Reform der 80er Jahre noch auf eine sehr harte Art und Weise erzogen wurden, ohne die Möglichkeit von sozialer Mobilität, vgl. S. Polenghi, *Fanciulli soldati*, S. 57-66.

<sup>41</sup> I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 75 f.

<sup>42</sup> Ebd., S. 390.

Jahrhunderts in ganz Europa gegenüber den Jesuiten herrschte, vor allem bei den Jansenisten und den Intellektuellen der Aufklärung.

In Wahrheit war die militärische Pädagogik Parhamers weit vom Utilitarismus, der die anderen militärischen Waisenhäuser jener Zeit beherrschte entfernt: In diesen beschränkte sich die militärische Erziehung, wenn es sie denn gab, auf reine Körperertüchtigung<sup>43</sup>. Die Pädagogik des Paters war auch nicht auf ein einfaches Kinderspiel zu reduzieren, wie es einige Kritiker wahrhaben wollten. Parhamer verstand die militärischen Übungen in der Tat nicht als spielerische Momente und ließ auch dem Vergnügen keinen Raum, zwang er doch die Jungen während der Ruhestunde zum Marschieren. Die interne Disziplin war hart; die einzigen Belohnungen waren die dünnen Lobesworte Parhamers<sup>44</sup> und die Bestrafungen bestanden aus Verweisen, Fasten, öffentlichem Tadel, Arrest, Eingeschlossensein in einem Zimmer und Stockschlägen<sup>45</sup>.

Parhamer fügte der militärischen Erziehung ein pädagogisches Ziel hinzu, nämlich das Formen von Körper und Geist. Seiner Meinung nach würde der Körper der Jungen durch die Übungen gestärkt, was auch das Einnehmen einer korrekten Körperhaltung erleichterte. Gleichzeitig würden die Kinder, weil sie sich schon von klein auf an die militärische Disziplin gewöhnten, das Scherzen aufgeben und eine Seriosität annehmen; indem sie ein Gefühl für Ehre bekämen, wären sie bereit Gutes zu tun; sie würden lernen, Gott wie den Vorgesetzten gegenüber gehorsam und unterwürfig zu sein; sie würden ehrlich, höflich, sauber, fleißig und pünktlich werden. Nicht zufällig waren die täglichen Aktivitäten durch die Uhr geregelt, deren Schläge das Vergehen der Zeit und das Wechseln zu einer anderen Übung signalisierten. In der Beschreibung Parhamers über den Tagesablauf der Kinder fallen wie schon in seinem Katechismus die Worte: Ordnung, Ruhe, Respekt, Stille. Der rigiden Raumaufteilung, auch in der Kirche, und Zeiteinteilung, stand ein Kontrollmechanismus gegenüber, der durch eine ständige Überwachung ausgeführt wurde und der darauf abzielte, Werte und Symbole quasi unbewusst zu verinnerlichen und außerdem permanent Verhaltensregeln, Gesten und ethische Gewohnheiten zu erwerben. Die militärische Erziehung war eng an die moralische und religiöse Bildung eines guten Christen und eines treuen Untertanen gebunden. Die Disziplinierungsmaßnahmen betrafen in erster Linie die spirituelle Dimension, indem sie ihr einen militärischen Charakter gaben. Sinnigerweise definierte ein Zeitzeuge die öffentlichen militärischen Übungen der Schüler des Waisenhauses als «geistliche, militärische Schauspiele»<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> Für eine europäische Übersicht über die militärischen Waisenhäuser des 18. Jahrhunderts und ihre Entwicklung, S. Polenghi, *Fanciulli soldati*, S. 49-82.

<sup>44</sup> Er beschränkte sich darauf zu sagen: «Ihr habt brav gethan». I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 4.

<sup>45</sup> I. Parhamer, *Vollkommener Bericht*, S. 95.

<sup>46</sup> I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 390.

Sein Verständnis von Disziplin, das eng an die religiöse Bildung gekoppelt war, wie der starke Akzent auf die musikalische Erziehung zeigt, entsprach nicht dem merkantilistischen Utilitarismus, der stattdessen an wirtschaftliche Bedürfnisse gebunden war, wie offensichtlich wird, wenn man die unterschiedliche Arbeitsauffassung von Parhamer und den Merkantilisten bzw. Kameralisten untersucht. Die Letzteren waren davon überzeugt, dass man die Kinder schon von frühester Jugend an die Arbeit gewöhnen müsse vor allem an die Manufakturarbeit, um so den Müßiggang der Erwachsenen zu bekämpfen und um jegliche Form von Abweichung, wie das Vagabundentum, die Bettelei, die Prostitution oder den Diebstahl schon an den Wurzeln auszurotten. Als am 27. August 1763 die Hofkanzlei und der Kommerzienrat beschlossen, im *Waisenhaus am Rennweg* die Manufakturarbeit einzuführen, sträubte sich Parhamer energisch. Er entgegnete, dass die Kinder zu jung wären, um die Mühen, die solch eine Arbeit beinhalten würde, zu ertragen und dass sie schon handwerkliche Arbeit leisten würden, die ihrem sich im Wachstum befindenden Körperbau, besser entspräche<sup>47</sup>. Die Hofkanzlei und der Kommerzienrat erwiderten, dass in seinem Institut die Kinder unnötigerweise die Zeit vergeuden würden, indem sie sich unnützen militärischen Übungen widmeten, die sie nicht einmal lehrten ihr Brot zu verdienen und auch nicht wirklich ihren Geist durchdrängen, da sehr wenige anschließend ins Heer eintreten würden. Stattdessen bräuchten sie nur Lesen und Schreiben zu lernen und sich ab dem 10. Lebensjahr der Arbeit ohne weitere Ablenkung zu widmen.

Trotz der Einwände Parhamers hielt am 29. Februar 1764 auf kaiserlichen Befehl die Manufakturarbeit in allen Waisenhäusern und in den Arbeitshäusern des Reiches Einzug. Auf diese Weise wurde das Baumwollspinnen im *Waisenhaus am Rennweg* eingeführt, wahrscheinlich nur für die ärmeren Kinder. Parhamer jedoch gab nicht auf und möglicherweise aufgrund seiner Position als Beichtvater der Herrscherin und dank seines Ansehens, das er bei der Kaiserin genoss (nach dem Tod von Franz Stefan, im Jahr 1765, wurde Parhamer Beichtvater der Erzherzoginnen Maria Elisabeth und Maria Amalia) schaffte er es, eine Freistellung von der Befolgung des Dekrets zu bekommen. In seinem *Bericht* von 1774 erwähnte er tatsächlich in keiner Weise die Spinnarbeit, sondern präziserte ganz im Gegenteil, dass die Arbeit nicht die Gesundheit der Kinder ruinieren dürfe und dass der durchgeführte Versuch sich als nutzlos und schädlich erwiesen habe, da er die Kinder daran hindere sich dem Studium zu widmen und ihrer Kraft schade<sup>48</sup>.

Das Ziel Parhamers war es nicht Arbeiter heranzuziehen, sondern, wie er schrieb, taugliche Beamte und Lehrmeister, emsige Arbeiter, Handwerker, tapfere

<sup>47</sup> G. Heiß, *Erziehung der Waisen zur Manufakturarbeit. Pädagogische Zielvorstellungen und ökonomische Interessen der maria-theresianischen Verwaltung*, «Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung», 1977, 85, H. II-IV, S. 316-331.

<sup>48</sup> I. Parhamer, *Vollkommener Bericht*, S. 55.

Soldaten, treue Dienstboten, ehrliche Bürger und gehorsame Untertanen<sup>49</sup>. Das Waisenhaus gab eine Ausbildung, die eine gewisse soziale Mobilität ermöglichte: viele Kinder gingen in eine Werkstatt, einige traten als Musiker dem Heer bei, andere wurden Schreiber, wieder andere studierten weiter, manche wurden auch Lehrer<sup>50</sup>. Tatsache ist, dass viele Schüler nicht aus unteren Verhältnissen kamen, aber in der Gesellschaft des alten Regimes, stellte solch eine Koedukation von Schülern aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten und unterschiedlichem Geschlecht eine Ausnahme dar. Ebenfalls bedeutsam ist, dass Parhamer im Jahr 1768 auf seine Kosten den Lehrer Anton Felkel nach Sagan schickte, damit dieser die Normalmethode erlerne, die Ignaz Felbiger aus Preußen mitgebracht hatte. Im darauf folgenden Jahr führte Felkel die Normalmethode im Waisenhaus ein, die dadurch in Wien als neue Didaktik auf den Prüfstand kam<sup>51</sup>. Parhamer zählte ihre Vorteile auf: der präzise Stundenplan, der die Zeit exakt aufteilte und den Unterricht gliederte, ermöglichte eine bessere Kenntnis der Inhalte und eine größere Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler, die auf diese Weise mit weniger Anstrengung und größerer Schnelligkeit lernten<sup>52</sup>. Dass Parhamer die Normalmethode schätzte ist verständlich, wenn man sich an sein ständiges Interesse für die Alphabetisierung und seine Liebe zur Disziplin erinnert. Der Zusammenunterricht schien die Perfektionierung jener Methode zu sein, die bereits in den Christlehr-Schulen verfolgt wurde. Felbiger bekämpfte wie Parhamer die exzessiven Formen der barocken Pietät, auch wenn er an den Prozessionen, am Heiligenkult und den Reliquien festhielt. Der Augustinerabt Felbiger, der die Schulreform 1774 in Wien initiierte, war den Jesuiten gegenüber nie polemisch und unterhielt persönlichen Kontakt mit Parhamer<sup>53</sup>. Sowohl Felbiger als auch Parhamer waren der gleichen Kritik ausgesetzt: Nicolai, Unterstützer der Pädagogik von Rousseau und von Basedow, hielt dem Abt aus Sagan entgegen, dass seine Methode zu mechanisch und autoritär wäre. Mirabeau kritisierte die österreichische Schulreform indem er sagte, dass in Wien jeder in jeder Minute wisse welche Seite des Schulbuches gerade von den Schülern in der ganzen Monarchie gelesen wird und beobachtete, dass man mit solch einem Dirigismus Gott und den Seelen eine Uniform anziehen wolle<sup>54</sup>.

<sup>49</sup> Ebd., S. 8.

<sup>50</sup> I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 78, S. 439.

<sup>51</sup> H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen*, S. 90.

<sup>52</sup> I. Parhamer, *Vollkommener Bericht*, S. 72 f.

<sup>53</sup> W. Romberg, *Johann Ignaz von Felbiger*, S. 55, S. 73.

<sup>54</sup> J. Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge etc., CUP, 1988, S. 91-105, S. 200-230.

### 3. Die Ursprünge der militärischen Spiritualität Parhamers

Anhand der Beschreibung der zweiten Waisenhauskirche<sup>55</sup>, die, wie bereits erwähnt, im Jahr 1768 konsekriert und die das Patronat Mariä Geburt erhielt, lässt sich die Spiritualität, die Parhamers Pädagogik gegenübersteht, besser definieren<sup>56</sup>. Die Kirche, die mittlerweile restauriert wurde, bewahrt heute noch größtenteils außer Gedächtnisinschriften, die an Parhamer und an die von Mozart dirigierte Waisenhausmesse erinnern, ihre fundamentalen Charakteristika, die sie in den Jahren Parhamers hatte. Der Hauptaltar besitzt eine Tempelform und wird von einem Gemälde, das die Geburt Mariens zeigt, überragt. Im Presbyterium befinden sich die Statuen der Hl. Theresia und des Hl. Franziskus zu Ehren des Kaiserpaars. Es lohnt sich an dieser Stelle allerdings zu erwähnen, dass der Heilige von Assisi in seiner Jugend ein Mann der Waffen war und dass Theresia von Avilas mystische Erfahrungen auf der Kriegsmetapher gründen.

Neben dem rechten Seitenaltar befindet sich ein Bild, das Maria als *Mater dolorosa* darstellt und eines mit Maria als Mutter der Immerwährenden Hilfe, sowie Figuren diverser Heiliger: die sterbende Hl. Filomena, Märtyrerin unter Kaiser Aurel; der Hl. Augustinus, angsterfüllter Zuschauer der Plünderung Roms durch die Barbaren; der Hl. Ignatius von Loyola; Kamillus von Lellis, der vor seiner Bekehrung Söldnersoldat im Kampf gegen die Türken war; Johannes Nepomuk, Patron von Böhmen, kanonisiert 1729 und einer der bevorzugten Heiligen des Barock<sup>57</sup>; der Hl. Bernhard, der den zweiten Kreuzzug predigte und dem *miles Christi* der religiös-militärischen Orden eine theologisch-ideologische Hilfe verlieh, indem er den Kampf der Templer gegen die Muslime als eine *pugna spiritualis* beschrieb, was zu einem dauerhaften Andenken wurde.

Der 1776 erbaute linke Seitenaltar stellt die Stärke Davids dar, die er in seinem Lied (2 Sam. 22, 1-51) heraufbeschwört. Er ist mit Quadersteinen verkleidet und wird von zwei dreiteiligen Türmen flankiert. Er zeigte den Schriftzug: «Wie der Thurm David's, der befestiget ist, tausend Schilde hängen herab und jede Wehr und Waffe der Starken». Hinter dem Altar stand die Figur des Hl. Franz Xaver, Apostel Indiens und Patron aller Missionen. Daneben befinden sich die Statuen des Hl. Paulus, Weltapostel und des Hl. Johannes des Täufers, der Apostel Christi war: drei symbolische Figuren von Märtyrern, die das Wort Gottes verbreiteten. In diesem Altar werden außerdem zehn Reliquien

<sup>55</sup> I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 92-94, S. 100.

<sup>56</sup> Für eine ausführliche Analyse der Ikonographie des Altares der Franz-Regis-Kapelle in der Jesuitenkirche am Hof in Wien, so gewollt von Parhamer s. L.A. Ronzoni, *Ignaz Parhamer und die Christenlehr-Bruderschaft*, S. 103 f.

<sup>57</sup> Vgl. K. Vocelka, *Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im Habsburgischen Vielvölkerstaat*, in H. Wolfram (Hrsg.), *Österreichische Geschichte 1699-1815*, Wien, Überreuter, 2004<sup>2</sup>, S. 217-219, aber vgl. S. 208-234 über die spätbarocke Pietät.

aufbewahrt. Weitere sechzig Reliquien werden in der Sakristei gehütet, die Parhamer alle als Geschenke bekommen hat.

Des Weiteren gibt es die Kapelle *Sacellum Doctrinae Christianae*, in der sich Holzdarstellungen befinden, die Mariä Verkündigung zeigen, die Kindheit Jesu und das Leben und den Tod des schon erwähnten Hl. Johannes Franz Regis. Dort befinden sich außerdem die drei Figuren des Pius V., der der erste Unterstützer der Bruderschaft war, des Hl. Johannes Franz Regis und des Hl. Johannes von Calasanz, beides Lehrer der armen Jugend. In der Kapelle *Sacellum Foundationis Chaosianae* nahmen die Schüler dieser Gründung Platz. Hierher wurde auch der Leichnam des Barons von Chaos gebracht. In der Kirche fanden ebenso die Statuen anderer Heiliger einen Platz: die der Heiligen Märtyrerinnen Barbara und Margherita, des Erzengels Michael, der mit dem Schwert die rebellischen Engel vertrieb, des Hl. Gregor des Großen, Patron der Kantoren und römischer Papst, der von den Langobarden belagert wurde und Augustinus nach England schickte, um dort die Angelsachsen zu evangelisieren; der Hl. Apostel Judas Thaddäus, Missionar in Kleinasien, dessen Verehrung in Österreich und Polen sehr verbreitet war; der Hl. Florian, Offizier und Märtyrer im 14. Jahrhundert, Patron Oberösterreichs; der Hl. Leopold, Markgraf von Niederösterreich; der Hl. Josef, Patron der Handwerker, dessen Verehrung vor allem im 17. und 18. Jahrhundert verbreitet war; der Hl. Karl Borromäus, herausragender Bischof der Gegenreformation, großer Unterstützer der Christlehr-Schulen und verehrt von der Habsburger Monarchie.

Die Auswahl der bildlichen Darstellungen und Bildhauerei offenbart eine Spiritualität, die von präzisen Eigenschaften gekennzeichnet ist. Die Heiligenvorbilder, die den Schülern präsentiert wurden, waren größtenteils Märtyrer, bei denen der heroische Charakter hervorgehoben wurde, da sie in dem Moment dargestellt wurden, als sie ihr Leben opferten. Aber es wurde nicht nur das tatsächliche Militär im Heer als beispielhaft gezeigt: zum Beispiel fehlen die Figuren des Hl. Martin und die des Hl. Georg, des berühmtesten *miles Christi*, der im Barockzeitalter besonders bei den Jesuiten wegen seiner *constantia* sehr beliebt war und dessen Verehrung um die Jahrhunderthälfte allerdings, mit der Verbreitung der Aufklärung abnahm<sup>58</sup>. Es war vor allem der Kampf um die Verteidigung und Verbreitung des Wortes Christi bei den Nichtgläubigen und Armen, was hervorgehoben wurde. Ebenfalls bedeutsam ist die Tatsache, dass nicht wenige dieser heroischen Figuren der ersten Jahrhunderte damit beauftragt waren, den Glauben in Kleinasien zu verbreiten, einem Gebiet, das die türkische Bedrohung in Erinnerung rief. Unter den Heiligen der Neuzeit ragen Figuren hervor, die sich der Erziehung der Armen und des missionarischen Apostolates hingaben.

<sup>58</sup> M. Schwarz, *Der heilige Georg. Miles Christi und Drachentöter. Wandlungen seines literarischen Bildes in Deutschland von den Anfängen bis in die Neuzeit*, Köln, W. Kleinkamp, 1972, S. 162.

Es ist auch zu erwähnen, dass in der Kapelle des Waisenhauses zu verschiedenen Gelegenheiten Konvertitententaufen abgehalten wurden mit Zeremonien, die stark emotionale Wirkung hatten: die zu Taufenden betraten von einem militärischen Kinderbataillon begleitet die Kirche zu Tönen der Musikkapelle. Ihnen voraus ging zusammen mit einer Gruppe von weiß gekleideten Schülern die Christenlehr-Bruderschaft. Im Jahr 1775 und 1776 empfingen dreizehn Israeliten und zwei Evangelikale das Taufsakrament, 1779 ein Muslim<sup>59</sup>. Die Stützen dieser Spiritualität waren die Förderung der christlichen Erziehung und die politische Glorifizierung der Habsburger als Verteidiger des katholischen Glaubens gegen Häretiker und Muslime.

Um die Pädagogik Parhamers zu verstehen, ist es notwendig die Wurzeln der Spiritualität, die er verfolgte, tiefer zu erforschen. Der erste, offensichtliche Einfluss befindet sich in dem besonderen Charakter der ignatianischen und jesuitischen Spiritualität, die eng an einen asketisch-militärischen Sinn gebunden ist. Im Idealbild der Gesellschaft Jesu wurde Christus als Gründer des göttlichen Reiches dargestellt, als Welteroberer, als arbeitender Krieger, der kämpft und leidet aus Liebe und Gehorsam zum Vater. Um solch eine Mission zu erfüllen brauchte er kämpfende Helden und ausgewählte Soldaten, die durch die ignatianischen Exerzitien geformt zum vollkommenen Gehorsam gegenüber Christus bis zum letzten Opfer bereit sind zur Ehre und zum Ruhme Gottes<sup>60</sup>. Der starke Akzent auf dem organisatorischen Geist, auf der Rationalisierung und Aufgabenaufteilung, typisch für die Gesellschaft Jesu, entsprach, wie Max Weber bemerkte, einem permanenten Heercharakter der modernen Staaten<sup>61</sup>. Trotzdem erfassen solche Analogien nicht die tiefe Dimension der militanten ignatianischen Spiritualität<sup>62</sup>. Diese scheint einerseits in der militärischen Askese des Alten Testaments verwurzelt, wieder belebt in mystischer Hinsicht durch den Hl. Paulus und in eschatologischem Sinn durch den Hl. Augustinus, und andererseits ist sie in den ritterlichen Idealen des Mittelalters verankert. Der Gesang Davids auf Gott als die Stärke, die Behauptung Hiobs, dass die Tage des Menschen wie die Tage eines Soldaten sind (Hiob 7,1) und die paulinische Aufforderung sich die Gottesrüstung anzulegen, um den Nachstellungen des Teufels zu widerstehen (Eph 6, 10-12), verdichtet sich in der Formel «*militia est vita hominis*», die in der asketisch christlichen Literatur seit dem ersten Jahrhundert verwendet wurde. Diese Äußerungen erfüllen die ignatianische Spannung in Richtung Heldentum, was *ad maiorem Dei gloriam* seit der

<sup>59</sup> I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 378 f., S. 392.

<sup>60</sup> P. Lippert, *Psicologia dei gesuiti* (Übers. vom Deutschen), Roma, Ed. Paoline, 1956 S. 56, S. 69, S. 68, S. 72, S. 78, S. 80.

<sup>61</sup> M. Weber, *Economia e società* (Übers. vom Deutschen), Milano, Ed. di Comunità, 1980, Bd. IV, S. 285.

<sup>62</sup> J. De Guibert verneint deshalb den militärischen Charakter der Spiritualität der Gesellschaft Jesu, darüber, *La spiritualità della Compagnia di Gesù. Saggio storico*, G. Mucci (Hrsg.) (Übers. vom Französischen), Roma, Città nuova, 1992, S. 128-130.

Waffenwache von Iñigo, *pugna spiritualis*, gegen die Versuchungen befolgt werden muss. Ignatius von Loyola beschrieb seine Bekehrung als «dexas sus vestidos y vestirse las armas de Cristo»<sup>63</sup>. Das gleiche mentale ignatianische Gebet gestaltete sich als Kampfübung gegen sich selbst.

Die Meditation über die zwei Banner ist zentraler Punkt in der zweiten Woche der *Exercitia spiritualia* und eine Seite, deren Einfluss auf die Pädagogik Parhamers evident ist. Hier wird der augustinische Kampf der zwei Städte aufgenommen, indem Christus als «sumo capitán general de los buenos» und Luzifer als «caudillo de los enemigos»<sup>64</sup> dargestellt wird und die Begriffe eines eschatologischen Themas allerdings psychologisiert und individualisiert werden. Solch einen Kampf stellte man sich als inneren Kampf der Seele eines jeden einzelnen vor, die gegen die eigene Arroganz, die Eigenliebe und den Hochmut kämpfen muss, um Platz für die *amor Dei* zu lassen<sup>65</sup>. Neben den biblischen Quellen, in der Sprache und Mentalität allerdings nach Ignatius, befinden sich Einflüsse von ritterlichen Idealen mit der Tendenz, den Feind im Muslime zu personalisieren, Christus und seinen Jüngern hingegen die typischen Tugenden des Herrschers und des idealen Ritters zuzusprechen. Es wurde hervorgehoben, dass Iñigo, Leser von Ritterromanen, in seiner Jugend wie alle Spanier von «Kreuzzugluft» umgeben war<sup>66</sup>.

Das konstante Engagement der Jesuiten für die Rekatholisierung der Gebiete, die von den Protestanten oder Muslimen kontrolliert wurden, spiegelte sich auch seit dem 16. Jahrhundert außer in der Krankenhilfe in einem Werk der geistigen Unterstützung von katholischen Truppen wider, vor allem der kaiserlichen und spanischen<sup>67</sup>. Diese *Patres castrenses* übten eine wichtige Funktion zur Moralisierung der Truppen und zur ideologischen Unterstützung des Herrschers aus. Der berühmte Jesuitenpater Antonio Possevino widmete

<sup>63</sup> R. Garcia Mateo, *El mundo caballeresco en la vida de Ignacio de Loyola*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», 1991, 119, S. 21.

<sup>64</sup> P. Bondioli, *Gli esercizi spirituali di S. Ignazio di Loyola*, Milano, Vita e Pensiero, 1944<sup>2</sup>, S. 128, S. 130.

<sup>65</sup> S. Kiechle, *Die ignatianische Meditation der "Zwei Banner". Zu ihrer Traditionsgeschichte von Augustinus bis Ignatius von Loyola*, «Geist und Leben», 1993, Mai-Juni, S. 188-201.

<sup>66</sup> R. Garcia Mateo, *El mundo caballeresco*; R. Garcia Villoslada, *S. Ignazio di Loyola* (Übers. aus dem Spanischen), Milano, Ed. Paoline, 1990, S. 36-38. Vierzehn Jahre nach der Gründung der Gesellschaft Jesu, wurde das Buch: *Libro de caballeria celestial* von Hieronimo de Sempere veröffentlicht, in dem die Apostel die Ritter der Tafelrunde sind zusammen mit Christus als ihrem Anführer gegen den Satan, F. Cardini, *Quella antica festa crudele. Guerra e cultura della guerra dal medioevo alla Rivoluzione francese*, Milano, Mondadori, 1997<sup>2</sup>, S. 405.

<sup>67</sup> Lainez war zusammen mit Andrea Doria Militärkaplan gegen die Piraten, Bobadilla mit den kaiserlichen Milizen gegen die Protestanten im Krieg von Smalcalda. Auf Befehl Clemens VIII. vereinigten sich verschiedene Jesuiten mit den kaiserlichen Truppen gegen die Türken von 1595 bis 1598, B. Duhr, *Geschichte der Jesuiten*, Bd. I, S. 517. Nach dem 30-jährigen Krieg hatte jedes kaiserliche Regiment einen Jesuiten im Gefolge. In Wien residierte der *Superior missionis castrensis*, der sie koordinierte. Diese nahmen am Polnischen Krieg und am Türkenkrieg teil, im Verlauf dessen (1661-64), 14 Patres ihr Leben verloren. Zwei starben 1686, bei der Belagerung von Buda (ebd., Bd. III, S. 716-733).

in seiner *Bibliotheca selecta* das V. Buch den militärischen Orden, indem er eine einheitliche Lektüreliste präsentierte, die dazu geeignet war, den Geist der katholischen Soldaten zu stärken und ihre Tugenden zu disziplinieren. Das Werk, das seit 1593 einen außergewöhnlichen Auflagenerfolg verzeichnen konnte, wurde auch ausschnittsweise gedruckt<sup>68</sup>. Veranlasst durch Pius V. schrieb Possevino dann für die Truppen, die gegen die Türken kämpften und für diejenigen, die gegen die Protestanten in Frankreich opponierten *Il soldato cristiano*, ein Büchlein, in dem er das, was in der *Bibliotheca selecta* geschrieben wurde, gemäß einem streng gegenreformatorischen Geist noch ausbaute<sup>69</sup>. Zu Anfang des 18. Jahrhunderts gründeten die Jesuiten Soldatenkongregationen und waren als Feldkaplane bei den Reichskriegen präsent<sup>70</sup>.

Wenn auch zweifellos feststeht, dass die militante Spiritualität der Gesellschaft Jesu und der konkrete Einsatz der Patres im Reichsheer wichtige Elemente sind, um die Pädagogik Parhamers zu verstehen, sind diese sicherlich nicht die einzigen. Ebenfalls von großer Bedeutung war die Wiederaufnahme der Christlehr-Schulen, die ihren Ursprung im 16. Jahrhundert hatten, vor allem die Wiederaufnahme in ihrer ursprünglichen Mailänder Version, in der Castellino da Castello und Karl Borromäus dem Erziehungs- und Disziplinierungswerk auch die Volksalphabethisierung hinzugefügt hatten<sup>71</sup>. Die Organisation der Mailänder Schulen und Prozessionen wurde nach einer hierarchisch geordneten Struktur konzipiert: Kruzifixe, für jede Bruderschaft unterschiedliche Standarten, farbige Uniformen, hierarchisch organisiertes und auf verschiedene Aufgaben spezialisiertes Personal.

<sup>68</sup> A. Biondi, *La "Bibliotheca selecta" di Antonio Possevino. Un progetto di egemonia culturale*, in G.P. Brizzi (Hrsg.), *La "Ratio Studiorum". Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981, S. 43-75.

<sup>69</sup> Possevino zeigte den Soldaten den alttestamentarischen Jahvé, der pietätslos war, der Herr der Heere, der apokalyptische Gott als «tremendo» (fürchterlicher) Richter, von «spaventosissima» (erschreckender) und «orribilissima» (grauenvoller) Stimme. Er nahm auch ritterliche Bilder auf, indem er schrieb, dass Gott seine Ehre mit Heerscharen von Engeln und ehrlichen Soldaten verteidigt, die «si armano per difendere l'onore della gloriosa Vergine» (sich rüsten, um die Ehre der glorreichen Jungfrau zu verteidigen). A. Possevino, *Il soldato cristiano*, Venezia, D. Imberti, 1604, S. 3, S. 189-190, S. 195.

<sup>70</sup> Im Gefolge des Heeres, das von Prinz Eugen von Savoyen 1717 kommandiert wurde, gab es 94 Kaplane, von denen 29 Jesuiten waren; 1733 zählten die Reichstruppen 38 Kaplane, von denen 15 Jesuiten waren; 1750 waren die Kaplane auf 110 angestiegen, und die Jesuiten auf 37 (B. Duhr, *Geschichte der Jesuiten*, Bd. IV, 2, S. 283-286).

<sup>71</sup> X. Toscani, *Le "Scuole di dottrina cristiana" come fattore di alfabetizzazione*, «Società e storia», 1984, 26, S. 757-781; ders., *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», 1994, 1, S. 17-36; A. Turchini, *Sotto l'occhio del padre: società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, Il Mulino, 1996; D. Zardin, *La "perfettione" nel proprio "stato": strategie per la riforma generale dei costumi nel modello borromaico di governo*, in F. Buzzi, D. Zardin (Hrsg.), *Carlo Borromeo e l'opera della "grande Riforma": cultura, religione e arti del governo nella Milano del pieno Cinquecento*, Cinisello Balsamo, Silvana, 1997, S. 115-143; A. Bianchi, *Le scuole della Dottrina cristiana: linguaggio e strumenti per una azione educativa "di massa"*, ebd., S. 145-158.

Im Europa der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts basierte der Unterricht in christlicher Doktrin obligatorisch auf einem Buch, dem gedruckten Katechismus. Sehr beachtlich war das Bemühen, das die Gesellschaft Jesu in dieser Sache aufbrachte, die Tausende von Katechismen und Flugblätter drucken und verteilen ließ<sup>72</sup>. Neben dem Gebrauch von Bildern, was typisch für den Barock und geeignet für eine analphabetische Bevölkerung war, ließ Kardinal Sigismund Kollonitsch in Wien im Jubiläumsjahr von 1740 diesen eine gedruckte Erklärung der Darstellungen und der benutzen Reliefkarten beilegen<sup>73</sup>.

Solch eine Wiederaufnahme einer rational organisierten Form der Katechese fügte sich nun, wie schon erwähnt, in die Spur der neuen Typologien disziplinierter Missionen ein, die in Österreich eben mit Parhamer um 1750 Fuß fassten, die sich aber schon seit einem Jahrzehnt anschickten die des Barock abzulösen. Dort, wo jene alten den menschlichen Willen durch Gefühle, Sinne, Aufführungen, Pracht und schnelle Bekehrungen<sup>74</sup> ansprachen und eine audiovisuelle Pädagogik<sup>75</sup> benutzen, unterschieden sich diese neuen Missionen durch die straffe Organisation und den Einsatz von rationaleren Überzeugungsformen, die auf den Gebrauch des Katechismus bauten, auf die Langfristigkeit und auf die Gründung von Christenlehr-Bruderschaften. In Österreich ging man so von den bekannten ländlichen Missionen mit italienischer Methode der Jesuitenpatres Paolo Segneri und Fulvio Fontana über zu jenen disziplinierten Parhamers: Ziel der ersten Methode war es zu beeindrucken und innerlich zu bewegen, das Ziel der zweiten war es, mit einer systematischen und rationalen Aktion zu überzeugen<sup>76</sup>. Die berühmten Wiener Predigten von Marcus von Aviano, die auf Gesten und physischer Teilnahme an Bußdemonstrationen bauten, oder jene von Abraham a Sancta Clara, dessen Predigten wegen ihres metaphorischen Wortschwalls, ihrer stilistischen und rhetorischen Virtuosität und wegen ihres extremen Gefallens an Assonanzen und Wortspielen<sup>77</sup> berühmt

<sup>72</sup> L. Châtellier, *La religione dei poveri*, S. 197 f.; B. Duhr, *Geschichte der Jesuiten*, IV, 2, S. 185-189.

<sup>73</sup> A. Coreth, *Priestliches Wirken im Barocken Wien. P. Antinus Khabes 1687-1771*, in «Archivum Historicum Societatis Iesu», 1992, 121, S. 79.

<sup>74</sup> B. Duhr, *Geschichte der Jesuiten*, Bd. II, 2, S. 1-33; Bd. III, S. 618-620. L. Châtellier, *La religione dei poveri*; ders., *L'Europe des dévots*, Paris, Flammarion, 1987, das aber nicht von Österreich handelt; F. Lebrun, *La predicazione nel XVIII secolo*, in F. Bolgiani (Hrsg.), *Storia vissuta del popolo cristiano* (Übers. vom Französischen), Dir. J. Delumeau, Torino, SEI, 1996, S. 561-586, sich auf Frankreich beziehend. Es werden z.B. die drei Missionen, die von den Jesuiten in Bayern gehalten wurde betrachtet, in der zweiten Dekade des Jahrhunderts, T. Johnson, *Blood, Tears and Xavier-Water: Jesuit Missionaries and popular Religion in the Eighteenth-Century Upper Palatinate*, in B. Scribner, T. Johnson (Hrsg.) *Popular Religion in Germany and Central Europe. 1400-1800*, London and others, St. Martin's Press, 1996, S. 183-202.

<sup>75</sup> J. Delumeau, *Il peccato e la paura. L'idea di colpa in Occidente dal XIII al XVIII secolo* (Übers. vom Französischen), Bologna, Il Mulino, 1987, S. 608-610.

<sup>76</sup> L. Châtellier, *Rinnovamento della pastorale e società dopo il Concilio di Trento*, in P. Prodi (Hrsg.), *Il concilio di Trento*, S. 155 f.

<sup>77</sup> J. Schillinger, *Abraham a Sancta Clara. Pastorale et discours politique dans l'Autriche du*

waren, entsprachen nicht dem Zeitgeist. Trautson, Erzbischof von Wien, ließ 1752 einen Hirtenbrief verbreiten, in dem er die barocken Predigten wegen ihrer ausgeschmückten Rhetorik als überladen und vorgeschoben verurteilte<sup>78</sup>. Die szenischen Darstellungen und die spektakulären Prozessionen wurden nicht nur von den Jansenisten, die sie als «Karnevalstreiben» ansahen, und von den Aufklärern kritisiert, sondern auch von den Weltlichen und Religiösen mit maßvoller Hingabe an den von Muratori geprägten Geist, die im Österreich des Theresianischen Zeitalters sowohl bei Hofe als auch unter Funktionären und Prälaten verbreitet waren.

Auch wenn die Pädagogik Parhamers sich in diese neue rationalistische Mentalität einfügte, befand sie sich dennoch ganz bewusst im Flussbett der tridentinischen Tradition der Sittenreform, wie sie auch charakteristische Züge der barocken *pietas austriaca* bewahrte, in der monarchistische und kirchliche Symbole verschmolzen. Das Hause Habsburg hatte sein Schicksal an die Rekatholisierung der von den Protestanten und Muslimen kontrollierten Gebiete gekoppelt, eine Aufgabe, die Jesuiten und Kapuzinern anvertraut wurde. Jeder Triumph der Dynastie war auch ein Sieg der Gegenreformation und eine Prüfung der göttlichen Gunst, die das Herrscherhaus dank seines Glaubens und seiner Tugenden erhielt<sup>79</sup>. In diesem Sinn war die *pietas austriaca* durch einen stark antihäretischen und antimuslimischen Stempel gekennzeichnet sowie von stark militärischem Charakter. Die Marienverehrung hatte auch in der bildlichen Darstellung einen kriegerischen Anstrich bekommen. Die Madonna war die Patronin des Heeres, ihr wurden die Siege von Lepanto, am Weißen Berg und von Kahlenberg zugeschrieben, um nur die wichtigsten zu nennen. Unzählige Kirchen wurden seit 1620, dem Jahr des Weißen Berg Sieges, *Maria vom Siege* geweiht. Die Verehrung der Unbefleckten Jungfrau Maria, die die Protestanten verweigerten, erfuhr in Österreich und in Ungarn dank der Gesellschaft Jesu eine außerordentliche Verbreitung. Unter Ferdinand II. und Ferdinand III., die beide von den Jesuiten erzogen wurden, wurde Maria zur Patronin Österreichs und obersten Heerführerin erklärt. Unter Leopold I. wurde sie als Kaiserin und Königin bezeichnet. In der bildlichen Darstellung wurde die Jungfrau Maria von Sternen umgeben dargestellt, während sie den Schlangenkopf oder den Halbmond zertrat, als Kämpferin gegen die Sünden, aber auch gegen Häretiker und Muslime. Diese Verehrung Mariens als oberste Heerführerin verblasste allerdings langsam unter Maria Theresia, die in der Madonna mehr die Mutter der Barmherzigkeit als eine Königin sah, die man um geistliche Hilfe bittet

XVII<sup>e</sup> siècle, Berne, P. Lang, 1993.

<sup>78</sup> E. Winter, *Frühauflklärung. Der Kampf gegen den Konfessionalismus in Mittel- und Osteuropa und die deutsch-slawische Begegnung*, Berlin, Akademie Verl., 1966, S. 140.

<sup>79</sup> Grundlagentext ist: A. Coreth, *Pietas austriaca. Ursprung und Entwicklung barocker Frömmigkeit in Österreich*, Wien, Verl. für Geschichte und Politik, 1959; Vgl. auch A. Wandruszka, *Gli Asburgo*, S. 116-123.

statt um ein konkretes Einschreiten, um die Grundlagen der Monarchie zu garantieren<sup>80</sup>.

In Parhamer finden sich Züge dieser *pietas austriaca* von militärisch-dynastischem Charakter. Was den Patriotismus des Jesuitenpaters und der Bevölkerung festigte, war einerseits die verdeckte Präsenz von krypto-protestantischen Keimzellen und andererseits die andauernde Angst vor den Osmanen, obwohl der Friede von Passarowitz (1718) das Ende des langen Konflikts auf positive Weise für das Reich besiegelt hatte. Die militärische Spiritualität Parhamers versteht man nicht vollständig, wenn man sich nicht vor Augen hält, wie drohend die türkische Gefahr in den Reichsgebieten, in Ungarn und auf dem Balkan vor allem seit dem Fall von Konstantinopel, besonders aber im 16. und 17. Jahrhundert war<sup>81</sup>. Der Höhepunkt der Angst war während der Belagerung Wiens 1683 erreicht<sup>82</sup>, als Bischof Leopold Kollonitsch, ein Vorfahre von Sigismund, den Ordensbrüdern befahl sich im Schießen zu üben<sup>83</sup>. Abraham a Sancta Clara schrieb ein Heftchen *Auff auff Ihr Christen*, indem er zum heiligen Krieg gegen die Ungläubigen aufrief und erklärte, wie die Belagerung die göttliche Strafe für die Sünden der Wiener wäre, die Buße tun müssten und einen inneren Kampf kämpfen sollten, um die erforderliche Reinheit zu erlangen, die es braucht, um die Türken zu besiegen<sup>84</sup>. Die kaiserliche und katholische Propaganda identifizierte den Türken mit dem Teufel und machte aus der *pugna spiritualis* den Auftakt zu einer Blutschlacht. Sobieski, der Befreier von Wien, wurde «wahrer Held der christlichen Stärke» und «neuer Josua» genannt<sup>85</sup>.

Nach dem Rückzug der Türken dank des Werkes von Sobieski, hatte die Rückeroberungsaktion der Habsburger in Ungarn einen Kreuzzugcharakter. Die Jesuiten, die die Haupturheber waren, folgten den kaiserlichen Truppen und siedelten sich wieder in den zurückeroberten Städten an<sup>86</sup>. Seit dem

<sup>80</sup> Über das Thema der Marienverehrung und ihre militärische Bedeutung, A. Coreth, *Pietas austriaca*, S. 43-66; K. Schreiner, *Vergine, madre, regina: i volti di Maria nell'universo cristiano* (Übers. vom Deutschen), Roma, Donzelli, 1995, S. 172 f.; über ihre byzantinischen Ursprünge: P. Burschel, "Imitatio sanctorum". *Oververo: quanto era moderno il cielo dei santi post-tridentino?*, in P. Prodi (Hrsg.), *Il concilio di Trento*, S. 326-328; für die bildliche Darstellung: É. Male, *L'art religieux de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, du XVII<sup>e</sup> siècle et du XVIII<sup>e</sup> siècle: étude sur l'iconographie après le Concile de Trente. Italie-France-Espagne-Flandres*, Paris, A. Colin, 1951<sup>2</sup>, S. 29-48.

<sup>81</sup> Fundamental sind hierzu die Seiten von J. Delumeau, *La paura in Occidente (secoli XIV-XVIII). La città assediata* (Übers. vom Französischen), Torino, SEI, 1987<sup>2</sup>, S. 402-421.

<sup>82</sup> Über den Einsatz der Jesuiten für die Bevölkerung während der Belagerung, M. Colpo, W. Gramatowski, *I gesuiti nell'assedio di Vienna del 1683*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», 1983, 104, S. 275-285.

<sup>83</sup> C. von Wurzbach, *Biographisches Lexicon*, 1864, Bd. XII, S. 361 f.

<sup>84</sup> J. Schillinger, *Abraham a Sancta Clara*, S. 116, S. 241-247.

<sup>85</sup> G. Platania, *Immacolato XI Odescalchi e l'idea di "crociata" al tempo della liberazione di Vienna*, in R.C. Lewanski (Hrsg.), *Giovanni Sobieski e il terzo centenario della riscossa di Vienna. Una crociata o una svolta politica*, Udine, Università degli studi di Udine, 1986, S. 69-106.

<sup>86</sup> L. Châtellier, *La religione dei poveri*, S. 78 f.

16. Jahrhundert wurde die Aktion zur Rekatholisierung der ungarischen, slowenischen, kroatischen und serbischen Gegenden in großem Maße von eben dieser Gesellschaft Jesu geleitet, die in den kaiserlich österreichischen und vor allem ungarischen Territorien ein dichtes Netz von Häusern und Internaten<sup>87</sup> aufgebaut hatte, dank der Unterstützung des Herrscherhauses, besonders stark durch Herrscher, die von der Jesuitenspiritualität durchdrängt waren, wie Ferdinand II., ein furchtloser Schüler Wilhelm Lamormainis, seinem Beichtvater. Die Tatsache, dass Parhamer sich in Jesuitenkollegien, die sich in geografischen Gebieten befanden, in denen die Erinnerung an die osmanische Herrschaft noch sehr lebendig war ausbilden ließ, trägt dazu bei, den militanten Charakter seiner Pädagogik zu erklären.

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gab es jedoch nicht nur die osmanische Bedrohung: Das Kaiserreich musste den Spanischen Erbfolgekrieg, den polnischen Erbfolgekrieg und den österreichischen Erbfolgekrieg sowie den Siebenjährigen Krieg bewältigen. Es ist bekannt, dass Karl VI. und Maria Theresia unter dem Druck, der durch die Kriege hervorgerufenen katastrophalen finanziellen Lage die Reformpolitik einleiteten. Der fast beständige Kriegsdruck trieb die Herrscherin dazu, mit der Heerreform weiterzumachen, was eine der tragenden Säulen des Staates wurde<sup>88</sup>. Dieser Reorganisationsprozess betraf auch die Bürokratie, aber ebenso die Schule, die Arbeit und bestimmte Aspekte des täglichen Lebens: Disziplin und Ordnung, Arbeitsamkeit, Fleiß und Treue, Pünktlichkeit, Präzision und Gehorsam waren die wichtigsten Werte im Heer wie im zivilen Leben. Nach Max Weber war die soziale Disziplin für den absoluten Staat essentiell. Gerhard Oestreich hat diese These weiterentwickelt und hat in der Ausbreitung der neostoischen Moral die ideologische Grundausrichtung der strukturellen Veränderung herausgefunden, die in spiritueller, moralischer und psychologischer Hinsicht mit dem politischen, militärischen und ökonomischen Menschen im sozialen Disziplinierungsprozess geschehen ist<sup>89</sup>. Die frühzeitige Aneignung von Formen der Selbstkontrolle war sozial effizienter als die Anwendung von körperlichen Strafen. Nicht zufällig waren die Ziele

<sup>87</sup> L. Szilas, *Die österreichische Jesuitenprovinz im Jahre 1773. Eine historisch-statistische Untersuchung*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», 1978, 93, S. 97-158; 94, S. 297-349; ders., *La Compagnia di Gesù e la politica ecclesiastica dell'impero asburgico nei secoli XVII-XVIII*, in S. Galimberti, M. Malý, (Hrsg.), *I gesuiti e gli Asburgo: presenza della Compagnia di Gesù nell'area meridionale dell'impero asburgico nei secoli XVII-XVIII*, Trieste, LINT, 1995, S. 15-29.

<sup>88</sup> T.M. Barker, *Army, aristocracy, monarchy: essay on war, society and government in Austria 1618-1780*, New York, Columbia University Press, 1982; C. Duffy, *The army of Maria Theresa. The armed forces of imperial Austria 1740-1780*, London, David Charles, 1977.

<sup>89</sup> Es sei hier nur verwiesen auf: G. Oestreich, *Problemi di struttura dell'assolutismo europeo*, in E. Rotelli, P. Schiera (Hrsg.), *Lo Stato moderno*, Bologna, Il Mulino, 1971, I, S. 173-191; M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975; N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation*; P. Schiera, *Disciplina, disciplinamento*, «Annali dell'Istituto storico-germanico in Trento», 1992, S. 315-334; W. Schulze, *Il concetto di "disciplinamento sociale nella prima età moderna" in G. Oestreich*, ebd., S. 371-412.

der Schulreform von Felbiger, die denen der Kameralisten entsprachen, darauf gerichtet den Kindern die Werte des Gehorsams und der Arbeitsamkeit einzuflößen und das Erlangen einer inneren Pietät zu stimulieren<sup>90</sup>. Die Jesuiten trugen zur Verbreitung der neostoischen Ethik und des Gedankens von Justus Lipsius<sup>91</sup> im Besonderen bei, was sie den Herrschern des Hauses Habsburg übermittelten<sup>92</sup>.

#### 4. Die Schließung des Waisenhauses

Mit dem Tod Maria Theresias wurde das erzieherische Experiment, das Josef II. nicht teilte, beendet, obwohl auch er den Jesuitenpater schätzte<sup>93</sup>. Der Kaiser ordnete 1781 an, dass jegliche Unterschiede in der Behandlung der Schüler sowohl bei der Verpflegung als auch in der Kleidung zu unterbinden seien. Da er sehr um die Bedürfnisse des Heeres besorgt war, rief er 1782 die *Soldatenknaben-Erziehungshäuser*<sup>94</sup> ins Leben und nahm dem *Waisenhaus am Rennweg* alle Soldatenkinder. Josef II. war der Meinung, dass die Erziehung der Soldaten ausschließlich dem Militär anvertraut werden sollte und nicht laizistischen Lehrern. Aus diesem Grund trat er auch in Gegensatz zu Felbiger, der mit der Unterstützung Maria Theresias zivile Lehrer in die Garnisonen aufgenommen hatte. Umso mehr gab Josef II. nicht zu, dass ein Priester eine militärische Erziehung geben könne. Seit dem Tod der Mutter besuchte er das Waisenhaus nicht mehr. Der Name des Jesuitenpaters und der des Waisenhauses verschwanden aus den Seiten der *Wiener Zeitung*, der offiziellen österreichischen Zeitung. Parhamer hatte noch einige Ehrenämter (im akademischen Jahr 1781-82 war er Rektor der Universität Wien, 1782 war er Präsident der Stiftungs-Hofkommission, 1783 vertraute ihm der Herrscher für ein Jahr die Überwachung des Findelhauses an, das von ihm nach dem Pariser Modell eröffnet wurde<sup>95</sup>), aber im Jahre 1784 hörte die Finanzierung der Armenkassa

<sup>90</sup> J. Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins*, S. 110-119.

<sup>91</sup> G. Oestreich, *Antiker Geist und moderner Staat bei Justus Lipsius (1547-1606)*. *Der Neostoizismus als politische Bewegung*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1989; M. Morford, *Stoics and neostoics: Rubens and the circle of Lipsius*, Princeton, Princeton University press, 1991.

<sup>92</sup> J. Schillinger, *Abraham a Sancta Clara*, S. 192.

<sup>93</sup> Der Kaiser war nicht gegen die Gesellschaft Jesu, wie die alte Geschichtsschreibung behauptet hat. Er respektierte die Patres, auch wenn er für diese nicht die gleiche Sympathie wie seine Mutter hegte: D. Beales, *Joseph II. In the Shadow of Maria Theresa*, Cambridge etc., Cambridge University Press, 1987, S. 460-464.

<sup>94</sup> B. Poter, *Geschichte des Militär- Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutschen Zunge*, Bd. III, Österreich, Berlin, A. Hoffmann Comp., 1893, S. 93 f.

<sup>95</sup> V. Pawlowsky, *Mutter ledig-Vater Staat. Das Gebärd- und Findelhaus in Wien 1784-1910*, Innsbruck, Studien Verl., 2001, S. 26-28, S. 37-43.

auf und man beschloss die Schließung des Waisenhauses, was am 14. Oktober 1785 geschah. Die übrig gebliebenen armen Schüler, ungefähr 400, wurden in das große Spanische Spital in der Währingerstraße gebracht, das Josef II. zum wichtigsten Krankenhaus der Stadt gemacht hatte. Das Gebäude am Rennweg stand bis 1797 leer, als es eine Artilleriekaserne wurde. Parhamer, der vom Kaiser zum Pfarrer der Waisenhauskirche ernannt worden war, wurde krank und starb bald danach am 1. April 1786. Er hinterließ kein Vermögen. Tausende von Personen, aller Schichten versammelten sich, um ihm das letzte Geleit zu geben. Das Volk sagte, er wäre an gebrochenem Herzen gestorben<sup>96</sup>. Der militärische Charakter von Parhamers Pädagogik beeinflusste noch lange die Erziehung der Wiener Waisenkinder, die noch im 19. Jahrhundert Uniformen trugen, den militärischen Gruß machten und marschierten. Von der Pädagogik des Jesuiten blieb allerdings nur die laizistische Hülle.

Die Schließung des Waisenhauses war Teil der Sozialpolitik Josef II., der eine Gesetzgebung verabschiedete, die sehr auf Findelkinder und Waisen achtete; er schloss die Waisenhäuser von Graz, Klagenfurt und Brünn (Brno) und brachte die Jugendlichen bei vertrauenswürdigen Familien unter<sup>97</sup>; er zentralisierte und reformierte das Gesundheitswesen<sup>98</sup>. Die Spiritualität des Herrschers und sein Politikbegriff waren von den Ansichten Parhamers weit entfernt. Entschieden gegen jegliche Form barocker Frömmigkeit verbot er alle Arten von öffentlicher Kult-Verehrung, wie Prozessionen und Wallfahrten, eingeschlossen marianische; er verbot es, Marienstatuen zu krönen oder diese mit Schmuck und Mantel zu schmücken; er schloss religiöse Orden und alle Bruderschaften, eingeschlossen diejenigen der Christenlehre; er reformierte die Liturgie und den Heiligenkalender. Er zerstörte die Mystik des Staates und des Hauses Habsburg, indem er es der heiligen Aura, die es umgab, entzog: der Kaiser war nach seinem Urteil nur ein Mensch unter Menschen mit der Aufgabe ein moralisches Vorbild für alle zu sein. Indem er die Figur des Souveräns entsakralisierte, laisierte er auch die Funktion des Heeres. Er verfolgte eine Politik der religiösen Toleranz gegenüber Protestanten, griechisch-orthodoxen und Israeliten<sup>99</sup>. Der Krieg gegen die Häretiker hatte keine Daseinsberechtigung

<sup>96</sup> I. Rieder, *Ignaz Parhamer's*, S. 440-485.

<sup>97</sup> S. Polenghi, *Fanciulli soldati*, S. 75-77.

<sup>98</sup> P. Feldbauer, *Kinderelend in Wien*, S. 69 ff.; bezugnehmend vor allem auf die Lombardei, aber mit wichtigen Präzisierungen bzgl. der gesamten Sozialpolitik unter Maria Theresia und Josef II: M. Bascapè, *Gli interventi teresiani e giuseppini contro il pauperismo: dai progetti degli anni cinquanta all'istituto generale delle elemosine*, in M. Bona Castellotti, E. Bressan, C. Fornasieri (Hrsg.), *Cultura, religione e trasformazione sociale: Milano e la Lombardia dalle riforme all'unità*, Milano, F. Angeli, 2001, S. 109-138.

<sup>99</sup> F. Maas, *Der Josephinismus. Ursprung und Wesen*, Wien, Herold, 1951-1957, Bd. I-V; E. Winter, *Der Josephinismus*; E. Kovács (Hrsg.), *Katholische Aufklärung und Josephinismus*, Wien, Verl. für Geschichte und Politik, 1979; Für eine schnelle Analyse: L. Mikoletzky, *Kaiser Joseph II. Herrscher zwischen den Zeiten*, Göttingen-Zürich, Muster-Schmidt Verl., 1990<sup>2</sup>, S. 72-88; H. Klüeting, *Kaunitz, die Kirche und der Josephinismus. Protestantisches landesherrliches*

mehr, der gegen die Türken, der 1788 wiederaufgeflammt ist, war latent wie die Möglichkeit eines Konfliktes in Europa, besonders mit Frankreich. Die religiöse Grundausrichtung der Kriege, die die kaiserliche Propaganda verbreitete, war erloschen und wurde von da an immer mehr von einer antirepublikanischen Ideologie ersetzt. Die Synergie Jesuiten-Krone, die typisch für den Barock war und die schon vor der Aufhebung des Ordens mit Maria Theresia nachließ, ging nun definitiv zu Bruch.

Wenn man die Figur Parhamers im oben beschriebenen Kontext betrachtet, erscheint er in allem als ein Kind seiner Zeit. Neben der religiösen Grundausrichtung seiner militärischen Pädagogik (deshalb ist das Leben *militia*, innerer Kampf gegen das Böse) ist es möglich eine Verweltlichung des religiösen Diskurses zu erkennen, der auch sehr bewusst funktional für die politische Propaganda Maria Theresias war. Wenn Parhamer auf dem Weg einer säkularen Tradition dem Krieg eine religiöse Bedeutung gab, indem er ihn in eine sakrale Dimension einfügte, verteidigte er gleichzeitig eine Disziplin, die sich sowohl auf Modelle der tridentinischen Rationalisierung gründete als auch auf Kontrollmechanismen, die typisch für den absolutistischen Staat waren.

Die Pädagogik Parhamers positionierte sich zwischen barocker Tradition auf der einen Seite, wegen der Schar von Heiligen, der Marienverehrung, den Prozessionen, der sakral-militärischen Riten, der religiös-dynastischen Propaganda und der Mentalität der Aufklärung andererseits, wegen der Rationalität der Didaktik und der ethischen Verinnerlichung. Die erzieherische Praxis von Parhamer war sicherlich ein Antipode des Spontaneismus und Naturalismus von Rousseau, er betrachtete auch nicht die Liebe als Angelpunkt des kindlichen Formungsprozesses. Es stimmt, dass er Gott als Vater der Waisen betrachtete, aber sein Gott war noch nicht der barmherzige Vater, auch wenn er nicht mehr der schreckliche und rachsüchtige Gott des Barock war. Auch sein Katechismus kann als Übergangskatechismus betrachtet werden zwischen dem von Canisius und dem von Felbiger-Migazzi. In der missionarischen und schulischen Didaktik Parhamers, war das geschriebene Wort zentral, also die Alphabethisierung. Trotzdem bediente er sich noch des Bildes, da es durch seine doppelte sakrale und profane Bedeutung verstärkend wirkt: Bilder der Heiligen, ihrer Leben, das Bild von der gekrönten Maria, die Fahnen, die Uniformen, die Waffen. Er verband die Kraft der normativen Rationalität mit der Effizienz des symbolisch-emotionalen Diskurses. Die militärische Metapher, die archetypische Form des Duells<sup>100</sup>, die es erlaubt, Aggressivität zu lenken und Angst abzubauen,

*Kirchenregiment, rationales Territorialismus und thesianisch-josephinisches Staatskirchentum*, in G. Klingenstein, F.A.J. Szabo (Hrsg.), *Staatskanzler Wenzel Anton von Kaunitz-Rietberg 1711-1794. Neue Perspektiven zu Politik und Kultur der europäischen Aufklärung*, Paris-New York, Schider, 1996, S. 169-198.

<sup>100</sup> F. Rigotti, *Rassegna introduttiva sulle metafore storico-politiche*, in W. Euchner, F. Rigotti, P. Schiera (Hrsg.), *Il potere delle immagini. La metafora politica in prospettiva storica*, Bologna, Il Mulino, 1993, S. 24.

hatte eine wichtige psychologische Funktion der Beruhigung, der Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft und eine nationale Funktion und sie beinhaltete eine dualistische Mentalität, manichäisch bei der Auffassung von Gut und Böse. Der zweiteilige Gegensatz der augustinischen Grundausrichtung zwischen Reich Gottes und Reich des Teufels ergab ein Gedankenschema, das aufgrund seiner Einfachheit und wegen des Fehlens von Alternativen didaktisch effizient war<sup>101</sup>.

Die Pädagogik von Parhamer hat auf jeden Fall ganz und gar den Geist des Theresianischen Zeitalters interpretiert, der ein Übergangsmoment zwischen Barock und Aufklärung war<sup>102</sup>, dazu bestimmt im reformorientierten Jahrzehnt von Josef II. unterzugehen.

Simonetta Polenghi  
Dipartimento di Pedagogia  
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (Italy)  
simonetta.polenghi@unicatt.it

<sup>101</sup> W. Brückner, *La riorganizzazione della devozione dei fedeli nello Stato post-tridentino*, in P. Prodi (Hrsg.), *Il Concilio di Trento*, S. 216.

<sup>102</sup> T.C.W. Blanning, *Joseph II*, London-New-Tork, Longman, 1994, S. 32-34; V.L. Tapié, *L'Europa di Maria Teresa dal Barocco all'Illuminismo* (Übers. vom Französischen), Milano, Mondadori, 1982, S. 219.

# Place and role of the secondary school in the formation and development of the modern Hungarian school system

Elemér Kelemen

In the past 200-250 years the formation and development of the modern education system on national scale and nationwide had probably the most significant influence on social change in Europe. The change was the necessary phenomenon, consequence and results of a civil-type (capitalist) transformation, and, at the same time, it was – and it is even today – the primal motive power of speeding transformation and continuous modernization.

The European Christian – catholic and universal – school system served as the historical antecedent and base of the modern education systems. On the other hand, their ideological root can be found in the novel theoretical system of Protestantism, which contained the seed of a civil and global approach in connection with the ideas of man and society, and also with the determinative role of institutional education and the school in the lives of an individual and a community. Luther's and his followers' work represented the theological-philosophical base and practical realization of national mass education in native language, and also the formation of the structure of the modern education system, which was completed with and built on an introductory "little school" with education in native language. The novel and democratic concept of education of Comenius's pedagogy could have emerged within that system. The main point of his concept is that «everything – that is to say, every important thing and connection between them – should be taught to everyone in every possible way», as this is the only possible way of achieving individual perfection and social prosperity.

That concept appeared in and was completed by the philosophy and pedagogy of the Enlightenment, which stated that education was the main tool of individual and collective happiness, in other words, of “public weal” (*salus public*), and for achieving that the state had to undertake the responsibility of the provision of public education in order to serve the interest of the community and society.

The theory appeared in a specific form in the second half of the 18<sup>th</sup> century in the enlightened and absolute monarchies of Central-Eastern Europe. In Prussia, Austria and Russia the reform of education was one of the fields of the overall provision of modernization and served as a tool for the prevention of revolutionary changes and for the reinforcement of the empires with the increase of their competitive power from economic, political and military aspects.

The modern education system that was established in Europe from the 18<sup>th</sup> century had some main and typical characteristics, including the functional separation and organizational connection of different school grades and types built on each other, and the harmonization of the qualification requirements with the training levels, that is to say, the organization of a system. Additionally, the gradual geographical and social spread of education, its extensive availability and elongation in time, and the legal regulation of obligatory education as the precondition of all those were also typical of the system. The process is typical even today, which can be justified by spectacular results, for instance, by the statistical indicators of secondary and higher education. The expansion of education is in close connection with the formation and separation of the groups of professionals of education, and with the definition of qualification requirements and training instructions for the purpose of employment conditions, that is to say, with the “professionalism” of the trade of teaching, which all come together with the birth of different organizations and publication tools in order to represent the relevant professional and financial interests. Finally, the state appeared on the stage of education as a new provider besides and at the expense of the traditional agents – first of all, the churches – of education. The state had greater and greater influence on the school and the developing educational system as a whole, which was supported by legal and content (curricular) regulation, by the strengthening of financial intervention, and also by the state supervision of the school within the system of modern public administration.

Concerning the role of the state in education, there are typical differences between the decentralised Anglo-Saxon practice and the centralised continental model. As it was mentioned above, in the region of Central-Eastern Europe the position of the state was strong and determinative at the beginning of the process, and later on it remained typical of the expansion and development of the education systems that were evolving within the frames of the national states and aimed to support the progress by the establishment and strengthening of national identity.

Concerning the history of the formation and early development of the Hungarian education system, three main turning points can be marked: Maria Theresa's educational provisions, the educational instructions of the autocracy after the fall of the revolution and war of independence in 1848/49, and the educational provisions of the period after the Compromise of 1867. In accordance with the objectives of the study, those state provisions and effects will be examined that are in connection with the secondary education and determined the development of the secondary school.

\* \* \*

Maria Theresa's educational provision, the *Ratio Educationis* of 1777 represents the beginning of the process of the formation of the modern Hungarian education system. The *Ratio* is the first but not the last "outer" intervention and "pressure of modernization" with the aim of encouraging reformation and the radical transformation of the Hungarian school conditions that were left behind by the European development in many respects. As one of the parts of the overall reform provisions that intended to change the whole system, namely, its economy, society and everyday conditions, the *Ratio* served the increase of the empire's competitive power, the improvement of citizens' "quality" and their employment and adaptation abilities in order to breed virtuous, disciplined, useful and obedient citizens. The reformation of the school system's organization and the content of teaching and education served the above mentioned objectives in a way that considered the conditions and traditions of the Hungarian school, but also neglected and passed them. The base of the unified school system in the whole empire was the national school with education in native language and with one, two or three elementary school teachers in accordance with the local conditions. (A special version was the so-called four-teacher "norm-school", which served the elementary school teachers' training and was run by the centre of each educational region). In accordance with the order, the secondary school was separated institutionally from the national school with education in native language, and included the three-year "little" secondary school and the five-year "big" secondary school – the latter included the "little" secondary school too. The "little" one served as the school of market-towns, while the "big" one was typical of the bigger settlements. The schools of the centres of the educational regions were representative schools and served different professional and methodological purposes as well. The institutions of higher education included different academies and the royal (state) university – which moved from Nagyszombat to Buda –, and was built on the secondary school, which had the given regulation and had a unified structure with no respect of the maintainer.

The content of the teaching-educational work of the school was regulated by unified curricular and administrative instructions with a modern content that

reflected the theory and educational ideas of the Enlightenment. It also respected students' social state, individual interest and chances. The instructions of the royal order regulated the institutional, personnel, material and financial conditions of the renewed school, which was its novel characteristic. The operation and development of the royal Catholic secondary schools, royal academies and the university were ensured by the establishment of the Foundation for Education (*Tanulmányi Alap*), which was financed by the property of the Order of Jesuits that had been dissolved. Concerning the operation of the elementary and secondary institutions, civil communities were also involved in addition to the traditional maintainers of the Church. Finally, the royal order introduced the supervision of the state in order to support the realization of the new educational instructions and supervise their execution. The organization and institutions of the education administration were established in the form of the head offices of the educational regions, which were able to enforce royal prerogative and were supervised by inspectors put in charge directly by the ruler.

The royal order was received with rejection from many directions and practically lost its force after the death of Joseph II who was the queen's successor. In the course of the rather free atmosphere of the national assembly in 1790-91, many decisions were made about the reformation and independent rearrangement of the Hungarian education in national spirit, and also about the religious and educational autonomy of the Protestant churches. In fifteen-year-time the second *Ratio Educationis* was published in 1806 as the result of the mutual compromise of the ruler and the Hungarian aristocracy. The document pointed out the direction of the development of the Hungarian education system in the 19<sup>th</sup> century by forming the education of the Catholic church directly and of the Protestant churches indirectly through their own renewed educational regulations. Concerning the Hungarian secondary school, the second *Ratio's* important instruction was the further development of the "big" secondary school by the extension of its duration to six academic years (Fináczy, 1899, 1902; Kosáry, 1977; *Ratio*, 1981; MNT, 1988).

After the late, powerless and unsuccessful reform trial of 1848, the following radical turn in the history of the Hungarian secondary school was the first educational order of the autocracy after the suppression of the war of independence, namely, the *Organisationsentwurf*, which was published in 1849. The educational provision was extended over the whole of the Habsburg Empire by order and represented another outer force of modernization similarly to the other – e.g. economic-financial or administrative – provisions of the period. The order had two-faced objectives. In one respect amongst its intentions were the adaptation and application of the results of the European school development of the 19<sup>th</sup> century and of the practical experience of the German secondary school's reformation in 1810. Also, it intended to renew and improve the quality of the undeveloped and out-of-date secondary education of Austria and Hungary. On the one side the aim of the empire was outright, as

it wanted unity and the integration of Hungary by Germanization in a certain extent and on the bases of obviously rational aspects.

The *Entwurf* brought great changes in school organization. The duration of the six-year (or at many places still five-year) secondary school was extended to eight year (with a 4+4 structure; the name of the four-year version was sub-secondary school, while the complete eight-year version was called “big” or main secondary school). In accordance with the changed economic and social demands, the six-year secondary school for sciences and modern languages was introduced, which had been unknown in the Hungarian practice before. The obligatory final examination was also established in order to close secondary school studies and serve as the precondition of university studies. The written and oral parts of the final examination were strictly regulated to the smallest details; exams could have been taken only in secondary schools with so-called «publicity rights» in accordance with the requirements of the order. In 1851 those young people who applied for taking the first «examination of maturity» could have been accepted only by a few authorized main secondary schools.

The organizational changes were accompanied by intensive reformation in the content. The emphasis and the lesson number of the subjects of Mathematics, Natural Sciences and modern languages – mainly German – were increased. In accordance with the instructions of the order, professional education was required for the classes of school children. Qualification requirements were set for teachers; the practical usage of German was required again and more and more strictly. The relevant competences had to be proved in front of a committee of teachers’ examination at the University of Vienna; from 1862 the examination could have been taken at the university of Pest too.

The operation, organizational arrangement, control and supervision of the school were all improved and made more professional by many further instructions (e.g. the regulation of the appointment of the head of school; the establishment of the position of the form-master/mistress; the organization of regular conferences for teachers; the institution of school counsel in order to support the social relations of the institution; the requirement of the creation of academic year’s report, school certificate, yearbook and student’s report; regular visits at schools realized by the representatives of the authorities etc.).

It is understandable that the reception of *Entwurf* was conflictual in Hungary. The years of the 1850s were passing in the spirit of vain protest and resistance, and later with forced accommodation based on more and more understanding and acceptance. On the other hand, the accommodation and the order’s execution were made rather difficult by the lack of the material and financial conditions that should have served the provision of the required personnel and organizational solutions. The repeated threat against the Protestant autonomy and the relevant protective and passive opposition – that was frequently searching for alternative ways – all served as the ground of conflicts on their own (Zibolen, 1990, 1993).

\* \* \*

The Compromise of 1867 offered the necessary and satisfactory political and constitutional conditions to the current and unavoidable modernization of the Hungarian public education, and to its national and civil reformation. The foundations of the process were laid by the *act of XXXVIII of 1868* of public education and also by József Eötvös, who pointed out the transformation's correct direction in accordance with his own conviction. His view was that national public erudition based on the people's education, and the modern system of public education based on the people's reformed education could have served as the preconditions and important and effective tools of the economic and social development, and also of the establishment of a civil political institutional system (Felkai, 1979; Mann, 1993; Kelemen, 1993, 1994).

The liberal and democratic principles of Eötvös's modernization reflected in the realization of obligatory education, which was counterpointed by the freedom of learning, that is to say, by the freedom of school selection and establishment. Furthermore, the balance of the rights and obligations of individuals, civil and church communities and associations were also guaranteed by legal and administrative tools, and also by the state's moderate and self-limiting role, for instance, in the administration and the content regulation of school activities.

In accordance with Eötvös's views, the obligatory and unified elementary school of the people would have been open to many directions and served as the base institution of a democratic school system, which should have been based on the results and pedagogical ideal of the universal development (Comenius, Pestalozzi and Diesterweg), and which should have been developed proportionately. Eötvös's connected ideas reflected also in the secondary school's reform, which was rejected from almost all directions. Many experts think that the unrealized bill of the secondary school could have offered the development of the Hungarian public education system in a different direction and that «the great chance was missed» (Antall, 1986; Zibolen, 1990). Eötvös's secondary school would have offered the organic continuation of public education with a four-year lower section – of which content would have been similar to the institutions' of upper public education in order to ensure school children's mobility –, and also with a three-year and unified middle stage. The level could have been closed down by a two-year school similar to the special school type called «liceum» and offered a three-directional (trifunctional) preparatory period to the university level in accordance with the Hungarian school traditions. The nine-year and unified secondary school – as the archetype of the Hungarian secondary school with a general training – would have prevented the school system from its division and the demand of early school selection as social determination, which both reflected in and were strengthened also by the educational content (Fináczy, 1896; Faludy, 1969; Felkai, 1979; Antall, 1986; Zibolen, 1990).

In its main points Eötvös's bill of the secondary education served as the negation of the Hungarian school organization that adjusted itself to the *Entwurf*, and also of the traditional ideal of erudition represented by the humanistic, Latin and Greek content and the connected social and church interests and privileges. The open resistance of the churches and the nobiliary political élite was inevitable, and the intention of unification, organizational and content modernization, and mainly of the state's intervention were all rejected almost in unison by Eötvös's opponents with the insistence on the damage of their autonomies. The situation became more and more chaotic because of the unregulated conditions. It was Tivadar Pauler who was trying to offer the solution by the creation of a secondary school curriculum in 1871, which was described by its critics as the «poor imitation» of the *Entwurf* (Fináczy, 1896; Felkai, 1985; Antall, 1986; Zibolen, 1990; Ballér, 1996).

The general settlement of the issue and the legal regulation of the secondary education were urged by the new needs and demands of the speeding capitalist economic-social development after the Compromise of 1867; by the reorganisation of the politics and the conditions of power on the bases of the compromise of the gentry and the developing middle class; by the changing national identity and the ideal of erudition; and also by the enrichment of the national and international results of education science (Fináczy, 1896; Felkai, 1985; Mann, 1993; Ballér, 1996).

The arguments of the education policy were strong for the realization of the settlement. After the unified organization of public education, the secondary school represented the Achilles' heel of the Hungarian education with its different traditions, models, out-of-date contents and requirements. Additionally, the great differences between the qualities of the schools made the equality of the values of the final certificates and the applicability of the increasing requirements of higher education questionable. In consequence, the reform of the secondary school was one of the key issues of the social and educational policy, which was forced also by the social demand of the establishment of the modern Hungarian classes of civil servants and intellectuals.

The fifth and finally successful trial of the overall and perspective settlement of the issue was Ágost Trefort's *act of XXX of 1883*, which contained the regulation of the secondary school's state. The act neglected the previous ambitions of the establishment of the unified secondary school and approved two types of the secondary school in accordance with the *Entwurf*. One of them was the secondary school with a humanistic-theoretical content in order to continue the classical traditions; while the other one was the secondary school for sciences and modern languages in order to offer practical knowledge. In the first type classical studies got dominance, while in the other one the subjects of modern languages, arithmetic and natural sciences were taught. Both school types contained eight academic years and offered final examination. (Since 1875 the secondary school for sciences and modern languages was working in

the same way, though it had contained six academic years before). However, the values of the final examinations of the two school types were different, as the final certificate of the second type offered only a limited option of taking part in further education in higher education institutions: it was useable only in the academic fields of mathematics, natural sciences, engineering and economy.

The management of secondary schools was different from the authorities' of public schools. Twelve education regions were newly established with the supervision of their powerful inspectors, who were working under the direct control of the minister of religion and public education. The previous rights of all school maintainers were accepted and strengthened by the law in accordance with the principal of the freedom of learning, but slight differentiation was made between the school maintainers. The law also contained many unified requirements regarding school structure, organization, content and many other aspects, and the control of the realization was strict. Many people were offended by the extreme extent of the state's intervention, which had to face its passionate opposition from the viewpoints of church autonomies and minority interest. The latter's claims had solid bases, as the intention of the limitation of education in minority languages and the requirements in connection with the teaching of Hungarian language were clear, and the connected sanctions were more and more strict, which resulted in the continuous backing of minority and multilingual education (Klamarik, 1881; Finánczy, 1896; Köte, 1975; Felkai, 1983; Antall, 1986; Zibolen, 1990; Mann, 1993; Nagy, 1997, 2002).

Within the *act of XXX of 1883*, the meeting of the intentions of the settlement of the legal and content regulations of the secondary school was greatly successful, as these issues had parallel histories. One of the prominent personality of the history of the Hungarian curriculum, Mór Kármán and his colleagues undertook the tasks of the elaboration of the pedagogical principals and content of the curricular reform of the secondary school, and they also organized and co-ordinated the professional discussions in order to prepare and create the curriculum and the relevant instructions. The curricula of the secondary school, which was considered by the professional literature as the highest performance of the Hungarian curricular efforts, was released by ministerial order in 1879. After slight corrections it was put into force by the relevant law of 1883 in each Hungarian secondary school and with certain differentiation (Finánczy, 1896; Faludi, 1969; Horánszky, 1974; Felkai, 1985; Zibolen, 1990; Ballér, 1996).

Kármán's curricular draft was made available to the discussions of a wide professional circle, and it undertook a rather delicate and painful operation, namely, the modification of the traditional and classical study content of the Hungarian secondary school, and also the adjustment in accordance with the changing demands of the period.

The draft's consistent objective was the carefully contrived proportion of the history of the national erudition and the history of the mankind via

the subjects of natural sciences, which conception was based on didactic arguments. On the other hand, the proportion loosened during the professional discussions and the difficult procedure of the political approval, which proved to be disadvantageous for the original concept. Over the following decades the secondary school, which was on the top of the Hungarian public education system, strengthened its privileged state and became the efficient institution of the selection that served social objectives. Its additional qualities were the sophisticated pedagogical tools; the study materials that served a specific kind of “ideal of national erudition”; and the everyday practice that offered the successful assimilation of Kármán’s modern pedagogical and didactic principals and methodical instructions. The statements above can be proved by the academic results of the secondary school children of the period, and by the high proportion of the drop-out of the children, which was about 75% (MNT, 1993). The judgements in connection with the antidemocratic character and educational content of the secondary school were greatly stressed especially in the course of the new political and intellectual ambitions at the turning of the century. Efforts were made in order to change the unmaintainable state of the secondary school education with the demand of a “unified secondary school”, but they remained unsuccessful in the dualistic period.

It is one the interesting aspects of the history of the Hungarian secondary school curriculum of 1879 that the relevant professional preparation and wide range discussions that preceded the introduction had never been organized before, and the effort can still serve as an example even to the future generations. The National Council of Public Education (*Országos Közoktatási Tanács*), which had been established in 1872 and reorganized to the purpose in 1874, played a significant role in the process (Fináczy, 1921; Felkai, 1992; Mann, 1992; Vass, 1996, 1997). The preparatory work of the curriculum of 1879 started in 1873 already by the presentation of Trefort’s first ministerial draft, which was evaluated by the Counsel. At that time Mór Kármán was the registrar of the Counsel and undertook greater and greater part in the work by becoming its “powerful guide” (Felkai, 1985). The work ran parallel at the different departments of the Counsel (e.g. at the departments of the secondary school and engineering). Later on there were permanent committees for dealing with general issues, and also temporary committees dealing separately with different school subjects and subject groups. Additional professional committees were put in charge by the Ministry of Religion and Public Education. Many prominent scholars and renowned professors played active roles in the committees for a longer period of time. Great number of active teachers, secondary school boards and teachers’ associations were also involved in the work with the help of ministerial invitation and the organization of «Magyar Tanügy» (*Hungarian Education*), which was Kármán’s periodical (Fináczy, 1896; Felkai, 1985; Ballér, 1996).

From 1877 the Counsel and Kármán became the central organizer of the preparatory work. After a long period of waiting, the curriculum and instructions

of the secondary school was completed in 1878, and later published in 1879. In 1883 the events were followed by the elaboration and ministerial approval of the curricular draft of the secondary school for sciences and modern languages, which process was connected to the law of the secondary school that had been approved meanwhile.

During the following decades the Counsel got greater and greater role in the evaluation of the local curricula that needed ministerial approval. It took part also in many other curricular issues, for instance, in the issues in connection with the curriculum of vocational institutions and the partial modification of the secondary school curriculum (1899). The matters of the revision of the law of the secondary school and the radical change and modernization of the relevant curriculum – which was urged by many people – were among the everyday tasks of the Counsel in the spirit of the concept of the unified secondary school, which was spreading in a greater and greater extent and was represented by Finánczy's bill in 1907 (Finánczy, 1921; *MNT*, 1993; Vass, 1997; the *Counsel's* publications: 1891-1918).

In accordance with the law of 1883 of the secondary school, the application of the state curriculum of 1879 was obligatory only for those state and “royal Catholic” secondary schools that were in the circle of the “direct instruction” of the Ministry, and also for those institutions that were operated by local authorities, communities, associations, private institutions, Catholic prelates, religious orders and Israelites and were in the circle of the “direction” of the Ministry. Those church – Protestant and Greek-Orthodox – secondary schools that were independent in the respect of the religious and school autonomies, but were also “under the supervision” of the Ministry, were independent concerning their study and curricular issues.

Those secondary schools that were actually obliged to apply the frame curriculum were still relatively free in the collective elaboration of their local curricula, and also in the application of their teachers' individual syllabus and methodology. These activities were actually encouraged by the “instruction” of the curriculum, of which name was rather deceptive and served rather as a guide-book or a document of methodological recommendations. The basic conditions and necessary tools of educational freedom were guaranteed also by the wide selection of the market of student's books, especially after the introduction of the curriculum of 1879, which brought the enrichment of the selection of modern and quality schoolbooks. The supply of the modern educational appliances and the enrichment of school libraries and collections were actually supported by state sources (Felkai, 1985; Mészáros, 1991). On the other hand, Finánczy's survey of 1887 showed that only a limited number of school had taken the opportunity of the creation of a local curriculum and of the possible modification of the central curriculum; the latter actually needed ministerial approval. Most of the schools were pleased with the application of the curriculum without any modification (Finánczy, 1887/88). Among the

reasons for that can be found the relevant practice of pedagogy and didactics; the lack of the relevant training, which was repeated several times; the law's obvious intention of centralization; and the increasing control of the secondary school administration and supervision, which was independent of the local authorities. The state's influence was extended over the autonomous institutions – especially over the minority schools – in greater and greater extent, which was backing by the increase of state support and the force of their use on the bases of professional reasons.

Concerning the Protestant – reformed, evangelic and Unitarian – churches, their school autonomies were guaranteed by the law of 1791. After the temporary restriction of the autocracy's provisions, the curricula were given by the «supreme authority of the relevant denomination» in accordance with the school autonomies ensured again by the law of 1861. From 1868 the orthodox schools were also involved.

The comparison of the secondary school curricula of the autonomous churches with the state's one shows that their independence resulted in the strengthening and continuation of the conservative and even anachronistic traditions of school organization, curricular structure and the methods of the elaboration of the educational content. The differences between the local curricula of the institutions made even more difficult to change school, and the provable differences in the quality were obviously disadvantageous concerning further university studies (Mészáros, 1991).

In consequence, the Protestant churches' demand of the elaboration of the standard denomination curricula – with the unchanged option of local adaptation – were greater and greater, which demand differed greatly from church traditions. The relevant steps were finally taken at the beginning of the 1880s (in 1880 and 1883). However, the state's influence was increasing even in the Protestant and orthodox secondary schools, as they were maintained mainly by state sources, and the application of the state's curriculum soon became obligatory. After the preparatory period and negotiations of the 1890s, the new practice was introduced in the academic year of 1894/95. On the other hand, the state's frame curriculum did not exclude the option of maintaining traditions and local characteristics, and the option of the formation of specific characters even in the schools of the Protestant and orthodox churches. The contents' diversity was supported by a wide range selection of school-books and the great variety of teachers' conceptions (Mészáros, 1991).

The preconditions of teachers' qualification, the general requirements and order of examinations, and the unified qualification requirements were also regulated by the secondary school law of 1883. The institution of secondary school teachers' training and the committee of teachers' examination were reorganized in accordance with the law. Besides their professional training at the university, students were obliged to participate in the special lectures of the institution of teachers' training, and they had to complete their teaching

practice in one of the schools of practice of the university, which was among the requirements of their employment in a teacher's position. (Besides the operation of the university in Budapest, in 1872 the «Main Secondary School of Practice of the Teachers' Training Institution of the Hungarian Royal Secondary School» was established. The university in Kolozsvár did not have own schools for its students' teaching practice, therefore it was realized in local secondary schools). Students of teachers' training got regular financial support.

At the same time, the traditional order and freedom of learning of university education – in the spirit of university autonomy – made a stout resistance of the special demands of “vocational training”, namely, of the ambitions of giving regulation to the systematic and methodical preparation for teaching and for a teacher's career. For the regulation of teachers' examination – had been published in 1885 – proved to be insufficient and ineffective, the training of future secondary school teachers – which had been based on the shared work of the university and the institution teachers' training – was re-regulated in 1899, in accordance with the initiative and suggestions of Loránd Eötvös, who was the head and later the chair of the institution of teachers' training.

Among other things, the new institutional regulation contained: obligatory and introductory professional studies for students with the aim of proper orientation; complete, systematic and thorough knowledge and elaboration of the academic fields of the specialization; students' «participation in practical activities and meetings» in order to support the practical application of school-books and the tools of scientific activities; pedagogical practice during or after the completion of university studies in order to «learn the systematic teaching activity of the secondary school»; and the «complete learning» of a modern foreign language, «preferably German or French» (Klamarik, 1881; Fináczy, 1896; Kőte, 1975; Felkai, 1983; Antall, 1986; Zibolen, 1990; Mann, 1993; Németh, 2002).

In accordance with the needs and demands of the period, the provisions of the law encouraged the development of the secondary school as the middle stage of the developing education system, which based on the institution system of the obligatory and elementary education, but also separated from that in the organization. The previously mentioned new organization of educational administration got significant role in the completion of the tasks of the organization and development of the system. Similarly to the other regional institutions of the strategic administration fields (such as military, police, industry and commerce, railway etc.), the head offices of the educational regions were separated from the jurisdiction of the counties' local authorities and got under to ministerial control. This kind of organization of administration – on the bases of rational arguments – offered the state and the Minister the opportunity of the enforcement its or his direct influence on the everyday practice of secondary schools without any administrative transmissions and the control of the local authorities, or even by neglecting the aspects of church and minority autonomies

that could have possibly held the success of content modernization and national objectives up.

The practice was strengthened by the new financing order of the secondary school. The improving economic and budgetary conditions of the country made it possible to develop the operation conditions of those state and royal Catholic schools that were in the circle of the “direct instruction” of the state; new schools were built, libraries and other school collections were greatly developed. Schools in the circle of the “direction” or “under the supervision” of the state also got increased central support, which resulted in the state’s increasing influence even on personnel issues and educational content.

The relatively early modification of the secondary school law of 1883 in 1890 showed the sudden fit of the repeated disputes about the secondary school. The *act of XXX of 1890* terminated the obligatory learning of Greek language and literature in secondary schools, and made that optional and replaceable by any substitute subjects. It was a great step in the modernization of the study content of the secondary school.

The vehement disputes about Greek language and the content of secondary school education – which got far beyond the aspects of prestige – represented only one of the issues of the cultural conflicts of the 1890s. The main issues were the separation of the state and the church; the strengthening of the state’s official and administrative positions; and the restriction of the church’s political and legal roles. From that viewpoint Greek language represented symbolically the bastion of the Catholic clergy and the autonomies of the Protestant churches, and was obstinately protected from the “new wave” of the state’s ambition of liberalization.

The changes in the content were made complete by the partial modification of the secondary school curriculum in 1899, while the disputes about the type and “unification” of the secondary school continued (Felkai, 1985; Mann, 1993; Kelemen, 1994; Ballér, 1996). In accordance with Gyula Wlassics’s ministerial order of 1895, the important development of the 1890s was the legitimating of the eight-class girls’ secondary school, of which operation was tied to individual permission without the right of publicity and the realization of final examination procedure. The order gave women the chance of taking part in higher education and offered partial emancipation, which both were greatly limited at that time (MNT, 1993; Mann, 1993; Felkai, 1996).

Concerning the ambitions of the school system development of the dualistic period, it can be stated that the great improvement of the institutional and personnel conditions of public education – as the base of the education system –, and also the improvement of the results of obligatory education and regular school attendance with its provable social effects (e.g. the increase of alphabetization) had great influence on the development of the other fields of the education system as well. Between 1867 and 1914 the total number of secondary schools was increased by almost 40% (164/229), including the

increase of the number of the secondary schools with classical content by nearly 40% (21/34), and the increase of the number of the secondary schools with practical content by more than 50% (21/34). The number of secondary school teachers was increased threefold (1,633/4,794), while the number of school children doubled (35,594/74,475). Around the turn of the century and with some delay, girls' secondary education was developing rapidly. After the establishment of the first secondary school for girls in 1895, in 1900 32 institutions of secondary education were working with the control of 500 teachers and with the attendance of 6,000 school children (MNT, 1993).

However, in the dualistic period the course of the development of the institutions of the Hungarian public education was different in certain respect from Eötvös's direction. There were regulation attempts to increase the state's influence, which were against the principals and practice of the balance of educational administration. Additionally, the direction of the development of public education was modified too. Concerning the main tendencies, the picture of a divergent institutional system can be seen – of which middle level was separative on the bases of social aspects – instead of an open school system offering the guarantee of the freedom of learning, joining and mobility together with the development based on democratic principles. The separation was supported also by the curricula and the corrections of the period, though the development in the quality can not be questioned from pedagogical and didactic aspects. The study material of each institutional type conformed not only to the social state of the students, but also to their preparation for their future social roles and positions in the division of labour of the society, with intention was emphasized in greater and greater extent. This strategy of socialization was served by the selection of the study material, and also by the system and methodology of the elaboration and teaching-learning techniques of the content, which were worked out in more and more details in the curricular instructions. Nevertheless, the spread of the international and national results of education science (e.g. in the fields of children psychology and didactics) usually lasted for a decade.

In order to balance the disunity of the school system, there appeared a common and cementing element firstly in the specialized, and later in the general chapters of the curricular instructions. The emphasis of the importance of patriotic education was based on the new interpretation of national erudition, and it served – parallel with the traditional religious-moral education – as the common element of the different school types' declared target systems.

The appearance of the ambition can be considered as natural in the great historical period of national advancement, which was developing within the state's independent position. However, the unfavourable side of the phenomenon must be mentioned too. The differences of social and national values and the hegemonistic ambitions – especially from the 1890s – resulted in the degradation of the lower social classes and the minority population of Hungary.

In order to complete the picture of the education policy of the dualistic period, the works of Imre Sándor and László Nagy have to be mentioned shortly, as they represented the ambitions that were different from the official education policy of the period, and they were trying to find the alternative directions of the development of the Hungarian public education by criticizing the contradictions of the organization and content of the school system the period (Köte, 1975; Ravasz, 1984; Ballér, 1991, 1996; Kelemen, 1993). It was unavoidable that the educational and school concepts based on the results of the theory of sociology, educational science and psychology met the ambitions of the educational policy of the radical and civil political trends and the social democrat labour movement. At the end of the 1910s (in 1918-1919) the work of the reformation of the curriculum started with an approach, which was different from the former official educational policy. During the revolutionary period the radical reformation of the organization and content of the public education system was again on the agenda, including the new ideas of the organization of the four-year or five-year general and specialized secondary training based on an eight-class obligatory, unified and general public education (Fináczy, 1919; Köte, 1975, 1979; Ballér 1991; Kelemen 1993).

\* \* \*

The education regulation of the decades that followed the Compromise of 1867 established the basic institutions of a modern and civil public education system, and formed the new organization of education administration within the system of the changing public administration. The education laws of the period were basically liberal and in spirit of the «dominant ideas of the 19<sup>th</sup> century». On the other hand, from the 1870s the state's ambition of centralization spread with the aim of the restriction of liberal principles and practice. The main signs were the repeated stress on the national aspects and the limitation and repression of minority interests and ambitions either in the content elements and control of public education.

It was natural that the first decades of the developing capitalist conditions within the national system left many unsettled issues and ambivalent solutions behind also in the field of public education. Among the main issues there were the insufficient improvement of the conditions of modern mass education, including elementary public education; the permanent lack of public schools and the unchanged number of public school teachers, who had to teach the same number of school children; the greater and greater problems of the increasing number of school-less regions (with farms and tiny villages), which situation was the result of the regional disproportion of the state's school development; the neglect of the increasing demands of high quality education in accordance with the economic and social development and the expansion of education;

and the narrowness and simplicity of the secondary education's institutional network, which was left limited also on the bases of political considerations.

The conditions were made worth by the depressing economic, social, political and ideological consequences of the revolutions and the Treaty of Trianon. The continuation of Eötvös's liberal and democratic traditions or the powerful enforcement of the conservative and étatist concept with the aim of the restriction and repression of Eötvös's results would have served – at least theoretically – as the alternatives of the solution. It was obvious that the conditions after the First World War gave preference for the realization of the second alternative rather than for first one.

After 1919 the late reflexes of the liberal educational policy were still working. The unavoidable development of public education and the limited establishment of the missing schools were based on the success of occasional management. The development of the higher elementary school – which was “legalized” in 1927 – was also based on the mass support of the lower middle-class and peasantry. Both acts promised the balance of the centralization of educational administration, which was threatened by the results of the turn of the century. As the result of the disputes about the unification and maintenance of the privileged and prerogative position of the secondary school, a lower section came into existence, which was unified in its content and offered the base of next level. In order to satisfy the changing demands of the civil social classes, the institution of the secondary school with a specialization in the sciences was introduced, which was operating parallel with the separated secondary schools with the traditional classical and practical contents. The new type of school got the rank of “secondary level” in 1927 and it had relatively high social prestige. It also served as the acceptable alternative of the lower section of the secondary school and satisfied the new demands of modern mass education by offering the option of further education to the lower middle-class.

School work got new emphasis in the spirit of neonationalism and the «Christian-national ideology» of Klebelsberg's educational policy. In the 1920s the curricula of the public school, civil school and secondary school contained the new idea of national education, which was based on the education of one's personal character via religious and moral education. It was obviously against the “intellectualism” of the liberal period, which was repeatedly criticized. The objectives of collective education, which was subordinated to the unified national interests, were also emphasized against the criticized “individualism” of the previous period. The proportion of the national subjects was increased at the expense of the subjects of natural sciences and practical studies, which idea based the inner cohesion of the school system's content and served the main objectives (Jóború, 1972; Sárközi, 1980; Ballér, 1996).

At the end of the 1920s Gyula Kornis gave the principles of the social and educational policy of the new period, which contained the antidemocratic direction of the divergent further development of the school system that was

adjusted to the classes of the «social organism»; was «autotelic» in order to prepare for different social positions and the «relevant obligations»; and was strengthening the social classes' division. In consequence, the school reformation of the period between the two world wars brought unquestionably significant results, but was also conservative and served the interests of the actual political power (Jóború, 1972; Sárközi, 1980; Mészáros, 1984; Kelemen, 1994; Nagy, 2002).

The *act of XII of 1927* took the higher elementary school out of the circle of the institutions of public education and made it an independent school type similarly to the middle level of the education system. Its tasks were the provision of «a general erudition with practical orientation» in order «to prepare school children directly for the practical tasks of their lives or for studying in vocational schools on secondary level». Girls' higher elementary schools offered also the «training of the educated Hungarian housewife-to-be». In contrast to the previous and problematic regulation, boys' and girls' higher elementary schools contained four academic years and by that its integration in the Hungarian school system was organic. The joint school organization and coeducation of boys and girls were allowed by the law only in exceptional cases and temporarily.

After the completion of the given requirements, it was allowed for any natural or juristic persons to establish a higher elementary school, but the connected rights of publicity was given exclusively by the minister of religion and public education. The minister had the right to oblige the communes of more than 5,000 inhabitants to establish schools or to re-organize them in order to serve the actual demands. In justified cases the state gave contribution to the costs of school establishment and maintenance in the forms of aid or reduced credit. The minister gave orders separately of the qualification and training of higher elementary schools' teachers. In 1928 the College of Higher Elementary School Teachers' Training was established in Szeged, which served also as the base of the teacher training of the institutions of secondary education. The establishment of the independent higher elementary school was one of the important results of the development of the Hungarian public education system, and helped the development of the lower middle-class. Greater and greater parts of the population were involved in the education on higher level, which also helped the achievement of middle-class status. At the same time, the disunity and class character of the education system, which was criticized rightfully, were obviously strengthened because of the connected objectives and educational content (Jóború, 1972; Simon, 1979; Mann, 1997).

The legal regulation of secondary education together with the connected and evident consequences and contradictions were determined by the open and often hard conflicts of the different economic, social and political interests, and also by the unexpected turns of the educational policy that aimed overall integration. It seems that the endless disputes about the secondary school was in

connection with the resumption of a pedagogical action that was going on for many decades. The main issue actually was the comparison of the pedagogical advantages and disadvantages of the separative and unified secondary education, and of the optional educational contents of the secondary school. There were two main trends in the background of the issue.

One of them was the greatest challenge of the secondary school's development in the 20<sup>th</sup> century, namely, the satisfaction of the demands of the expansion of secondary education socially, which was based on national economic and social interest. The opposite view was the conservative social and retrograde political intention, which appeared in the form of the protection of pedagogical traditions and the classical content of erudition. The differences of the official educational policies that formed the reform ideas of the secondary school in the 1920s and 1930s reflected the trends. Finally, the result of the process was the authoritarian and centralized re-regulation of the control of secondary schools, and later of the whole of public education.

The *act of XI of 1924* of the secondary school can be connected to Kuno Klebelberg and to his ministerial activities. He followed the concepts of Trefort and Kármán, and introduced further differentiation by the establishment of a more practical secondary school as an addition to the previous ones with the classical and practical contents. The unification of the secondary school, as the required direction of the development, was represented by the common educational content of the national subjects; by the option of changing school after taking supplementary examination, which was also regulated by the law; and by the unified regulation of taking final examination, of which results had the same social values and were equally accepted in higher education institutions that had to undertake students' professional preparation as well. The law increased school children's load by increasing the number of obligatory lessons, but the number of learners in the classroom was greatly reduced (from 60 to 40). The connected *act of XVIII of 1924* modernized the training of secondary school teachers. Besides their university studies, students were obliged to have a four-year membership at the re-organized teacher training institution. They also had to complete one-year teaching practice after the completion of their training, and the unified qualification requirements and the conditions of gaining diploma were also given in detail.

In accordance with the *act of XXIV of 1926*, the organization of the secondary school for girls was adjusted to the law of 1924, so there were three school types for girls. One of them offered classical content, while the other one offered practical orientation and the stressed option of learning modern languages; both types were equal to boys' secondary schools. In addition, the eight-year boarding-school was established as the third type in order to prepare «women for their special mission, namely, for their role in the family and society». The school type offered the option of further education in a college, but did not give the entitlement of starting university studies.

The laws of 1924 and 1926 of the secondary school created an extremely divided structure of secondary education. The basic structure described above resulted in some further variations, in which Greek language was disregarded or replaced, or Latin language was introduced. The institution of the girls' boarding-school was not successful and the secondary school for sciences and modern languages lost its popularity considerably. Those boys who were interested in practical training were studying in vocational institutions such as the upper-level schools of commerce and industry. On the other hand, the secondary school with a specialization in the sciences became the most popular school type over the years, which justified the pedagogical and political arguments for its establishment.

The *act of XI of 1934* promised the settlement of the confused conditions caused by the previous laws and undertook the task of the creation of the unified secondary school. The act declared that «the institution of the Hungarian secondary level education is called the secondary school». The termination of the various and plural forms of secondary education, and their integration in a unified and well arranged system were among the first signs of the changing educational policy of the 1930s. It was Bálint Hóman who gave the reasons of the modification, which were – among others – the changes of the demands towards secondary education and the increased enforcement of the aspects of nationalist education. In his exposé, which was delivered in the House of Commons, he stressed that the unified secondary school would serve the education of the middle-class's children that would take the leading positions of the nation. The role of the institution had three main objectives: the provision of a general national education; the religious, moral and national education of school children; and the preparation of higher education. The law unified the lower section of the secondary school in accordance with the principals of the secondary school with a specialization in the sciences. From the fifth academic year school children – «to their interests» and with certain limitation – had the option of choosing Greek language or any of the given second languages.

On the pretext of the unification of the secondary school, the law actually offered the largest scope of the state's strengthening and concentrated influence, which greatly limited the declared autonomies of school maintainers with the help of many different instructions.

In order to comply with the increasing requirements, schools had to use the state's optional or compulsory financial support, which gave the ministry the opportunity of the direct involvement in school management and teachers' appointment and disciplinary issues. It was also involved by its own right in the appointment of head teachers and headmasters; in the curricular issues of the schools of different maintainers; in the evaluation of schoolbooks and educational appliances; and in the realization of the process of final examination, which was supervised by the minister's governmental representatives. The almost unlimited power of the main supervision had the right of the temporary or final

closing of a school, especially «when the signs of the efforts or a movement against the legal order of the Hungarian state and society are experienced in a secondary school».

At the same time, the *act of XIII of 1938* of the secondary school with practical content was integrated in an organic and logical way in the process of the overall regulation of the secondary education based on unified principles. For the first time in its history, the law offered the legal regulation of the secondary vocational training, of which development was spontaneous in many respects and which was trying to leave the 19<sup>th</sup> century's limits behind.

In addition to the previously established secondary school with “theoretical orientation”, the law introduced the secondary school for girls with “practical orientation” and the similarly practical secondary school of economy. Both new school types contained four academic years and were based on the four-year lower section of the secondary school and on the higher elementary school. Economic studies were offered for boys, while girls were studying housekeeping and were prepared «for the higher studies of educational sciences that were necessary to children's education at home and at school». In addition, the law re-organized the training of elementary school teachers, which contained five academic years since 1923. After the completion of their secondary school studies with good results and passing the examination of suitability, students could have diploma after the completion of their studies at the two-year academy of elementary school teachers training. The new institution of the training was regulated by the *act of XIV of 1938*.

The secondary school of economy offered «erudition with practical orientation and economic attitude»; «specialized professional education in accordance with the specific – agricultural, industrial or commercial – specializations of the school»; and also the preparation of «professional studies on higher level». The establishment of the relevant schools was possible only with the provision of the venues of practice (e.g. farms, workrooms and offices for the purpose of practical training). Individual permissions were given in order to support the organization of classes for the purpose of adults' education.

The new school types described above met the increasing social and economic demands, and showed the proper course of the modernization and further development of the Hungarian school system. On the other hand, they also declared the objective of the direction of the middle-class' children towards the practical career fields in order to train the trustful and Christian officials of the middle-class for the economic sector, and in order to strengthen the Christian and national spirit of the Hungarian society (Jóború, 1972; Nagy, 1992, 1997, 2002; Mann, 1997; Kelemen, 1999).

The elaboration of the curricula of the secondary school types was among the items of the monumental curricular reformation of the 1920s. It was connected to the law of 1924 of the secondary school and was followed by the curricular reformation of public education between 1925 and 1932. The relevant work

had actually started after the First World War and continued in the period of 1914/15, and later in 1921. One of the committees of The National Council of Public Education was put in charge of the elaboration of the secondary school's reformation in accordance with Klebelsberg's ministerial ordinance. After the approval of the proposal of the triple division of the secondary school, the Counsel's sub-committees and the committees of the relevant subjects' experts started the elaboration of the curriculum of each school type. The common elements of the national erudition – Hungarian language and literature, history and national geography – gave the inner cohesion of the secondary school, which still served distinction despite of the previous professional standpoints. On the other hand, the specific character of each school type – which referred back to its social function – was emphasized against the «extreme [...] professional requirements of certain subjects» (Mészáros, 1984; 1924, p. 30: quotation of Kornis).

In the 1930s and during Hóman's ministerial activities, the school's reformation was developed and realized in a comprehensive way in accordance with the changing political conditions. In the 1920s the curricular concepts already showed the changing values of the educational policy and the aspects of national education. The reformation of the secondary school in 1934 questioned the educational policy of the 1920s that had led to the triple division of the secondary school, and it brought back the arguments of the reform ambitions of the turn and beginning of the century, together with the idea of the unified secondary school.

In accordance with the relevant professional disputes of the Counsel's experts' committees and in the House of Commons, the law of the secondary school of 1934 proved to be the direct continuation and realization of Kornis's social and educational policy, which established the unified “élite school” with the representation of the traditions of the previous century in order to serve the Christian and national middle-class that was destined for taking up the leading positions of the country. The role of the new institution of the unified secondary school was the replacement of the civil servants' circle, which served as the spine of the modern middle-class in accordance with the changes of the composition of the ruling élite. The school type' rank and prestige was again confirmed by the law. The partially modernized curriculum of the unified secondary school, which was published in 1938, maintained the ideal educational content of the classical secondary school in accordance with the national traditions (Jóború, 1972; Antall, 1986; Nagy, 1992, 1997; Kelemen, 1994; Mann, 1997).

The higher elementary school, which was qualified as secondary, represented another direction of education. It served as the training of the children of the “lower middle-class” and of the non-essential or “non-lateiner” class of intellectuals, who presumably lived also in Christian and national spirit. From 1938 the institution system of the secondary vocational training was also built partially on the previous one and it offered four different directions. The relevant

curricula again reflected the ideological, political and pedagogical ambitions of the period.

Finally, the relevant law of 1940 pointed out the third direction by the establishment of the eight-year upper classes of the public school and the institutions of the connected lower vocational training. In 1941 the curriculum of the upper classes of the eight-year public school – of which academic term was reduced to six months – gave the true picture. It was possible only in exceptional cases to leave the “dead-end” of the level and get to the higher levels of the system of public education. It was obvious that the trend was moving away in greater and greater extent from the democratic traditions of the 19<sup>th</sup> century and from the school development’s main international trends in the 20<sup>th</sup> century, which offered the expansion of the general and comprehensive training in time and space. At the end of the 1930s there were well-intentioned attempts «to support talented children», but it was clear that the termination of the rigid caste-system of public education was impossible in a way that had no real effect on the social and educational policy (Jóború, 1972; Sárközi, 1980; Kelemen, 1994).

In 1935 the reformation of educational administration started in the spirit of «making the administration more professional» by achieving a more efficient supervision of education. The main ambition was the purposeful concentration and efficient control of those activities that served the unified educational principles of the divided school system in accordance with those principles of social policy that were applied consistently. The common and typical feature of the curricula of the 1930s was that the new values of the educational objectives of the national subjects – serving the idea of an “autotelic nation” – gained even formal dominance over the aspects of the traditional religious and moral education. The condemned dominance of “intellectual” education was balanced by the moral and national education, which was backed by physical and national military education. “Individual education” also had to be terminated and replaced by collectivism as the common experience of a “superior nation”. The ideology was served by the new content elements of such national subjects as ethnography, visual education and singing (especially in choir), and also by the organized activities of military education as and addition to scouting and “levente-organization”.

The idea of «intransigent national education» and the subordination of schools and teachers to the current objectives of educational policy were backed efficiently by the declared aims of the new education administration, and also by the strict tools and methods of school supervision (e.g. the right of the retroactive control of syllables and teachers’ teaching programmes.) The establishment of the totalitarian state started the termination of school autonomies and teachers’ professional freedom, which had great tradition in the institution of the secondary school. The situation was paradoxical in the case of the educational independence of the Catholic church, as its formal

autonomy had just been gained (Jóború, 1972; Nagy, 1991, 1992, 1997; Kelemen, 1994).

Similarly to the law of 1934 of the secondary school, the act of VI of 1935 declared the full educational autonomy of each church school, including the Catholic one. The act gave the church authorities in charge the opportunity of the independent management concerning personnel, financial, academic, disciplinary, curricular and organization issues of their schools. From 1868 and later from 1883 the legal approval of the curricula of church schools was made by the minister of religion and public education. By the force of the new order, all churches were obliged to create curricula that were «identical to the national curriculum, including the range of the study material, in order to achieve the established objectives» (Mészáros, 1991, p. 47; 1996).

After 1935 the church schools' curricula for public and secondary schools were the complete adaptation of the state's curriculum and contained only minor corrections or insignificant supplements, but often were even identical (Mészáros, 1991, 1996). It was declared by the Catholic Counsel of Education that «the curricula and instructions of the state's secondary schools, which were given out by the Hungarian royal minister of religion and public education, were completed by the National Council of Public Education with great consideration and excellent pedagogical tact for the purpose of religious, moral and national education, therefore the national curricula and instructions are acceptable from Catholic aspects without any significant changes» (Mészáros, 1991, p. 24). Later, in 1941 a lengthy guide called «General and Detailed Curricular Instructions» was published in order to form the «Catholic view of life» and help teachers' work. In 1941 the general assembly of the evangelical church approved the state's curriculum without any significant changes, and the document was used automatically in the schools of the reformed church without any specific order (Mészáros, 1991). In the traditional Jewish schools and also in those that were established between the two world wars, the state's curriculum was used as long as it was possible (Felkai, 1995).

To sum the content of the study it can be stated that during the decades between the two world war the institutions of public education and the curricula of the secondary school were developing in the direction of an ideological and content unification in accordance with the ambitions of the state's educational policy. Similar tendencies can be seen in connection with the relevant instructions of organization and methodology, but it must be emphasized that they served the ambition of instructing in greater and greater extent. In consequence, the variety and alternative solutions of the Hungarian education, which was based on the traditions of the local and church autonomies, greatly weakened. However, the unquestionable results of the process are the increasing professionalism, modern scientific approach, pedagogical awareness and the positive effects of the renewal, modernization and greater effectiveness of school practice.

### Bibliography

Antall, J.

- 1971 *Eötvös művelődéspolitikája és a középiskolai reform előkészítése*, «Magyar Pedagógia», 1971/1-2  
 1986 (összeáll., szerk., bev. tanulmány), *A magyar középiskola történetéből. Az 1934. évi reform - A törvényjavaslat előkészítése és vitája* (A tantervelmélet forrásai, 7.), Budapest

Ballér, E.

- 1989 (a szemelvényeket összeáll. és a bev. tanulmányt írta), *Nagy László tantervfelfogása és hatása* (A tantervelmélet forrásai, 11.), Budapest. 538  
 1991 *Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX-XX. században*. 1-2. Akadémiai doktori értekezés, Kézirat. Budapest  
 1996 *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században* (A tantervelmélet forrásai, 17.), Budapest

Felkai, L.

- 1979 *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, Budapest  
 1983 *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*, Budapest  
 1985 (szerk., bev.), *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere* (A tantervelmélet forrásai, 6.), Budapest  
 1992 *Az Országos Közoktatási Tanács múltjából*, «Új Pedagógiai Szemle», 1992/3  
 1995 (szerk., bev.), *Tantervi változatok a magyarországi zsidó iskolákban (1780-1990)* (A tantervelmélet forrásai, 16.), Budapest  
 1996 *Magyarország oktatásügye a millennium éveiben*, Budapest

Fináczy, E.

- 1887/8 *A gymnasiumi helyi tantervekről*, «Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny», 1887/2  
 1896 *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*, Budapest,  
 1899, 1902 *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I-II.* Budapest  
 1919 *Négy hónap a magyar közoktatás történetéből*, «Magyar Paedagogia», 92-114  
 1921 *Az Országos Közoktatási Tanács*, «Magyar Paedagogia», 1921/6

Horánszky, N.

- 1974 *Közoktatási tantervek. 1868-1971. 1. Az általános képzés tantervei* (Neveléstörténeti bibliográfiák, 3.), Budapest

Jóború, M.

- 1972 *A köznevelés a Horthy-korszakban. Alsó és középfokú oktatás*, Budapest

- Kármán, M.  
1969 *Válogatott pedagógiai művei*, Szerk. és bev. Faludi Szilárd, Budapest
- Kelemen, E.  
1993 *A magyarországi tanítómozgalmak és -szervezetek vázlatos története. "Lázad hát már az élet alágyúrtja, a tanító...?" 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*, Budapest. 11-97  
1994 *A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat.* In: Kelemen Elemér, Setényi János, *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés.* Szerk, Balogh László (Bárczy István Könyvtár, 1.), Budapest  
1999 *Oktatáspolitikai és tanterv-politikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban 1869-1945.* In: Ballér Endre, Horánszky Nándor (szerk.), *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tantervében. 1869-1945*, Budapest
- Klamarik, J.  
1881 *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása*, Budapest
- Kosáry, D.  
1977 *A kétszáz éves Ratio Educationis*, «Magyar Pedagógia», 1977/3-4
- Köte, S.  
1975 *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus körében (1849-1978)*, Budapest  
1979 *A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikája és pedagógiai törekvései*, Budapest
- MNT 1988, 1993  
*A magyar nevelés története.* 1., 2. Főszerk. Horváth Márton, Budapest
- Mann, M.  
1987 (szerk.), *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korában*, Budapest  
1992 *Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei*, «Új Pedagógiai Szemle», 1992/3  
1993 *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*, Budapest  
1997 *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*, Budapest
- Mészáros, I.  
1984 (összeáll., szerk. és bev.), *Válogatás Komis Gyula tanterv vonatkozású írásaiból (A tantervelmélet forrásai, 3.)*, Budapest  
1991 (összeáll., bev. tanulmányt/5-26./írta), *A felekezeti gimnáziumi tantervek (A tantervelmélet forrásai, 18.)*, Budapest
- Nagy, P.T.  
1991 *Tanügyigazgatás és gazdasági válság*, Budapest  
1992 *A magyar oktatás második államosítása*, Budapest  
1997 *Hogyan kerüljük el a polgárosodást. Magyar oktatáspolitikai 1867-1945*, Budapest

- 2002 *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Budapest
- Németh, A.  
2003 *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciók hatásai, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*, Budapest
- Az Országos Közoktatási Tanács nyomtatványai, 1869-1918 (Kéziratok jegyzőkönyvek), OPKM
- Ratio Educationis*  
1981 *Ratio educationis, Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása.* Ford., jegyz., mutatók, Mészáros István. Budapest
- Ravasz, J.  
1984 (szerk., bev., jegyz.), *Schneller István és Imre Sándor pedagógiai felfogásának körvonalai. Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései (A tantervelmélet forrásai, 4.)*, Budapest
- Sarlós, S.  
1976 *Közigazgatás és hatalompolitika a dualizmus rendszerében*, Budapest
- Simon, G.  
1979 *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története*, Budapest
- Vass, V.  
1996 *Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században (1)*, «Magyar Pedagógia», 1996, 13  
1997 *Az Országos Közoktatási Tanács tantervi munkálatai a XIX. században (11)*, «Magyar Pedagógia», 1997/3-4
- Zibolen, E.  
1990 *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve (Organisationsentwurf) Ford., bev. Schaffhauser Ferenc. (A tantervelmélet forrásai, 12.)*, Budapest  
1993 *Nevelésügyünk az önkényuralom korában*, MNT, II, Budapest

# Enseñando a ser mujeres: literatura para niñas en la historia de la educación

Teresa González Pérez

## *Introducción*

En la sociedad española decimonónica el papel secundario que ocupaban las mujeres y la subestimación de su capacidad intelectual cobijaron las ideas discriminatorias en cuanto a su formación y ubicación social. Los planteamientos con respecto a la educación femenina se mantenían acordes con la mentalidad imperante en aquella época, se hallaba en relación directa con la supremacía y control que ejercía el hombre en la sociedad, de manera que se valoraba en función de que las ayudaba a cumplir mejor su misión. Es cierto que hubo poco interés en alfabetizar a las mujeres, los elevados índices de analfabetismo atestiguan ese dato, en cambio se les exigía ser virtuosas y para ello se les educaba en una serie de códigos morales que nada tenían que ver con instrucción letrada. Poco a poco la lectura se fue popularizando y acercando a las niñas, pero no la escritura porque se consideraba perjudicial. En aquel contexto se consideraba que el desarrollo de la inteligencia se contraponía con feminidad, sólo una minoría obtuvo el título de bachillerato y cursó una carrera universitaria sorteando las dificultades de la normativa. Hasta comienzos del siglo XX no se permitió a las mujeres estudiar en los Institutos y en la Universidad, paulatinamente, fueron abriendo camino para las generaciones posteriores.

El objetivo de nuestro trabajo es indagar en el modelo educativo para las niñas que proyectaba el discurso de la literatura infantil en el marco cronológico del siglo XIX. Una literatura pedagógica que pretendía reproducir

el discurso dominante en una sociedad conservadora. Observamos un amplio elenco de obras que constituyeron un eje importante para promover toda una aculturación y transformación de las mentalidades femeninas, vehiculando información que permitieran la regeneración moral y adoctrinamiento de niñas y jovencitas. Las lecturas para niñas estaban controladas, de acuerdo con los valores propios de la sociedad de entonces y con los objetivos previstos para su formación, de manera que las lecturas les ofrecieran conocimientos prácticos para la vida cotidiana. Los textos que se les ofrecían eran una serie de manuales de comportamiento, libros con conocimientos útiles para la familia y el trabajo doméstico, libros para aprender de las vidas de mujeres ejemplares y la lectura de cuentos infantiles.

### 1. *Algunos datos sobre la enseñanza para las niñas*

La incorporación de las mujeres a la enseñanza reglada no estuvo exenta de dificultades; hubo muchas reticencias, porque más bien se consideraba que la educación las perjudicaba<sup>1</sup>. A pesar de la polémica, el acceso de las mujeres a la enseñanza sistemática fue una realidad, aunque, sin apartarse del aprendizaje acorde con la condición femenina<sup>2</sup>, se construyó un modelo educativo partiendo de las desigualdades entre sexos. Por otra parte, se debe tener en cuenta que el propósito de la educación para las mujeres no fue la creación de una persona formada intelectualmente, que cuestionara su realidad ni el papel que iba a desempeñar en ella. Al contrario, el objetivo apuntaba a reforzar el papel subordinado, eficiente al servicio del marido y excelente educadora moralista de los hijos. La función simbólica de la madre adquirió vigencia en todos los niveles sociales, donde la mujer era la “reina del hogar” y la “gran educadora” de sus hijos. El esfuerzo de la educación formal – en contraste con la vida cotidiana donde las mujeres tenía que luchar por ganarse el sustento – se fundamentaba en los conceptos de obediencia, respeto, sumisión, orden, virtuosidad, recato... se las preparaba para la administración del hogar y para ser el soporte moral de la familia, unidad básica de la sociedad. Por esta causa las mujeres se incorporaron lenta y paulatinamente al mundo de los conocimientos científicos, porque la educación moral y el cultivo intelectual era una cuestión antagónica. Desde la óptica de la religión cristiana se emancipó la conciencia y la espiritualidad femenina, en cambio se le inculcó la docilidad y obediencia conyugal; con lo cual, por ley natural y divina, se le imponía la subordinación al sexo masculino. Para la vida cotidiana las reglas de urbanidad eran esenciales en la formación

<sup>1</sup> P. Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2001, pp. 42-46.

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 59.

de las niñas, cuestión básica para preservar el orden social que interesaba a la burguesía, porque presuponía la permanencia de las normas sociales dentro de una estrategia conservadora. Razón por la cual ocupaban un lugar destacado, y constituían un elemento clave dentro de la moral burguesa<sup>3</sup>.

En las primeras décadas del siglo XIX había escuelas que sólo enseñaban a las niñas a leer, porque convenía que las niñas leyeran pero no escribieran. La escritura no era recomendable para las niñas, porque concederles la posibilidad de escribir más bien les perjudicaba, cuestión que evolucionó en la segunda mitad de la centuria, cuando se consideró importante que las niñas de “buenas familias” aprendieran a escribir y a redactar, para atender las cuestiones de la vida diaria. También se estimó que aprendieran algunos conocimientos rudimentarios de aritmética, tan necesarios para la administración del hogar. Se configuraba así una cultura femenina para las niñas de la burguesía y ciertas capas populares.

La instrucción para las niñas comenzó a regularse, hecho que favoreció la aparición de libros que contribuyeron a su formación, pero especialmente a partir de la promulgación de la Ley Moyano (1857) se diseñó un currículum específico, editándose un considerable número de obras<sup>4</sup>. La citada ley Moyano fijó la discriminación curricular<sup>5</sup>, estableciendo un elenco de materias femeninas y tampoco garantizaba idéntica preparación en las materias comunes; además la formación de maestras y maestros también era diferenciada:

- Labores propias del sexo;
- Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores;
- Ligeras nociones de higiene doméstica.

La lectura escolar tuvo cierto impulso en la segunda del siglo XIX, si bien la escuela no era el único sitio donde se aprendía a leer, ésta imponía una forma de lectura, relectura y memorización de ciertos libros. En la interrelación de los libros para alumnas y para las maestras se pueden identificar los discursos y representaciones específicas, que se expresan de la escuela y para la escuela con la finalidad de aprender “a ser mujeres”. Más que leer, se memorizaba e interiorizaban los mensajes. La lectura fue un eje importante para promover toda una aculturación y transformación de las mentalidades femeninas, vehiculando información que permitieran la regeneración moral y adoctrinamiento de niñas y jovencitas.

<sup>3</sup> J.L. Guereña, *Los manuales de urbanidad*, en A. Escolano Benito (dir.), *Historia Ilustrada del Libro Escolar*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, Vol. I, p. 481; Id., *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005, vid. el capítulo *¿Una urbanidad femenina?*

<sup>4</sup> C. Flecha García, *Los libros escolares para niñas*, en A. Escolano Benito (dir.), *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1997, Vol. I, p. 501.

<sup>5</sup> P. Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, cit., p. 46.

Ahora bien, la lectura, como materia, aparece en la enseñanza primaria, no se enuncia como la continuidad de un aprendizaje básico, no figura en los programas porque la lectura se daba por aprendida pero se practicaba, además la continuación de la lectura correspondía a las familias en el hogar. Más bien, los programas se concentraban en perfeccionar la escritura, no tanto como composición o escritura autónoma, sino como caligrafía. Además, el interés del estado por instruir a los hombres condujo indirectamente a la educación de las mujeres, porque como futuras madres no podían ser ignorantes:

La mujer es la esposa y la madre del hombre, y nadie puede desconocer la influencia que estos dos dulces vínculos ejercen en la sociedad [...]. En tesis general, lo que esta sabe se transmite a la sociedad por medio de sus hijos; lo que el hombre sabe se individualiza en sí mismo. Así las mujeres llevan consigo el porvenir de la sociedad; y el Gobierno, encargado de velar sus intereses, no llenaría los deberes de tal, si olvidara la educación de la mujer<sup>6</sup>.

Las niñas aprendían a ser mujeres, esposas, madres y amas de casa desde la escuela. La sublimación de las mujeres como ángel del hogar era el eje del discurso pedagógico, de manera que se ritualiza y sacraliza la feminidad con “formas angélicas”. El imaginario femenino se reflejaba en los libros escolares y en los iconos que ilustraban los textos. Así, por ejemplo, los libros o tratados de urbanidad para las niñas – como catecismos de buenas maneras incluían normas de comportamiento social – difundían el modelo de mujer que convenía a las clases dominantes<sup>7</sup>.

Todavía en el siglo XIX se argumentaba la inferioridad femenina con múltiples referencias a su biología, similar al discurso mantenido durante el Antiguo Régimen<sup>8</sup>. Las recomendaciones de la propia literatura también resaltaban los deberes y obligaciones de las mujeres, era una fórmula para que tomaran conciencia de su función y no ignorasen las atribuciones que la sociedad le encomendaba. Ella era la salvaguarda del hogar y únicamente saldría del marco doméstico cuando las circunstancias económicas adversas se lo exigieran (enfermedad del esposa, viudedad, ruina y falta de recursos). Pero, a pesar de que las responsabilidades familiares la podían empujar a realizar trabajo extradoméstico, nunca podría desentenderse de su verdadera misión: el hogar, la familia y la vida conyugal. Este planteamiento se prolongó en el tiempo, perduró hasta avanzado el siglo XX, por el efecto del reforzamiento

<sup>6</sup> J. Avendaño, M. Carderera, *Curso elemental de Pedagogía*, Madrid, Impr. Gregorio Hernando, 1865, p. 359.

<sup>7</sup> J.L. Guereña, *Los manuales de urbanidad*, cit. p. 494.

<sup>8</sup> En el la lectura obligada para las esposas españolas *La Perfecta Casada* escrito por fray Luis de León se sustentaba ese planteamiento. Múltiples pasajes como el que leemos a continuación: «Forzoso es que, como la experiencia lo enseña, pues no tienen saber para los negocios de sustancia, traten saliendo de poquedades y menudencias; y forzoso es, pues no son para las cosas seso y peso, se ocupen de lo que es perdido y liviano; y forzoso es que, pues no es de su oficio ni natural, hazer lo que le pide valor; hagan el oficio contrario».

del rol doméstico llevado a cabo por la política educativa y social del régimen dictatorial de Franco.

## 2. *Discurso de la literatura pedagógica*

El discurso del saber en la sociedad tradicional se apoyaba en las buenas costumbres, el cuidado personal y la domesticidad. El programa educativo no inventaba nada, mantenía la tradición reforzando roles y estereotipos sexuados, para ello se fijaron unas materias específicas para las niñas y jóvenes, las denominadas enseñanzas del hogar, en la práctica se centraba en las disciplinas domésticas y las reglas de urbanidad. Un imaginario que se proyectó desde la literatura pedagógica, tanto manuales como libros de lectura, difundían el prototipo femenino, fijando las esferas y espacios de influencia, partiendo de la dicotomía público y privado en relación a ser hombre o mujer. La presencia femenina se localizaba en el entorno doméstico, estando ausente en los otros ámbitos. Motivo por el cual los contenidos de los textos escolares orientaban a las niñas a la vida del hogar, y tanto en la familia como en la escuela, la labor socializadora fundamentaba su comportamiento en la misión doméstica, pues desde niñas se les adoctrinaba en su cometido como pequeñas mujeres.

La literatura pedagógica marcaba en sus contenidos el perfil ideal de las mujeres. Los manuales escolares, fraguando la identidad, subrayaban los deberes y aprendizajes femeninos en sintonía con el imaginario social<sup>9</sup>. La interrelación de las descripciones sobre la feminidad partían de la representación idealizada de un modo de ser exclusivamente femenino. La mujer era parte de un todo –entiéndase el hombre– y encontraba su complementariedad en el matrimonio, porque no podían realizarse de forma independiente al hombre. Toda la literatura incidía en el trabajo doméstico y la misión excelsa de las mujeres en el mundo del hogar. Se publicaron un conjunto de obras que remarcaban el comportamiento tradicional de las mujeres, y se emplearon en la escuela para la formación de las niñas, iniciándolas como pequeñas mujeres, para capacitarlas de acuerdo con la demanda social y los parámetros diseñados al efecto. Por un lado las actividades de tipo doméstico y por otro las profesionales, que les permitían ganarse un salario. Las tareas inherentes al hogar justificaban la misión femenina, al tiempo que constituían la razón de su existencia. En caso de romper con su esfera de influencia, el comportamiento se desviaba de su natural inclinación y la descalificaba como mujer, siempre y cuando no estuviera justificado desde la óptica económica, por la imperante necesidad de procurarse unos recursos para afrontar las necesidades del sustento diario.

<sup>9</sup> A. Escolano Benito, *El Pensil de las Niñas*, Madrid, Edaf, 2001, p. 65.

En el siglo XIX los tratadistas de pedagogía reconocían y proclamaban la importancia de la educación femenina pero sin apartarse del planteamiento doméstico. Incluso, el teórico de la educación M. Carderera planteaba una educación para la mujer dentro del ámbito de las tareas propias de su sexo<sup>10</sup>. Su categoría profesional no afectó a su creencia sobre los estereotipos en la educación de las mujeres, y en este sentido resulta bastante elocuente el siguiente texto:

En las escuelas de niñas rige el mismo programa que en las de niños, con modificaciones conducentes a imprimir a la educación de la mujer la tendencia práctica que le conviene. Sin poner trabas á la actividad y aspiraciones individuales, lo importante es prepararla para su natural vocación y destino, el gobierno doméstico, en el cual, por más que estas ideas parezcan retrógradas, ha de ejercer influencia mucho más saludable que en cualquier otra posición que lograrse alcanzar en la vida. A este fin, con varias enseñanzas especiales se hace obligatoria la de las labores propias de la mujer [...]. Conviene de todos modos vivir prevenidos para no dejarse alucinar por el atractivo de los estudios, cuya seducción es grande, particularmente para las maestras que no han digerido bien lo que aprenden y, por consiguiente, no juzgan con la rectitud necesaria en el asunto. Leer, escribir, calcular y otros ejercicios de esta naturaleza, son de gran interés y utilidad, mas para la niña no son menos importantes y esenciales las labores propias de su sexo [...]. Admitiendo o ampliando la instrucción literaria, fueron convertidas las antiguas clases de labores en escuelas de primera enseñanza para las niñas. De aquí el que predominasen las labores de agujas entre todos los ejercicios, plan a que se han ajustado las escuelas posteriormente creadas [...]. No faltará algún establecimiento, acaso de los que deben servir de modelo, en que se manifiesten tendencias a sacrificar la especialidad, ofuscadas las maestras, por los estudios literarios; pero es muy raro, difícilmente llegará a establecer regla, porque contraría los hábitos establecidos y los deseos de las familias<sup>11</sup>.

Otros educadores proponían una formación más amplia, que las preparasen para una plena integración social, como hacían algunos miembros de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939). De esta manera defendían la coeducación, para que el sexo dejara de constituir un factor discriminatorio para las mujeres, aunque no se libraron de la visión generalizada de la supeditación al otro sexo y en inferioridad de condiciones frente a él<sup>12</sup>. Por ejemplo Rafael María de Labra (1841-1918), un político e intelectual progresista que contribuyó a la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, situó el tema de la instrucción femenina en una perspectiva más equitativa, y tanto en sus libros como en sus participaciones en los Congresos Pedagógicos defendía la necesidad de una educación que la preparase para la participación social. En la justificación Labra esgrimía una serie de razones históricas, como el haber sido España la tierra de grandes mujeres como María de Molina o Isabel la Católica y razones de incorporación de nuestro país a las ideas progresistas, como habían hecho otras naciones, reconociendo la

<sup>10</sup> M. Carderera, *Pedagogía Práctica*, Madrid, Imprenta Hernando, 1874, pp. 110-111.

<sup>11</sup> *Ibid.* Mariano Carderera se formó en la primera Escuela Normal Central en 1839. Fundador de la Escuela Normal de Huesca y director de la Escuela Normal de Barcelona, ocupó también el puesto de Inspector General de Enseñanza Primaria.

<sup>12</sup> «Revista de Educación», n. 243, Madrid, M.E.C., 1976. Monográfico dedicado al tema de la I.L.E.

justicia de la dignificación de la personalidad moral, jurídica y económica de las mujeres<sup>13</sup>.

No obstante lo anterior, la mayoría de las mujeres no recibían más educación que la proporcionada por sus propias madres, que tampoco conocían la educación formal, sólo aquella relacionada con el hogar. Porque como decía Severo Catalina – responsable de la instrucción pública española – «prepárese a la niña para ser mujer y no para ser hombre»<sup>14</sup>. Las siguientes líneas extraídas de su libro, rotulado *La Mujer*, son bastante elocuentes:

La gran instrucción suele no hacer felices a las mujeres; la buena educación las guía a la felicidad. La gran instrucción mal dirigida puede arrastrarlas al desvanecimiento y a la duda; la buena educación les enseña a ser humildes y a crecer. La gran instrucción extraviada puede ocasionarles hastío y tristeza; la buena educación las enseña a resignarse y a esperar<sup>15</sup>.

Con todo, el imaginario edificado para las niñas por aquellos años, repleto de mensajes hogareños, algunos autores se inclinaron a favor de que las niñas recibieran instrucción, pero siempre mediatizada por el discurso doméstico. De este modo, el fragmento de Azcárate, que exponemos a continuación, resulta bastante significativo y, a la vez, no deja de ser contradictorio:

No es la cultura una necesidad para el hombre y un adorno para la mujer, sino que, por el contrario, es en ésta, sobre todo en la casada, una condición indispensable para su propia felicidad y para que pueda contribuir a la de su marido y preparar la de sus hijos. Sólo atendiendo al cultivo de sus facultades podrá ser capaz de interesarse vivamente en todo cuanto importa al compañero de su vida, el cual, lejos de sentir entonces en el seno del hogar el vacío que a tantos obliga a buscar fuera de la familia lo que dentro de ella no encuentran, hallará quién comparta sus alegrías y tristezas, no sólo sintiéndolas, sino también comprendiéndolas, pudiendo por lo mismo, prestarle, en las vicisitudes de la existencia, a la par que el aliento que dan la simpatía y el cariño, el auxilio y el consejo que puede procurar el espíritu de la mujer, cuando a su viveza natural y espontánea van unidas la cultura y la discreción<sup>16</sup>.

En la línea de una educación restringida y el determinismo genérico, Concepción Arenal denunció la precaria educación y la raquítica escolarización que recibían las niñas, justificativa de la ignorancia femenina de la época.

<sup>13</sup> J. Burelli, L. Palomo, *La enseñanza primaria, la educación femenina y la educación popular. Discursos parlamentarios*, Madrid, Ed. Sindicato de Publicidad, 1911, pp. 32-33. Muy revelador de esta perspectiva resulta el párrafo siguiente: «Me limito, por ahora, al señalamiento de estas notas y a decir que por estos singulares motivos se hace urgente la reorganización y el aumento de las escuelas normales de maestras, como medio de ilustración de la clase media femenina de España, y como colaboración acentuada en la imponente y ya inexcusable empresa de fortificar y exaltar la personalidad moral, jurídica y económica de la mujer española. Hay que robustecer lo que hoy existe en esta relación, dentro de nuestro orden pedagógico, y hay que llevar éstas ampliadas a las poblaciones de nuestro país».

<sup>14</sup> S. Catalina, *La mujer*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1857, p. 338.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> G. Azcárate, *Estudios religiosos*, Madrid, M. Minuosa de los Ríos, 1933, pp. 205-206.

En su libro *La mujer del porvenir*, al mismo tiempo que describió el tipo de instrucción, se interroga sobre el vacío educativo que generaba una formación incompleta.

El siguiente párrafo, extraído de dicha obra, resulta bastante elocuente:

Las niñas [...] ¿qué hacen desde que son susceptibles de recibir instrucción hasta que se casan? Aprender a leer, escribir y contar mal o bien, y lo que se llaman las labores propias del sexo: costura, bordado, más o menos primoroso [...]. Si la educación es esmerada, se agrega un poco de geografía, historia y música; y francés: entonces son ya jóvenes instruidas. Por regla general todo esto se aprende con poca formalidad [...]. Generalmente las olvida cuando se casa, es decir, que ha gastado muchos años de su niñez y juventud y algún dinero, a veces bastante, para aprender lo que primero no le sirve de nada, y después olvida [...]<sup>17</sup>.

El discurso de la domesticidad dirigido a las mujeres de clases medias se proyectó también sobre las capas populares. La esfera privada mantenía esas representaciones, si bien había instalado un sistema de apariencias porque en la esfera pública la presencia de las mujeres en las clases populares era notoria. Ellas trabajaban en múltiples actividades y desempeñaban un amplio abanico de oficios, pero se detecta cierto antagonismo entre lo público y lo privado, las mujeres comienzan a conciliar para no “desfeminizarse”. Había una extensión y consolidación en la visibilidad de tareas, aunque se ensalzaba su papel en el hogar, en el espacio social público se hallaba cargado de connotaciones de género. Las propias mujeres difundían y perpetuaban el discurso.

### 3. *Literatura infantil para niñas*

La literatura pedagógica ha sido una vía de inculcación eficaz de los roles sexuados a niños y niñas. Los textos han transmitido –y aún transmiten– la valoración de la sociedad sobre las características y comportamientos naturales en ambos sexos, aunque en la familia ya han interiorizado los roles antes de comenzar a leer. Desde sus páginas proyectaban imágenes estereotipadas, a la vez mutilantes y empobrecedoras, porque en la división de roles, con rigidez de moldes, negaban comportamientos al otro sexo encorsetando su personalidad. En su día Rousseau sentó las bases de una educación diferenciada y preludeó la segregación escolar con su obra maestra *El Emilio o de La Educación*; en el capítulo quinto refería la educación de Sofía, orientada al hogar, a ser esposa y madre. El ideal femenino que acuñó Rousseau se difundió tras la edición de *El Emilio*, y gozó de gran aceptación en Europa en amplios sectores asociados al desarrollo de la cultura burguesa. En España, ciertamente, llegó más tarde cuando cristalizaron los ideales de la burguesía y la mujer virtuosa se reflejó

<sup>17</sup> C. Arenal, *La mujer del porvenir*, Madrid, Librería de Fernando de Fe, 1884, pp. 114-115.

hasta en la literatura de la época. El romanticismo alteraba ese planteamiento de subordinación exaltando a la mujer, creando un modelo “mujer ángel” y “mujer demonio” de cuyo comportamiento dependía la vida del hombre, porque aportaba estabilidad a la vida diaria. Para la educación de las niñas<sup>18</sup> se editaron numerosos libros, auténticas guías del buen comportamiento, que permitían conocer cuál era el marco formativo y el modelo de socialización de la época<sup>19</sup>. Una abundante nómina de textos, la mayoría de uso escolar o como lecturas complementarias de formación, incidían en el rol que la sociedad asignaba a las mujeres y reforzando la misión doméstica y maternal. Para conseguir el ideal se necesitaba del aprendizaje y de la sistematización de los contenidos específicos para la población femenina, incluso en algunos textos se denominará *ciencias de la mujer*. Una importante nómina bibliográfica que incidía en las cuestiones tradicionales, en el continuísmo de las mujeres en el espacio doméstico, perpetuando sus esquemas, sin alterar la tradición para que el orden social permaneciera invariable. En un principio, hasta que se consolidó el género en España, se traducían obras extranjeras, de uso escolar y formativo en otros países, como Alemania, Francia e Inglaterra. Más tarde, la producción bibliográfica española se desplegó, hasta el extremo de que a algunos libros, muy sonados dentro del amplio elenco de la literatura infantil de aquel entonces se reeditaron, incluso alcanzando vigésimas ediciones<sup>20</sup>.

Los contenidos coincidían en su esencia y en los objetivos propuestos, tenían una finalidad didáctica, se utilizaban en la escuela y en la familia. Los textos proyectan imágenes culturales construidas socialmente, algunos reformulaban valores heredados, pero esas imágenes femeninas se instalaron en la mentalidad colectiva como verdades auténticas y legitimadas en la reproducción de roles sexuados<sup>21</sup>. Entendemos que tanto la feminidad como la masculinidad es algo socialmente construido, estrechamente unido al devenir histórico y a las

<sup>18</sup> A. Escolano Benito, *El Pensil de las niñas*, cit., p. 34.

<sup>19</sup> G. Scanlon, *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, 1976, pp. 20-21.

<sup>20</sup> A modo de ejemplo, indicamos algunas obras de la literatura infantil para niñas editadas en España, títulos que se reeditaron varias veces, algunos alcanzando diversas ediciones: *Consejos a las Niñas* (1843), Benito García; *El Libro de las Niñas* (1845), Joaquín Rubio y Ors; *Pensil de las Niñas* (1846), José Codina; *El Libro de Oro de las Niñas* (1847), Antonio Pirala; *El espejo de las Niñas* (1854), Genaro del Valle; *La Ciencia de la Mujer al alcance de las niñas* (1855), Mariano Carderera; *La señorita instruida o sea Manual del bello sexo* (1855), María Pilar Sinués; *La mujer* (1857), Severo Catalina; *El Ángel del Hogar* (1859), María Pilar Sinués; *Urbanidad en Verso para uso de las Niñas* (1860), José Codina; *Guía de la Mujer o Lecciones de Economía Doméstica para uso de las madres de familia* (1864), Pilar Pascual; *Un libro para las damas. Estudios acerca de la educación de la mujer* (1875), María Pilar Sinués; *Un libro para las madres* (1877), María Pilar Sinués; *El Trovador de la Niñez* (1879), Pilar Pascual; *La joven bien educada* (1879), María Orberá; *Flora o la educación de una niña* (1881), Pilar Pascual; *Guía de señoritas en el gran mundo* (1885), José de Manjarrés; *Escenas de familia* (1891), Pilar Pascual; *El ideal de una niña* (1897), Anselmo Salvá; *El álbum* (1896), Alvaro Núñez; *La Perla del Hogar* (1898), de S. Calleja.

<sup>21</sup> A. Escolano Benito, *El Pensil de las niñas*, cit., pp. 20-21.

diversidades culturales. Es importante considerar que la circulación de libros para niñas y mujeres adquirió un impulso particular en la segunda mitad del siglo XIX y que una primera mirada a los contenidos de algunos de estos textos nos muestran que existía una rigurosa selección del tipo de conocimiento que se podían hacer llegar a las mujeres. Por ejemplo, un manual de economía doméstica de la época, nos muestra tanto el conjunto de saberes científicos, técnicos y útiles que debía saber la mujer moderna, como las virtudes morales femeninas que debían acompañar la realización de estas actividades. En estos libros encontramos las contradicciones y deseos de una sociedad, que manejaba un discurso que reivindicaba la participación social de las mujeres y, que al mismo tiempo, las confinaba bajo formas modernas al ámbito doméstico.

En la segunda mitad del siglo XIX, si bien de forma efímera, algunas mujeres fueron apareciendo como autoras y la literatura infantil comenzó a contar con la pluma femenina. El interés por los temas de educación las empujaba a escribir manuales y libros de lecturas escolares<sup>22</sup>. Ahora las mujeres no sólo eran objeto de creación sino también sujetos literarios; comenzaron a proliferar autoras, que lejos de romper con el orden establecido, fueron continuadoras de la tradición y conciliadoras. No acuñaron un modelo de mujer nueva y, en ese mismo horizonte, definían el comportamiento, virtudes, actitudes y la función de las mujeres. Algunas fueron portavoces de las demandas sociales, acordes con los usos consensuaban y reforzaban modelos, en cambio otras, las menos, desde el disenso innovaron por evitar rechazo y dificultades ante nuevas formas de pensamiento. Realmente, la autoría femenina no representó una ruptura con el patrón clásico de la literatura para niñas, las mujeres mantenían activos los roles sexistas, pues ellas escribían para niñas. Sirva de ejemplo el libro *Juanita*, un modelo de libro escolar para niñas, versión femenina del conocido *Juanito*, obra didáctica semejante pero orientada a formar a las niñas como “pequeñas mujeres”, tal como se constata en uno de sus párrafos:

La Juanita es una niña que aún no ha cumplido los ocho años. Es muy cariñosa [...] muy buena [...] muy estudiosa. Su mamá va enseñándole poco a poco los quehaceres de la casa [...]. No cabe duda de que siguiendo así, Juanita llegará a ser pronto una mujercita de su casa<sup>23</sup>.

En la educación se identificaban con el sistema de valores propuesto, la mayoría eran maestras, también profesoras de Escuelas Normales o escritoras<sup>24</sup> profesionales que escribían y editaban, reproduciendo el mapa de creencias, manteniendo la jerarquía entre los sexos. Esas voces que demandaban más educación no equivalían a limitar el modelo tradicional ni a quebrar el modelo

<sup>22</sup> C. Flecha García, *Los libros escolares para niñas*, cit., pp. 511-512.

<sup>23</sup> P. Fornari, *La buena Juanita. Principios de lectura para niñas*, Madrid, Calleja, 1903 (varias ediciones anteriores sin fecha).

<sup>24</sup> C. Flecha García, *Los libros escolares para niñas*, cit., p. 512.

doméstico<sup>25</sup>, porque instruirse no significaba renunciar al mundo femenino. De ahí que la literatura infantil no declinara en sus propósitos.

#### 4. *Literatura didáctica: la ciencia de la mujer*

La escuela era el soporte que legitimaba la educación doméstica, y el lugar adecuado para responder de forma eficaz a la formación de las niñas. En suma, el espacio por excelencia que mediatizaba entre lo público y lo privado, que remarcaba las obligaciones femeninas<sup>26</sup>.

El pedagogo Mariano Carderera sistematizaba el programa educativo de las niñas en el libro *La Ciencia de la Mujer al alcance de las niñas*<sup>27</sup>, ofreciendo un repertorio de contenidos de tipo doméstico; una guía de los saberes en consonancia con el modelo clásico de la mujer hogareña, que abarcaban desde la moral y la religión, las lecciones domésticas, la historia, ciencias naturales hasta la administración del hogar, distribución del tiempo<sup>28</sup>, las labores, la comida, higiene, cuidados y atención al esposo y los hijos. En este texto, editado en 1855, Carderera figura en calidad de coautor con la señora Arteaga de Pereira, que figuraba con las iniciales F. de A.P. y en una década contó con 22 reediciones, hecho que indicaba su nivel de difusión y proyección socio-educativa. No contemplaba la posibilidad de actividades de ocio o lecturas, porque todo giraba en torno al hogar<sup>29</sup>.

La vida de una mujer será una cadena interrumpida de tareas y ocupaciones incesantes, no tendrá una mirada para sí misma, ni podrá conseguir una sola hora al reposo y a su vida particular<sup>30</sup>.

Según apuntan diversos expertos y expertas en la actualidad, se considera a este libro la primera obra escrita con finalidad educativa, que figuraba en los catálogos de obras de primera enseñanza y de magisterio en las primeras décadas del siglo XX. Pero lo más sorprendente es que las mujeres que escribieron literatura infantil siguieron sus trazas. A juzgar por los datos de las mil escritoras

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 514.

<sup>26</sup> P. Ballarín Domingo, *La educación de las Mujeres en...*, cit., p. 4.

<sup>27</sup> M. y F. de A.P. Carderera, *La Ciencia de la Mujer al alcance de las niñas*, Madrid, 1855.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 104. En cuanto a la distribución de la jornada femenina, Carderera indica que «la primera parte de la jornada era para establecer el orden, recorrer las habitaciones y asearlas, preparar las compras y las operaciones de cocina para la comida y otras cosas análogas; la segunda para, peinarse y vestirse, y para la costura y otras labores propias del sexo».

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 54. El siguiente fragmento deja muy claro el planteamiento del autor, subrayando la igualdad con el hombre a través del trabajo doméstico: «Nuestra igualdad con los hombres consiste en cumplir las obligaciones que nos son propias tan bien como ellos cumplen la suyas».

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 61.

que publicaron en el siglo XX, la mayoría ejercieron de “portavoces del rol hogareño”; transmitieron los valores tradicionales de la familia cristiana al tiempo que proyectaron la imagen de las mujeres como esposas y madres<sup>31</sup>. En general, una generación de libros, de autores y autoras difundiendo idénticos mensajes, donde quedaba patente la reproducción del orden social vigente. Podemos observar como otros libros insistían en el ideal, por ejemplo Pilar Pascual repetía fragmentos similares a los de Carderera en *Flora* (1881) y *Escenas de Familia* (1891), donde enseñaban a las niñas a comportarse como mujeres.

No desdeñéis la instrucción y las dotes que distinguen en la sociedad a la joven y a la mujer bien educadas, pero no olvidéis tampoco que vuestros dominios están circunscritos principalmente por el estrecho círculo del hogar doméstico. Aspirad a la vida tranquila, modesta y retirada, a ser mujeres y hacendosas<sup>32</sup>.

En general, prestaban atención preferente a la vida del hogar y analizaban con cautela la educación intelectual, por el peligro que podía entrañar, si bien consideraban la importancia de la educación elemental. En la escuela aprendería lo que precisaba para «ser buena esposa, buena madre y excelente ama de casa»<sup>33</sup>. La sintonía de los consejos en ambos escritores era tal que Pilar Pascual escribió párrafos similares:

La misión de la mujer es ser respetuosa hija, amable esposa, madre previsora y prudente ama de casa, y tanto mejor cumplirá estos deberes cuanto mejor se haya educado su inteligencia y su corazón. Por lo demás, por instruida que sea una señora, como quiera que sus deberes la retienen en el hogar, y los libros no la privarán de atender a cosas tan gratas como necesarias, experimentará un placer al coser la ropa blanca de su marido, al bordar y guarnecer con encajes las camisas del niño de pecho, al coser el traje de la niña<sup>34</sup>.

Todo un imaginario que mostraba a las mujeres felices de su protagonismo en la esfera doméstica, en un espacio que las reconfortaba; aplicar en este sentido el tópico tan repetido «hogar dulce hogar». Neutralizadas por los mensajes domésticos se les conducía a la vida privada, mentalizándolas de la importancia de su misión proporcionándoles los conocimientos adecuados para conseguirlo.

<sup>31</sup> M.C. Simón Palmer, *Escritoras españolas del siglo XIX o el miedo a la marginación*, «Anales de Literatura Española», Universidad de Alicante, 1985, p. 489.

<sup>32</sup> P. Pascual De Sanjuan, *Flora o la Educación de una niña*, Barcelona, Paluzie, 1898, p. 357, y M. Carderera, *La Ciencia de la mujer*, cit., p. 23.

<sup>33</sup> P. Pascual De Sanjuan, *Escenas de Familia*, Barcelona, Paluzie, 1891, p. 218. Este libro, escrito en prosa y verso, para niñas y niños es continuación del libro de lectura *Flora*.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 224-225.

## 5. Proyección de la imagen literaria

El horizonte cultural del siglo XIX proyectó la educación de las niñas y mujeres a través de las imágenes literarias. Desde Inglaterra se difundió *El Ángel del Hogar* que sintetizaba el papel de las mujeres en la esfera de la domesticidad. Esa imagen sintonizaba con la mentalidad y el esquema de valores de la España liberal, que adoptaba y difundía a través de la literatura el modelo femenino ideal. No obstante, *El Ángel del Hogar* coincide con el título de una obra de la escritora M<sup>a</sup> Pilar Sinúes Navarro<sup>35</sup>, que en su origen habían sido una serie de trabajos, que bajo el título *La Mujer* había publicado la autora en *La Moda de Cádiz* en 1857. Por la difusión que alcanzó, se reeditó en varias ocasiones, y en ella perfila el modelo de mujer así como el proceso de socialización e identidad femenina, que perduró en España en el siglo XIX, incluso traspasó las fronteras cronológicas de la nueva centuria. Contribuyó a la educación de distintas generaciones de mujeres con un imaginario femenino que coincide, en su esencia, con el arquetipo europeo que comenzó difundirse desde Inglaterra<sup>36</sup> después de la revolución industrial, por lo que podíamos referir a “Los Ángeles del Hogar”. Pero aunque el término de *Ángel del Hogar* fue acuñado por los ingleses, la obra de M<sup>a</sup> Pilar Sinúes se apoyaba en *La Perfecta Casada* de Fray Luis de León, aunque con una perspectiva decimonónica. Se proyectaba una ideología de la domesticidad, en un imaginario social que reflejaba el papel de las mujeres centrado en el hogar, la maternidad y la vida conyugal. Ella tutelaba a las mujeres, a través de los distintos capítulos que componían la obra, no dejando espacio a una respuesta crítica y reflexiva. Pues les suministraba una serie de consejos morales que fomentaban las virtudes para las mujeres en versión de guía del hogar, tal como escribió:

Yo he querido reunir en este libro la educación moral de la mujer, es decir la sólida y provechosa educación, pues, por muy brillante que sea la intelectual de poco o nada puede servirle mientras la moral no sea completa<sup>37</sup>.

De esta forma se trataba de una obra que se encuadra dentro de la literatura pedagógica, y sorprende como la autora diferenciaba la educación por sexos, funciones y roles. Observaba las diferencias entre hombres y mujeres tanto a nivel fisiológico como cultural, por lo que debían recibir una educación distinta. No consideraba a las mujeres inferiores, pero si limitadas por una serie de circunstancias que la sociedad le imponía, por ello aceptaba la educación

<sup>35</sup> M<sup>a</sup>P. Sinúes Navarro, *El Ángel del Hogar. Estudios morales acerca de la mujer*, Madrid, Imprenta Española Nieto y Comp., 1862, p. 5.

<sup>36</sup> N. Auerbach, *Woman and the Demon: the Life of a Victorian Myth*, Cambridge and London, Harvard University Press, 1982.

<sup>37</sup> M<sup>a</sup>P. Sinúes Navarro, *El Ángel del Hogar. Estudios morales acerca de la mujer*, cit., libro III, p. 206.

diferenciada y proponía un modelo formativo para mejorarla dentro del orden vigente; en este sentido, se proponía capacitarla y dignificarla:

Yo os haré ver que la mujer buena es siempre dichosa; que la Providencia no la desampara nunca, y que sí le niega toda felicidad aparente, por sus inescrutables designios, le deja en cambio el más inestimable de todos los bienes: el que jamás se acaba, el que nada, ni nadie, puede arrebatarse la paz de la conciencia.

En síntesis, una mujer virtuosa, resignada, afectuosa y conformista, así reforzaba a la mujer hogareña, como la hacían buena parte de las literatas de la época. Ellas no rompián con lo establecido ni buscaban otras alternativas, es como si justificaran el uso que están haciendo de la pluma, la «ofensa de escribir» como afirman algunas autoras. Desde la perspectiva de la referida escritora, las mujeres debían asumir su rol y aceptar de buen grado su misión; es decir, desempeñar orgullosamente «ser mujer», de lo contrario, en caso de resistirse, representarían una carga:

La mujer que deplora su condición de tal o abdica sus derechos por conquistar los de otro sexo, sólo sería inútil carga de los suyos, mereciendo su justa execración. Es acaso una desgracia el haber nacido para ser el ángel del hogar y embellecer la existencia de los que amamos?

La polígrafa M<sup>a</sup> Pilar Sinúes, en su libro, se dirigía a las lectoras, a la heterogeneidad de mujeres. Sin embargo, a su vez delimitaba el tipo de lectoras, orientándose en mayoría a la clase media:

Yo escribo mi Ángel del Hogar para la mujer en general, y aunque vuestro ilustrado entendimiento comprenda cuanto yo os diga, sea en los términos que quiera, tal vez este libro caiga en manos de otras personas que por su poco desarrollada inteligencia o su escasa instrucción necesite, para distinguir el bien, verle representado en imágenes vivas<sup>38</sup>.

No obstante lo anterior, en la autora detectamos algunas contradicciones, porque reconocía la inteligencia femenina y refiere a que es irreconocida debido a la discriminación de género. La escritora afirma:

Muy pocos seres se encuentran que sean defensores del talento de la mujer. Los hombres en general declaran contra él porque, preciso es confesarlo, su instinto orgulloso y egoísta les hace desear que la condición de la mujer sea siempre esclava suya: como si el talento de esta débil mitad del género humano pudiera ser nunca gemelo del talento del hombre<sup>39</sup>.

Naturalmente el público lector femenino tenía cierto estatus económico, como hemos indicado en líneas anteriores. Buena parte de las niñas de los sectores populares apenas tenían oportunidades para ir a la escuela, pocas

<sup>38</sup> *Ibid.*, libro III, p. 18

<sup>39</sup> *Ibid.*, libro I, p. 195.

aprendían a leer y escribir, mucho menos para acceder a la literatura infantil. Este dato lo corroboran los elevados índices de analfabetismo femenino en la población española. Según la propia escritora la educación no existía en las clases populares; en la élite «está encomendada al aya», y en las clases medias que cabalga entre la «antigua» (ignorancia) y la «francesa» (frivolidad), por ello diseñaba un programa “intermedio” para la educación femenina:

Un termino medio entre esos dos extremos es lo que hace falta en la educación de la mujer. El abandono de su inteligencia es tan culpable como el obligarla a que se desarrolle viciosamente [...]. Enseñadles bien y con preferencia todas las labores propias de su sexo y que tan necesarias son para el gobierno de la casa. Enseñadles a leer y escribir con perfección. Si es posible, enseñadles la música y el dibujo [...]. Inspirarles amor y respeto a su Criador [...] y sobre todo darles un constante ejemplo de paciencia, dulzura, resignación y amor [...]. Nada de ciencias ni de estudios áridos, que al paso que les robarían el tiempo que deben emplear en sus deberes domésticos, fatigarían su imaginación y llevarían el vacío a su alma. La instrucción de la mujer debe estar reducida únicamente a sentir, amar a su esposo y a sus hijos y a saber educar a sus hijas para que sean lo que ellas deben ser: buenas esposas y buenas madres<sup>40</sup>.

La fecunda escritora defendía la educación para ellas, con una rudimentaria instrucción y una excelente formación moral, que las capacitara para el desempeño de las tareas y responsabilidades del hogar. Sin embargo, otorgaba la licencia de escribir matizando bien su objetivo, y en este sentido insistía:

No quiero a la mujer varonil. Quiero a la mujer enteramente femenina, con su llanto, su graciosa risa, sus coqueterías, en una palabra. Quiero que sepa zurcir y tejer bien un par de medias y bordar con gracia una flor, y que no deje de saber esto para las buenas madres, las buenas esposas, las buenas hijas, que no saben más que amar y rezar, y no que eche a borbotones la erudición y la ciencia [...]. Porque la mujer ilustrada se comprende sólo dividiendo su tiempo entre el cuidado de su casa, el uso de la aguja, y el ejercicio de la pluma, cuando se entrega a él sentada entre las cunas de sus hijos<sup>41</sup>.

Resaltaba las ocupaciones domésticas y la actividad cotidiana de las mujeres, considera el ocio como «su más cruel enemigo», haciendo fuertes críticas a la pereza consideraba al trabajo como la mejor forma de administrar el hogar. En la exaltación al trabajo doméstico, también reconocía la importancia del trabajo extradoméstico para contribuir a la economía familiar, asumiendo la doble tarea sin desclasarse por realizar trabajo remunerado. Diseñaba así el perfil de mujer: abnegada, hacendosa, resignada y cariñosa que proyectaba su felicidad en el bienestar de los suyos. En suma, la prolífica pluma de M<sup>a</sup> Pilar Sinués Navarro escribió con finalidad educativa, y se ocupó en diversas publicaciones de la

<sup>40</sup> *Ibid.*, libro I, p. 208.

<sup>41</sup> *Ibid.*, libro I, p. 215; libro II, p. 217.

educación de las mujeres<sup>42</sup>; empleando un tono moralizante y dibujando el destino de las mujeres en el matrimonio, el hogar y la familia.

## 6. Reflexiones finales

Las formas de saber y pensar han estado controladas, la inferioridad intelectual de las mujeres era el argumento esgrimido para restringir sus conocimientos. Porque ellas podían alcanzar protagonismo en la vida diaria, en las prácticas cotidianas, inherentes al mundo femenino. Se entendía la educación necesaria para moldearlas dentro del orden vigente, pero alejadas del saber con unos mínimos de instrucción; el objetivo era «moldear el carácter y fomentar su virtud» y formarlas en las tareas del hogar, con muchas labores y doctrina, se relega del programa educativo hasta mediados del ochocientos. Mujeres enseñando a niñas, la madre, la maestra, las monjas... pero muchas mujeres no tuvieron ningún roce con la instrucción. Las anónimas e ignoradas de las clases populares quedaban al margen, trabajaban desde niñas, pero ignorantes de la cultura letrada, sin embargo, hasta ellas también llegó el mensaje estereotipado, la oralidad transmitió saberes y rutinas domésticas. Evidentemente, la literatura infantil se destinaba a las clases acomodadas, sobre todo, a los sectores burgueses. Los sectores populares, en su mayoría estaban alejados de la formación, ni tenían acceso a la literatura infantil, y apenas llegaban a adquirir unos rudimentarios conocimientos.

El prototipo de mujer española de finales del siglo XIX se inscribía dentro del «esquema tradicional de la mujer ideal», identificado con el propuesto por Fray Luis de León en *La Perfecta Casada*, cuya función primordial era la de esposa sumisa y madre perfecta. Por tal motivo, la educación tenía un carácter más moral que intelectual, orientada al cuidado del hogar y la familia, preparándola para crear el ambiente adecuado de bienestar para el esposo y reproducir las pautas de comportamiento en la educación de sus hijos, porque ella era la depositaria de los valores morales. Ese contexto de la España decimonónica sirvió para mantener destinos distintos para hombres y mujeres, y en función de las diferencias de género mantener una educación segregada. La presencia de las mujeres en la sociedad, a pesar de las dificultades, ha sido crucial para su propio devenir. Desde la feminidad, su influencia era decisiva en las costumbres y vida social. Porque, además de desarrollar múltiples servicios de carácter asistencial y social, transmitía los valores ético-religiosos en la educación de los hijos. Las mujeres en la segunda mitad del siglo XIX no sólo serán objeto de creación sino sujetos, comenzaron a proliferar autoras, que lejos de romper con el orden establecido,

<sup>42</sup> Entre los libros que escribió citar: *Memorias de una joven de clase media* (1862), *Un libro para las damas. Estudios acerca de la educación de la mujer* (1875), *Un libro para las madres* (1877) y *Cuentos de niñas* (1883).

eran continuadoras de la tradición no acuñando un modelo de mujer nueva. Eran conciliadoras y en ese mismo horizonte definían el comportamiento, virtudes, actitudes y la función de las mujeres.

La literatura infantil reproducía los códigos sociales y adoctrinaba a las niñas, con la intención de formar a las nuevas generaciones de mujeres. El objetivo era socializarlas en el rol doméstico desde la escuelas, educarlas para el hogar negándoles otros espacios formativos y de actividad. Tanto los textos escolares como las lecturas fomentaban el arquetipo de mujer tradicional, así las inducían al protagonismo de la vida privada, al tiempo que neutralizaban otras iniciativas, porque su mundo era el hogar. Las lecturas educativas y/o formativas introducían a las niñas, desde la más tierna infancia y, de un modo metafórico, los cuentos, en el universo del hogar, la familia, los hijos, en el mundo donde iban a vivir. Con naturalidad, se la preparaba para la vida doméstica, presentándole comportamientos estereotipados a través de las páginas de literatura infantil. Los escritores y escritoras reprodujeron el mundo femenino, segregando roles y educando para la vida privada, pues la literatura escolar difundió el modelo de mujer hogareña, sublimando la vida doméstica. El amplio elenco de obras empleadas en la escuela incidían en el virtuosismo, en el destino social femenino; desde esa óptica, lo hemos constatado tanto en *La Ciencia de la Mujer* como en *El Ángel del Hogar*.

### *Bibliografía*

- B.S. Anderson, J.P. Zinsser, *Historia de las mujeres: una historia propia*, Barcelona, Crítica, 1991
- C. Arenal, *La mujer del porvenir*, Madrid, Librería de Fernando de Fe, 1884
- J. Avendaño, M. Carderera, *Curso elemental de Pedagogía*, Madrid, Impr. Gregorio Hernando, 1865
- N. Auerbach, *Woman and the Demon: the Life of a Victorian Myth*, Cambridge and London, Harvard University Press, 1982
- G. Azcarate, *Estudios religiosos*, Madrid, M. Minuosa de los Ríos, 1933
- P. Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2001
- E. Barranquero Texeira, L. Prieto Borrego (coords.), *Mujeres en la contemporaneidad: Educación, cultura e imagen*, Málaga, Universidad de Málaga, 2000
- J. Burell, L. Palomo, *La enseñanza primaria, la educación femenina y la educación popular. Discursos parlamentarios*, Madrid, Ed. Sindicato de Publicidad, 1911
- R.M. Capel Martínez, *El trabajo y la educación de la mujer en España*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982

- M. y F. de A.P. Carderera, *La Ciencia de la Mujer al alcance de las niñas*, Madrid, 1855
- M. Carderera, *Pedagogía Práctica*, Madrid, Ed. Imprenta Hernando, 1874
- A. Escolano Benito, *El Pensil de las Niñas*, Madrid, Edaf, 2001
- A. Escolano Benito (dir.), *Historia Ilustrada del Libro Escolar*, Vol. I, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997
- C. Flecha Garcia, *Textos y Documentos Sobre Educación de las Mujeres*, Sevilla, Kronos, 1998
- C. Flecha Garcia, *Las Mujeres en la Legislación Educativa Española*, Sevilla, Gihus, 1997
- C. Flecha Garcia et al., *Mujeres y Educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Sevilla, Diputación Provincial, 2005
- M.T. Marín Eced, M.M. Pozo Andrés (editoras), *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, Cuenca, Diputación Provincial de Cuenca, 2002
- M. Midgley, *Delfines, sexo y utopías*, Madrid, Turner, 2002
- Mujeres, sexismo y sociedades*, Madrid, Espejo, 1980
- Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura/ Instituto de la Mujer, 1986
- M. Nash, *Mujer y trabajo 1875-1939*, Barcelona, Anthropos, 1983
- P. Pascual De Sanjuan, *Flora o la Educación de una niña*, Barcelona, Paluzie, 1898
- P. Pascual De Sanjuan, *Escenas de Familia*, Barcelona, Paluzie, 1891
- M.C. Simón Palmer, *Escritoras españolas del siglo XIX o el miedo a la marginación*, «Anales de Literatura Española», Universidad de Alicante, 1985
- I. Sánchez Llamas, *Antología de la prensa periódica isabelina escrita por mujeres (1843-1894)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2001
- G. Scanlon, *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Siglo XXI, 1976
- P. Stoll Dougall, *El discurso de la prensa femenina*, Alicante, Universidad de Alicante, 1994
- P. Sinúes, *El Ángel del Hogar. Estudios morales acerca de la mujer*, Madrid, Imp. Española Nieto y Comp., 1862

Teresa González Pérez

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, Educación y Lenguaje.

Facultad de Educación

Universidad de La Laguna, Tenerife (Islas Canarias, Spain)

teregonz@ull.es

# Alle origini della scrittura leopardiana: la biblioteca. Dalla formazione al progetto

Fabiana Cacciapuoti

## 1. *La biblioteca*

L'abbattimento del vostro spirito per trovarvi ancora fra le mura domestiche, ed in un soggiorno ove manca alimento al cambio verbale delle idee scientifiche, e teatro alla fama letteraria è in verità una malattia morale funestissima, di cui peraltro troverete in voi medesimo i più pronti ed efficaci rimedi, se vorrete farne uso. Cosa importa difatti la privazione del consorzio con letterati viventi a chi, come voi, sa procurarselo con i trapassati più grandi di tutte le età e lingue nei di cui scritti abbiamo il deposito e la quintessenza del loro sublime ingegno. [...] Voi avete per la vostra giovanile età cognizioni infinite di lingue classiche, di letteratura di erudizione di cose antiche. Ma possedete la storia della Chiesa, degl'Imperi, delle Arti delle Scienze? Avete sviscerati i grandi Scrittori della Francia e dell'Inghilterra? Avete approfondate le teorie del gusto, e del bello secondo i Batteux, i Blair, i Condillac, i Laharpe etc. per poter girare uno sguardo sicuro sui vasti campi della amena letteratura? – Voi avete fatto un corso di Filosofia, ma se non lo rifate secondo i principj più saldi dei moderni pensatori approvati, specialmente nella Fisica, Metafisica ed Etica, voi non potete dire di conoscere Filosofia, e senza questa il grande Erudito, non può esser mai un vero Letterato<sup>1</sup>.

In questi termini Carlo Antici, in una lettera del 30 dicembre 1818, si rivolge al nipote Giacomo, invitandolo a rimandare i progetti di partenza, per dedicarsi

<sup>1</sup> G. Leopardi, *Epistolario*. A cura di F. Brioschi e P. Landi, Torino, Bollati Boringhieri, 1998, I, pp. 227-228.

meglio agli studi nella biblioteca paterna. Il consiglio di approfondire il pensiero dei moderni, visto che senza alcun maestro egli era riuscito ad impadronirsi delle lingue greca ed ebraica, corrisponde, secondo l'Antico, alla necessità di dominare una serie di discipline necessarie alla definizione del vero letterato.

Allo stesso tempo, il suggerimento dello zio rivela come egli abbia chiaro che il letterato moderno debba essere di formazione enciclopedica, idea che, peraltro, più volte si riscontra nelle pagine dello *Zibaldone*.

In effetti, il sogno dell'Enciclopedia universale, intesa quale strumento che consenta il dominio dei saperi, caratterizza tutto il Settecento, ed è in certo qual modo rappresentata dalla polemica insita nei *Nouveaux essais sur l'entendement humain* che Leibniz scrive nel 1703 in polemica con Locke.

Leibniz rifiuta la tripartizione della conoscenza proposta da quest'ultimo in fisica, etica e logica, perché i temi relativi ai tre ambiti sconfinerebbero facilmente dall'uno all'altro: forse proprio il lavoro di bibliotecario consente al filosofo di comprendere la difficoltà insita nel consegnare un soggetto a una precisa definizione del sapere, favorendo un'enciclopedia formata da percorsi che seguono un modello di conoscenza teorica e pratica aperto a utilizzazioni trasversali<sup>2</sup>.

Anche la critica ai sistemi a priori delle idee, tipica del pensiero illuminista, si avvale di influenze leibniziane; basta, infatti, ricordare il discorso che D'Alembert pone come introduzione all'*Encyclopédie* per individuare nella partizione delle scienze, considerate nella metafora del labirinto o dell'albero, l'influenza dell'idea leibniziana di biblioteca, da cui il pensiero e la scrittura di Giacomo Leopardi non sono lontani.

In questo articolo ci proponiamo, infatti, di mostrare come la scrittura zibaldonica sia collegata alla formazione di natura enciclopedica del giovane Giacomo, per cui la metafora del labirinto, che ha spesso caratterizzato le interpretazioni del testo dello *Zibaldone*, sembra in realtà superata da quella dell'albero della conoscenza<sup>3</sup>.

\* \* \*

All'origine dell'educazione del giovane Leopardi è infatti proprio la biblioteca, considerata come luogo deputato all'organizzazione del sapere, idea cui vanno ricondotti in senso lato i momenti salienti del percorso intellettuale e cognitivo di Giacomo. Come è noto, Monaldo Leopardi costituì la sua biblioteca in modo abbastanza casuale, senza perseguire un'effettiva pianificazione negli acquisti<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Cfr. U. Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari, Editori Laterza, 2006, p. 299.

<sup>3</sup> La scrittura leopardiana sembra infatti rispondere, nella scansione dei suoi percorsi, ai rami tipici di un sistema del sapere di ambito illuminista, mentre da un punto di vista formale riprende un'organizzazione semantica vicina al sensismo.

<sup>4</sup> Un momento favorevole agli acquisti si realizzò in occasione della soppressione degli ordini

poiché non aveva un progetto culturale reale: il risultato fu una raccolta libraria rispondente comunque ai criteri organizzativi di molte biblioteche private dell'epoca<sup>5</sup>, fondate su scelte generiche in cui ai libri sacri si affiancavano i classici, senza dimenticare i libri di viaggi, o testi scientifici anche di rilievo<sup>6</sup>.

Tuttavia, in questa biblioteca Leopardi si forma, in pratica da solo<sup>7</sup>, maturando il desiderio di una conoscenza enciclopedica. Le sale, dove Monaldo impegna i suoi figli nella schedatura dei libri secondo un'organizzazione tematica del sapere<sup>8</sup>, sono state considerate giustamente luogo di incontro esclusivo tra padre e figlio, spazio privilegiato a che la figura paterna riprendesse un ruolo che nell'ambito familiare era ridotto. Nella biblioteca<sup>9</sup> Monaldo esercita sul giovanissimo Giacomo un potere affettivo tale, da determinare nel ragazzo un processo fortemente simbiotico ed una conseguente tendenza al mimetismo: le prime produzioni di Leopardi consisteranno infatti in precise risposte a desideri paterni<sup>10</sup>, che verranno presto assunti come propri. A questo padre, dunque, è dovuta gratitudine proprio perché egli consente al figlio di procedere in uno studio che per lui è piacere<sup>11</sup>.

religiosi, a cominciare dal 1798. Sono noti gli accordi di Monaldo con monsignor Fulvio Valenti a Roma e con l'ex gesuita spagnolo Francesco Serrano. Nel 1810 con la seconda soppressione di tutte le corporazioni religiose Monaldo arricchì ancora la sua biblioteca comprando addirittura a Macerata quantità enormi di opere pagate a peso e parte della libreria dei Cappuccini di Filottrano. Nel 1821 ereditò anche i libri di Giuseppe Torres, poi pedagogo di Giacomo. Cfr. G. Mansi, *La libreria del conte Monaldo*, in *I libri di Leopardi*, Napoli, Elio De Rosa editore, 2000, p. 26.

<sup>5</sup> Negli anni in cui fu a Recanati, e cioè tra il 1802 e il 1814, Joseph Anton Vogel frequentò la "libreria" dei Leopardi, offrendo i propri consigli a Monaldo: accenni alla biblioteca di quest'ultimo si trovano nella corrispondenza tra Vogel ed il marchese Filippo Solari.

<sup>6</sup> Naturalmente non si può trascurare il rapporto tra Monaldo e Stella, databile alla metà circa del dicembre 1815. Stella fu conosciuto attraverso la mediazione di due librai di Rimini, Marsoner e Grandi, suoi agenti per l'Italia centrale.

<sup>7</sup> «Precettori non ne ebbe se non per li primi rudimenti che apprese da pedagoghi, mantenuti espressamente in casa da suo padre. Bensì ebbe l'uso di una ricca biblioteca raccolta dal padre, uomo molto amante delle lettere. In questa biblioteca passò la maggior parte della sua vita, finché e quanto gli fu permesso dalla salute, distrutta da' suoi studi; i quali incominciò indipendentemente dai precettori in età di 10 anni, e continuò poi sempre senza riposo, facendone la sua unica occupazione». Lettera di G. Leopardi a Carlo Pepoli. Cfr. G. Leopardi, *Epistolario*, cit., I, p. 695.

<sup>8</sup> D'abitudine la comunicazione avveniva attraverso le lettere "da tavolino a tavolino" scambiate da Monaldo con i suoi figli, ognuno dotato di un tavolino, appunto, per lavorare nelle sale della biblioteca.

<sup>9</sup> Va comunque ricordato che il giovane Leopardi aveva accesso anche a libri di altre biblioteche, come quelle degli Antici, dei Roberti, dei Broglio d'Ajano e dello stesso Vogel, senza considerare quella del seminario diretta da Francesco Serrano. Cfr. *Entro dipinta gabbia, Tutti gli scritti inediti, rari e editi 1809-1810 di Giacomo Leopardi*, a cura di M. Corti, Milano, Bompiani, pp. XI-XII.

<sup>10</sup> Maria Corti segnalava come Monaldo e don Sanchini spingessero il ragazzo verso un preciso interesse letterario che rispondeva al modello di un'Arcadia scolastica e retorica, cfr. *ibid.*, p. XVII. La cultura classica cominciava ad attrarre il giovane Giacomo attraverso i testi di Fedro, Orazio, Virgilio, Cicerone, Omero, e una composizione come la *Morte di Ettore* nasce proprio dall'influenza di quest'ultimo, anche se in alcuni casi va considerata la mediazione settecentesca rispetto al modello classico. Cfr. *Entro dipinta gabbia*, cit., pp. XVIII-XIX e nota 16.

<sup>11</sup> Nella lettera scritta da casa alla vigilia di Natale del 1810, Giacomo si rivolge al padre in

Si potrebbe anzi affermare che Giacomo comincia a conoscere se stesso attraverso la pratica mimetica cui era abituato fin dall'infanzia<sup>12</sup>, determinata da un'estrema capacità di assuefazione, per cui egli era capace di divenir poeta leggendo una poesia, logico leggendo opere di logica, o di applicare stili diversi dopo averli assimilati senza sforzo.

Questa facilità di apprendimento, che Leopardi in più di un luogo dello *Zibaldone* attribuirà, riconfermando così la sua adesione a teorie sensiste, al principio dell'assuefazione<sup>13</sup>, verrà accostata anche al talento: il talento, come pure l'originalità, per ammissione del poeta, non consistono che in esercizio. Ecco che il ruolo di Monaldo diviene in questo senso fondamentale: la spinta allo studio, l'incoraggiamento alla quotidianità dell'esercizio, sono altrettanti elementi costitutivi di una personalità. La biblioteca è quindi luogo di apprendimento tramite assuefazione, ma anche spazio scelto nell'attesa di attuare il progetto di carriera ecclesiastica cui il giovane Giacomo era destinato e per cui erano necessarie ampia erudizione e preparazione filologica<sup>14</sup>. I «sette anni di studio matto e disperatissimo» sono direttamente collegati a questo progetto ambizioso, che trova in Carlo Antici un punto di riferimento. Tuttavia, sarà proprio lo zio materno a mettere in luce la «logorante applicazione» dell'adolescente<sup>15</sup> in una lettera a Monaldo del luglio 1813: in quello stesso anno, Giacomo richiedeva l'autorizzazione a leggere i libri proibiti.

Le produzioni giovanili degli anni 1809-1814, riprese e commentate, secondo un'abitudine costante, negli indici del 1809 e del 1816, rappresentano

questi termini: «I vantaggi da lei procuratimi in ogni genere, ma specialmente in riguardo a quella occupazione, che forma l'oggetto del mio trastullo mi ha riempito l'animo di una giusta gratitudine, che non posso non affrettarmi a testimoniarle. Conosco la cura grande, che ella compiacesi di avere pei miei vantaggi, e dietro alla chiara cognizione, viene come indivisibile compagna la riconoscenza. Se ella non conobbe fin qui questo reale sentimento del mio cuore, a me certo se ne deve il rimprovero, sì come a quello, che non seppe verso la sua persona mostrarsi così ossequioso come ad un figlio sì beneficato era convenevole di fare con un Padre sì benefico». Cfr. G. Leopardi, *Epistolario*, cit., p. 7.

<sup>12</sup> Questa è la tesi di Rolando Damiani in *Vita di Leopardi*, Milano, Mondadori, 1992, p. 49, ma ne parlava già Valéry Larbaud in *Lettre d'Italie*, in *Oeuvres*, Paris, Gallimard, 1957, pp. 803-827.

<sup>13</sup> Com'è noto, nello *Zibaldone* è riscontrabile un'effettiva teoria sull'assuefazione.

<sup>14</sup> L'impegno personale nell'arricchimento della biblioteca e la consapevolezza di aver creato con questa qualcosa di unico nel paese sono testimoniati da Giacomo in una lettera a Giordani del 30 aprile 1817: «Io non son certo una gran cosa: ma tuttavia ho qualche amico in Milano, fo venire i Giornali, ordino libri, fo stampare qualche mia cosa: tutto questo non ha fatto mai altro recanatese a *recineto condito*. [...] Delle mie cose nessuno si cura e questo va bene; degli altri libri molto meno: anzi le dirò senza superbia che la libreria nostra non ha eguale nella provincia, e due sole inferiori. Sulla porta ci sta scritto ch'ella è fatta anche per li cittadini e sarebbe aperta a tutti. Ora quanti pensa Ella che la frequentino? Nessuno mai». Cfr. G. Leopardi, *Epistolario*, cit., p. 90.

<sup>15</sup> «[...] quando veggo e so che il suo lungo e profondo studio non è interrotto che da qualche sedentaria rappresentazione di cerimonie ecclesiastiche, io mi sgomento al pensiero che voi avete un figlio ed io un nipote di animo forte e di corpo gracile e poco durevole». Citata in R. Damiani, *Vita*, cit., p. 59.

bene l'assimilazione della linea retorica costruita seguendo gli insegnamenti del Sanchini, l'imitazione di forme manieriste, l'elaborazione della cultura gesuitica, che pure abitua Giacomo ad «attendere» e ad «applicare»<sup>16</sup>, secondo formule che ritorneranno poi nell'adesione al pensiero sensista degli *idéologues* e che richiedono appunto metodo nell'apprendere quanto più è possibile attraverso una molteplicità di letture che aiutano lo sviluppo della capacità mnemonica. Tra tutte, in questo periodo, l'*Iliade*, l'*Eneide*, le *Vite* di Plutarco, che muovono alla formazione dell'ideale eroico, ma anche opere moderne rappresentanti la linea sepolcrale in voga come le *Notti romane* di Alessandro Verri o i *Night Thoughts* di Young. Interessante la riflessione di Damiani sulla produzione di alcuni sonetti di questo periodo che rileverebbero l'ossessione della morte<sup>17</sup> su cui si incentra di lì a poco, tra il novembre e il dicembre 1816, la cantica *Appressamento della morte*, con cui Leopardi si volge alla poesia.

Intanto, la produzione degli anni 1811-12 si incentra su *Dissertazioni* morali, logiche, fisiche e metafisiche<sup>18</sup> che affiancano lavori volti a elaborazioni di stile e di letteratura come l'*Arte poetica* di Orazio «travestita ed esposta in ottava rima», o a confutazioni di tipo filosofico come il *Dialogo filosofico sopra un moderno libro intitolato "Analisi delle idee ad uso della gioventù"*: lavori tutti che testimoniano di una ricerca della propria soggettività ancora dispersa nei giochi imitativi, tipici di una fase di apprendimento formale. Se la *Storia dell'astronomia* del 1813 segna un cambiamento, questo va inteso soprattutto nella scoperta di nuovi orizzonti tra fisica e metafisica, al di là della forte connotazione erudita implicita nell'opera, e forse in un'intuizione poetica. D'altro canto, la via filologica conosce una tappa importante nel *De vita Plotini et ordine Librorum eius*, offerto a Monaldo nell'agosto 1814, ma inserito nell'indice del 1816 tra le opere da bruciare senza indugi, mentre il salto dalla filologia alla filosofia sembra attuarsi nel *Saggio sopra gli errori popolari* del 1815, in quella scoperta della necessità dell'errore e del suo radicamento nella storia<sup>19</sup>, che sarà un nodo centrale del pensiero filosofico del poeta.

<sup>16</sup> Cfr. R. Damiani, *Vita*, cit., pp. 67 e ss.

<sup>17</sup> Come *La Morte di Ettore*, *La Morte di Catone*, *La morte di Cesare*, *la Morte di Abele*, *Morte di Cristo*, *La morte di Saule*.

<sup>18</sup> A questo proposito, cfr. Giacomo Leopardi, *Dissertazioni filosofiche*, a cura di T. Crivelli, Padova, Antenore 1995. Le *Dissertazioni* toccano temi di fisica, morale, logica, e metafisica e sono scritte da Leopardi tra i 13 e i 14 anni (1811-1812). Ci sembra interessante una partizione che ricorda i temi dei percorsi impliciti nello *Zibaldone* (per cui cfr. l'edizione tematica curata da chi scrive per Donzelli editore, Roma, 6 voll., 1997-2003). Altrettanto importante quanto dice la Crivelli a proposito di questa suddivisione dei testi che «riflette un retrostante, seppur filtrato, modello illuminista: secondo l'enciclopedico "sistema delle conoscenze umane" sono proprio le categorie di metafisica (scienza di Dio), logica e morale (scienze umane), e fisica generale e particolare (scienze della natura) a formare il settore delle conoscenze riguardanti la categoria della *raison*», *ibid.*, p. 7. Questo passaggio del pensiero moderno attraverso il filtro delle dottrine cattoliche è un fatto diffuso nell'illuminismo italiano (*ibid.*).

<sup>19</sup> Cfr. quanto ne dice R. Damiani, *Vita*, cit., pp. 85 e ss.

L'anno successivo, il 1816, è caratterizzato dai lavori di traduzione<sup>20</sup> e dalla nota lettera del 18 luglio ai compilatori della «Biblioteca Italiana», in cui non solo si delinea la difesa della letteratura italiana rispetto alle straniere, ma si presenta un'idea di poesia come dono, in un'accezione che separa antichi e moderni.

Il giovane Leopardi cammina: la formazione erudita volge alla filologia, alla speculazione, alla poesia. E soprattutto la sua vita sfiora ora anni diversi, in cui la conoscenza dell'amore e dell'amicizia, non saranno sufficienti a salvarlo dalla crisi di malinconia nera e barbara, che già insinuata nel 1817 tra le pagine del *Diario del primo amore* e nelle lettere a Giordani, lo colpirà in maniera evidente dopo il fallimento della fuga a Milano nel 1819.

La malinconia segna una nuova forma di scrittura, quella dello *Zibaldone*: una scrittura le cui prime pagine risalgono appunto all'estate del '17, ma che si sviluppa a partire dal gennaio 1820, quasi soluzione salvifica rispetto alla stasi, al mutismo, all'indifferenza che la crisi del '19 aveva generato.

Di questa crisi violenta è traccia nella corrispondenza con Giordani: Leopardi si sente condannato ad un isolamento ed a una solitudine che interpreta come elemento negativo rispetto al desiderio di vita e di azione, essenziali per partecipare alla costruzione della propria soggettività attraverso l'opera. In questo senso, il nesso scrittura – malinconia, molte volte segno della creatività artistica, assume un significato duplice, aperto com'è alla possibilità speculativa e poetica, ma anche alla completa stasi delle facoltà<sup>21</sup>.

La ricerca della solitudine in questo periodo coincide quindi con una necessità dettata dal malessere, non con una scelta interiore che risponda ad una posizione intellettuale. Fu così per Rousseau, quando si ripiegò sulla propria soggettività spinto in quella direzione dall'urgenza delle questioni poste in termini storici e sociali. Jean Jacques non desiderava uscire da se stesso per provarsi nel mondo dell'azione, conscio che la solitudine costituiva il complemento necessario al suo pensiero ed era indispensabile alla definizione di un'anima bella<sup>22</sup>.

Eppure, la malinconia che diviene nera, barbara, in quel periodo, e che altrove sarà considerata come una necessità dell'anima e quindi come fonte di poesia, è forse anche una componente non secondaria nell'adesione alla scelta paterna di procedere con un ritmo quasi pericoloso negli studi<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Alla fine del giugno 1816 Stella stampa sullo «Spettatore» il *Saggio di traduzione dell'Odissea*, cui seguono le versioni di Mosco e della *Batracomiomachia* comprensivi dei discorsi introduttivi, e altri testi recenti come il *Parere sopra il Salterio ebraico* e la dissertazione *Della fama di Orazio presso gli antichi*.

<sup>21</sup> «Domandi notizia de' miei studi, ma sono due mesi ch'io non istudio, né leggo più niente, per malattia d'occhi, e la mia vita si consuma sedendo colle braccia in croce, o passeggiando per le stanze. I disegni mi s'accumulano in testa, ma non posso appena raccorgli frettolosamente in carta perché non mi cadano dalla memoria». Cfr. Leopardi, *Epistolario*, cit., I, pp. 309-310.

<sup>22</sup> Cfr. J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 72-75.

<sup>23</sup> Nella nota lettera al padre della fine di luglio 1819, appena fallito il tentativo di fuga, Giacomo

Nel luglio 1819 Leopardi diviene consapevole della responsabilità di Monaldo nell'aver scelto per lui un piano di studi eccessivo, che di per sé escludeva la vita nella sua naturalezza; questa consapevolezza segna il distacco dalla simbiosi col padre e dal desiderio di esaudire il suo disegno: elementi che, in maniera sottile, coincidevano anche con quel timore della vita, speculare al desiderio, che sembrava aumentare, quanto più la biblioteca assumeva il suo significato simbolico di protezione e di sicurezza.

Il luogo del sapere racchiudeva forse già in se stesso una sorta di salvezza dall'esterno, nel momento in cui si proponeva come spazio del desiderio di un padre materno, e quale possibilità di infiniti incontri. Il dialogo con gli autori, antichi e moderni, cominciato fin da bambino caratterizzerà infatti la scrittura dello *Zibaldone*, che per molti versi può considerarsi prodotto di una conversazione interiore. La biblioteca, inoltre, viene rivissuta dal Leopardi più maturo come luogo della memoria, spazio in cui il passato assume una dimensione presente e dove è necessario imparare a camminare tra i mille sentieri della conoscenza. Così, l'immensa fatica di sapere tutto che caratterizza il ragazzo Leopardi si tramuta in un effettivo progetto di scrittura multipla che appunto abbraccia diversi campi del sapere, ma in maniera organica, consapevole, mirata ad un progetto di natura combinatoria, ipertestuale, più che enciclopedico.

In tal senso acquista importanza, ad esempio, il lavoro di schedatura che i ragazzi Leopardi avevano compiuto sotto la guida di Monaldo.

All'origine della scrittura leopardiana è quindi un lavoro da bibliotecario che ricorda Leibniz o Borges: nella biblioteca di famiglia si conservano infatti le schedine autografe di Giacomo e dei suoi fratelli che si dividevano i materiali da schedare<sup>24</sup>, così che il contatto con il libro diveniva qualcosa di reale, di materiale, prima ancora di essere legato alla lettura e allo studio. Leopardi e i suoi fratelli

in maniera esplicita lo accusa di averlo costretto ad una vita di studi eccessiva, non permettendogli di condurre una più adatta ad un ragazzo della sua età: «Ella conosceva ancora la miserabilissima vita ch'io menava per le orribili malinconie, ed i tormenti di nuovo genere che mi procurava la mia strana immaginazione, e non poteva ignorare quello ch'era più ch'evidente, cioè che a questo, ed alla mia salute che ne soffriva visibilissimamente, e ne soffersero sino da quando mi si formò questa misera complessione, non v'era assolutamente altro rimedio che distrazioni potenti, e tutto quello che in Recanati non si poteva mai ritrovare. Contuttociò ella lasciava per tanti anni un uomo del mio carattere, o a consumarsi affatto in istudi micidiali, o a seppellirsi nella più terribile noia, e per conseguenza, malinconia, derivata dalla necessaria solitudine, e dalla vita affatto disoccupata, come massimamente negli ultimi mesi». Cfr. Leopardi, *Epistolario*, cit., I, p. 323.

<sup>24</sup> «La struttura della biblioteca riflette nel suo ordinamento i criteri del cosiddetto metodo dei librai di Parigi elaborato da Gabriel Martin, libraio parigino che aveva pubblicato con l'aiuto del figlio Claude una serie di cataloghi librari tra il 1705 e il 1761. Le classi primitive dello schema di Martin erano cinque: Teologia, Giurisprudenza, Scienze e Arti, Letteratura e Storia. Le medesime cinque classi sono presenti nella biblioteca di Monaldo: Teologia, Filosofia che si articola in sei sezioni, Letteratura e Giurisprudenza». Questo sistema trovò una sua definizione nel lavoro di Jacques Charles Brunet agli inizi del XIX secolo, ben noto a Leopardi. Cf. G. Mansi, *La libreria*, cit., p. 45.

avevano fin da bambini la possibilità di progredire in maniera trasversale nei diversi domini del sapere, confrontando testi, conoscendo fisicamente il libro. Il rapporto del padre con i figli comporta quindi pure l'avvio all'indagine sui contenuti e in questo lavoro comune, comunque carico di affettività, si può individuare l'origine della passione per la lettura che caratterizzerà l'adolescenza di Leopardi: da questo punto di vista il ruolo che assumerà Giordani, nuovo maestro capace di guidare le scelte librarie e le letture di Giacomo<sup>25</sup>, e teso a definire la posizione dello scrittore, necessariamente nobile, nell'Italia da farsi, costituirà un'effettiva cesura rispetto a quello di Monaldo<sup>26</sup>.

Eppure proprio quelle innumerevoli schedine relative ai libri della biblioteca, tecnicamente precise, rispondenti alla divisione tematica tipica del materiale, inserito nei plutei raggruppati per soggetto, sembrano essere un elemento importante per l'acquisizione di una certa forma secondo cui esistono aree tematiche che possono suddividersi in sottoinsiemi. L'organizzazione di una biblioteca, e quindi dei saperi nelle loro complesse e affini intersezioni, sembra infatti corrispondere alla organizzazione di una scrittura complessa e pluritematica come quella zibaldonica, mentre anche le tecniche di arte della memoria necessarie alla composizione di quella scrittura trovano antecedenti nei materiali della biblioteca di Monaldo.

## 2. *L'arte della memoria*

Il rapporto tra la biblioteca in cui Giacomo si forma e la scrittura dello *Zibaldone* si basa sia sulla conoscenza da parte del ragazzo di tecniche dell'arte della memoria utili allo svolgimento ed allo sviluppo di temi all'interno del testo, sia sull'influenza che, in particolare, alcune letture svolgono sull'effettiva costruzione formale e contenutistica di quest'ultimo.

Nello stesso tempo, le schedine di lavoro e gli elenchi di lettura, abituali espressioni di un'attività svolta intorno alla biblioteca, diventano testimonianza di una scelta che è insieme formale e filosofica.

Ora, non è affatto casuale che Leopardi utilizzi, per scrivere il suo *Zibaldone*,

<sup>25</sup> Nella corrispondenza con Giordani si può infatti ricostruire il quadro della produzione libraria e della circolazione dei libri nell'Italia preunitaria, ma si percepisce anche un certo equivoco sulla composizione della biblioteca paterna, ritenuta forse più ricca di libri moderni di quanto non fosse.

<sup>26</sup> Scrive Giordani, in una lettera del 12 marzo 1817: «La sola speranza ragionevole è nella nobiltà italiana. Se in ogni parte non pochi signori cospireranno ad abbracciare con forte amore, e promuovere fervorosamente gli studi, non passeranno quindici o vent'anni che l'Italia ritornerà grande e gloriosa. Mi diletta pensare che nel novecento il Conte Leopardi (che già amo) sarà numerato tra' primi che alla patria ricuperarono il male perduto suo onore». Cfr. Leopardi, *Epistolario*, cit., I, p. 66.

alcune forme di mnemotecnica: nelle carte napoletane sono conservate infatti tre schede di lavoro conosciute come “esercizi di memoria” che recentemente sono state messe in relazione con la scrittura dei pensieri zibaldonici, a testimonianza di una fase intermedia tra la lettura dei libri che normalmente stimolano le osservazioni del poeta, quando non nascono da una profonda autoanalisi, e la scrittura definitiva del testo.

Su queste schede Leopardi fissa parole, nomi, numeri, che cancella dopo averli inseriti nelle sue pagine<sup>27</sup>, servendosene per scrivere di argomenti di tipo linguistico, estetico e letterario, storico e filosofico. Si è dimostrato che queste parole hanno un legame con i brani zibaldonici datati tra il marzo del 1821 e l’inizio del 1822<sup>28</sup>, o con quelli dell’estate del 1823<sup>29</sup>, costituendo una fase di scrittura precedente l’effettiva composizione del testo.

La successione delle parole può sembrare un esercizio di libere associazioni di idee, comunque un esercizio di memoria, per cui ogni vocabolo ne richiama un altro, in un gioco essenziale per ricordare che la scrittura del testo nasce come sviluppo di determinate idee.

Ed è interessante notare come in una di queste schede di mnemotecnica<sup>30</sup> Leopardi associ parole di interesse linguistico altre di argomento filosofico, il cui senso sarà sviluppato poi nello *Zibaldone*<sup>31</sup> in pagine che vengono richiamate nella stessa scheda, in margine, a testimonianza quindi di un chiaro procedimento di lavoro<sup>32</sup>: la sequenza dei lemmi testimonia infatti del rapporto tra pensiero e parola, pensiero e intenzione, pensiero e esercizio, o abitudine, pensiero e artificio, volontà e azione, cioè di connessioni molto studiate nello *Zibaldone*.

Ed è proprio la biblioteca paterna ad offrire al giovane Giacomo una serie di volumi in cui si tratta dell’arte della memoria, a cominciare dai *Rhetoricorum ad C. Herennium libri III*, una delle fonti classiche sulla mnemotecnica e di grande diffusione nel medioevo, al *De Oratore* di Cicerone, alle *Institutionum Oratoriarum libri XII* di Quintiliano, dove si spiega chiaramente il rapporto esistente fra luoghi e memoria; ugualmente importanti il *De Anima* di Aristotele, in cui si incontra una teoria della conoscenza basata sul ricordo, mentre si sottolinea il ruolo dell’immaginazione come collegamento fra percezione e pensiero, o l’opera di S. Tommaso che, come Alberto Magno, tratta della memoria artificiale come parte della virtù della prudenza, rilevando che la

<sup>27</sup> Cfr. *Appunti preliminari. Argomenti per lo Zibaldone*, a cura di S. Acanfora, M. Andria, S. Gallifuoco, P. Zito, in G. Leopardi, *Zibaldone di pensieri*, a cura di E. Peruzzi, Pisa, Scuola Normale, 1994, X, pp. 509-549.

<sup>28</sup> Scheda X.12.20.

<sup>29</sup> Scheda X.12.16r.

<sup>30</sup> Scheda X.12.20v.

<sup>31</sup> Nei brani 360, 1322-28, 1608, 1977-8, 2212, 2231; i brani 1977-8, 2212 e 2231 sono aggiunti in un altro momento rispetto ai primi e sono scritti con un inchiostro differente.

<sup>32</sup> Nella stessa scheda si trova anche un significativo riferimento a Georg Sulzer, studioso delle reciproche influenze che si stabiliscono tra lingua e ragione.

memoria risiede nella zona sensitiva dell'anima, là dove si ricevono le immagini delle cose<sup>33</sup>.

Tra i vari libri spiccano il *Della celeste fisionomia libri VI* di Della Porta ed il *Dialogo nel quale si ragiona del modo di accrescere e conservare la memoria* di Lodovico Dolce, stampato a Venezia nel 1562, adattamento del *Congestorium artificiosae memoriae* del 1520 di Johannes Romberch, in cui l'autore si dilunga sul ruolo delle immagini che evocano particolari suggestioni e si sofferma sugli «alfabeti visivi» quali mezzi di memoria<sup>34</sup>.

In qualche misura dipendente dalla conoscenza della mnemotecnica è anche l'interesse per le scritture crittografiche o ideografiche. Esempio di crittografia è infatti un manoscritto autografo di Monaldo, intitolato *Cifra*<sup>35</sup>, in cui si individuano anche le scritture di Paolina e di Pierfrancesco; il testo spiega la «chiave della Cifra», cioè di una scrittura segreta e cifrata, ed è preceduto da un altro del marchese Antici che indirettamente si rivolge a Monaldo specificando le tecniche del linguaggio cifrato e sfidandolo ad una gara nella decifrazione delle scritture segrete.

La conoscenza delle tecniche di arte della memoria si accompagna all'interesse per lingue quali la cinese o l'ebraica<sup>36</sup>, entrambe strumenti in cui l'idea si lega al segno. E nella biblioteca paterna il ragazzo Leopardi aveva avuto modo di cominciare il suo lavoro di autodidatta a partire da testi quali la *Biblia polyglotta* (Londra 1667), funzionale ad uno studio comparato delle lingue, e i grandi dizionari: così le *Institutiones linguae hebraicae [...] operam Georgii Mayr* del 1649, o il *Lexicon Chaldaicum Talmudicum et Rabbinicum* del Buxtorfius (1639), o ancora le opere pervenute alla biblioteca Leopardi da quella dei Cappuccini di Macerata, come l'*Alphabetum Tibetanum* (1762), l'*Alphabetum Tangutanum sive tibetanum* (1773), in cui ci si sofferma anche sul significato magico di alcuni caratteri, o l'*Alphabetum Brammhanicum seu Indostanum Universitatis Kasi* (1771).

Opere tutte che sollecitano l'attenzione non solo verso le lingue in quanto tali, ma verso le strutture cognitive che rendono differenti una lingua dall'altra, preparando il terreno per una riflessione che il Leopardi maturo porterà avanti nelle pagine dello *Zibaldone*, in cui si sottolinea il nesso lingua-idea che si inquadra anche nell'adesione alla teoria cognitiva di ascendenza sensista.

<sup>33</sup> L'opera cui si fa riferimento è *D. Thomae Aquinatis Complectens Expositionem, in quatuor libros Meteororum, in tres libros de Anima, et in eos qui Parva naturalia dicuntur, Aristotelis*, t. III. Romae, s.n.t., 1570.

<sup>34</sup> Manca nella biblioteca di Monaldo la *Dissertatio de arte combinatoria* di Leibniz, che probabilmente Giacomo conosceva: con Leibniz la mnemotecnica si trasforma da metodo per fissare nella memoria il sapere come fatto enciclopedico a strumento per analizzare l'enciclopedia attraverso il calcolo universale.

<sup>35</sup> Ms autogr., mm. 320x210, alle cc. 143-147 di un ms misc. di complessive cc. 538, II.

<sup>36</sup> La prima, di cui Leopardi ben conosce il sistema delle chiavi rappresenta le cose e le idee e non le parole (*Zib.* 942-943), la seconda gli sembra suscettibile di una poeticità insita nei molti significati impliciti in ogni parola.

Questi testi si affiancano alla straordinaria raccolta di libri di viaggio presenti nella biblioteca di Monaldo, come, per dare un esempio solo del materiale relativo alla Cina, il *Giro del mondo* del Gemelli Careri, il cui quarto volume è dedicato proprio alla Cina (Venezia 1728), o la *Relazione della Grande Monarchia della Cina* del P. Alvaro Semedo Portoghese della Compagnia di Gesù (Roma 1643), o i *Viaggi dalla Cina alla costa Nord-Ovest d'America fatti negli anni 1788-1789 dal Capitano G. Meares* (Firenze 1796). La lettura di questi libri, cui si affiancano testi d'avventura e di viaggi che accendono l'immaginazione di un adolescente, come i *Viaggi alle Terre incognite Australi ed ai Regni delle Scimie e de' Cinocefali nuovamente tradotti da un manoscritto inglese* (Bernina 1764) di Enrico Wanton, o le *Navigazioni di Cook pel grande Oceano e intorno al globo* (Milano 1816)<sup>37</sup>, consente a Giacomo di viaggiare in maniera fantastica attraverso mondi lontani come, appunto, la Cina, ma anche l'India, il Perù, il Messico<sup>38</sup>.

La scoperta di nuovi popoli, usi, costumi e l'approfondimento della storia della conquista, incide su gran parte della meditazione leopardiana, non solo in chiave antropologica, ma anche come consapevolezza della relatività di valori e di verità validi in misura differente a seconda del luogo in cui si nasce e si vive. Il «niente d'assoluto», cui Leopardi darà poi un significato metafisico, nasce infatti da quella contrapposizione all'innatismo che ha origine anche dalla comprensione della diversità umana.

### 3. *La liaison des idées come metodo di scrittura. Leopardi e Condillac*

Questa visione degli uomini e delle cose rende attento Leopardi, come dicevamo, al discorso sull'uomo nella natura così come si viene delineando nello *Zibaldone*, che per molti aspetti può definirsi un'opera sulla natura umana.

In tal senso, agiscono sul giovane Giacomo altri testi. Ne consideriamo qui solo alcuni: l'*Essai sur l'origine des connoissances humaines*<sup>39</sup> di Condillac e

<sup>37</sup> Di particolare interesse la *Nuova geografia per la gioventù* (Venezia 1791), con un'impostazione dichiaratamente didattica.

<sup>38</sup> Il terzo tomo del Gemelli Careri riguarda l'Indostan (Venezia 1728), mentre è nota l'importanza della lettura dell'*Histoire des Incas, Rois du Perou* di Garcilaso de la Vega (Amsterdam 1701) o del celebre volume di Las Casas, *Regionum Indicarum per Hispanos olim devastatarum accuratissima descriptio* (Heidelberg 1664) o ancora di quelli di Pedro de Cieça de Leon (Anversa 1554) con la *Parte primera de la Chronica del Peru* e del Clavigero, *Storia antica del Messico... in dieci libri...* (Cesena 1780), fino all'*Histoire de la conquête du Mexique ou de la Nouvelle Espagne, par Fernand Cortez*, tradotta dal Solis (Parigi 1730) e dal Ramusio (Venezia 1556). Cfr. M. Balzano, *I confini del sole*, Venezia, Marsilio, 2008.

<sup>39</sup> Etienne Bonnot de Condillac, *Essai sur l'origine des connoissances humaines. Ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement humain*, in *Oeuvres*, troisième édition revue et augmentée. Paris, chez les Libraires Associés, 1792.

*l'Essai sur l'entendement humain*<sup>40</sup> di Locke.

Ora, l'analisi comparata dei passi dello *Zibaldone* e dell'*Essai* di Condillac, ci permette di ipotizzare che Leopardi conoscesse l'opera, in un primo momento avvicinata attraverso il *Cours d'étude*<sup>41</sup>.

Ci sembra importante ricordare che Leopardi forma la sua scrittura attraverso la lettura dei testi presenti nella sua biblioteca (e non solo), da cui riceve materia per una riflessione costante: lettura-scrittura e autoanalisi sono quindi all'origine di un testo multiplo che diviene per l'autore un progetto cognitivo; per gestirlo Leopardi si collega in parte a tecniche apprese durante gli anni del suo lavoro coi fratelli nella "libreria" di famiglia: per esempio, la catalogazione, che, nel caso dello *Zibaldone*, diviene una sorta di catalogo delle idee. L'autore procede infatti ad una lemmatizzazione *in fieri* dell'intero testo, per cui ogni brano, accuratamente identificato, è connotato da una serie di parole chiave. La rilettura di quanto scritto consente poi all'autore di creare una rete di rinvii e di richiami tale da collegare brani anche lontani gli uni dagli altri<sup>42</sup>, così da pervenire ad una scrittura aperta ad una serie di combinazioni<sup>43</sup>.

Tuttavia, la costruzione testuale dello *Zibaldone* sembra avere anche una connotazione d'origine diversa, di tipo filosofico. Il testo zibaldonico si presenta strutturato secondo un sistema che consente all'autore di creare dei campi semantici, identificabili con parole chiave, in relazione gli uni con gli altri secondo una tecnica di logica combinatoria realizzata proprio dalla rete dei rinvii e dei richiami; ma la scrittura si forma tramite una sorta di derivazione genetica di un brano da un altro. Questo metodo sembra nascere lentamente all'interno della stessa scrittura; probabilmente nelle prime pagine si può parlare per lo più di tentativi casuali, che successivamente si affinano, divenendo stabili, determinando una tecnica che permette alla scrittura di crescere senza perdersi, anzi fondandosi sul concetto di relazione testuale. Ebbene, Condillac sembra influenzare Leopardi nella scelta del metodo.

Da Condillac infatti deriva un elemento fondamentale per la scrittura

<sup>40</sup> John Locke, *Essai philosophique concernant l'Entendement humain traduit de l'anglais par Pierre Coste*, Amsterdam, 1723.

<sup>41</sup> Nella Biblioteca di Monaldo si trova infatti il *Cours d'étude pour l'instruction des jeunes gens, et qui a servi à l'éducation du Prince de Parme*, Paris, 1801 (prima ed. 1755) in 7 volumi. Ci si riferisce all'ed. Paris, Dufart, 1797, in 17 volumi.

<sup>42</sup> Si possono riscontrare diversi tipi di rinvii legati a differenti fasi di scrittura e di rilettura del testo. Anche i brani di rinvio e di richiamo sono individuabili attraverso parole chiave e legati ai brani principali in maniera sempre pertinente.

<sup>43</sup> Leopardi si serve di uno schedario mobile, di leibniziana memoria, composto da 555 schedine per segnare lemmi e pagine e capoversi corrispondenti alle idee espresse. Lo schedario era quindi strumento che affiancava la scrittura, i cui brani erano facilmente identificabili attraverso l'indicazione di parole chiave. Lo schedario costituisce un effettivo catalogo delle idee insite in ogni brano, così che l'autore può ricomporre in più di un modo i suoi testi, individuando i brani selezionati per alcune idee specifiche e accostandoli in varie combinazioni logiche.

zibaldonica, e cioè quella *liaison des idées* che costituisce il nodo centrale dell'*Essai sur l'origine des connoissances humaines*.

Quest'opera è citata in una lista di letture, conservata tra le carte napoletane del poeta, in cui non a caso al nome di Condillac si uniscono quelli di Cabanis, di Hume, di Helvétius, così come quello del Sulzer<sup>44</sup>.

Nell'*Essai* Condillac cerca di ricondurre ad un unico principio, cioè alla *liaison des idées*, tutto ciò che concerne l'intelligenza umana<sup>45</sup>.

L'interesse principale dei filosofi, dice Condillac, è stato per lo più quello di comprendere i misteri della natura, si tratta quindi di un interesse metafisico; il solo Locke ha dato centralità allo studio della conoscenza. Ecco, quindi, che questo tema viene affrontato da diversi punti di vista per comprendere le modalità secondo le quali si attuano i processi cognitivi.

Punto centrale è l'analisi della formazione delle idee e delle sensazioni: si elimina qui ogni ipotesi di innatismo<sup>46</sup>, per procedere ad una verifica del procedimento secondo il quale, a partire dalle sensazioni e dalle percezioni, immaginazione, memoria e ricordo hanno ciascuno un ruolo ben preciso nel farsi della conoscenza. L'immaginazione, in particolare, si lega alle idee di ordine e di simmetria e a quelle che nascono dalle percezioni del gusto, del suono, dell'odorato, del colore, della luce. Immaginazione e memoria provvedono a stabilire i rapporti tra le idee, cui è necessaria anche l'attenzione.

Il processo cognitivo si forma quindi, per Condillac, grazie alle cosiddette "catene delle idee", la cui forza risiede nell'analogia dei segni, nell'ordine delle percezioni e nel legame (*liaison*) che unisce le idee più disparate; la catena (*chaîne*) diviene, mano a mano, lunga e complessa, suddividendosi poi in altre catene minori (*chaînes*) così che i collegamenti si moltiplicano: una prima idea fondamentale si lega a due o tre altre idee, ognuna delle quali a sua volta si collega ad altrettante idee e via di seguito<sup>47</sup>. In altre parole, il processo della conoscenza si determina attraverso la *genesì di un'idea da un'altra* e tramite il *rapporto tra idee*, e tra catene di idee tra di loro.

Dire quindi che la scrittura del testo leopardiano si forma per *derivazione genetica*, vuol dire mettere in rilievo le successioni progressive di idee, per cui un'idea fondamentale determina una catena di idee che formano un ragionamento più o meno lungo; la prima idea è la proposizione principale del pensiero che racchiude il significato generale di tutto ciò che le idee successive, cioè le proposizioni successive, possono approfondire.

<sup>44</sup> L'elenco di letture è nella carta segnata C.L. XIII. 28, edito in *I libri di Leopardi*, cit., p. 24.

<sup>45</sup> Il nome di Condillac compare nella IX lista delle letture di Leopardi; come abbiamo detto, l'*Essai* non è posseduto dalla Biblioteca di Casa Leopardi, ma l'analisi testuale dell'opera condillaciana mostra molti punti di coincidenza con il testo dello *Zibaldone*.

<sup>46</sup> «Locke, dans le premier livre de son *Essai*, examine l'opinion des idées innées. Je ne sais s'il ne s'est point trop arrêté à combattre cette erreur: l'ouvrage que je donne, la détruira indirectement». *Ibid.*, p. XV.

<sup>47</sup> *Ibid.*, sect. I, cap. III, par. 29 e 30, p. 39.

Nello stesso tempo, ogni brano della scrittura zibaldonica è fondato su un'idea centrale che l'autore rende visibile nella scelta delle parole chiave corrispondenti, quindi ogni brano rappresenta un'idea, ricondotta a segno come campo semantico, collegata con altri brani, quindi con altre idee, altri segni, altri campi semantici, in *relazione reciproca attraverso il sistema dei rinvii e dei richiami*.

Ecco che i due principi utili secondo Condillac alla formazione delle idee e alla loro progressione, coincidono con le tecniche essenziali alla scrittura del testo leopardiano.

Il metodo individuato da Condillac corrisponde quindi alla struttura formale del testo leopardiano, costruito attraverso il collegamento delle idee, insite nei brani ripresi dalla rete dei richiami e dei rinvii, e volto, attraverso una forte tensione analitica capace di comprendere la genesi delle idee e i loro rapporti, alla conoscenza della verità. L'autoanalisi completa il metodo analitico, necessario all'esposizione delle verità ricercate come scopo della conoscenza.

C'è un brano molto importante in cui Leopardi parla della necessità per il filosofo, ma anche per chiunque pensi, di formarsi un sistema; per raggiungere il suo scopo, la verità, il filosofo dovrà usare un metodo, che Leopardi individua nella ricerca dei collegamenti (*liaisons*) tra le verità.

Il brano mette in luce il rapporto fra la tecnica di cui parla Condillac e quella che sostiene la forma dell'opera leopardiana, ma rileva anche la consapevolezza propria dell'autore di scrivere un lavoro di tipo cognitivo, che si fonda su di un sistema.

Frattanto però io dico che qualunque uomo ha la forza di pensare da se, qualunque s'interna colle sue proprie facoltà, e dirò così, co' suoi propri passi, nella considerazione delle cose, in somma qualunque vero pensatore, non può assolutamente a meno di non formarsi, o di non seguire, o generalmente di non avere un sistema<sup>48</sup>.

Tutti i grandi filosofi hanno avuto un sistema, rileva Leopardi, facendo i nomi di Descartes, Malebranche, Newton, Leibniz, Locke, Rousseau, Cabanis, Tracy, Vico, Kant: non avere un sistema significa mancare di un ordine, di una connessione tra le idee, per cui senza sistema non c'è alcun discorso.

Il filosofo, inoltre, non può contentarsi delle verità isolate; per costruire una filosofia che abbia senso egli deve cercare e trovare i rapporti tra le verità attraverso un metodo di astrazione<sup>49</sup>. Chi cerca i rapporti delle cose cerca allora un sistema<sup>50</sup>, che equivale, secondo le parole dello stesso Leopardi, alla

<sup>48</sup> *Zib.* 945,1.

<sup>49</sup> «Lo scopo della *filosofia* [...] è il trovar le ragioni delle verità. Queste ragioni non si trovano se non se nelle relazioni di esse verità, e col mezzo del generalizzare». *Ibid.*

<sup>50</sup> «e concludo che non solamente non ci fu, ma non ci può esser filosofo né pensatore per grande, e spregiudicato, ed amico del puro vero, ch'ei possa essere, il quale non si formi o non segua un sistema [...] e ch'egli non sarebbe filosofo né pensatore, se questo non gli accadesse, ma si confonderebbe con chi non pensa [...]». *Ibid.*

connessione e alla dipendenza delle idee fra di loro<sup>51</sup>, cioè a quel rapporto che forma la conoscenza secondo Condillac e che determina la rete concettuale dei campi semantici costituenti il testo zibaldonico.

La stessa natura, nella sua organizzazione, risponde a un'idea di sistema. Leopardi lo spiega in maniera chiara, riprendendo il suo ragionamento a circa un mese di distanza dalle riflessioni precedenti. Le cose hanno un sistema, perché sono ordinate secondo un disegno, un piano, e la natura tutta è ordinata secondo un sistema armonioso e «corrispondente in ciascuna sua parte». Si può addirittura parlare di insiemi di sistemi, particolari, indipendenti l'uno dall'altro, ma «collegati e corrispondenti nelle loro parti rispettive». L'idea del sistema, «cioè di armonia, di convenienza, di corrispondenza, di relazioni, di rapporti, è idea reale, ed ha il suo fondamento, e il suo soggetto nella sostanza, e in ciò ch'esiste»<sup>52</sup>. Non è quindi possibile considerare le cose in maniera separata, singolarmente, al di fuori della loro relazione, proprio perché non si possono conoscere

le ragioni di nessuna verità [...] se non si conoscono perfettamente tutti i rapporti che ha essa verità colle altre<sup>53</sup>. E siccome tutte le verità e tutte le cose esistenti, sono legate fra loro assai più strettamente ed intimamente ed essenzialmente, di quello che creda o possa credere e concepire il comune degli stessi filosofi; così possiamo dire che non si può conoscere perfettamente nessuna verità, per piccola, isolata, particolare che paia, se non si conoscono perfettamente tutti i suoi rapporti con tutte le verità sussistenti<sup>54</sup>.

La cognizione non è possibile senza l'insieme delle connessioni che connotano le cose, ed anche la forma dello *Zibaldone*, cioè la struttura che stiamo delineando attraverso l'analisi della scrittura e dei metodi che ad essa sottendono, risponde ad un'idea di sistema basato sulla capacità massima di relazione, in questo caso semantica.

Ma dire relazione semantica significa anche alludere in qualche modo al contenuto dello *Zibaldone*, che, vedremo meglio più oltre, risponde a un'esigenza cognitiva, nel senso che l'insieme dei percorsi individuabili all'interno del testo riproduce le scelte cognitive proprie del pensiero francese sette-ottocentesco. A Leopardi interessano le forme della conoscenza e i modi della sua attuazione. Passioni, sentimenti, emozioni, desideri da un lato, linguaggio e pensiero dall'altro: questi i due grandi filoni di ricerca che si intrecciano e si arricchiscono di differenti tematiche. Il fatto stesso che i diversi percorsi creati dall'autore si

<sup>51</sup> «Alla p. 949. Mancare assolutamente di sistema (qualunque esso sia), è lo stesso che mancare di un ordine di una connessione d'idee, e quindi senza sistema, non vi può esser discorso sopra veruna cosa. Perciò quelli appunto che non *discorrono*, quelli mancano di sistema, o non ne hanno alcuno preciso. Ma il sistema, cioè la connessione e dipendenza delle idee, de' pensieri, delle riflessioni, delle opinioni, è il distintivo certo, e nel tempo stesso indispensabile del filosofo. (17 aprile 1821)».

<sup>52</sup> Le citazioni sono tratte da *Zib.* 1089,1, scritto il 26 maggio 1821.

<sup>53</sup> Il corsivo è nostro.

<sup>54</sup> *Zib.* 1090, 1.

intersechino secondo il sistema di logica combinatoria che la lemmatizzazione e il metodo dei rinvii e dei richiami permettono, sottolinea il valore della relazione, dei rapporti che rendono il significato delle diverse parti testuali.

E l'idea che la conoscenza abbia bisogno dei rapporti fra le cose o fra le verità che si osservano, è ben chiara nel testo di Condillac che, come abbiamo rilevato, Leopardi aveva nella sua biblioteca, il *Cours d'étude pour l'instruction des jeunes gens, et qui a servi à l'éducation du Prince de Parme*.

In quest'opera, dedicata soprattutto alla storia antica con qualche attenzione anche alla filosofia classica, molte argomentazioni rinviano all'*Essai*, soprattutto per quanto riguarda il rapporto fra lingua e pensiero, o il valore del metodo analitico per comprendere come l'origine e la genesi delle idee dipenda dal linguaggio.

Condillac, infatti, si sofferma soprattutto sul rapporto esistente fra sensazione, lingua e conoscenza, sottolineando come quest'ultima si realizzi attraverso l'identificazione dei rapporti stabiliti tra due idee; la comprensione dei rapporti che legano le cose e le verità consente così di individuare anche la catena delle diverse forme della conoscenza.

Va anche detto che il sistema di logica combinatoria insito nella scrittura zibaldonica richiama l'abitudine del ragazzo Leopardi a sistemare i campi del sapere attraverso schedature e individuazioni di materie da avvicinare o separare a seconda dei significati in essi riposti: lo schedario, essenziale a Leopardi nel corso della sua scrittura e le cui schedine sono nelle dimensioni simili a quelle compilate dai giovani Leopardi nel lavoro con Monaldo, è indispensabile alla composizione di un testo multiplo come quello dello *Zibaldone*, attraverso il quale Leopardi persegue un progetto vasto, individuabile nei percorsi testuali di cui ha lasciato traccia nei suoi autografi<sup>55</sup>.

I titoli apposti dall'autore agli itinerari testuali<sup>56</sup> impliciti allo *Zibaldone* rivelano infatti l'intenzione di perseguire un programma di tipo filosofico: *Trattato delle passioni, Manuale di filosofia pratica, Della natura degli uomini e delle cose, Teorica delle arti, lettere ec. Parte pratica, storica, Teorica delle arti, lettere ec. Parte speculativa, Lingue, Memorie della mia vita* rispondono al desiderio di comprendere nel proprio testo ambiti di psicologia, di morale, di logica e di scienze del linguaggio, oltre che di metafisica e letteratura. Il desiderio enciclopedico, insito nel concetto stesso di biblioteca, si traduce qui in un progetto di scrittura ampio, complesso e aperto, nel momento in cui ogni testo può essere letto in relazione con uno o più testi diversi.

La ricostruzione dei percorsi testuali zibaldonici consente di comprendere come Leopardi fosse teso effettivamente verso la costruzione di un testo di

<sup>55</sup> A questo proposito, cfr. G. Leopardi, *Zibaldone di pensieri*. Edizione tematica a cura di F. Cacciapuoti, Roma, Donzelli, 1997-2003, 6 voll.

<sup>56</sup> Conosciuti come «polizzone non richiamate», ma che Leopardi aveva definito «a parte», distinte dalle «polizzone richiamate», per cui cfr. F. Cacciapuoti, *Le armi della ragione*, in Leopardi, *Trattato delle passioni*, I vol., cit., pp. II e ss.

natura cognitiva incentrato sul problema della natura e sulla questione della natura umana.

#### 4. *Lo Zibaldone: un'opera sulla natura umana*

Difatti, più di un percorso dello *Zibaldone* rivela l'attenzione di Leopardi verso la natura umana, intesa quale principio unificatore della complessa *organisation* morale e fisica dell'uomo, interesse che dimostra la conoscenza del pensiero di John Locke e di David Hume.

Nella biblioteca di famiglia sono presenti sia l'*Essai philosophique concernant l'Entendement humain traduit de l'anglais par Pierre Coste* (Amsterdam 1723), sia il *Saggio filosofico sull'umano intelletto compendiato dal Dott. Winne e tradotto da Francesco Soave* (Venezia 1794), cui Leopardi fa riferimento<sup>57</sup>. Si tratta di opere di vasta diffusione; la traduzione del Coste era stata, tra l'altro, rivista dall'autore. L'opera lockiana ha come nucleo centrale la considerazione delle idee e della loro origine, l'analisi delle idee semplici e complesse considerate in rapporto alle qualità delle cose, la relazione fra termini semplici e fatti intellettuali<sup>58</sup>: ed abbiamo notato la presenza di una scheda tra le carte napoletane, testimone dell'interesse mostrato da Leopardi per le opere degli *idéologues*.

A tal proposito, è singolare che in un pensiero del 20 luglio 1821 Leopardi riconosca di aver intuito l'essenza della scienza ideologica proprio a partire dall'analisi delle idee, sottolineando di non aver ricevuto alcuna guida nei suoi studi:

Io non avendo mai letto scrittori metafisici, e occupandomi di tutt'altri studi, e null'avendo imparato di queste materie alle scuole (che non ho mai vedute), aveva già ritrovata la falsità delle idee innate, indovinato l'ottimismo del Leibnizio, e scoperto il principio, che tutto il progresso delle cognizioni consiste in concepire che un'idea ne contiene un'altra; il qual è la somma della tutta nuova scienza ideologica. Or come ho potuto io povero ingegno, senza verun soccorso, e con poche riflessioni, trovare da me solo queste profondissime, e quasi ultime verità, che ignorate per sessanta secoli, hanno poi mutato faccia alla metafisica, e quasi al sapere umano?<sup>59</sup>

<sup>57</sup> Cf. *Zib.* 1028,3, 1054,1, 1055,2, 1075, 1235, 1352, 1676.

<sup>58</sup> Queste tematiche sono molto studiate da Leopardi, basta pensare ai campi semantici individuati dalle voci *Idee, quanto legate colle parole, Idee astratte. Voci che le significano ec., Idee eterne di Platone, Idee innate, Idee fisiche si confessano non innate: perché le morali ed astratte il contrario?* Con la sottovoce *Come i bambini acquistino le loro idee; Idee che gli uomini hanno di qual si sia cosa, non sono identiche giammai in due qualsivoglia individui, non che nazioni; Ideologia; Idee concomitanti alle principali, nel significato delle parole.*

<sup>59</sup> *Zib.* 1347-1348.

La riflessione leopardiana sulle idee, semplici o composte, sulla percezione e sulla ritenzione, su cui Locke basa la sua teoria, costituisce gran parte del percorso metafisico e cognitivo dello *Zibaldone*, intitolato *Della natura degli uomini e delle cose*; allo stesso modo, l'analisi dei sentimenti umani, così importante per Locke come per gli *idéologues* nella prospettiva di una comprensione dei modi attraverso i quali si forma la conoscenza, rinvia sia per il filosofo inglese sia per Leopardi ai principi della sensazione, cioè al piacere e al dolore. Locke vi dedica un paragrafo, intitolato *Dei modi del piacere e del dolore*, Leopardi vi lavora nel percorso della polizzina richiamata *Teoria del piacere* e nel *Trattato delle passioni*. Allo stesso modo, il tema morale, e quindi il discorso sulla felicità, sulla morale dell'azione, sul rapporto fra volontà e libertà del capitolo lockiano *Del potere*, è presente anche nel percorso del *Manuale di filosofia pratica* e nei suoi incroci con il *Trattato delle passioni*. Rilevo particolare assume poi la problematica del linguaggio. Com'è noto, l'attenzione al linguaggio come strumento cognitivo, e soprattutto all'origine del linguaggio ed al rapporto idea-segno, caratterizza, in misura diversa, i lavori di Locke e di Condillac. A partire dai loro contributi si ristrutturava la teoria linguistica: Destutt de Tracy, Volney, De Gérando, Cabanis analizzano il linguaggio come strumento dell'intelletto in rapporto con il pensiero, studiando la fissazione e la generazione delle idee e pervenendo ad una vera teoria della comunicazione, dei segni, della lingua<sup>60</sup>. Il percorso di *Lingue*, anche in alcune interazioni con *Della natura degli uomini e delle cose* e con *Teorica delle arti, lettere ec. Parte pratica, storica ec.*, ha questo stesso intendimento. Si tratta di una parte fondamentale in cui è evidente l'influsso del pensiero ideologico cui Leopardi è attentissimo, pervenendo a risultati di estrema modernità. Va sottolineato che il rapporto fra critica all'innatismo e origine e formazione del linguaggio è ripreso ancora dal saggio di Locke, primo a spostare l'attenzione dall'essenza delle cose ai modi in cui queste ultime sono percepite dai soggetti: il linguaggio diviene in tal modo elemento indispensabile alla costituzione del processo gnoseologico<sup>61</sup>. Bisogna quindi porsi in questa ottica per comprendere l'importanza che la lingua e le lingue acquistano nello *Zibaldone*: il linguaggio diviene strumento del processo cognitivo, protagonista della costruzione del pensiero, ed è quindi elemento filosofico e nodo epistemologico prima ancora di costituirsi come fatto storico; in quanto tale, esso va considerato attraverso una serie di collegamenti fra linguistica, storia dei popoli e storia delle idee, che rinviano alle posizioni di vari protagonisti della cultura sette-ottocentesca, come Condillac, Herder, Madame de Staël. Questo è il motivo per cui le riflessioni linguistiche di Leopardi richiedono una lettura che tenga conto di

<sup>60</sup> Cfr. S. Moravia, *Il pensiero degli Idéologues. Scienza e filosofia in Francia (1780-1815)*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

<sup>61</sup> Per questi problemi e per tutto quanto attiene al tema del linguaggio nello *Zibaldone*, cfr. S. Gensini, *Linguistica leopardiana*, Bologna, Il Mulino, 1984.

diverse angolazioni e sono selezionate dall'autore per più di un percorso, come *Lingue e Teorica delle arti, lettere, ec. Parte pratica, storica*, ma anche per la parte speculativa della *Teorica* e per *Della natura degli uomini e delle cose*. Il riferimento a Locke e a Condillac comporta l'attenzione alle facoltà che legano logica, psicologia e ideologia: l'interrelazione fra i percorsi dello *Zibaldone* mostra proprio questa esigenza di fondo, nel momento in cui il *Trattato delle passioni* si sofferma sulla dinamica della psicologia dei sentimenti, *Della natura degli uomini e delle cose* e *Lingue* sulla logica e sulla scienza delle idee, cioè l'ideologia.

L'esigenza leopardiana di studiare la natura umana risponde quindi a una temperie culturale tipica del dibattito settecentesco, all'interno del quale trova ampio spazio la discussione filosofica sulla sensibilità e sulle conseguenti connessioni fra *physique* e *moral*. Helvétius, Diderot, D'Holbach, Dupaty, Cabanis, come gli *idéologues*, sono tutti attenti alle diverse forme di questo rapporto, i cui significati sono essenziali alla discussione sull'uomo e sulla sua natura. Tuttavia, non si può dimenticare che l'esigenza di un'analisi precisa dell'uomo e della sua natura caratterizza il lavoro di David Hume, citato nel IV elenco delle letture leopardiane<sup>62</sup>. Hume si propone di «anatomizzare la natura umana con metodo regolare»<sup>63</sup>, basandosi sull'esperienza; egli segue così il metodo di coloro che hanno indagato la natura in precedenza, come Locke, Shaftesbury, Mandeville, Hutcheson, Butler, sostenendo che

si può con sicurezza affermare che quasi tutte le scienze sono comprese nella scienza della natura umana e dipendono da essa. L'unico scopo della logica è di spiegare i principi e le operazioni della nostra facoltà di ragionare e la natura delle nostre idee; la morale e la critica riguardano i nostri gusti e i nostri sentimenti; e la politica considera gli uomini in quanto uniti nella società e dipendenti gli uni dagli altri. Perciò – aggiunge parlando di se stesso in terza persona – questo trattato della natura umana pare metter capo ad un sistema delle scienze. L'autore ha portato a compimento la parte che concerne la logica e, con la sua trattazione delle passioni, ha posto il fondamento delle altre parti<sup>64</sup>.

Se verificiamo questa partizione con i percorsi dello *Zibaldone*, potremo constatare che l'area della logica riguarda i tracciati di *Della natura degli uomini e delle cose* e di *Lingue*, quelle della morale e della critica, che trattano dei sentimenti e del gusto, si ritrovano in *Trattato delle passioni*, *Manuale di filosofia pratica e Teorica delle arti, lettere. Parte speculativa* (nella parte comune anche a *Della natura*), la politica ritorna ancora in *Della natura* (nella parte comune

<sup>62</sup> Cfr. *Elenchi di letture leopardiane*, a cura di G. Pacella, «Giornale storico della letteratura italiana», XCIII, 1966, pp. 557-577, poi in Giacomo Leopardi, *Poesie e prose*, a cura di R. Damiani e M.A. Rigoni, Milano, Mondadori, 1987-1988, II, pp. 1223-1227.

<sup>63</sup> La citazione è tratta da David Hume, *Philosophical Essays concerning Human Understanding*, London, A. Millar, 1748; trad. it. *Estratto del trattato sulla natura umana*, in Id., *Opere filosofiche*, Roma-Bari, Laterza, 1987, IV, pp. 3-22.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 6.

alla polizzina richiamata *Civiltà. Incivilimento*). Al di là di queste consonanze, ci sembra che il punto da mettere in rilievo sia l'assunto principale da cui procede Hume, e cioè che la natura umana è il criterio unificatore della riflessione filosofica, consentendo la costruzione del sistema delle scienze. Da questo stesso criterio muove Leopardi quando crea una scrittura complessa e polisemica che gli permette di rendere la molteplicità di significati e l'interrelazione tra le varie discipline che compongono il suo testo.

Ci sembra allora che, attraverso lo *Zibaldone*, Leopardi cerchi di studiare la natura umana nei suoi vari aspetti, morale, filosofico, cognitivo: i sentimenti, le passioni, i nessi logici e linguistici sono così tutti legati in unico discorso che l'autore può condurre simultaneamente su piani diversi grazie ai metodi di scrittura individuati, la genesi delle idee e la loro *liaison*, cui tra l'altro si riferisce il contenuto del campo cognitivo (quindi linguistico); a loro volta, le parti riguardanti la morale, la logica e la politica rispondono a schemi che Locke e Hume avevano contemplato come necessari ad un'analisi completa sulla natura dell'uomo. D'altronde, è anche evidente che il parallelismo tra queste discipline non ignora l'esigenza prioritaria dell'*Encyclopédie*, soprattutto per il concetto di derivazione delle materie e per la loro interdipendenza secondo la formulazione di d'Alembert che, come abbiamo ricordato all'inizio, nel suo *Discours préliminaire*<sup>65</sup>, parla proprio di un albero delle scienze<sup>66</sup>.

La tensione progettuale che caratterizza i percorsi dello *Zibaldone*, il gioco di relazioni intertestuali reso dalla logica combinatoria e la conseguente pluralità di significati propria di ogni campo semantico, così come il legame formale e contenutistico con la scienza degli *idéologues*, mostrano allora che Leopardi progetta un'opera che tratti del sistema delle scienze derivanti dall'analisi della natura umana: egli dialoga così con i filosofi del '700 impegnati su quei temi che nello *Zibaldone* sono resi da altrettante parole, realizzando un insieme o più insiemi lemmatici, utili a definire campi semantici significanti, in rapporto tra di loro grazie al metodo di rinvii e di richiami essenziale alla realizzazione della *liaison des idées* che connota la scrittura del testo.

Naturalmente, l'indagine sull'idea di natura, intesa come sentimento, emozione, passione, o ancora come modalità di comportamento dell'individuo

<sup>65</sup> J.B. D'Alembert, *Mélanges de littérature, d'histoire et de philosophie*, Amsterdam, chez Zacharie Chatelain et Fils, 1767, p. 76.

<sup>66</sup> Egli specifica che il sistema generale delle scienze e delle arti è come un labirinto, un cammino tortuoso in cui lo spirito si trova impegnato senza sapere effettivamente che strada tenere. Il sistema delle conoscenze è composto da diverse ramificazioni: la scelta ultima spetta quindi al filosofo che deve elevarsi al di sopra del labirinto, cogliendo d'un sol colpo scienze e arti e distinguendo i rami generali secondo cui si articolano le conoscenze umane. Nella scienza dell'uomo l'organizzazione interna è determinata dalle facoltà di intendimento e volontà: dal primo ci si volge alla verità, e quindi il sistema è quello della logica, che comprende l'*arte di pensare*, di *ricordare i pensieri*, di *comunicare i pensieri*. L'arte di ricordare ha due suddivisioni: la *scienza della memoria* e quella dei *supplementi della memoria*, in cui sono comprese sia la *memoria artificiale*, sia la *scrittura*: elementi tutti essenziali alla scrittura dello *Zibaldone*.

nella società, riflette in diversa misura il pensiero di Rousseau. Molti campi semantici dello *Zibaldone* rinviano infatti a luoghi precisi delle opere del ginevrino, come nel caso delle «polizzone richiamate» *Civiltà. Incivilimento*<sup>67</sup>, *Perfettibilità*, o di alcuni lemmi, come *Riflessione*, *Irriflessione*, *Inazione*, *Solitudine*, *Sentimento*, *Sensibilità*<sup>68</sup>.

Il carattere cognitivo dello *Zibaldone* risalta ancora in quei luoghi del testo in cui si tratta del rapporto tra fisico e psichico, ricondotto all'esperienza quotidiana<sup>69</sup>. Nella scelta delle parole chiave leopardiane è possibile individuare, infatti, una rete di corrispondenze di significati: così, il rilievo del lemma *Vigore corporale*, che racchiude in sé la forza fisica e morale, rinvia comunque allo slancio di vitalità che contraddistingue l'uomo antico rispetto al moderno; mentre la *Reazione morale*, lemma che connota il brano 47,2 selezionato per il *Trattato delle passioni*, consente di approfondire il nesso tra resistenza e forza, senza dimenticare il ruolo della volontà e ponendo l'esempio di uno sforzo fisico, da riportare nella sua dinamica anche nella sfera morale. Quest'attenzione al rapporto tra fisico e morale sembra rispondere al mutamento intellettuale, evidente soprattutto nella Francia della fine del XVIII secolo, per cui si perviene ad una sorta di omogeneità fra le due parti componenti l'uomo<sup>70</sup>. Leopardi sembra quindi conscio del dibattito che aveva caratterizzato il passaggio dalla *philosophie* alle scienze intorno alla metà del Settecento; dibattito in cui l'aspetto antropologico e *philosohique* della scienza, considerata secondo il pensiero di Cabanis, determina una nuova immagine dell'uomo incentrata sull'unità

<sup>67</sup> Leopardi usa un doppio lemma per rendere l'idea di *Civilisation*. Per la storia di questa parola, cfr. J. Starobinski, *Le remède dans le mal. Critique et légitimation de l'artifice à l'âge des lumières*, Paris, Gallimard, 1989; trad. it. *Il rimedio nel male. Critica e legittimazione dell'artificio nell'età dei Lumi*, Torino, Einaudi, 1990, pp. 5-48.

<sup>68</sup> L'analisi dei diversi piani connotativi caratterizzanti i campi semantici dello *Zibaldone*, pur mettendo in luce l'alternanza di confluenze e distanze tra il pensiero dei due autori, ne rileva il comune intento: conoscere la natura umana nella sua complessità, muovendo dall'introspezione e finalizzando la propria scrittura ad un intento di tipo morale.

<sup>69</sup> In tal senso va considerato, per fare un esempio, il brano 69,6 lemmatizzato per *Allegrezza e Tristezza* ed inserito nel *Trattato delle passioni*. Leopardi osserva gli effetti fisici dei due sentimenti: «Ma io osservo che questa tendenza al dilatamento nell'allegrezza, e al restringimento nella tristezza, si trova anche negli atti dell'uomo occupato dall'uno di questi affetti, e come nell'allegrezza egli passeggia muove e allarga le braccia le gambe, dimena la vita, e in certo modo si dilata col trasportarsi velocemente qua e là, come cercando una certa ampiezza; così nella tristezza si rannicchia, piega la testa, serra le braccia incrociate contro il petto, cammina lento, e schiva ogni moto vivace e per così dire, largo. Ed io mi ricordo, (e l'osservai in quello stesso momento) che stando in alcuni pensieri o lieti o indifferenti, mentre sedeva, al sopravvenirmi di un pensiero triste, immediatamente strinsi l'una contro l'altra le ginocchia che erano abbandonate e in distanza, e piegai sul petto il mento ch'era elevato».

<sup>70</sup> «Non si trattava, in effetti, di "naturalizzare" i rapporti fra le due componenti tradizionali della natura umana, bensì di spingere il processo di naturalizzazione fino alla sostanza delle due componenti medesime, fino a mostrarne almeno la loro omogeneità se non addirittura la riducibilità scientifica dell'una (quella più "nobile") all'altra». Cfr. S. Moravia, *La scienza dell'uomo nel Settecento*, Bari, Laterza, 1978, p. 46 (I ed. 1970).

organica della sua natura<sup>71</sup>. Acquista così nuovo valore quella sensibilità intorno a cui avevano lavorato Condillac e Helvétius, scevra da un eccessivo significato filosofico e incentrata di più sul piano organico, in quanto Cabanis inserisce l'essere dell'uomo nell'ordine naturale<sup>72</sup>. Nella confluenza dei due percorsi di *Della natura* e della parte speculativa della *Teorica*, Leopardi considera la sensibilità attraverso una chiara derivazione dal pensiero di Locke, quando riconosce la dipendenza della vita dell'intelletto e degli affetti dal «rapportarsi attraverso i sensi dell'essere umano al mondo esterno»<sup>73</sup>. Ciò vuol dire che nei percorsi testuali incentrati sull'estetica quale modalità della conoscenza, seguendo il pensiero di Locke, Leopardi è attento alla sensibilità intesa in modo materiale ed organico per comprendere le fasi dell'evoluzione cognitiva. Tuttavia, queste riflessioni non sono indicizzate sotto il lemma *Sensibilità*, ma il più delle volte sono considerate in rapporto all'*Assuefazione*<sup>74</sup>. Da un punto di vista cognitivo, la sensibilità, intesa come elemento indispensabile al rapporto tra individuo e realtà, è quindi funzionale alla teoria sensista dell'assuefazione; al contrario, i campi semantici individuati dal lemma *Sensibilità*, sembrerebbero rispondere «al successivo processo di interiorizzazione e di spiritualizzazione ch'essa subirà nel lockismo francese degli anni '50»<sup>75</sup>. E non è un caso che questo lemma non si trovi mai da solo, ma si accompagni a *Sentimento* o a *Vitalità*<sup>76</sup>, individuando dei campi semantici selezionati in numerosi casi per *Memorie della mia vita* e con incidenza minore per *Trattato delle passioni*, a riprova del collegamento fra l'autoanalisi che caratterizza la memoria e l'indagine psicologica della natura umana propria del trattato. La sensibilità, che l'autore ritrova in se stesso e che ben conosce come fattore primario di sofferenza, avvicina Leopardi a Rousseau in tutti quei brani delle *Memorie della mia vita*, dove l'esperienza sensibile si trasforma in elemento psichico: dalla sensazione al sentimento, dal fisico al morale, dall'esterno all'interno, si delinea così il movimento che conduce dal sensismo alla soggettività romantica<sup>77</sup>.

<sup>71</sup> A questo discorso non è estraneo il rilievo dato anche da Leopardi al lemma *Fisiognomia*, che delinea un campo semantico dalle molteplici interrelazioni nei percorsi dello Zibaldone, e che può essere considerato come modo di mediare tra *physique* e *moral*. L'opera di Johann Caspar Lavater, *Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe* (Leipzig 1744-78, vol. 4) contribuisce a far dell'arte fisiognomica uno strumento indispensabile per la conoscenza delle passioni e dei sentimenti a partire dai segni fisici. Non è un caso che nello Zibaldone la parola chiave *Fisiognomia* sia spesso accompagnata dal lemma *Occhi* quasi a sottolineare il passaggio dall'esterno all'interno.

<sup>72</sup> Cfr. Moravia, *La scienza dell'uomo*, cit., p. 58.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>74</sup> I campi semantici segnati dalla teoria dell'assuefazione rivelano la scelta antinattista di Leopardi, che si avvicina ancora una volta all'*Essai* di Locke, anche per l'attenzione alla diversità cognitiva esemplificata dal caso dei pazzi, dei bambini, degli idioti, dei selvaggi.

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> *Sensibilità. Sentimento; Vitalità. Sensibilità.*

<sup>77</sup> Ci sembra di notevole interesse quanto Moravia dice a proposito della *Corinne*, in cui l'autore individua una tendenza all'«observation sensible» ad opera del «régard» e un legame tra

Il passaggio dalla teoria sensista ai grandi temi della soggettività è forse uno degli elementi più interessanti di alcuni percorsi dello *Zibaldone*, come appunto il *Trattato delle passioni* e le *Memorie della mia vita*. L'autore segna così le linee di un'antropologia morale<sup>78</sup> e culturale nello stesso tempo, visto che il rilievo dato alle forme cognitive e psicologiche dell'uomo non è separato dalla consapevolezza dell'azione esercitata dai fattori ambientali sul carattere di popoli e di individui<sup>79</sup>. Su questo argomento ci sembra che la posizione di Leopardi sia complessa, in quanto all'idea del primitivo quale categoria del puro di derivazione rousseauiana egli affianca una visione basata sull'*observation* e sulle scienze che potrebbe avvicinarlo alle posizioni di Volney<sup>80</sup>.

Da questa prospettiva è possibile a Leopardi guardare all'uomo nel moderno, pervenendo a conclusioni che anticipano di gran lunga le affermazioni di filosofi e uomini di scienza del Novecento, ma qui interessa rilevare il collegamento tra lettura (e luogo dell'infanzia ad esso preposto, la biblioteca) e formazione delle idee. Idee che, nate dalla meditazione di un ragazzo autodidatta, vanno ben oltre le posizioni filosofiche della propria epoca.

Ed è essenzialmente la comprensione della natura umana, considerata in tutte le sfaccettature di questa definizione, dove la psicologia morale si incontra con la logica, a costituire il punto di partenza per un pensiero che coglie nell'eccessivo inciviltamento il dramma incombente sull'umanità. Non la civiltà in quanto tale, ma un eccesso i cui effetti non sono prevedibili, che coinvolge l'uomo in maniera totale, in quanto lo pone definitivamente fuori della natura e fuori della sua psiche in quanto natura, porterà ad una sorta di autodistruzione.

Il rifiuto delle emozioni, delle passioni e della capacità di sentire in cambio di un esagerato uso della ragione, significherà quindi la perdita della felicità e dell'umano. E questo percorso fondamentale, che rende Leopardi sempre più

natura ed *esprit, physique* e *moral* che rivelerebbero una conoscenza della *science de l'homme* da parte della giovane Mme di Staël; cfr. Moravia, *La scienza dell'uomo*, cit., p. 182.

<sup>78</sup> Per l'origine e l'uso di questo termine, cfr. *ibid.*, pp. 66-67.

<sup>79</sup> In tal senso vanno intese le notazioni sul clima e sui suoi effetti sul carattere dei popoli che tanta parte trovano in *Teorica delle arti, lettere ec. Parte speculativa*. È evidente l'influenza dell'*Essai sur le goût* di Montesquieu su questi temi, in particolare del capitolo intitolato *Causes qui peuvent affecter les esprits*, che si presenta come una storia naturale dell'anima in cui si evidenzia la formazione delle sensazioni a partire dal clima, per cui cfr. J. Starobinski, *À propos de Montesquieu in Montesquieu. Essai sur le goût*, Paris, Editions Payot et Rivages, 2003, pp. 89-100, testo tratto da Id., *Montesquieu par lui-même*, Paris, Editions du Seuil, 1994. Leopardi sembrerebbe conoscere lo sviluppo che la *science de l'homme* aveva avuto nella Francia di inizio '800, grazie anche a Louis-François Jauffret, fondatore della *Société des Observateurs de l'homme*. Lo studio dell'*homme physique* comprendeva la fisiognomica, l'attenzione al *milieu* naturale ed al clima, le differenze negli usi dei popoli, anche per quanto riguardava alimentazione e abbigliamento; lo studio dell'*homme moral* considerato nel suo rapporto col *physique*, richiedeva la conoscenza delle forme di espressione linguistica, così come dei fattori cognitivi e dei diversi modelli di *civilisation*; cfr. *ibid.*, p. 75.

<sup>80</sup> Per le riflessioni di Volney e la implicita polemica con Rousseau, cfr. Moravia, *La scienza dell'uomo nel Settecento*, cit., pp. 254-256.

vicino all'angoscia contemporanea, nasce dalla consapevolezza della perdita del mito, delle favole, delle illusioni, cui la biblioteca paterna aveva dato pieno accesso. In quelle sale e attraverso la conoscenza di libri adatti allo sviluppo dell'immaginazione e della fantasia, il giovane Giacomo può coltivare l'illusione perché gli è consentito di vivere nel mito, quando le favole antiche erano vere e la natura era animata e viva, una natura dotata di un'anima che comprendeva quella dell'uomo. Altri testi lo guideranno poi verso la comprensione dell'effettivo cammino che l'uomo sta compiendo, preferendo la conoscenza al sogno, il definito all'indefinito, il piccolo al grande<sup>81</sup> ed allontanandosi per sempre da simboli che solo il poeta manterrà nel suo dire.

Fabiana Cacciapuoti  
Biblioteca Nazionale di Napoli  
Comitato scientifico CNSL - Centro Nazionale di Studi Leopardiani (Recanati, Italy)  
f.cacciapuoti@tiscali.it

<sup>81</sup> «Quanto più si è sviluppata la conoscenza scientifica, tanto più il mondo si è disumanizzato. L'uomo si sente isolato nel cosmo, poiché non è più inserito nella natura e ha perduto la sua "identità inconscia" emotiva con i fenomeni naturali. Questi, a loro volta, hanno perduto a poco a poco le loro implicazioni simboliche. Il tuono non è più la voce di una divinità irata, né il fulmine il suo dardo vendicatore. I fiumi non sono più dimora di spiriti, né gli alberi il principio vitale dell'uomo, né il serpente l'incarnazione della saggezza o l'antro incavato della montagna il ricetta di un grande demone. Nessuna voce giunge più all'uomo da pietre, piante o animali, né l'uomo si rivolge a essi sicuro di venire ascoltato. Il suo contatto con la natura è perduto, e con esso è venuta meno quella profonda energia emotiva che questo contatto simbolico sprigionava». Cfr. C.G. Jung, *L'uomo e i suoi simboli*, Bergamo, Tea, 2007, p. 77.

# Livres de lecture, lecture de livres

## Représentations de la lecture dans les romans scolaires de la III<sup>e</sup> République en France (1870-1940)

Guillemette Tison

La longue période de relative stabilité politique qu'a été la III<sup>e</sup> République est celle d'une considérable expansion de la scolarisation et de l'alphabétisation en France. Ce mouvement avait été amorcé dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, en particulier avec la loi Guizot qui instituait en 1833 une école primaire dans chaque commune. Les travaux de Furet et Ozouf montrent bien que la population française était plus instruite, au XIX<sup>e</sup> siècle, qu'on ne le pense communément<sup>1</sup>. Mais c'est au cours de la période où Jules Ferry fut ministre de «l'instruction publique» (1879-1880 et 1882) ou président du Conseil (1880-81, 1883 à 1885) que l'enseignement évolue de manière décisive par le vote des fameuses lois sur l'obligation scolaire, la gratuité de l'enseignement, puis sur la laïcité (loi Goblet de 1886)<sup>2</sup>.

L'une des conséquences de cette expansion scolaire est le développement pris par l'édition de livres scolaires, notamment à l'usage des classes de l'enseignement primaire, puisque la scolarité est rendue obligatoire jusqu'à 13 ans en 1882, puis, en 1936, jusqu'à 14 ans<sup>3</sup>. Deux filières ont coexisté pendant longtemps: les classes primaires (ou élémentaires) accueillaient les élèves dont la scolarité

<sup>1</sup> F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, éd. de Minuit, 1977.

<sup>2</sup> Voir M. Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Paris [1982], Seuil, 2001.

<sup>3</sup> Voir A. Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*. IV, *L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, «Tempus», 2004 [1<sup>e</sup> éd. Librairie de France, 1981], pp. 23 et 166.

était destinée, sauf rares exceptions, à s'arrêter à 13 ans, ou après le Certificat d'études primaires, les classes élémentaires des lycées recevant les enfants promis à la poursuite d'études secondaires. Cela n'est pas sans importance pour notre propos: les manuels scolaires destinés aux écoles primaires constituent, dans bien des cas, le premier, voire le seul contact avec le livre et la lecture, dans les milieux les plus défavorisés.

C'est cette représentation de la lecture que nous étudierons ici, en nous fondant sur un corpus bien particulier: parmi les ouvrages dits «livres de lecture», nous nous limiterons au genre que l'on a appelé le «roman scolaire»: un récit de fiction, centré sur les mêmes personnages du début à la fin de la narration, découpé cependant en courtes séquences qui reflètent le rythme quotidien ou hebdomadaire de la classe au cours de l'année scolaire<sup>4</sup>. L'un d'eux s'intitule même *Le Roman de l'école*<sup>5</sup>. Ces ouvrages, fort nombreux, rédigés pour la plupart par des enseignants, s'adressent surtout aux élèves du «cours moyen» (9-11 ans) et des classes de fin d'études: enfants qui sont censés maîtriser la lecture comme déchiffrement et que le manuel doit familiariser avec les mots et les choses.

Nous excluons donc de cette étude les manuels composés d'extraits juxtaposés, de «morceaux choisis»<sup>6</sup>, pour nous intéresser essentiellement à ces fictions à usage scolaire qui parlent aux enfants du livre et de la lecture. Tous ces «romans» se veulent attrayants, sont souvent illustrés de façon remarquable, avec le souci de plaire. On lit dans la préface du livre de G. Guignard, *Au garage de Bourgogne*, sous-titré «roman-lecture»:

Nous avons voulu, tout simplement, nous rendre utile aux instituteurs et institutrices en écrivant, outre un livre de lecture, un livre auxiliaire, qui leur vint en aide pour la plus délicate et la plus complexe des disciplines d'enseignement. Ayant remarqué cent fois le décousu des leçons rattachées à des textes disparates, certains presque absurdes, d'autres incompréhensibles à des enfants, textes qui vont du récit de la mort de Socrate aux aventures de Pinokio [sic], nous avons adopté la forme du roman<sup>7</sup>.

L'idée n'est pas nouvelle pourtant; sans remonter, comme on pourrait le faire, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, il convient de rappeler que l'ouvrage majeur, qui fait référence en ce domaine, est *Le Tour de la France par deux enfants*, qu'une institutrice, Mme Fouillée, écrivant sous le pseudonyme de G. Bruno,

<sup>4</sup> Voir, pour l'approche du genre et son évolution dans le temps, la synthèse de F. Marcoin, *Romans scolaires*, dans J. Perrot, I. Nières-Chevrel (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du livre de jeunesse*, Paris, éditions du Cercle de la librairie, à paraître.

<sup>5</sup> Mme A. Duguet, R. Pernet, *Le Roman de l'école, livre de lecture courante. Cours élémentaire et moyen*, Hachette, 1933.

<sup>6</sup> La question de la lecture à travers ces ouvrages a été étudiée par F. Marcoin dans *La Lecture dans les lectures*, 1985, dactylographié, consultable à la BPI (Bibliothèque publique d'information), Paris.

<sup>7</sup> G. Guignard, *Au garage de Bourgogne, roman-lecture à l'usage des cours moyen, supérieur et des cours de scolarité prolongée*, Paris, Nathan, 1937, p. 5. C'est l'auteur qui souligne.

publia en 1877 et qui, en un siècle, a été diffusé à dix millions d'exemplaires<sup>8</sup>. De nombreux récits autobiographiques font d'ailleurs allusion à l'importance de ce livre, bien au delà de l'usage scolaire, dans la culture populaire<sup>9</sup>. Il aura de nombreux imitateurs et contribue véritablement à fonder un genre nouveau.

Ce genre du roman scolaire a acquis, au cours de la période considérée, une réelle dignité; des écrivains confirmés, tels Charles Vildrac ou Maurice Genevoix, ont accepté de mettre leur talent au service de la pédagogie, secondés parfois par des enseignants qui assument l'appareil pédagogique. D'autres ouvrages se présentent comme des adaptations de romans littéraires<sup>10</sup>: ainsi Marguerite Hélier-Malaurie publie *Jean Christophe de Romain Rolland raconté aux enfants*<sup>11</sup> et un instituteur, Marcel Lallemand, adaptera une partie des *Thibault*, de Roger Martin du Gard, comme «livre de lectures»<sup>12</sup> en 1946. Un va-et-vient éditorial associe le livre de classe et le livre récréatif: ainsi *Peau-de-pêche*, de Gabriel Maurière, paraît d'abord dans une collection enfantine, avant d'être repris sous forme scolaire, assorti d'«exercices d'application», puis reparaitra trente ans plus tard dans une collection de lecture de loisir<sup>13</sup>. *Milot, vers le travail*, de Charles Vildrac, livre scolaire commandé en 1933 à l'auteur par un syndicat d'instituteurs, reparait sous forme abrégée en 1970 dans la collection Rouge et Or «Spirale», sous le titre *Du cran, Milot!* Le statut de tels ouvrages, entre éducation et récréation, n'est donc pas toujours très net.

Le livre se trouve présent, dans tous ces romans scolaires, sous des formes diverses, objet d'une «réflexion», dans les deux sens que ce mot a en français: représentant, comme dans un miroir, les pratiques scolaires de la lecture; insérant «le livre dans le livre»; enfin proposant une pensée critique sur les contenus.

### 1. Pratiques scolaires

Beaucoup de ces ouvrages se disent livres de «lecture courante», et les Instructions ministérielles de 1923 insistent sur cet adjectif:

<sup>8</sup> Paris, Belin, 1877; nouvelle édition remaniée en 1906.

<sup>9</sup> Voir par exemple P.-J. Helias, *Le Cheval d'orgueil, mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975, et aussi J. et M. Ozouf, «Le Tour de la France par deux enfants. Le petit livre rouge de la République», dans P. Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire. I. la République*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 291-321.

<sup>10</sup> Voir J.-F. Massol, *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, ELLUG, 2004, p. 255 sq.

<sup>11</sup> Paris, éditions Albin Michel, 1932.

<sup>12</sup> M. Lallemand, *Jacques Thibault*, Paris, Gallimard, 1946.

<sup>13</sup> G. Maurière, *Peau-de-pêche*, Paris, Gedalge, coll. «Aurore» en 1927 (adapté au cinéma en 1929), puis Gedalge, 1932 avec de «nombreux exercices d'application adaptés par G. Desban», puis 1958 chez Hachette dans la collection «Idéal-Bibliothèque».

[Au cours élémentaire – de 7 à 9 ans] le caractère essentiel de la lecture est d'être "courante" et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications<sup>14</sup>.

L'objectif pour cette classe est de «donner le goût de la lecture». Pour la période suivante, le Cours moyen (de 9 à 11 ans), période à laquelle s'adressent les ouvrages que nous étudions, le même texte précise:

On continuera à pratiquer la lecture "courante", mais on multipliera les questions et les explications relatives au sens des mots, des phrases et des morceaux. L'enfant n'ayant plus à surmonter les obstacles qui tiennent aux bizarreries de l'orthographe, on peut et on doit appeler son attention sur les rapports de l'idée et de l'expression<sup>15</sup>.

La lecture faite en classe est, dans la plupart des cas, une lecture à haute voix. De nombreuses scènes de lecture dans les romans scolaires soulignent les qualités que l'on attend du lecteur. On voit très nettement, pendant des décennies, l'influence des conseils donnés par Ernest Legouvé (1807-1903), auteur de plusieurs ouvrages non scolaires sur l'art de la lecture. Ainsi G. Bruno, dans *Le Tour de la France par deux enfants*, insiste à plusieurs reprises sur les qualités de lecteur du petit héros, Julien.

Julien lisait très joliment: il s'arrêtait aux points et aux virgules, il faisait sentir les s et les t devant les voyelles, et, au lieu de nasiller comme font les petits garçons qui ne savent pas lire, il prononçait distinctement les mots d'une voix toujours claire<sup>16</sup>.

En 1904, deux inspecteurs, Édouard Petit et Georges Lamy, publient un roman scolaire intitulé *Jean Lavenir*<sup>17</sup>, destiné aussi aux cours d'adultes, où l'on retrouve ce souci d'une lecture claire, sans emphase, mais «expressive», adjectif qui figure dans les instructions ministérielles.

Bien lire à haute voix ne suffit pas, encore faut-il comprendre ce qu'on lit; un personnage des *Enfants de Marcel*, de G. Bruno, constate après la lecture d'un texte difficile: «Je lis très bien, mais je ne comprends pas tout»<sup>18</sup>. Cette petite Rose a l'intelligence de poser des questions sur ce qu'elle vient de lire. Beaucoup d'auteurs insistent sur la nécessité de la réflexion, complément indispensable de la lecture. Julien, dans *Le Tour de la France par deux enfants*, «se mit à lire tout en faisant ses réflexions; car il savait qu'on ne doit pas lire machinalement, mais en cherchant à se rendre compte de tout et à s'instruire par sa lecture»<sup>19</sup>. Et la

<sup>14</sup> Léon Bérard (ministre de l'Instruction publique), «Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires», 20 juin 1923. Voir A. Chervel, *L'Enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, (2 vol.), tome 2: 1880-1939, Paris, INRP, 1995, pp. 320-322.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877, éd. de 1906, p. 45.

<sup>17</sup> Paris, Librairie d'éducation nationale, Alcide Picard et Kaan, éditeurs, 1904. Voir les pages 159 et 279 par exemple.

<sup>18</sup> G. Bruno, *Les Enfants de Marcel*, Paris, Belin, 1887, p. 50.

<sup>19</sup> G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, cit., p. 213.

lecture, qui est reproduite sous forme de longues citations, est entrecoupée des réflexions de l'enfant. On trouve les mêmes conseils, en 1904, dans un chapitre intitulé «La lecture en famille» du roman *Jean Lavenir*: le père du narrateur est un ouvrier mineur qui emprunte des livres à l'Université populaire pour la veillée familiale. Le chapitre est suivi d'un sujet de devoir à développer: «Énumérez les avantages de la lecture. Dites quels plaisirs elle procure, et indiquez, selon vous, comment on doit lire et ce qu'on doit lire»<sup>20</sup>. L'ébauche de plan qui suit insiste: «Il convient de lire attentivement. / Parcourir à la hâte un livre, ce n'est pas le lire». Plus tard encore, en 1927, un ouvrage édifiant, *Paul Defrance, histoire d'un petit citoyen français*, présente un colon algérien, Jacques Méry, fier de faire les honneurs de sa bibliothèque personnelle et d'en vanter les bienfaits: «Jamais je n'aurai épuisé tous ces trésors; après avoir lu, il faut relire. Après avoir relu, on a besoin de méditer. Quel enrichissement!»<sup>21</sup>.

Mais il ne suffit pas de savoir déchiffrer et comprendre, encore faut-il savoir consulter un ouvrage de référence; plusieurs romans s'emploient à le rappeler. Dans *Monsieur Prévôt, roman tiré de la vie réelle*, publié en 1894 par Albert David-Sauvageot, le jeune Yves Le Gloanec doit quitter sa ville natale car ses parents déménagent; son instituteur, Monsieur Prévôt, lui offre un petit *Guide du voyageur dans la région de l'Est*; mais Yves manie «assez gauchement ce petit volume»: son père le lui prend des mains pour montrer à ses deux enfants comment consulter la carte géographique, «ensuite il leur confia le livre, et, après leur avoir expliqué l'usage de la table alphabétique, il les laissa se tirer d'affaire»<sup>22</sup>. L'accès au livre n'est donc pas quelque chose de naturel, et son maniement doit faire l'objet d'un apprentissage. Plus loin dans le même roman, Yves cherche abri, à cause de la pluie, dans une bibliothèque publique de la ville de Laval. Un bibliothécaire vient à lui et lui demande ce qu'il veut lire, et le héros demande «quelques renseignements sur Laval et les villes voisines». Le bibliothécaire lui apporte alors un dictionnaire de géographie dans lequel il a pris soin de «marquer les bons endroits»: suivent alors deux pages de citations sur les villes de la région et leurs grands hommes<sup>23</sup>. Le jeune garçon ne sait pas chercher en dehors des pages marquées obligeamment par le bibliothécaire. Néanmoins, il sort de la bibliothèque «avec ce sentiment de satisfaction que donne une lecture instructive». Il y a donc bien un mode d'emploi du livre, que suggèrent les manuels.

Outre la lecture comme exercice scolaire, ou la lecture faite en famille, existe une autre voie d'accès au livre: la lecture faite en classe par le maître, souvent présentée comme une détente, mais qui est aussi un moyen de faire connaître

<sup>20</sup> Petit, Lamy, *Jean Lavenir*, cit., p. 14.

<sup>21</sup> S. Martinon, P. Despiques, *Paul Defrance, histoire d'un petit citoyen français*, Paris, Delagrave, 1927.

<sup>22</sup> A. David-Sauvageot, *Monsieur Prévôt, récit tiré de la vie réelle*, Paris, A. Colin, 1894, p. 190.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 299-302.

des textes littéraires à valeur éducative. Dans un manuel intitulé *Hors du nid*, de Charles Ab Der Halden, un enfant résume à son camarade les lettres qu'il reçoit de sa sœur, qui travaille en Algérie: «Mon vieux, lui disait parfois en riant l'ami Léon, tu me fais penser à Tartarin, dont M. Maret [*leur maître*] nous lit, le samedi, les aventures»<sup>24</sup>. Une note explique que «*Tartarin de Tarascon* [est un] roman d'Alphonse Daudet, très amusant, qui se passe en Algérie». Les lectures du maître, en fin de journée ou en fin de semaine, ouvrent les enfants au charme de l'écriture littéraire. Les enfants vifs et sympathiques que présente Maurice Genevoix dans *Les Compagnons de l'aubépin* sont fascinés par ces lectures:

Lorsqu'il lisait [M. Legrand, le maître], de sa voix toujours un peu sourde, il semblait que les fenêtres de la classe s'ouvraient toutes grandes sur l'espace; que les pages des livres d'étude, au lieu d'être seulement des lignes noires imprimées sur du blanc, s'animaient d'une vie merveilleuse. Il commentait toujours sa lecture, l'illustrait d'anecdotes qu'on écoutait sans y penser, pour le plaisir; d'exemples qu'il empruntait au monde familier des enfants, si simples et si justes que l'on se demandait pourquoi on ne les avait pas trouvés soi-même<sup>25</sup>.

Ces lectures bien assimilées fournissent même aux enfants des références, comme «l'histoire de Mowgli» qui les incite à l'aventure<sup>26</sup>. Et leur projet d'aller camper tous ensemble pendant les vacances est né aussi d'une de ces lectures:

Paul Duprat [un élève parlant à ses camarades] avait rappelé la lecture que M. Legrand leur avait faite un soir, en classe: les aventures d'une troupe d'écoliers, des enfants de leur âge, pareils à eux, qui passaient leurs vacances sous la tente, en pleine nature<sup>27</sup>.

Curieusement, ce roman scolaire présente un va-et-vient entre la fiction et le vécu, puisque, née de la lecture, l'aventure qui est l'objet de la narration se trouve, à la fin du roman, représentée comme en miroir: à la fin de ces vacances mouvementées au cours desquelles les camarades ont découvert un trésor, un vieux savant sympathique leur fait une promesse:

Eh bien, leur annonçait-il, que diriez-vous d'un livre, tout un livre où l'on raconterait votre histoire, d'un bout à l'autre, véritablement? [...] Et votre maître, M. Legrand, et d'autres maîtres dans leurs écoles feraient lire à leurs élèves le récit de vos aventures, leur montreraient par votre exemple comment des enfants de douze ans apprennent à se tirer d'affaire, à réfléchir, à s'entraider, à mieux connaître la nature et les hommes, et surtout à persévérer, à mener jusqu'au bout une entreprise difficile<sup>28</sup>.

Genevoix pratique ici le procédé appelé *mise en abyme*, dont André Gide a fourni l'illustration la plus célèbre<sup>29</sup>; l'écriture d'un livre est évoquée dans ce

<sup>24</sup> Ch. Ab der Halden, *Hors du nid*, Paris, Bourrelie, 1934, p. 262.

<sup>25</sup> M. Genevoix, *Les Compagnons de l'aubépin*, Paris, Hachette, 1938, p. 64.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 375.

<sup>29</sup> André Gide, *Les Faux-Monnayeurs*, Paris, Gallimard, 1926. Les techniques de mise en

livre même. Ici, outre la dignité que l'écriture confère aux actions racontées, l'évocation du livre à venir permet aux lecteurs un recul par rapport à ce qu'ils viennent de lire et une réflexion d'ordre moral.

La lecture scolaire est donc, non seulement une discipline d'apprentissage, mais aussi une incitation permanente à la lecture personnelle. Il est par conséquent normal que le livre occupe, à l'intérieur de ces manuels, une place considérable.

## 2. *Le livre dans les livres*

La façon la plus explicite dont le livre est représenté dans les livres est le procédé de l'enchâssement, ou de la citation. Les manuels de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, surtout, y ont fréquemment recours.

Dans *Le Tour de la France par deux enfants*, le petit Julien reçoit un jour en cadeau, en récompense d'un service rendu, un livre qui parle «de la France que vous aimez et des grands hommes qu'elle a produits»<sup>30</sup>. Désormais Julien, malgré toutes ses pérégrinations, ne quittera plus ce livre avec lequel il a un rapport quasi affectif, son «cher livre», «magnifique cadeau» qui occupe tous ses moments libres et lui sert de référence constante. Chaque fois qu'il arrive dans une ville, il se réfère à l'ouvrage pour y lire la vie des gloires locales ou consulter une carte. Ce livre «sur les grands hommes» l'occupe dans le train, en bateau, il est même heureusement sauvé d'un naufrage. On insiste sur le caractère sérieux de cette lecture: «Des contes, fit-il, oh! que non pas, patron; ce sont de belles histoires, allez. Et même les images du livre aussi sont vraies»<sup>31</sup>.

Les récits biographiques en question sont insérés dans le livre de G. Bruno, avec une typographie différente, plus compacte; ces insertions confèrent au manuel de lecture une autre dimension, non fictive cette fois mais référentielle, historique et géographique, voire morale: par exemple, quand Julien lit la vie du chevalier Bayard (deux pages et demie), il en est tout ému et en tire un modèle de conduite: «J'ai eu bien honte de moi tout à l'heure en lisant la vie de Bayard». À quoi André, son grand frère, répond: «Nous pouvons prendre ensemble la résolution d'être toujours courageux nous aussi et d'aimer, comme le grand Bayard, notre chère France par-dessus toutes choses»<sup>32</sup>. Dans la tradition rhétorique des *exempla*, la lecture d'un fait réel, via la fiction romanesque, vise à modifier le comportement de l'écolier lecteur.

abysses ont été analysées par L. Dällenbach dans *Le Récit spéculaire. Essai sur la mise en abyme*, Paris, Seuil, «Poétique», 1977.

<sup>30</sup> Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, cit., p. 102.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 202.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 174.

De surcroît, le livre ainsi cité contient lui-même une incitation à la lecture, puisque dans certaines de ces biographies où l'on met l'accent sur l'enfance des grands hommes, leur appétit de lecture est signalé. Jacquard, le futur inventeur du métier à tisser mécanique, pauvre enfant d'une famille d'ouvriers lyonnais, est mis en apprentissage chez un relieur, où «il ne se borna pas à cartonner les livres qu'on lui apportait: à ses moments de loisir, il lisait ces livres, et il acquit ainsi l'instruction élémentaire qu'on n'avait pu lui donner»<sup>33</sup>. Très proche est l'anecdote concernant Cujas, futur juriste, dont le père n'était «qu'un pauvre ouvrier»:

Le petit Cujas supplia son père, tout en travaillant avec lui, de lui donner un peu d'argent pour acheter des livres. Le père finit par lui en donner, et l'enfant, au lieu d'acheter des livres qui eussent pu l'amuser, acheta des grammaires grecques et latines, des ouvrages anciens fort sérieux, grâce auxquels il espérait s'instruire. Le jeune Cujas, sans aucun maître, se mit à apprendre le latin et le grec, et il travailla avec tant de courage qu'il sut bientôt ces deux langues si difficiles<sup>34</sup>.

Déjà, dans un ouvrage précédent de G. Bruno, *Francinet*, était longuement racontée l'histoire de Georges Stephenson, qui à 17 ans, ne sachant ni lire ni écrire, prit la décision d'apprendre seul, profitant de tout moment de loisir, travaillant la nuit pour gagner de quoi s'acheter des livres<sup>35</sup>. Plusieurs ouvrages rapportent aussi une anecdote concernant Drouot, qui lisait à la lueur du four du boulanger; de même, nous dit-on, Amyot «fut obligé de lire ses livres aux pâles rayons de la lune»; mais «tous deux furent récompensés de leurs efforts»<sup>36</sup>.

L'autodidaxie est donc fortement encouragée dans ces manuels, ce qui est quelque peu paradoxal pour des livres scolaires; mais il s'agit de souligner les bienfaits de la lecture, à tout âge et dans toutes les conditions, de montrer que la réussite et l'ascension sociale dépendent en grande partie de la fréquentation des livres.

Le procédé d'insertion se trouve dans d'autres ouvrages de G. Bruno, pas toujours aussi habilement introduit que dans *Le Tour de la France par deux enfants*; dans un livre ultérieur, *Le Tour de l'Europe pendant la guerre*<sup>37</sup>, qui est d'ailleurs un «tour» totalement livresque, puisque les enfants demeurent chez eux et ne voyagent pas, l'auteur illustre la présentation de chaque pays par une longue citation littéraire: une étude de Carlyle sur Shakespeare pour la Grande-Bretagne, deux chapitres de *La Vie des abeilles* de Maeterlinck pour la Belgique, le conte «Les souliers rouges» d'Andersen pour le Danemark, des extraits d'*Antigone* de Sophocle pour la Grèce, des fragments de Gabriele d'Annunzio pour l'Italie. Chacune de ces lectures faites en famille est précédée

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 152.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 207.

<sup>35</sup> Bruno, *Francinet*, Paris, Belin, 1869, p. 65.

<sup>36</sup> David-Sauvageot, *Monsieur Prévôt*, cit., p. 144.

<sup>37</sup> Paris, Belin, 1916.

et suivie par des explications sur le vocabulaire et sur le contexte historique de ces pages. Le procédé est ici assez lourd, et le roman scolaire devient en quelque sorte un manuel de morceaux choisis.

On a vu aussi plus haut le jeune Yves le Gloanec apprendre à consulter un livre de façon référentielle: ce *Guide du voyageur dans la région de l'Est* informe, non seulement sur la géographie régionale, mais aussi sur les grands hommes et les épisodes historiques de la région<sup>38</sup>.

Le livre et la lecture sont donc valorisés, tout au long de la période considérée. Cependant, remarque Julien dans *Le Tour de la France par deux enfants*, «les livres coûtent cher»; l'incitation à la lecture va donc s'accompagner d'une représentation des lieux de lecture et des moyens de se procurer des livres, motif présent dans tous les ouvrages.

### 3. *Lieux de lecture*

La bibliothèque scolaire met directement les livres à la portée de l'enfant, sous la responsabilité de l'instituteur. Cette institution s'est développée tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, encouragée particulièrement par Gustave Rouland, ministre de l'instruction publique, dans une circulaire de 1862. Édouard Petit, professeur agrégé, en fait l'apologie dans un rapport au ministre de 1896<sup>39</sup>; il est aussi l'auteur du livre *Jean Lavenir* dans lequel, on l'a vu, il donne beaucoup d'importance à la lecture. Mais, bien avant ses recommandations, les manuels rappellent à l'élève l'importance de la bibliothèque, qu'elle soit scolaire ou «populaire».

Ainsi, à la remarque de Julien qui regrette que «les livres coûtent cher», la bonne dame qui loge les deux frères à Épinal, une ancienne institutrice, répond en l'incitant à emprunter des livres à l'école pour les lire à haute voix le soir. Elle lui rappelle aussi que «ce plaisir de la lecture» est un bienfait de la patrie: «Chaque jour elle augmente le nombre de ses écoles et de ses cours, elle fonde de nouvelles bibliothèques»<sup>40</sup>. Déjà, dans l'ouvrage précédent de G. Bruno, *Francinet* (1869), tout un chapitre était consacré aux bibliothèques populaires, avec force statistiques sur le nombre des volumes prêtés. Mais l'enseignement moral n'est jamais loin, et le personnage porte-parole de l'auteur poursuit:

Grâce à ces bienfaites institutions, qui se sont répandues partout en France, le travailleur peut passer sa soirée à la bibliothèque, au lieu de la passer au cabaret; ou encore, il peut la passer chez lui avec le livre que lui a prêté la bibliothèque, et dont il fait la lecture au milieu

<sup>38</sup> David-Sauvageot, *Monsieur Prévôt*, cit., p. 190.

<sup>39</sup> Voir A. Chervel, *L'Enseignement du français*, cit., tome 1 (1791-1879), p. 218, vol. 2, pp. 177-178.

<sup>40</sup> G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, cit., p. 45.

de sa famille. Alors, au lieu de perdre sa raison et de dépenser son argent, il augmente les ressources de son intelligence, il fait une provision de choses utiles dont la lecture ou le récit réjouit sa famille tout en l'instruisant<sup>41</sup>.

À l'apologie de la lecture s'ajoute ici un motif récurrent dans les livres scolaires de lecture et de morale, la condamnation du cabaret et de l'alcoolisme, dont la lecture pourrait protéger.

Même si la bibliothèque n'est pas institutionnalisée, la bonne volonté y supplée. Dans un roman scolaire «à l'usage des jeunes filles», *Suzette*, de Marie-Robert Halt (1888), l'institutrice encourage les fillettes de douze ans qui terminent leur scolarité à apporter à l'école le peu de livres qu'elles possèdent personnellement:

Chacune dit son chiffre, et l'addition donna soixante-trois livres.

– Vous me les apporterez; j'en ferai un choix; avec une quarantaine d'ouvrages de ma bibliothèque que j'ajouterai, voilà le trésor commun à vous toutes; vous y puiserez librement et nous l'accroîtrons avec un peu de bonne volonté. Ce sera le commencement de la bibliothèque scolaire du village. J'attends vos livres demain... Et maintenant, séparons-nous sans adieu. Vous, grandes filles, qui quittez l'école, n'oubliez pas qu'avec cette bibliothèque, vous avez encore ici une amie<sup>42</sup>.

À plusieurs reprises dans la suite de ce roman, les références à des événements historiques ou à des connaissances géographiques seront justifiées par une lecture faite grâce à la bibliothèque de l'école.

Tout au long de la IIIe République, l'incitation est constante à ces emprunts, à ce va-et-vient du livre entre l'école et la maison, vers la lecture en famille, aussi vers ce qu'on appellerait aujourd'hui l'éducation permanente. Le roman scolaire de J.-B. Tartière, *Sylvain, histoire d'un petit paysan* (1892), montre le personnage éponyme après qu'il a fini sa scolarité:

Il fréquentait le cours d'adultes une ou deux fois par semaine et emportait chez lui des livres de la bibliothèque. À quinze ans il avait lu plusieurs ouvrages ayant trait à l'agriculture en général, à l'apiculture, à la culture maraîchère, à la greffe, etc.

Le châtelain du village s'étonne de voir les innovations réalisées par Sylvain dans la ferme familiale. Et quand il apprend que le jeune homme s'est instruit grâce à la bibliothèque scolaire, il s'exclame: «Décidément, les campagnards qui, de nos jours, restent dans l'ignorance, sont bien coupables!»<sup>43</sup>.

On voit ici encore la valeur morale attachée à l'effort d'instruction.

<sup>41</sup> Bruno, *Francinet*, Paris, Belin, p. 164.

<sup>42</sup> Marie-Robert Halt, *Suzette*, Paris, Delaplane, 1888, p. 24.

<sup>43</sup> J.-B. Tartière, *Sylvain, histoire d'un petit paysan*, Paris, Larousse, 1892, p. 88. L'ouvrage sera réédité jusqu'en 1923.

Les bibliothèques de lecture publique se sont beaucoup développées également au cours du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>44</sup>. Mais quand elles sont signalées dans ces romans qui mettent en scène des enfants, elles sont souvent perçues comme intimidantes, car on n'en connaît pas bien le fonctionnement. On a vu plus haut Yves Le Gloanec, dans *Monsieur Prévôt*, entrer à la bibliothèque de Laval juste pour s'abriter de la pluie. C'est avec une intention plus précise que les jeunes héros du roman de Maurice Genevoix se rendent dans une bibliothèque pour rechercher une chronique ancienne qui les mettra sur la piste d'un trésor. L'auteur fait alors une longue description du lieu :

Leur belle ardeur tomba dès le seuil de la grande salle publique. Elle était vaste et haute comme une nef. Ils hésitaient, intimidés par la lumière, par les rayons chargés de livres jusqu'au plafond vertigineux, par les regards qui se tournaient vers eux. Une dizaine de personnes en effet, assises autour de longues tables que chargeaient d'autres livres, des brochures, avaient levé les yeux et s'étaient mises à sourire en apercevant sur la porte ce jeune trio inattendu. Les trois amis n'osaient plus faire un pas; il leur semblait que le parquet ciré s'étendait comme un lac de glace où ils allaient glisser et tomber.

Heureusement, la compréhension du bibliothécaire vainc leur appréhension, et après les avoir aidés à trouver le volume recherché, il se lance dans un développement où l'on reconnaît le propos éducatif du manuel scolaire :

Ces livres? leur disait-il, répondant à l'interrogation de leurs yeux. Ils attestent un immense effort, difficile, jamais interrompu, vers la connaissance des hommes, du monde toujours mystérieux. Ils sont autant de témoignages que nous ont laissés des savants, des poètes, des philosophes. Chaque jour, d'autres chercheurs viennent y puiser un enseignement et un exemple. C'est comme si leurs devanciers, leur tendant une main fraternelle, les élevaient de degré en degré jusqu'au point de savoir qu'ils ont eux-mêmes laborieusement atteint. Ainsi ceux qui les suivent, s'élevant encore un peu plus haut, pourront écrire de nouveaux livres qu'ils légueront aux hommes de demain<sup>45</sup>.

Avec habileté, Maurice Genevoix parvient à montrer la grandeur du livre et du travail intellectuel, tout en l'insérant dans une intrigue de roman d'aventures.

Outre les bibliothèques scolaires ou de lecture publique, les romans incitent aussi les élèves à se constituer leur propre bibliothèque, fût-elle modeste au début. «Camille Leblanc», narratrice fictive du *Journal d'une petite écolière* de Claire Nectoux (1892), inventorie la sienne: «Tous les prix que j'ai déjà obtenus à l'école, et tous mes livres d'étude, plus une douzaine de volumes de la Bibliothèque rose»<sup>46</sup>. Quelques années plus tard, dans un ouvrage qui s'adresse

<sup>44</sup> Voir Jean-Michel Gaillard, *La lecture pour tous*, dans *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Seuil, «Points-Histoire», pp. 142-146.

<sup>45</sup> Genevoix, *Les Compagnons de l'aubépin*, cit., pp. 349-350.

<sup>46</sup> Claire Nectoux, *Journal d'une petite écolière, livre de lecture et de composition pour la préparation au certificat d'études primaires d'après les cahiers d'une élève*, Paris, Delagrave, 1892, p. 128.

aussi aux écolières, *Jeanne et Madeleine* par Alice Dereims, deux petites filles de milieux sociaux différents sympathisent; quand Jeanne, enfant d'ouvriers, découvre la chambre de Madeleine, fille d'un chef d'entreprise, elle est émerveillée par le nombre des livres que possède son amie. Elle constate avec regret: «Moi, j'ai tous les ans un prix à l'école, je le lis pendant les vacances et c'est tout». Leur amitié va se renforcer par le prêt de livres, avec les échanges d'idées qui en découlent<sup>47</sup>. La bibliothèque personnelle semble être ici l'apanage des classes aisées; mais Kléber Seguin, en 1927, consacre aux livres tout un chapitre de *l'Histoire de trois enfants*, à propos du personnage de la petite Mariette qui a quitté l'école à douze ans; un notable du village, Monsieur Nicolas, qui aide sa famille, lui apporte des livres:

Il ne dépend que de toi de continuer à t'instruire. Tu trouveras ici quelques bons romans, que ma sœur a lus et relus dans sa jeunesse. J'y ai joint quelques ouvrages qui te renseigneront sur les travaux des champs et de la ferme. Ce sera le premier fonds de ta bibliothèque.

Mais Mariette est fière alors de montrer qu'elle possède déjà une petite bibliothèque personnelle:

Une étagère était fixée au mur, et protégée par un rideau de cretonne à fleurs bleues. Mariette fit glisser le rideau sur sa tringle. Des livres garnissaient déjà les rayons du meuble. C'étaient des livres de classe, au dos un peu usé, et quelques ouvrages reçus par la fillette à l'école, en récompense de son travail.

Suit un développement d'ordre moral, qui met l'accent sur la valeur de la lecture, mais met aussi en garde la jeune fille contre «la lecture de mauvais romans ou feuilletons» dont il faut se défier; le choix des jeunes lecteurs doit être guidé grâce aux bibliothèques scolaires et populaires. Le questionnaire qui suit ce chapitre reprend avec insistance ces incitations et ces mises en garde: dans l'esprit du lecteur adulte, la pensée du destin de Mme Bovary s'impose...<sup>48</sup>. Il est à remarquer que tous ces exemples se rapportent à des personnages féminins: il semble que la fréquentation des bibliothèques et l'emprunt concernent plutôt les garçons, tandis que les filles sont incitées à constituer leur bibliothèque dans le cadre du foyer familial.

Cependant, l'unanimité n'est pas totale sur ce thème. Le livre est en effet parfois mis en concurrence avec d'autres formes d'acquisition du savoir.

<sup>47</sup> Alice Dereims, *Jeanne et Madeleine, livre de lecture pour les jeunes filles*, Paris, A. Colin, 2<sup>e</sup> édition 1904, pp. 22-23.

<sup>48</sup> K. Seguin, *Histoire de trois enfants*, Hachette, 1927, pp. 251-254. Dans *Mme Bovary*, de Flaubert (1857), l'héroïne a lu en cachette des romans d'amour de mauvaise qualité, et son destin s'en trouve altéré.

#### 4. *Faut-il «fermer les livres»?*

Les romans scolaires que nous considérons ici se répartissent grosso modo en deux catégories que l'on pourrait appeler romans de la fixité et romans du nomadisme<sup>49</sup>. Certains incitent l'enfant à s'enraciner dans son milieu, surtout dans le monde rural, c'est le thème présenté avec insistance dans *Francinet* de G. Bruno (1869) ou dans *Sylvain, histoire d'un petit paysan*, de J.-B. Tartière (1892) entre beaucoup d'autres. Au contraire, beaucoup de ces romans adoptent la forme du «tour», lançant le ou les héros dans des périple parfois très lointains, voire autour du monde. Naturellement, le livre ne peut alors se voir assigner qu'une place restreinte. Le savoir est acquis plutôt par la rencontre et l'observation de personnages experts, dialogues avec des professionnels, visites d'usines pour les plus récents de ces ouvrages. L'un d'eux est tout à fait caractéristique de cette tendance: intitulé *Avec l'oncle Émile à travers la France*, signé par un «docteur ès sciences» (G. Eisenmenger) et un «institutrice» (A. Lenel), il raconte le voyage d'un frère et d'une sœur qui passent leurs deux mois de vacances à parcourir toutes les régions françaises en compagnie de leur mère et de leur oncle, revenu provisoirement pour ses affaires de l'Indochine, qui était alors une colonie française. La trame romanesque y est très mince, il s'agit presque d'un manuel de géographie, puisqu'à chaque étape de leur voyage, Jeanne et Pierre sont confrontés à des travailleurs qui leur expliquent toutes sortes de métiers. «On sait quelle a été la fortune pédagogique de cette invention des spécialités propres à chaque région, et du déterminisme rigoureux qu'elle a perpétué dans l'esprit des adultes, en vertu de l'autorité de la chose scolaire, elle-même prétendument appuyée de géographie et de sociologie», écrit Jean-François Chanet<sup>50</sup>. Avec insistance, le manuel répète que rien ne vaut l'observation directe: «Chaque jour, par tous leurs sens, viendront se graver dans leurs cerveaux en éveil une foule de connaissances qui compléteront heureusement les enseignements de leurs maîtres et de leurs livres d'école». Le tour de France ainsi réalisé se clôt sur une promesse de l'oncle qui invite ses neveux à venir passer six mois en Indochine, comme une «échappée à l'enseignement livresque»<sup>51</sup>. Cette critique de l'enseignement livresque ne va pas sans paradoxe, dans un manuel scolaire qui comporte 320 pages d'un texte serré et quelque peu rébarbatif.

Tous ne sont pas aussi catégoriques et certains manuels résolvent de façon plus nuancée l'opposition entre le savoir livresque et l'expérience. Un ouvrage

<sup>49</sup> Voir *Voyages d'enfants: «Tours»*, Arras, «Cahiers Robinson», n. 3, 1998, et notamment les contributions de F. Marcoin et E. Fraise.

<sup>50</sup> Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, «Histoires», 1996, p. 289. C'est l'auteur qui souligne.

<sup>51</sup> G. Eisenmenger, A. Lenel, *Avec l'oncle Émile à travers la France, livre de lecture courante pour le cours moyen*, Paris, Nathan, 1926, pp. 26 et 311. Le manuel est illustré de photographies mais aussi de jolies cartes des régions françaises avec leurs «spécialités», cartes signées de Jean Bruller qui deviendra un célèbre écrivain sous le pseudonyme de Vercors.

paru chez Larousse au début du XX<sup>e</sup> siècle, *Les Neveux du Capitaine Francœur*, raconte le voyage autour du monde de deux frères qui accompagnent leur oncle, officier de la marine marchande; les deux frères sont assez différents: l'un, Robert, est actif mais quelque peu brouillon, l'autre, Paul, «est un garçon paisible qui se trouve heureux pendant des heures s'il a un livre à feuilleter pour y prendre des renseignements». M. Brunoy, le père de Robert et de Paul, conseille à ce dernier: «[Il faut] fermer tes livres. Le moment est venu de tâcher d'apprendre *par toi-même*»<sup>52</sup>. Le roman montre la complémentarité du livre et de l'observation, non sans dénoncer avec humour une petite tricherie du capitaine qui parcourt de volumineux traités pour pouvoir parler de certains pays comme s'il y était allé. Les lieux que les deux frères ne visiteront pas sont évoqués par des récits enchâssés.

Le même équilibre se retrouve dans un ouvrage plus tardif du même éditeur, Larousse. Le romancier Édouard Peisson, connu auparavant pour ses romans maritimes, publie en 1938 un roman scolaire, *Le Voyage d'Edgar*, né, dit la préface, d'une conversation entre le romancier et un pédagogue. Le personnage principal en est un jeune garçon solitaire, orphelin de mère, qui se plaît dans la compagnie des livres et se forme par la lecture. Parti à la recherche de son père, marin disparu, il s'appuie sur cartes et atlas et ne manque aucune occasion de s'instruire. Ce roman d'aventures est une incitation à l'autodidaxie; ainsi, dans un récit intercalé sous forme de lettre, un simple marin raconte comment il est devenu officier: «J'avais beaucoup de choses à apprendre, pour situer un navire en mer, par exemple. “Tout cela est dans les livres et pourquoi ne l'apprendrais-je pas?” me disais-je»<sup>53</sup>. Dans ce roman, la lecture est véritablement complémentaire d'autres formes d'apprentissage que sont le travail et l'écoute de personnages experts. L'école y occupe une place restreinte et plutôt négative, alors que le livre et la lecture sont tout à fait valorisés.

Mais, loin de renvoyer abstraitement à l'idée du livre et de la lecture, les auteurs insistent aussi sur les choix et les contenus, en venant à créer une sorte de bibliothèque idéale.

## 5. *Que lire?*

Bien des attitudes et des choix sont possibles devant la lecture, et les manuels en proposent plusieurs. Il peut s'agir, tout simplement, d'une consultation

<sup>52</sup> Raymond (pseudonyme de Clarisse Juranville et Pauline Berger), *Voyage autour du monde. Les Neveux du Capitaine Francœur*, Paris, Larousse, s.d. [6<sup>e</sup> édition 1911], p. 22 et p. 53. Ce sont les auteurs qui soulignent.

<sup>53</sup> Édouard Peisson, *Le Voyage d'Edgar*, Paris, Larousse, 1938, p. 1. Ce livre a été couronné par l'Académie française en 1940.

référentielle, le livre n'étant qu'un recueil d'informations. On a vu ci-dessus l'importance donnée à la carte dans beaucoup de manuels; ainsi, à des décennies de distance, *Le Tour de la France par deux enfants* de Bruno et *Avec l'oncle Émile à travers la France*, parmi beaucoup d'autres, renvoient sans cesse à la consultation de la carte. L'enseignement de la géographie s'est en effet beaucoup développé après la défaite de 1870, qu'il était fréquent d'attribuer, entre autres causes, à l'ignorance des Français dans cette discipline. *Le Tour de l'Europe pendant la guerre*, de Bruno, est illustré par une carte hors-texte en couleurs, ce qui devait représenter en 1916 une grande innovation. Le jeune citoyen est ainsi incité à se situer dans le monde et à y trouver ses repères. L'atlas est l'ouvrage de référence constant pour le jeune Edgar, dans le roman d'Édouard Peisson, comme dans la plupart des «tours du monde» qui paraissent au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle. Il est à la fois un ouvrage informatif et une source de rêveries.

Curieusement, le dictionnaire est beaucoup moins souvent mentionné comme source d'information, sans doute parce que, jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, il n'existe que sous une forme volumineuse et n'est donc pas à la portée de tous les foyers<sup>54</sup>. Tout juste trouve-t-on en 1933, dans *Milot*, roman de Charles Vildrac, le conseil donné au jeune apprenti par un vieil ouvrier typographe:

J'ai été comme toi; j'ai composé à ton âge des mots que je ne comprenais pas, et j'ai voulu les comprendre. Je les notais à l'atelier et, le soir, j'allais en chercher la signification dans de gros dictionnaires à la Bibliothèque municipale, quand je ne l'avais pas trouvée dans mon dictionnaire de poche. Un mot me conduisait à un autre. Cela m'ouvrait toutes sortes d'horizons merveilleux et m'entraînait à lire quantité d'ouvrages. Je n'ai jamais cessé de bouquiner. Naturellement, je suis parvenu peu à peu à étudier avec méthode. Je ne sais pas tout ce que je voudrais savoir, mais je sais beaucoup de choses. – Je ferai comme vous, déclare Milot avec élan. Mais je n'ai même pas encore de dictionnaire de poche. Est-ce que ça coûte très cher?<sup>55</sup>

Il faut appartenir à une famille socialement et intellectuellement favorisée pour pouvoir disposer à domicile d'un Grand Larousse ou d'une encyclopédie<sup>56</sup>. Il semble bien que le recours au dictionnaire familial, qui paraît aujourd'hui si simple, ne soit guère pratiqué dans les familles modestes, même au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Dans les ouvrages qui s'adressent à un public d'enfants promis à l'agriculture ou à l'industrie, les ouvrages techniques sont prônés, comme une source de perfectionnement professionnel. Dans le «roman-lecture» *Au garage de Bourgogne*, le livre est d'abord évoqué sous son aspect extérieur: quand M.

<sup>54</sup> Le *Petit Larousse illustré*, sous la direction de Claude Augé, paraît pour la première fois en 1905.

<sup>55</sup> Charles Vildrac, *Vers le travail. Milot*, Paris, SUDEL (Société universitaire d'éditions et de librairie), 1933, p. 267.

<sup>56</sup> Voir ce que dit Jean-Paul Sartre, dans *Les Mots* (1964), sur sa fréquentation du Grand Larousse.

Laroche, le garagiste, rend visite à son ancien instituteur, il lui offre un livre dont on signale la belle reliure de cuir, alors que rien n'est dit de son contenu ni même de son titre. Plus loin, on présente un ouvrier consciencieux qui lit, le soir, un *Traité de mécanique industrielle*, façon d'inciter à ce que l'on nomme aujourd'hui la formation permanente. Dans tout l'ouvrage, la lecture est présentée comme un effort nécessaire au progrès personnel, très rarement comme un plaisir<sup>57</sup>.

Une autre forme de lecture prête à des conseils assez divers, c'est celle du journal. Même si la presse quotidienne a connu à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle un grand développement, sa lecture par les enfants est présentée avec une extrême circonspection, quand elle n'est pas proscrite. Il est tout à fait exceptionnel de trouver, dans l'ouvrage de David-Sauvageot paru en 1896, une apologie de la presse:

À l'heure actuelle, grâce à l'instruction obligatoire, les Français lisent beaucoup plus qu'autrefois. Ceux mêmes qui n'ont pas le temps d'ouvrir un livre tous les mois, ne manquent guère d'ouvrir un journal chaque jour, et ce n'est pas moi qui les en blâmerai. Car, pourvu qu'ils n'adoptent pas au hasard le premier journal venu, pourvu qu'ils ne se figurent pas que tout ce qui est imprimé est nécessairement vrai, ils peuvent tirer les plus grands avantages de leur lecture quotidienne. En effet, dans un bon journal ils trouvent d'abord des distractions amusantes; ils y trouvent aussi des avis utiles pour l'agriculture, le commerce et l'industrie; enfin et surtout ils y trouvent des nouvelles de la France et de ses colonies, des nouvelles même du monde entier, et ils peuvent, malgré leurs occupations, se tenir au courant de tout ce qui se passe, et s'intéresser sans cesse aux affaires de leur pays<sup>58</sup>.

Ce chaleureux plaidoyer en faveur de la presse, prononcé par un papetier d'Annonay qui fait visiter une imprimerie au jeune héros, est assez exceptionnel et tranche sur la plupart des livres qui soulignent plutôt les dangers du journal, voire de la politique. *A fortiori*, les livres qui s'adressent aux jeunes filles, comme *Jeanne et Madeleine*, en font une représentation très négative, tant à cause de la politique que parce que les feuillets appartiennent aux lectures proscrites<sup>59</sup>; pourtant ce manuel est écrit dans une perspective nettement républicaine et laïque.

Les lectures citées, outre leur fonction référentielle, constituent manifestement une manière d'ouvrir sur le vaste monde l'esprit de l'enfant, à qui on veut présenter un plus vaste horizon que celui de la classe, aux points de vue temporel et spatial. Les vies des grands hommes enchâssées dans beaucoup d'ouvrages se proposent, outre la valeur exemplaire que l'on a vue, de donner une ouverture historique au récit-cadre, de façon parfois cocasse comme dans

<sup>57</sup> Sauf dans le cas de *David Copperfield* que le héros, Jean, «a lu dans une édition convenant à son âge. [...] Rarement, un livre l'a autant intéressé». G. Guignard, *Au garage de Bourgogne*, cit., pp. 85, 163, 105.

<sup>58</sup> A. David-Sauvageot, *Monsieur Prévôt*, cit., p. 138.

<sup>59</sup> Voir A. Dereims, *Jeanne et Madeleine*, cit., p. 15.

*Suzette*, de Marie-Robert Halt, où la lecture faite par l'institutrice porte sur «la famille aux temps préhistoriques»; le rôle de la «femme des premiers temps» fait réfléchir Suzette qui se promet d'être une aussi bonne maîtresse de maison que l'habitante des cavernes...<sup>60</sup>. D'une façon générale, la conception de l'Histoire qui se fait jour au travers de ces manuels est celle, traditionnelle, du personnage d'exception (homme politique, savant, artiste) qui exerce sur son époque une influence déterminante<sup>61</sup>, en occultant le plus souvent le rôle des collectivités.

En ce qui concerne la connaissance des pays du monde, les livres permettent de voyager par l'imagination, d'abord par leur intrigue même pour les divers «tours» (de France, d'Europe, du monde), ensuite par les récits prêtés à des personnages secondaires ou par des textes insérés. Ainsi, quand le Capitaine Francœur est un peu vexé d'avoir entendu les récits d'un autre marin qui connaît mieux que lui l'Amérique du Sud, il veut briller aussi et sort de ses bagages «une brochure achetée jadis sur un quai» et dont le texte sur les races, sur l'histoire de la conquête de l'Amérique, est cité dans les seize pages qui suivent: artifice assez lourd pour insérer dans ce récit de voyage une dimension historique et documentaire<sup>62</sup>.

Pourtant, au-delà de cet aspect assez pesamment didactique, au fil des ouvrages s'esquissent une sorte de bibliothèque idéale, et surtout l'idée que le livre peut être un véritable compagnon. Les citations d'auteurs et de titres sont rares encore dans les ouvrages de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle; on remarquera une exception dans le livre de Claire Nectoux, *Journal d'une petite écolière*, qui se présente comme la reproduction authentique des cahiers d'une élève – authenticité dont on peut douter. Définissant ce qui constitue pour elle la «bibliothèque idéale des jeunes», la petite Camille Leblanc cite *Le Tour du monde*, référant probablement à une revue de voyages publiée par Hachette depuis 1860, *Les Aventures de Gil Blas* (Lesage, 1715-1735), *Le Roman d'un homme* (titre dans lequel il faut reconnaître sans doute *Le Roman d'un brave homme*, d'Edmond About, 1880), *Le Locataire des demoiselles Rocher* (de Jules Girardin, 1884), les œuvres de Jules Verne et d'Erckmann-Chatrion, et, plus globalement évoqués, des livres d'histoire et de science<sup>63</sup>. Énumération assez disparate, on le voit, mais qui est une première tentative pour que le livre scolaire renvoie à d'autres envies, à d'autres lectures. Dans les manuels du XX<sup>e</sup> siècle, ces indications vont se faire plus fréquentes. Paul Defrance, héros d'un livre publié en 1927, immobilisé parce qu'il s'est cassé une jambe, découvre par force le plaisir de la lecture et se dit passionné par «Jules Verne, Erckmann-Chatrion, Walter Scott...»<sup>64</sup>. Jules

<sup>60</sup> Marie-Robert Halt, *Suzette*, cit., pp. 11-13.

<sup>61</sup> Voir à ce sujet les travaux de Christian Amalvi, notamment *L'Exemple des grands hommes de l'Histoire de France à l'école et au foyer (1814-1914)*, dans «Romantisme», n. 100, *Le Grand Homme*, juin 1998.

<sup>62</sup> Raymond, *Les Neveux du capitaine Francœur*, cit., pp. 100-116.

<sup>63</sup> Claire Nectoux, *Journal d'une petite écolière*, cit., p. 308.

<sup>64</sup> S. Martinon, P. Despiques, *Paul Defrance*, cit., p. 69.

Verne est une référence récurrente dans le livre de Charles Ab Der Halden, *Hors du nid*, dont le héros, Jacques, est passionné de lecture:

Il dévorait les livres de la bibliothèque scolaire, surtout Jules Verne, son auteur favori. Il se blottissait alors dans un tonneau sans fond, qu'il avait découvert dans un coin du jardin, et il était le capitaine Nemo dans son sous-marin le Nautilus. En hiver, quand il traversait la prairie couverte de neige, il devenait le Capitaine Hatteras, à la recherche du Pôle Nord. S'il se promenait dans la forêt, il marchait silencieusement, comme Bas-de-Cuir, le héros du Dernier des Mohicans, un livre qui n'est pas de Jules Verne, mais que Jacques trouvait bien beau tout de même<sup>65</sup>.

Les références à Jules Verne jalonnent ce roman scolaire avec une fine analyse de l'évolution de l'enfant par son imaginaire. Les romans de la Comtesse de Ségur (jugés par lui un peu enfantins), Victor Hugo, Kipling et son *Livre de la jungle* sont autant de mentions qui permettent aussi de marquer les étapes de Jacques vers la maturité.

Dans les livres de ces années 1930 commence à apparaître l'idée d'une relation quasi affective du jeune lecteur avec le livre; un exemple parmi d'autres le montre, celui de Milot, l'apprenti dont Charles Vildrac raconte l'histoire. Bien que des circonstances familiales difficiles l'amènent à circuler à travers toute la France, il emporte toujours dans ses petits bagages «un livre que l'enfant avait obtenu comme prix à l'école et qu'il relisait toujours avec joie: c'était *Jacquou le croquant*». Ce roman d'Eugène Le Roy, paru en 1899, décrit le monde des paysans sous la Restauration dans un esprit républicain et humaniste qui ne pouvait que plaire à Charles Vildrac; il en fait le livre de chevet de son héros qui en lit des chapitres le soir à sa famille d'accueil; aussi, quand le «cher livre» est vandalisé par un gamin stupide, Milot éprouve-t-il «colère et chagrin. Ses humbles trésors avaient été profanés. Adrien était venu lâchement le bafouer dans ce qu'il possédait de plus personnel et de plus cher»<sup>66</sup>.

Certes, on avait vu, dès *Le Tour de la France par deux enfants*, le lien fort qui unissait Julien et son «cher livre». Mais dans ces manuels plus récents, on perçoit un rapport à la lecture beaucoup plus affectif. Le livre est sorti d'une fonction purement scolaire et informative.

\*\*\*

Que la lecture et le livre soient présentés positivement dans les manuels scolaires tout au long des 70 années qu'a duré la III<sup>e</sup> République n'a rien pour étonner, dans cette période où le niveau d'instruction de la population française augmente considérablement. On constate parallèlement un essor de l'édition, que ce soit celle de manuels scolaires ou celle d'ouvrages destinés à la lecture

<sup>65</sup> Ch. Ab der Halden, *Hors du nid*, cit., p. 12.

<sup>66</sup> Ch. Vildrac, *Milot*, cit., pp. 25, 133, 230.

personnelle<sup>67</sup>. L'apologie de la lecture devait évidemment parachever le projet éducatif, en prolongeant le temps scolaire, en incitant l'élève, n'eût-il accompli qu'une courte scolarité, à demeurer toute sa vie un lecteur assidu et sérieux. On perçoit dans beaucoup de ces romans scolaires un souci de démocratisation (encore que ce mot soit assez peu usité à l'époque considérée) de la lecture et de la pratique intellectuelle.

Une évolution est perceptible dans ces différents ouvrages. Ceux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et jusqu'à la guerre de 1914 environ, insistent plus sur la lecture comme un devoir, comme un exercice scolaire ou parascolaire, impliquant presque une notion morale: il est nécessaire de lire pour s'instruire, pour éviter de sombrer dans l'alcoolisme, pour bien tenir son foyer, pour être un bon citoyen... Peu à peu, dans les manuels du XX<sup>e</sup> siècle, au cours de la période qu'on a appelée «l'entre-deux-guerres», apparaît la notion de plaisir; la lecture personnelle y apparaît comme plus gratuite, ouvrant la voie à l'imagination, à la fantaisie. Peut-être peut-on y voir la conséquence des efforts de la période précédente: la lecture serait alors entrée dans les mœurs, et il ne serait plus nécessaire d'en faire l'apologie, mais simplement de signaler sa place dans la vie de l'enfant ou de l'adolescent.

Bien entendu, la frontière chronologique n'est pas nettement tranchée, et l'on voit coexister, dans tous ces ouvrages éducatifs, le double souci d'instruire et de plaire, l'accent étant mis sur l'un ou l'autre objectif. Le roman scolaire est marqué en effet par l'ambiguïté, entre éducation et récréation, entre le monde de l'école et celui de la maison, entre obligation et fantaisie. Ce genre de manuel disparaîtra peu à peu vers les années 1970, concurrencé sans doute par d'autres pratiques de la lecture, et particulièrement par la multiplication des livres de jeunesse au format de poche, utilisés même dans les classes. Mais pour le lecteur d'aujourd'hui ces livres d'une époque révolue, outre que la narration leur confère un charme certain, portent témoignage de leur temps et constituent donc de précieux documents; ils méritent d'être sauvés de l'oubli<sup>68</sup>.

#### 6. Liste chronologique des manuels cités

G. Bruno, *Francinet*, Paris, Belin, 1869

G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877, éd. remaniée en 1906

G. Bruno, *Les Enfants de Marcel*, Paris, Belin, 1887

M.-R. Halt, *Suzette*, Paris, Delaplane, 1888

<sup>67</sup> Voir E. Parinet, *Une histoire de l'édition à l'époque contemporaine. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, «Points-histoire», 2004.

<sup>68</sup> Je remercie Evelyne Thoizet pour sa relecture et la pertinence de ses remarques.

- J.-B. Tartière, *Sylvain, histoire d'un petit paysan*, Paris, Larousse, 1892
- C. Nectoux, *Journal d'une petite écolière, livre de lecture et de composition pour la préparation au certificat d'études primaires d'après les cahiers d'une élève*, Paris, Delagrave, 1892
- A. David-Sauvageot, *Monsieur Prévôt, récit tiré de la vie réelle*, Paris, A. Colin, 1894
- E. Petit, G. Lamy, *Jean Lavenir*, Paris, Librairie d'éducation nationale, Alcide Picard et Kaan, éditeurs, 1904
- A. Dereims, *Jeanne et Madeleine, livre de lecture pour les jeunes filles*, Paris, A. Colin, 2<sup>e</sup> édition 1904
- Raymond (pseudonyme de C. Juranville et P. Berger), *Voyage autour du monde. Les Neveux du Capitaine Francœur*, Paris, Larousse, s.d. [6<sup>e</sup> édition 1911]
- G. Bruno, *Le Tour de l'Europe pendant la guerre*, Paris, Belin, 1916
- G. Eisenmenger, A. Lenel, *Avec l'oncle Émile à travers la France, livre de lecture courante pour le cours moyen*, Paris, Nathan, 1926
- G. Maurière, *Peau-de-pêche*, Paris, Gedalge, coll. «Aurore» en 1927 puis Gedalge, 1932 avec de «nombreux exercices d'application adaptés par G. Desban», puis 1958, Hachette dans la collection «Idéal-Bibliothèque»
- S. Martinon, P. Despiques, *Paul Defrance, histoire d'un petit citoyen français*, Paris, Delagrave, 1927
- K. Seguin, *Histoire de trois enfants*, Paris, Hachette, 1927
- M. Hélier-Malaurie, *Jean-Christophe de Romain Rolland raconté aux enfants*, Paris, éditions Albin Michel, 1932
- Mme A. Duguet, R. Pernet, *Le Roman de l'école*, Paris, Hachette, 1933
- Ch. Vildrac, *Vers le travail. Milot*, Paris, SUDEL (Société universitaire d'éditions et de librairie), 1933
- Ch. Ab der Halden, *Hors du nid*, Paris, Bourrelier, 1934
- G. Guignard, *Au garage de Bourgogne, roman-lecture à l'usage des cours moyen, supérieur et des cours de scolarité prolongée*, Paris, Nathan, 1937
- M. Genevoix, *Les Compagnons de l'aubépin*, Paris, Hachette, 1938
- É. Peisson, *Le Voyage d'Edgar*, Paris, Larousse, 1938
- M. Lallemand, *Jacques Thibault*, Paris, Gallimard, 1946

# «Our future citizens»: values in late nineteenth and early twentieth century moral instruction books

Susannah Wright

## *Introduction*

*Our future citizens* was the title of a pamphlet by the Moral Instruction League, the first pressure group to campaign at the national level for moral instruction in the English elementary school in the late nineteenth and early twentieth centuries<sup>1</sup>. This title highlights a central aim of moral instructors, to use the elementary school to inculcate desirable values in the young and in this way prepare them for their future roles as citizens. Moral instruction was one among the many facets of elementary schooling, including teaching, texts and pictures, and even the design of buildings and use of space, that were thought to teach pupils the attitudes and behaviours appropriate for their adult lives<sup>2</sup>.

This study contributes to debates about values in the late Victorian and Edwardian elementary school through a detailed analysis of the content of moral instruction handbooks, a hitherto neglected source. It also provides a historical perspective which helps us understand contemporary educational concerns. Recent educational reform in England has seen the school curriculum as a vehicle for promoting values deemed desirable in citizens, such as inclusion, diversity, and global citizenship. Insights into values in the curriculum in an earlier period

<sup>1</sup> Moral Instruction League, *Our future citizens*, London, Moral Instruction League, 1900.

<sup>2</sup> See I. Grosvenor, "There's no place like home": education and the making of national identity, «History of Education», 28/3, 1999, pp. 235-50, p. 247.

can help us evaluate current dilemmas in a different way, and «shake some of the assumptions which people bring to contemporary educational problems and issues»<sup>3</sup>.

This article analyses closely the content of a sample of nineteen texts to ascertain how different authors defined and described selected values in the moral instruction curriculum. Three values, obedience, patriotism and tolerance, are examined in detail. Although authors had similar views about which values and qualities should be addressed by moral education, their treatment of these values and qualities varied according to their political and religious views, and their different personalities, challenging assumptions about a golden age of homogenous moral values in the late nineteenth and early twentieth centuries.

### 1. *Investigating values in the elementary school*

In England, the late nineteenth and early twentieth centuries were a time of wide ranging anxiety about the physical and moral condition of children. Politicians, churchmen, social reformers and others feared that a range of social and cultural shifts, including industrialisation and urbanisation, the associated breakdown of family and community ties, and the perceived decline in the influence of organised religion, especially in urban areas, were damaging for the young. They were also concerned about the changing nature of democracy in England, namely the increasing incursion of the state into individuals' lives, the expansion of the electorate, the demands of Empire, and, internationally, economic competition from, for example, Germany and the USA. Such commentators sought new ways of instilling desirable social and political values in the young, whether they welcomed the social and cultural changes described, or wanted to preserve older traditions they feared might be lost<sup>4</sup>.

Young people in the late nineteenth and early twentieth centuries learned such social and political values in a range of settings, within and outside schools, in which. John Springhall shows that leisure activities, from organised youth movements to informal expressions of popular culture including magazines, cinema and music hall, were deemed powerful agencies in developing good or bad attitudes and behaviours in the young. John Mackenzie identifies powerful

<sup>3</sup> T. O'Donoghue, *Child abuse scandals and the Catholic church: are we asking the right historical questions?*, «History of Education Review, 32/1, 2003, pp. 1-15, p. 1.

<sup>4</sup> See J. Davies, *Youth and the condition of Britain*, London, Athlone Press, 1990, pp. 42-85; S. Wright, *The struggle for moral education in English elementary schools 1879-1918*, PhD thesis, History Department, Oxford Brookes University, 2006, 15-44; R.N. Bérard, *The movement for moral instruction in Great Britain: the Moral Instruction League and its successors*, «Fides et Historia», 16/2, 1984, 55-73, pp. 55-58; G.R. Searle, *The quest for national efficiency: a study in British politics and political thought, 1899-1914*, Oxford, Blackwell, 1971.

imperialistic messages in the advertisements and products that found their way into many homes<sup>5</sup>.

The elementary school provided possibilities for inculcating values through different subjects in the curriculum, extra- and cross-curricular activities, and the general ethos of the school. History, geography and English literature texts were used to teach young people about nation and empire, and Britain's perceived racial and territorial superiority. The political and social content of such texts has been analysed, in order to examine how prejudices about different races and different countries were passed on to the younger generation<sup>6</sup>. Pupils also learned differentiated gender and class roles through, for instance, lessons on manual training and drawing for boys and needlework, cookery, and laundry work for girls<sup>7</sup>. Extra- and cross-curricular activities from organised games to Empire Day celebrations were intended to instil the attitudes and behaviours required of the young citizen<sup>8</sup>. Looking to the wider school environment, pupils learned their place in the social hierarchy through their interactions with school managers and other visitors, while national and imperial identities were promoted not only in lessons but also in the material culture and rituals of the elementary school (pictures, maps, drill, assemblies, playground games)<sup>9</sup>. These different aspects of elementary schooling, it was thought, would shape pupils' attitudes and conduct as adult citizens.

<sup>5</sup> J.M. Mackenzie, *Propaganda and empire. The manipulation of British public opinion 1880-1960*, Manchester, Manchester University Press, 1984, pp. 15-39; J. Springhall, *Youth, popular culture and moral panics*, Basingstoke, Macmillan, 1998, pp. 11-97; Id., *Youth, empire and society. British youth movements, 1883-1940*, London, Croom Helm, 1977.

<sup>6</sup> W.E. Marsden, *The school textbook: geography, history and social studies*, London, Woburn Press, 2001; Id., *Rooting racism into the educational experience of childhood and youth in the nineteenth- and twentieth-centuries*, «History of Education», 19/4, 1990, 333-353, pp. 346-553; F.J. Glendenning, *Attitudes to colonialism and race in British and French history schoolbooks*, «History of Education», 3/2, 1974, pp. 57-72; V. Chancellor, *History for their masters*, London: Adams & Dart, 1970; S. Heathorn, "Let us remember that we, too, are English": *Constructions of citizenship and national identity in English elementary school reading books, 1880-1914*, «Victorian Studies», 38/3, 1995, pp. 395-427; Mackenzie, *Propaganda and empire*, cit., pp. 174-197; P. Horn, *English elementary education and the growth of the imperial ideal: 1880-1914*, in J.A. Mangan (ed.), *Benefits bestowed? Education and British imperialism*, Manchester, Manchester University Press, 1988, pp. 39-55, pp. 43-46.

<sup>7</sup> P. Horn, *The education and employment of working-class girls, 1870-1914*, «History of Education», 1988, 17/1, pp. 71-82; Id., *The Victorian and Edwardian schoolchild*, Gloucester, Alan Sutton, 1989, pp. 49-55; A. Davin, *Growing up poor. Home, school and street in London 1870-1914*, London, River Orams Press, 1996, pp. 142-153; A. Turnbull, *Learning her womanly work: the elementary school curriculum, 1870-1914*, in F. Hunt (ed.), *Lessons for life. The schooling of girls and women 1850-1950*, Oxford, Basil Blackwell, 1987, pp. 83-100.

<sup>8</sup> See A. Bloomfield, *Drill and dance as symbols of imperialism*, in J.A. Mangan (ed.), *Making imperial mentalities*, Manchester, Manchester University Press, 1990, pp. 74-95; Horn, *English elementary education*, cit., pp. 48-51; Mackenzie, *Propaganda and empire*, cit., pp. 231-240; J. Springhall, *Lord Meath, youth, and empire*, «Journal of Contemporary History», 5/4, 1970, 97-111, pp. 105-110.

<sup>9</sup> Grosvenor, *No place like home*, cit., pp. 246-248.

Moral instruction, defined by the Moral Instruction League as timetabled lessons or conversations «definitely directed towards moral subjects»<sup>10</sup>, was another forum for teaching values, but has received less attention. Previous research on moral instruction has focused on the activities of pressure groups, particularly the Moral Instruction League<sup>11</sup>, and the ideas of individual moral instructors like Frank Hayward and Frederick James Gould<sup>12</sup>. Less attention has been paid to the content of the moral instruction curriculum, though there are exceptions<sup>13</sup>, and there has been no close analysis of the content of moral instruction texts. This article therefore adds to existing research, offering insights that cannot be gleaned from official pronouncements, debates among educationalists, and pressure group propaganda.

## 2. *Moral instruction texts*

Moral instruction was one of a number of approaches to moral education in the late Victorian and Edwardian elementary school. It was more common for educational thinkers, teachers, and the wider public to advocate the teaching of moral values through religious instruction, through other subjects in the school curriculum, through the example of the teacher and general ethos of the school. It was, however, much more than a fringe interest: 40 out of the 327 Local

<sup>10</sup> Moral Instruction League, *Moral instruction. What it is not and what it is*, London, Moral Instruction League, n.d., p. 1. This organisation changed its name to the Moral Education League in 1909, to the Civic and Moral Education League in 1916 and again to the Civic Education League in 1919. For clarity Moral Instruction League is used throughout this article.

<sup>11</sup> Bérard, *Movement for moral instruction*, cit.; F.H. Hilliard, *The Moral Instruction League, 1879-1919*, «Durham Research Review», 12, 1961, pp. 53-63; Selleck, *The new education*, cit., pp. 299-328; Wright, *The struggle for moral education*, cit., chapter two.

<sup>12</sup> R.N. Bérard, *Frederick James Gould and the transformation of moral education*, «British Journal of Educational Studies», 35/3, 1987, pp. 233-247; D. Leinster-Mackay, *Frank Hayward, British neo-herbartian extraordinaire: An examination of his educational writings*, «History of Education Researcher», 69, 2002, pp. 26-48; K. Manton, «Filling bellies and brains»: *The educational and political thought of Frederick James Gould*, «History of Education», 30/3, 2001, pp. 172-190; D.S. Nash, F.J. *Gould and the Leicester Secular Society: a positivist commonwealth in Edwardian politics*, «Midland History», 16, 1991, pp. 126-140; R. Rawnsley, *The celebration movement and the Influence of J.F. Herbart on moral education in England through the work of Frank Herbert Hayward (1872-1954)*, PhD thesis, University of Manchester, 1998; S. Wright, *Morality without theology. The movement for moral instruction with special reference to the ideas and influence of Frederick James Gould*, MA dissertation, History Department, Oxford Brookes University, 1999.

<sup>13</sup> P. Gordon, D. Lawton, *Curriculum change in the nineteenth and twentieth centuries*, London, Hodder and Stoughton, 1978, pp. 98-105; N. Roberts, *Character in the mind: Citizenship, education and psychology in Britain*, «History of Education», 33/2, 2004, pp. 177-197; S. Wright, *Into unfamiliar territory? The moral instruction curriculum in English elementary schools 1880-1914*, «History of Education Researcher», 79, pp. 31-40.

Education Authorities in England and Wales introduced moral instruction lessons by 1908, while others used moral instruction texts even if not in the context of the timetabled lesson<sup>14</sup>. Texts produced for moral instruction lessons are, therefore, a valuable source for a detailed investigation of the teaching of values in the elementary school.

In the absence of strong central government direction in this curriculum area it was left to individuals and organisations like the Moral Instruction League to produce curriculum resources. I analyse a selection of nineteen moral instruction handbooks, by eleven authors, written between 1882 and 1913<sup>15</sup>.

Table 1. *Moral instruction handbooks*

<i>Date</i>	<i>Author/Title</i>	<i>Age group</i>
1882	Mrs. Bray, <i>Elements of morality</i>	Not stated
1883	F.W. Hackwood, <i>Notes of lessons on moral subjects</i>	Not stated
1899, 1903, 1904, 1907	Frederick James Gould, <i>Children's book of moral lessons</i> , (First, Second, Third, and Fourth series)	10-14
1900	Lois Bates, <i>Story lessons on character building (morals) and manners</i>	Not stated
1904	A.J. Waldegrave, <i>A teacher's hand-book of moral lessons</i>	Standard V (c. 11-12)
1905	Alice Chesterton, <i>The garden of childhood</i>	Infants (under 7)
1907, 1909	Henry Major, <i>Moral instruction</i> (four volumes)	Not stated but series aranged in Junior, Senior, Middle and Advanced stages)
1908	J. Reid, <i>A manual of moral instruction</i>	5-14
c. 1908	Alice Chesterton, <i>The magic garden</i>	Standard III (c. 9-10)
1912	A.J. Waldegrave, <i>Lessons in citizenship</i>	Standard VII (c. 13-14)

<sup>14</sup> Wright, *Into unfamiliar territory?*, cit., pp. 32-33; H. Johnson, *Moral instruction in elementary schools in England and Wales. A return compiled from official documents*, London, David Nutt, 1908, pp. xi-xii.

<sup>15</sup> I aimed to select texts that were popular and widely used, which followed the teacher handbook model, and were intended specifically for moral instruction lessons. Other texts were identified that did not appear to fulfil all these criteria. My selection is based on Johnson, *Moral instruction*, cit., the Moral Instruction League's listings of their own and other publications, and reviews and other comment in the educational press. With Johnson's *Moral instruction* there is potentially self-selection in the Education Committees that contributed material (these are likely to be those which were particularly interested in moral education).

<i>Date</i>	<i>Author/Title</i>	<i>Age group</i>
c. 1912	Alice Chesterton, <i>The pansy patch</i>	Standards I and II (c. 7-9)
c. 1913	J.H. Wicksteed, <i>Conduct and character</i>	Standard VI (c. 12-13)
1913	W.H. Baldwin and W. Robson, <i>Lessons on character-building</i>	Standard IV (c. 10-11)

The evidence available about authors is variable, and, for some, extremely limited. However, the evidence available suggests broad similarities in occupational backgrounds, liberal or socialist politics, and radical nonconformist of secularist religious beliefs. A number were teachers in elementary schools or Sunday Schools<sup>16</sup>. Alice Chesterton's stories were tested out by an elementary school teacher on a class of infants; it is not clear whether Chesterton was ever a teacher herself. Henry Major, writing in 1907, claimed «fifty years scholastic experience», including his time as Inspector for Leicester School Board and Education Committee from 1877<sup>17</sup>.

Many of the books written after 1897 were produced for, or in connection with, the Moral Instruction League (those by Lois Bates and Henry Major were the exceptions). The League emerged from the ethical movement, and its activities and publications reflect the ethical movements' belief in a "human" morality, acceptable to people of any or no religious beliefs, and its commitment to social activism<sup>18</sup>. It is likely that authors who wrote for the League were broadly in sympathy with the ethical movement's political and religious views. Moreover, Frederick James Gould, A.J. Waldegrave, J. Wicksteed and Alice Chesterton were active workers for the Moral Instruction League, serving on its committee, giving demonstration lessons and working in other ways to promote the cause<sup>19</sup>.

Of those authors apparently not connected with the League, Henry Major and Mrs. Bray (wife of the freethinker and philanthropist Charles Bray) refer to God and the Bible in their handbooks, though in the context of schemes of "human" morality<sup>20</sup>. Mrs. Bray moved in liberal reformist circles, while Henry Major worked for many years for the Liberal school board in Leicester. F.W.

<sup>16</sup> J.H. Wicksteed, *Conduct and character*, London, Thomas Nelson & Sons, c.1913, pp. 4-5; L. Bates, *Story lessons on character-building (morals) and manners*, London, Longmans, Green, and Co., 1900, pp. v-vi; F.J. Gould, *Life story of a humanist*, London, Watts & Co., 1923; F.W. Hackwood, *Notes of lessons on moral subjects*, London, T. Nelson and Sons, 1883, p. iv.

<sup>17</sup> A. Chesterton, *The garden of childhood*, London, Swan Sonnenschein & Co. Ltd., 1905, p. v; H. Major, *Moral instruction. Junior stage*, London, Blackie & Son, Ltd., 1907, p. 16.

<sup>18</sup> Wright, *The struggle for moral education*, cit., pp. 52-55.

<sup>19</sup> «Moral Instruction League Quarterly», 1 January 1907, p. 16, 1 April 1907, pp. 3-4; «Moral Education League Quarterly», 1 October 1912, p. 11, 1 January 1913, p. 6; Gould, *Life story*, cit. Gould and Waldegrave were active in the ethical movement in other ways.

<sup>20</sup> H. Major, *Moral instruction junior*, cit., p. 15; Mrs C. Bray, *Elements of morality*, London, Longmans, Green & Co., 1882.

Hackwood worked closely with Birmingham's radical liberal school board which he was a headmaster there: indeed, the board asked him to produce a set of «Notes of Moral Lessons» for use in schools in the city that almost certainly formed the basis of his text examined here<sup>21</sup>. There is no evidence about Lois Bates' politics or religion.

The texts examined were based on a Judaeo-Christian moral code. Values were often expressed as abstract nouns. Cleanliness, cheerfulness, good manners, punctuality, hard work, temperance, prudence, obedience, self-control, truthfulness, kindness, courage, patriotism, fairness and justice featured regularly. The list changed little between 1880 and 1918. This "human" or "social" moral code was distinct from a religious morality centred on duty to God. Assumptions of a shared value system led to a didactic approach to teaching, whereby authors aimed to inculcate certain qualities in pupils in order to equip them for the moral dilemmas they would face in the future<sup>22</sup>.

A shared set of values masks differences in how authors perceived and explained these values. The content of moral instruction texts reveals much common ground in the way authors introduced and described particular qualities. Yet despite the similarities between authors I have noted, differences in social, political and religious views and even their different personalities are apparent in their selection of illustrative material, tone and language. These differences between authors lead us to question, despite a shared set of values, the extent to which moral instruction texts could have been used deliberately as instruments of indoctrination, or, as Stephen Heathorn puts it, in «an attempt to reconstitute hegemony from above»<sup>23</sup>.

### 3. *Lesson content: obedience, patriotism and tolerance*

This article now analyses in detail three themes: obedience, patriotism, and tolerance. Obedience and patriotism are exemplars of personal duty and wider social duty respectively. Prominent as themes in other parts of the elementary school curriculum of the late nineteenth and early twentieth century<sup>24</sup>, they are also among the most common lesson headings in moral instruction handbooks.

<sup>21</sup> R. Ashton, *Bray, Caroline (1814-1905)*, Oxford Dictionary of National Biography, Oxford University Press, 2004, <<http://www.oxforddnb.com/view/article/32048>>, (accessed: 14 March 2006); Wright, *The struggle for moral education*, cit., chapter 5.

<sup>22</sup> Wright, *Into unfamiliar territory*, cit., pp. 34-36.

<sup>23</sup> Heathorn, *Let us remember*, cit., p. 423.

<sup>24</sup> See Horn, *Victorian and Edwardian schoolchild*, cit., pp. 55-60, 144-147; J.A. Mangan (ed.), *Benefits bestowed? Education and British imperialism*, Manchester, Manchester University Press, 1988; Grosvenor, *No place like home*, cit.; Chancellor, *History for their masters*, cit.; Heathorn, *Let us remember*, cit.

Tolerance is different. It is not discussed in other research. It was not a lesson heading in any of the handbooks examined here, and does not fit easily on a continuum ranging from personal to social duties. Yet dealing with differences in social background, culture, behaviour, and opinions was an important cross-lesson theme.

Identifying and selecting exemplar themes in handbooks in this way is a different approach from that employed by other researchers, who have used textbooks to examine authorial views on nation, empire, race and class. Stereotypes of race, gender and class identified in other research weave through the handbook content around the themes of obedience, patriotism and tolerance. Nonetheless, using a different approach to identifying themes, arguably, offers new insights into the content of the elementary school curriculum.

#### 4. *Obedience*

Obedience was a common theme in schemes of moral lessons, particularly but not exclusively in lessons aimed at younger pupils. However, the degree of emphasis on obedience and the way it was treated varied. For some authors it was a lesson heading. For others it was not a discrete lesson but covered within lessons on other themes including cleanliness and manners, the family, and justice. A close reading of lessons reveals similarities in the way that authors defined, and illustrated, obedience. However, authors had different views about who should be obeyed, and how far unquestioning obedience was desirable, reflecting broader differences over the place of obedience in a scheme of morality.

Obedience was frequently treated as an aspect of personal morality or duties to immediate others, in lessons aimed at younger pupils (up to age ten). It was occasionally treated as an aspect of wider social and civic morality, linked to justice, patriotism, and the duties of the citizen, in lessons aimed at older pupils. Moving from the individual outwards was employed as a rhetorical strategy within lessons. «If we learn to obey our father», Gould argued, «we have learned how to obey captains, masters and kings [...] and when we do our honest day's work, and obey the laws which the people have made, we are good children of the Fatherland»<sup>25</sup>.

Authors aimed to stimulate the desire to obey, and also to provide reasons for obedience. Such an approach, which aimed to engage both emotion and intellect, was a common feature of moral lessons, and is illustrated well in lessons which aimed to encourage obedience to parents and teachers.

<sup>25</sup> F.J. Gould, *Children's book of moral lessons (CBML) II*, London, Watts & Co., 1903, p. 23.

Some handbooks contained highly sentimental, at least to modern tastes, portrayals of parental love, and the hardships parents endured on their children's behalf. Gould described a mother's selfless love, and her constant worry for the child<sup>26</sup>. Mrs. Bray used overt emotional manipulation: «When children are required to do what is unpleasant to them, they should remember how many things their parents [...] have to do for them which would not be at all pleasant to them if they cared only for themselves». Hackwood similarly suggested the teacher «dwell a little upon the all-absorbing nature of a Mother's Love, and the sacrifices parents so frequently make for their children»<sup>27</sup>.

Obedience, authors argued, was pleasing to the parents and teachers who made these sacrifices. «It is often a weary task to teachers to spend hour after hour in giving out those crumbs of knowledge», wrote Mrs. Bray, exhorting children to be obedient in order to make this work more pleasant. In a similar vein, James Reid called on the child to be obedient in the home in order to bring happiness and goodwill to their parents, and to be obedient at school to bring pleasure to the teacher<sup>28</sup>.

Hackwood and Gould, on the other hand, focused on the negative effects of disobedience. «Disobedience is, to a parent, one of the greatest cruelties a child can inflict», stated Hackwood<sup>29</sup>. Gould told the story of a father who shed «tears of sorrow» at having to whip his two sons for disobedience. «If you do not wish to give your father pain you will obey him», he urged<sup>30</sup>. In one of her lessons for younger children, Lois Bates used a story, «The dog that did not like to be washed», to illustrate that disobedience was distressing. The dog misbehaved while being washed. The owner decided to take no notice of her dog until he was willing to have his bath quietly. The dog then realised that his behaviour had upset his mistress and agreed to be washed. The moral was stated emphatically: «The dog could not bear to grieve his mistress; and how much more should children be sorry to grieve kind mother and father, who do so much for them»<sup>31</sup>.

A common principle behind these emotive appeals to obedience was that children should obey their parents and teachers to reciprocate what had been done for them. «The duty of fathers and mothers», wrote Mrs. Bray, «[is] to provide for their children, and take care of them and teach them [...]. A child's first duty, therefore, is Obedience». Major expressed this principle in terms of the love between parents and children. Parents, he argued, showed their

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 1-5.

<sup>27</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., p. 28; Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 25.

<sup>28</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., p. 26; J. Reid, *Manual of moral instruction*, London, Thomas Nelson & Sons, 1908, pp. 176-177.

<sup>29</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 27.

<sup>30</sup> Gould, *CBML II*, cit., p. 22.

<sup>31</sup> Bates, *Story lessons*, cit., pp. 7-8. There is a similar moral in Alice Chesterton's story «The land where there are no punishments». Chesterton, *Garden of childhood*, cit., pp. 10-19.

love by earning money to «feed, clothe, educate, and shelter» their children, nursing them when sick and protecting them from harm. Children could show their love of their parents through obeying them «as taught in the Fifth Commandment»<sup>32</sup>.

Authors also urged obedience to adults on the grounds that they, as Mrs. Bray put it, «have lived long enough to know what is good and right»<sup>33</sup>. Alice Chesterton illustrated this point in a story for pupils in Standards I and II: «The rat family». A young rat lived in a corn-rick with his family. He went out into a field, disobeying his mother's orders not to leave the corn-rick, and was spotted by humans, putting the whole rat family at risk of discovery. The young rat learned the importance of obeying orders from adults who knew best and promised to be obedient in future<sup>34</sup>. Parents were also depicted as guides who should be trusted implicitly. Lois Bates used the example of a ship's captain, sailing to Hull, who decided to navigate the Humber without the help of a pilot. The captain became stuck on a sandbank, and was eventually guided by a pilot into the port. «Fathers and mothers are like the pilot, who knew which was the best way to take», she wrote<sup>35</sup>.

Handbook authors selected biographical examples to illustrate obedience to parents. Reid, Gould and Hackwood used the example of Casabianca (the «boy [...] on the burning deck» in Felicia Heman's 1829 poem). Casabianca was the son of the commander of a French warship during the battle of the Nile. He had been instructed by his father to remain on deck until permitted to abandon post, but because his father was killed in battle this permission never arrived. When the ship caught fire, Casabianca remained on deck, refusing to leave in a boat with other members of the crew, and died. Only Gould questioned whether Casabianca did the right thing:

Ought children to obey their parents? Yes. Was it Casabianca's duty to obey his father? Yes. Did he do right in staying at his post? Yes. Then did he do right in waiting to be blown up? This puzzles you [...]. The boy made a mistake, but he was noble to remain at his post<sup>36</sup>.

Following obedience to parents and teachers, handbook authors established the duty of obedience to laws and rules in a range of settings. This they deemed necessary for order and efficiency. Authors argued that obedience to the laws of the country was necessary for the well being of all citizens. «Anarchy [...] would

<sup>32</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., p. 23; Major, *Moral instruction junior*, cit., pp. 51-52.

<sup>33</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., p. 23.

<sup>34</sup> A. Chesterton, *The pansy patch*, London, Thomas Nelson and Sons, c.1912, pp. 13-21. See also Alice Chesterton's story for pupils in Standard III, «The country of the high mountain». A. Chesterton, *The magic garden*, London, Thomas Nelson and Sons, c.1908, pp. 52-69.

<sup>35</sup> Bates, *Story lessons*, cit., pp. 6-7. Hackwood, *Notes of lessons*, cit., pp. 25-26 also depicts parents as guides.

<sup>36</sup> Reid, *Manual*, cit., p. 174; Gould, *CBML II*, cit., pp. 22-23; Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 26.

result», urged Hackwood, «if people ceased to be law-abiding»<sup>37</sup>. Major, in his Senior stage volume, wrote: «As [the Law] is for all and for each, each and all ought to obey these Laws». Citizens therefore, he argued, had a duty to obey the laws made by those representing them, and if they believed a law needed changing they should go through the due process of voting for a party who would try to alter the law once elected<sup>38</sup>. Reid also saw obedience to the law as «necessary for our own sake and the good of others». Unlike Major, however, he thought that «rebellion may be justified as the only means of getting better laws made»<sup>39</sup>. Mrs. Bray noted the importance of rules in the home. She urged children to obey the rules their parents made «for the comfort and welfare of the family». If each child did as he pleased, she argued, «nothing could be done in peace, and nothing could be really enjoyed»<sup>40</sup>.

Authors emphasised not only the act of obedience, but also the motives for and the manner of obeying. Love, both of parents and of country, was promoted as a good motive for obedience, whereas unthinking, mechanical obedience or obedience out of fear was condemned. For Hackwood, the act of obedience itself was of less importance than the spirit in which it was done: «mere compulsory obedience without the right motive is like a nut which has a shell but no kernel [...] We should obey willingly, cheerfully, instantly, and to the fullest extent»<sup>41</sup>. For younger pupils, Lois Bates wrote on this theme in two stories: «Robert and the marbles» and «Jimmy and the overcoat». Robert's cheerful obedience to his mother's command to stop his game of marbles contrasts with Jimmy's sulky response when he was told to put on his coat<sup>42</sup>.

Gould and Waldegrave did not include obedience as a lesson heading in their handbooks (though we have seen that Gould dealt with the theme of obedience under other lesson headings). Instead, Gould's scheme contained lessons on self-control, and Waldegrave discussed self-restraint<sup>43</sup>. Gould's treatment of Casabianca shows that he saw tensions in the notion of obedience. He wrote elsewhere that the quality of obedience was morally ambiguous, that it was possible to obey good or bad leaders and good or bad commands<sup>44</sup>. Who to obey was also a matter of concern to Reid and Hackwood, but this did not stop them treating obedience as a discrete theme. Reid urged children to obey only the «right persons» – parents, teachers, masters, doctors – and not «those who do not desire our welfare» or «those who try to persuade us to do what

<sup>37</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 25.

<sup>38</sup> H. Major, *Moral instruction. Senior stage*, London, Blackie & Sons, 1907, pp. 64, 66.

<sup>39</sup> Reid, *Manual*, cit., p. 177.

<sup>40</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., p. 29.

<sup>41</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 26. See also Bray, *Elements of morality*, cit., p. 23 and Major, *Moral instruction junior*, cit., p. 53.

<sup>42</sup> Bates, *Story lessons*, cit., pp. 9-10.

<sup>43</sup> Gould, *CBML I*, cit., pp. 7-13; A.J. Waldegrave, *A teacher's handbook of moral lessons*, London, Swann Sonnenschein & Co., 1904, pp. 27-31.

<sup>44</sup> Gould, *Moral instruction*, London, Longmans, Green & Co. Ltd, 1913, pp. 51-55.

we know is wrong». Hackwood also acknowledged, in a note to teachers, that some children may have «wicked parents [...] obedience to whose orders may be wrong, and entail misery» and that in this situation there was no «moral obligation» to obey. But he did not recommend discussing this with pupils<sup>45</sup>.

## 5. *Patriotism*

Most handbook authors, treating patriotism as an aspect of wider social or civic morality, addressed it in lessons aimed at older pupils<sup>46</sup>. Waldegrave and Mrs. Bray, however, included patriotism in their lessons for a younger age group, treating it as an extension of love of family (Mrs. Bray) and a duty within the local community (Waldegrave).

Several authors started with an etymological definition of patriotism, from the Greek root of *patria*, as love of fatherland or country<sup>47</sup>. Authors also conveyed what they meant by patriotism through describing particular attitudes, social practices, or modes of behaviour as “patriotic”. A close reading of lessons reveals common themes in discussions of patriotism, but also that authors could disagree over the detail of the attitudes and practices that being patriotic entailed.

Lessons on patriotism aimed to inculcate love of country. This was interpreted as love of the physical features of the land, its landscape and climate, and also as an affinity with fellow countrymen who shared a language, culture and history. Love of country was illustrated through stories of people missing their homeland when elsewhere. For example, Mrs. Bray and Gould both told the story of an «eskimo» boy, taken away from the harsh conditions of his homeland by well-meaning sailors. The boy missed the landscape, climate and lifestyle of his homeland and was not happy till he returned<sup>48</sup>. Hackwood was more concerned with the second dimension to love of country, «kindly feeling towards fellow men», which, he argued, was prompted by identity of interest. His choice of illustration was the story of Marcus Curtius, «a noble youth who, in full armour, mounted his noble steed and leapt into the chasm which had appeared in the Forum at Rome [...] which, according to the soothsayers, could be filled up only by such a noble sacrifice»<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> Reid, *Manual*, cit., pp. 174-175, 178; Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 28.

<sup>46</sup> The exception was Waldegrave's *Lessons on citizenship*. Gould dealt with patriotism under the heading *Our country*. Gould, *CBML IV*, cit., pp. 50-56.

<sup>47</sup> Reid, *Manual*, cit., p. 192; Hackwood, *Notes of Lessons*, cit., p. 168; H. Major, *Moral instruction. Advanced stage*, London, Blackie & Sons, 1909, p. 45.

<sup>48</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., pp. 115-116; Gould, *CBML IV*, cit., p. 50. I use the terminology of the time.

<sup>49</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 172.

Concepts of “national character” and “national characteristics” were used to introduce qualities which authors encouraged pupils to admire: democracy, freedom (of speech, belief and action), justice, and security<sup>50</sup>. These qualities were identified as “English” through comparisons with other countries, for instance in Wicksteed’s illustration of a Russian gentleman who was imprisoned for his political opinions. Authors also urged reverence for national symbols and the qualities of freedom and protection these symbols were deemed to represent. Wicksteed’s Russian political prisoner, for example, escaped to a port in China, and selected the ship flying the Union Jack for his escape because «he knew that the English sympathized with liberty»<sup>51</sup>. Such descriptions of national characteristics and symbols were also common in history schoolbooks of the period<sup>52</sup>.

The main focus of these lessons, however, was on the duties which being patriotic was thought to entail. Several authors distinguished between “true” and “false”, or “good” and “bad”, patriotism. Particular attitudes and their concomitant social practices were positively or negatively defined. For example, Mrs. Bray defined false patriotism as «a narrow prejudice in favour of what belongs to ourselves», being boastful about one’s own country and rude about others. True patriotism, however, involved doing «justice to the merits of other nations», encouraging free trade and communication between countries, and loving one’s country «not for her size, not for her military power, but for the noble work she does, and for the means she has of making other nations intelligent, good and happy». In his lesson on «Loyalty and patriotism» Hackwood defined false patriotism as «hatred and hostility to other nations» and «blindness to our own defects as a nation». He urged teachers to indicate that «patriotism does not consist of singing songs and flying flags»<sup>53</sup>. In Major’s lessons distinctions between true and false or good and bad were implied rather than stated explicitly. Discussing the South African War, he contrasted the «Volunteers, leaving home and all that it holds dear, to fight for something which they deemed dearer even than home» with the «greedy grabbers [...] who sold themselves and their fellow-countrymen to make money – to the utter disgust of every true lover of his country»<sup>54</sup>.

Authors hoped to stimulate in pupils a desire to serve the country and work for her benefit. Different people were to serve in different ways, reflecting divisions of gender, class, and occupation. Individuals, whoever they were or

<sup>50</sup> For example, Major, *Moral instruction advanced*, cit., pp. 46-48; Reid, *Manual*, cit., pp. 193-194.

<sup>51</sup> Wicksteed, *Conduct and character*, cit., pp. 78-79.

<sup>52</sup> Heathorn, *Let us remember*, cit., pp. 413-421; Horn, *English elementary education*, cit., pp. 43-46; Chancellor, *History for their masters*, cit., pp. 112-138.

<sup>53</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., pp. 117-118; Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 173.

<sup>54</sup> Major, *Moral instruction senior*, cit., p. 50.

whatever they did, were called upon to sacrifice their individual desires and individual gain for the benefit of the country as a whole.

High praise was reserved for individuals who fought for, and were prepared to die for, their country in battle<sup>55</sup>. Major, on the other hand, praised the «martyrs» who died on the scaffold to fight for freedom and the «civic heroes» who sacrificed time and money, and in some cases their freedom and their lives, in defence of «free thought and free action [...] their Religion, their Law, and their rights as citizens», liberties which all Englishmen were later able to enjoy<sup>56</sup>.

Major and Reid extolled different forms of work, the labours of the doctors and scientists, the engineers, the explorers, the inventors and the manufacturers whose efforts had led to improved health, improved housing, a strong commercial position and large colonies for the benefit of the country as a whole. Wicksteed argued that the welfare of the state also required «praying men» – thinkers or idealists, including artists and poets – to generate ideals and inspire others, while «working men» were exhorted to «[keep] things going»<sup>57</sup>. Women were to serve to the country primarily through “feminine” duties. Major described the «silent agonies of women» waiting anxiously, and passively, for sons and husbands fighting for the country on the battlefield. He also exhorted mothers to train their children to be good citizens, and beyond this to influence public morals more generally through «moral warfare»<sup>58</sup>. Beyond these specific duties, pupils were urged to serve their country through their general good conduct. For Reid «every idle, thriftless, person is the enemy of his country», but «all good work and good character is patriotic»<sup>59</sup>. The fortunes of the country as a whole, authors claimed, depended upon the actions of individual citizens.

Some authors emphasised the duty of serving the country through maintaining her territories, her position in world affairs, and her military and naval strength. They described a glorious present, and wanted to preserve a glorious past. Hackwood, for instance, praised the country’s «pre-eminence» in freedom of speech and conscience. Reid emphasised a «high position of power among the nations»: large colonies, institutions of government, commercial advantage and reputation for science and invention. He described a trajectory of development from a barbarous race to civilised nation, and defined patriotism as «the effort to keep our nation in a high and progressive state»<sup>60</sup>.

<sup>55</sup> For example, Gould, *CBML IV*, cit., pp. 52-53; Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 173.

<sup>56</sup> Major, *Moral instruction advanced*, cit., pp. 48-49.

<sup>57</sup> Major, *Moral instruction senior*, cit., p. 49; Reid, *Manual*, cit., pp. 194-195; Wicksteed, *Conduct and character*, cit., pp. 94-102.

<sup>58</sup> Major, *Moral instruction advanced*, cit., pp. 50-51. For a full discussion of these themes see A. Davin, *Imperialism and motherhood*, «History Workshop Journal», 5, 1978, pp. 9-65.

<sup>59</sup> Reid, *Manual*, cit., p. 196.

<sup>60</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 174; Reid, *Manual*, cit., pp. 195, 197-200.

The notion of inheritance from the past was invoked to encourage pupils to preserve the country's great position and good character to hand on to the next generation. Reid urged pupils to «[preserve] the liberties gained for us» by dealing justly with others, standing up for the liberties of the oppressed, and «honouring the names of those who have wrought and suffered to gain us our position»<sup>61</sup>. Major drew on the concept of inheritance to persuade pupils to protect and also to extend liberties: «There are many rights that we have not yet obtained, and that we must yet struggle to obtain for ourselves and for others»<sup>62</sup>.

Authors emphasised serving the country through working for reform. «Because a true patriot loves his country», argued Mrs. Bray, «he is quick to see her faults, and will do all that one man can do to help her to mend them»<sup>63</sup>. Different authors, however, envisaged different sorts of reform. Comparing Gould and Hackwood is revealing. Hackwood was for slow and steady improvement, arguing that errors in social policy would «no doubt [...] be corrected when time serves». There was a greater sense of urgency with Gould's condemnation of child labour: «These things are not for the good and the honour of England. Our country can never be a happy land, nor our people a great nation, while such things are done»<sup>64</sup>. Perhaps more than any other aspect of lessons on patriotism, this tension between preserving past glories and reform reveals authors' differing social and political ideals.

It has already been noted that “true patriots” were called on to appreciate the good points of other countries. Pupils were also exhorted to recognise and admire patriotism in nations other than their own. Authors selected individuals from different points of history and different countries to illustrate patriotism in their lessons. Major offered examples of Roman patriotism while Gould told the story of King Codrus who sacrificed his life for the sake of the citizens of Athens. Hackwood in 1883 and Reid 25 years later included Alfred the Great, Robert the Bruce, William Tell, Joan of Arc and George Washington in their overlapping lists of exemplars<sup>65</sup>.

Gould was more controversial than other authors in his argument that love of country underpinned political movements such as the Polish movement for freedom against Russia, the Irish claim for self-rule, and the desire of Indians for a greater part in ruling their country<sup>66</sup>. Gould's allusion here to ambiguities in the imperial project perhaps reflects wider socialist and liberal misgivings

<sup>61</sup> Reid, *Manual*, cit., pp. 194-196.

<sup>62</sup> Major, *Moral instruction advanced*, cit., p. 55.

<sup>63</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., p. 117.

<sup>64</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 173; Gould, *CBML IV*, cit., p. 54. Here Gould refers to the Factory Acts of 1833 and 1844, but he uses this specific example to illustrate a general point.

<sup>65</sup> Major, *Moral instruction advanced*, cit., pp. 45-46; Gould, *CBML IV*, cit., pp. 52-53; Reid, *Manual*, cit., p. 192; Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 171.

<sup>66</sup> Gould, *CBML IV*, cit., p. 56.

about imperialism. His views contrast with other texts of the period, notably the popular *Essays on duty and discipline*<sup>67</sup>, in which essayists extolled, uncritically, the virtues of empire and imperial rule.

Waldegrave focused on local dimensions to patriotism. In the lesson «We all live in communities» he offered examples of co-dependence and cooperation among plants and animals, extending the analogy to people living together and depending on one another in human communities<sup>68</sup>. He argued further that all have a duty to look after their town's institutions and services: schools, fire brigades, libraries, roads, water and sanitation. «It is quite natural and proper to be proud of our town, but such pride is only justifiable when we do our best to make it a town worth being proud of», he urged<sup>69</sup>.

## 6. *Tolerance*

Tolerance was treated in a different manner to obedience and patriotism. No handbook included tolerance as a lesson heading. Authors dealt with differences in background, opinions, faiths, cultures, and social practices under the headings of justice or kindness or courtesy. Only Gould and Waldegrave discussed how to deal with differences in opinion, in political, moral and religious views.

Tolerance was sometimes treated as an aspect of “justice” (or “fairness” in lessons aimed at younger pupils). One aspect of justice or fairness was treating people equally. In Alice Chesterton's story aimed at infants, «The bag of sweets», Nina was given a bag of sweets by an «old gentleman» to share equally between all her friends. However, she gave more sweets to her three best friends than to the others. That night, Nina had a dream in which she was not given her share of a bag of chocolates. She learned that not giving everyone his or her «fair share» would «make someone feel unhappy»<sup>70</sup>.

Gould and Waldegrave, writing for older pupils, dealt with wider social repercussions of fair treatment. Waldegrave urged pupils to recognise and appreciate goodness, «whatever may be the creed of the person in whom it is found». Gould argued that justice and mercy should be shown towards «savage races», «men and women and children whose skins have a different colour from ours, but who know how to help each other, to deal fairly, and to pity». In his illustrative stories the Red Indians, the Arabs of the Sudan, the Kaffirs

<sup>67</sup> *Essays on duty and discipline*, 1<sup>st</sup> edition, London, New York, Toronto, Melbourne, Cassell and Company, Ltd., 1910.

<sup>68</sup> Waldegrave, *Teacher's handbook*, cit., pp. 32-35.

<sup>69</sup> *Ibid.*, pp. 36-45. Waldegrave urged the teacher to visit local institutions and if possible to arrange class visits (p. 41).

<sup>70</sup> Chesterton, *Garden of childhood*, cit., pp. 124-126.

and Negroes of Africa demonstrated self-control, courage, justice, industry and kindness<sup>71</sup>.

Authors also argued that justice required fairness and lack of prejudice in forming an opinion of others, or judging their behaviour. Several used the image of “blind justice”. «Justice must be blind to the influence of beauty, rank, opulence, and power» was how Hackwood put it<sup>72</sup>. Impartiality thus viewed required tolerance and acceptance of difference.

In order to achieve such fairness, pupils were encouraged to ensure that they had full knowledge before judging other people. Alice Chesterton’s story «Farmer Green’s mistake» revealed the folly of forming a judgment too hastily. A group of village boys stole apples from Farmer Green’s orchard, and Farmer Green wanted to catch the culprits. One day he caught a boy eating an apple next to his orchard, and «thrashed [him] soundly», not accepting the boy’s claim that he had not stolen the apple but had brought it from home. «If Farmer Green had stopped to think», Chesterton wrote, «he would have said to himself, “I am not *sure* that this was the boy, because I did not see him take the fruit. I cannot punish him till I know”. But Farmer Green did not stop to think»<sup>73</sup>.

Gould and Waldegrave extended this notion of not judging hastily to include understanding a person’s cultural, social and economic circumstances. Gould described an occasion when a bricklayer called him a rascal: «He could think of no pleasanter word than “rascal” [...] we must not always judge a person by his words. We must try to understand the spirit in which he speaks. That which seems rude is not always really rude». Waldegrave urged pupils to allow for circumstances when judging people’s behaviour:

When we are tempted to blame people for being shiftless and drunken, like so many in the slums of our large towns, it is only fair to ask whether the conditions under which they have lived from their childhood have been such as to bring out the best in them. Perhaps they have been underfed; have lived in miserable, overcrowded houses; have had no regular employment on growing up; and have been familiar all their lives with degrading scenes and vicious practices. The «spirit of justice», he argued, should prompt pupils not only to make allowance for such circumstances, but also to strive to ensure future generations have «a fair chance in life»<sup>74</sup>.

Also, in contrast to other authors’ idealised image of blind justice, Gould and Waldegrave acknowledged that justice was not always executed perfectly. «It is still too true, in common practice, that there is one law for the rich and another for the poor», wrote Waldegrave, citing a railway official’s differential treatment of a rich person and a poor person as an example. Gould’s list of those «waiting for justice» included unemployed men, the low-paid and underfed, children

<sup>71</sup> Waldegrave, *Teacher’s handbook*, cit., p. 57; Gould, *CBML II*, cit., pp. 57-59.

<sup>72</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., p. 161.

<sup>73</sup> Chesterton, *The magic garden*, cit., pp. 154-156.

<sup>74</sup> Gould, *CBML II*, cit., p. 48; Waldegrave, *Lessons in citizenship*, cit., pp. 86-87.

without a proper education, over-worked mothers, lonely and homeless people, and coloured tribes «unfairly treated by the whites»<sup>75</sup>.

The present day reader can detect Gould's socialism in his arguments that low wages and impoverished conditions were an injustice that should be eliminated, and Waldegrave's comments suggest similar views. This contrasts with Hackwood's plea, 20 years earlier, to give help only «where we think it deserving», and to guard against «indiscriminate charity»<sup>76</sup>. Although authors' political and social perspectives were implied rather than stated explicitly they are evident to the historian, and might also have been evident to readers at the time.

Tolerance was also discussed as an aspect of courtesy, and of sympathy to all people. Mrs. Bray, for instance, argued for courteous behaviour on the grounds that «everything that lives and feels is entitled to our kindness, and [...] to our respect». For Gould, courtesy entailed sensitivity towards other people's opinions, and particularly their religious and cultural traditions. He told the story of General Sir John Craddock and his departure from the army in India in 1806. Craddock had demanded that his native troops wear the uniform and hairstyles of English soldiers, and remove the earrings and ash on their foreheads that distinguished their religion and caste, leading to a violent rebellion. «He had shown no respect for the feelings of the Hindus. He had shown no respect for the wishes and customs of men who belong to a different nation and a different religion», wrote Gould. «Quite rightly he was sent away from the army of Madras»<sup>77</sup>.

In his lesson «Human affection for those in distress», Major urged pupils to show kindness towards children, the «deaf, blind, weak-minded, poor, ill-fed, ill-clad, sick, crippled», who «cannot help themselves». Mrs. Bray called on pupils to demonstrate sympathy and «fellow-feeling» to others through charity (for instance sending relief to the «poor starved natives» in India or Asia), or through promoting «industry, commerce, education, and all that tends to the well being of others, all the world over». This, however, was a restricted vision of sympathy, only for the «civilized body of mankind»: «Some races of men [...] live in a wild state [and] seem little more capable of learning anything fresh, or of improving their condition, than the animals»<sup>78</sup>. Waldegrave, by contrast, writing 21 years later, described the «virtues of uncivilised people». «[We] should be kind and helpful towards them, and teach them all we can, without expecting them to like all our ways or follow all our customs»<sup>79</sup>. Was

<sup>75</sup> Waldegrave, *Teacher's handbook*, cit., p. 63; Gould, *CBML IV*, cit., p. 18.

<sup>76</sup> Hackwood, *Notes of lessons*, cit., pp. 98, 101. See Manton, *Filling bellies and brains*, cit. on Gould's socialism.

<sup>77</sup> Bray, *Elements of morality*, cit., p. 49; Gould, *CBML II*, cit., pp. 53-54.

<sup>78</sup> Major, *Moral instruction junior*, cit., pp. 67-68; Bray, *Elements of morality*, cit., pp. 65-69. Bray described savage races as naturally idle, lacking in bodily strength through want of regular feeding, and lacking in social feeling.

<sup>79</sup> Waldegrave, *Teacher's handbook*, cit., pp. 73, 76.

the difference between Mrs. Bray and Waldegrave's statements a reflection of broad changes in attitudes to race, or their different racial and political views?

While freedom of thought and action was central to Major's treatment of patriotism, he did not discuss what people might think differently about, or how to deal with these differences. This was left to Gould and Waldegrave who included lessons on «Differences of Opinion» in their handbooks<sup>80</sup>. Their common experiences as secularists may have led them to address this theme<sup>81</sup>. Gould and Waldegrave's lessons were very similar: indeed, Waldegrave acknowledged that he used part of Gould's lesson as the basis for his own<sup>82</sup>.

Yet a comparison of Gould's and Waldegrave's lessons on differences of opinion reveals divergences in style and approach, even where one author drew directly on the other's work. In these lessons, both Gould and Waldegrave started by discussing preferences in eye colour, hair colour, clothes, and paintings. They moved on to more serious differences of opinion: political opinions, and opinions on moral questions including Sabbath observance, meat eating, and temperance. «What is to be done in these cases»? asked Waldegrave. «We must not quarrel and call one another hard names. We must ask questions, and tell one another our thoughts, and try to understand one another's reasons». Finally, both dealt with differences of opinion about religion, noting that adherents of different religions all believed theirs was the one true faith. Waldegrave suggested that the teacher ask the class to name various religions. Gould presented a tableau of adherents of different religions, past and present, going about their rituals and attending their places of worship, and called on pupils to «salute» them all.

Despite the similar themes and structure, Gould's lessons on difference of opinion were subject to intense criticism in the local and national press, while there is no evidence of such a response to Waldegrave's. In 1905 the Cheshire Diocesan Committee campaigned against Gould's Children's *book of moral lessons* series being used for moral instruction lessons in their local schools on the grounds that these books, and particularly these lessons, were offensive to religion<sup>83</sup>. This campaign led to Gould's books being removed from Cheshire Education Committee's list of recommended books for moral instruction lessons. Waldegrave's book, however, remained on the Committee's list<sup>84</sup>.

<sup>80</sup> *Ibid.*, pp. 97-101; Gould, *CBML I*, cit., pp. 153-161.

<sup>81</sup> While a teacher in London, Gould was prevented from giving Bible lessons on account of his contributions to the secularist press. Gould, *Life story*, cit., pp. 63-70. Both Gould and Waldegrave were active in the Ethical Movement. Wright, *The struggle for moral education*, cit., pp. 52-55, 147-148.

<sup>82</sup> Waldegrave, *Teacher's handbook*, cit., p. 99.

<sup>83</sup> Gould collected correspondence about this campaign in the Cheshire press, including his own letters, in the Leicester Secular Society Scrapbook of Newspaper Cuttings 1903-06, 10D68/10, Record Office for Leicestershire, Leicester and Rutland. (Gould was secretary of Leicester Secular Society at the time).

<sup>84</sup> Johnson, *Moral instruction*, cit., pp. 12-13.

Why was this? There were important differences in the examples that Gould and Waldegrave used to illustrate their lessons. Gould was more controversial than Waldegrave. For instance, he included a secularist alongside the adherents of various religions to be “saluted”. And in a handbook written during the South African War, his list of moral issues on which people disagreed included pacifism, which Waldegrave did not mention. There are also differences in authorial tone. Gould went further than Waldegrave in challenging his audience. For example, there is implied criticism of parental views on religion in Gould’s lesson:

At home your mother or your father may tell you which of all these religions they like the best. But before you go home I will tell you this: that the people of different religions ought to respect each other, just as we have done when we saluted them all.

Gould also stressed, perhaps provocatively, that minority views could eventually be proved right, arguing that it was allowable to attempt to persuade others to your own way of thinking if it was done in a «friendly manner». Waldegrave, however, steered clear of potentially controversial territory and said nothing about parental views or minority opinions. Important differences between authors are thus evident in moral lessons. Not only authors’ opinions, but also their style of writing, perhaps reflecting their different personalities, influenced the treatment of values and behaviours in handbooks.

## 7. *Conclusion*

Moral instruction handbooks have much to reveal about the teaching of values in the elementary school of the late nineteenth and early twentieth centuries, and add to a research base that has neglected these sources. Handbook authors, in common with authors of other schoolbooks, intended to teach pupils particular social roles and values. Handbooks reveal commonalities in the treatment of obedience, patriotism and tolerance. But they also show important differences in tone, in the examples selected for illustration, and in the way particular qualities were defined and explained, and through these differences authors’ varying views and personalities are revealed. Moral instruction handbooks lead us to question assumptions about the extent and depth of shared values as expressed through the elementary school curriculum a century ago. Is this finding peculiar to moral instruction texts? Or does it also apply to curriculum areas where there was greater government control? Did the non-compulsory nature of moral lessons allow space for individual innovation and different views?

Some important questions remain unanswered. We do not have clear evidence about how teachers reacted to these texts. Did they struggle to deal with differences in how values were presented? Were they put off

by strong authorial personality?<sup>85</sup> How did they articulate the content of the handbooks in class? Tensions identified here may go some way to explain why moral instruction lessons were taken up by only a minority of school boards, albeit a sizeable one, despite widespread agreement on the importance of the formation of character as an educational aim.

I close with some thoughts on what this study can say to academics and practitioners currently grappling with training “our future citizens”. The curriculum is, arguably, still being used to inculcate particular values in the young. This was an explicit aim a century ago. It is not so explicit now. But values such as obedience and patriotism can perhaps be found in subtler, subtextual, forms, articulated now through the language of citizenship and emotion rather than morality<sup>86</sup>. Tolerance is articulated explicitly now, but in present climate of fears of terrorism, limits on civil liberties, and criticisms of multiculturalism, what will its status be?

Finally, this study suggests there may be something inherently problematic in the idea of shared values in the school. In 1908 Felix Adler noted the «crudeness of [...] moral vocabulary». The same terms, he argued, were used in different and conflicting ways, and creating the illusion of a universally accepted and comprehensive moral code<sup>87</sup>. His argument, made at a time of more obvious cultural homogeneity than the present, suggests that educators may always struggle to articulate and define shared values in a classroom setting. It also points to potential dangers if – as is, arguably, the case in English schools in the present – shared language can create an illusion of unity around values that are politically owned.

Susannah Wright  
Westminster Institute of Education  
Oxford Brookes University (United Kingdom)  
susannahwright@brookes.ac.uk

<sup>85</sup> F.H. Hayward commented that handbooks were «just a little too individual and stereotyped to convince the educational public» («Moral Education League Quarterly», 25, 1 July 1911, p. 1).

<sup>86</sup> See, for example, Advisory Committee on Citizenship, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, London, QCA, 1998; Department for Education and Skills, *Social and emotional aspects of learning-guidance*, London, DfES, 2005.

<sup>87</sup> F. Adler, *The scope and aim of ethical education*, in G. Spiller (ed.), *Papers on moral education communicated to the First International Moral Education Congress*, second edition, London, David Nutt, 1909, 7-14, p. 11. Felix Adler was founder of the Ethical Movement. His programme of moral instruction influenced the Moral Instruction League. Wright, *The struggle for moral education*, cit., pp. 53-56.



# Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina

Luca Montecchi

## 1. *Contadini, proprietari terrieri e analfabetismo nell'Umbria mezzadrile*

Quando nel 1906 cominciava a muovere i primi passi nel campo dell'istruzione popolare per i figli dei contadini della sua tenuta, il senatore Eugenio Faina aveva accumulato una vasta conoscenza dei problemi dell'agricoltura umbra e nazionale<sup>1</sup>. Dotato di un grande spirito di innovazione, che gli derivava da una chiara influenza positivista, attento alle novità che giungevano dall'estero

<sup>1</sup> La storia delle Scuole Faina è pressoché inedita. Se si eccettuano pubblicazioni di tipo celebrativo prodotte dalle stesse scuole e peraltro piuttosto datate, si possono leggere solo brevi cenni sulla loro attività in studi di carattere generale sulla storia della scuola e dell'istruzione agraria umbra o in ricerche che hanno ricostruito l'opera di modernizzazione agricola da parte di Faina. Il presente saggio intende comunicare i primi risultati di una ricerca ancora in corso che porterà a ricostruire in modo complessivo e organico l'opera delle Scuole Faina.

La ricerca si è basata in gran parte sullo studio delle inedite carte dell'Ente Faina, oggi conservate presso la Fondazione per l'Istruzione Agraria di Perugia. I documenti, non ancora inventariati, si trovano in 23 buste. Sulla figura di Faina cfr. F. Facchini, *La famiglia Faina: tre secoli di storia*, Todi, Publimedia, 2003; *Dizionario Biografico degli Italiani*, alla voce «Faina, Eugenio» curata da C. Travaglini. Brevi cenni sulle scuole Faina si trovano in G. Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Milano, Unicopli, 2006, pp. 93-94; G. Nenci, *Proprietari e contadini nell'Umbria mezzadrile*, in R. Covino, G. Gallo (a cura di), *L'Umbria*, Torino, Einaudi, 1989, pp. 222-225; A. Mencarelli, *Inquadrati e fedeli: educazione e fascismo in Umbria nei documenti scolastici*, Napoli, Esi, 1996, pp. 30-32; F. Bettoni, *L'istruzione agraria nell'Umbria: tendenze, obiettivi, istituzioni (1802-1920)*, in S. Zaninelli (a cura di), *Le conoscenze agrarie e la loro diffusione in Italia nell'Ottocento*, Torino, Giappichelli, 1990, pp. 383-384.

e sperimentatore egli stesso, Eugenio aveva varato dagli anni Settanta dell'Ottocento un vasto programma di ammodernamento della tenuta di famiglia.

Estesa nella zona montana del Peglia, in Umbria, l'azienda era formata in gran parte da terreni scoscesi e poco fertili, il cui valore fondiario medio era uno tra i più bassi della regione. Il fatto che la terra e le sue rendite si stessero impoverendo, lo avevano convinto ad avviare a livello sperimentale un progetto complessivo ed articolato di «restauro sociale»<sup>2</sup>. In questa ottica aveva introdotto un nuovo tipo di rotazione, offerto ai mezzadri un contratto scritto, costruito strade poderali, regolato le acque, sviluppato l'appoderamento, introdotto concimi chimici. Il progetto dai campi si era ben presto allargato a tutto l'universo sociale della comunità. Era così nata su suo impulso una cooperativa di consumo fra i coloni, aveva costruito case per gli operai dotate di moderni impianti igienici ottenendone un guadagno minimo ma convinto di sollecitare in loro l'amore per la pulizia.

Il filo comune che legava queste iniziative era l'interesse paternalista e umanitario che Eugenio aveva per i suoi contadini, saldamente legato all'idea da lui coltivata, e comune al fronte conservatore illuminato umbro, che l'agricoltura potesse rinnovarsi all'interno dei vecchi equilibri, che fosse possibile, nel quadro del vecchio patto mezzadrile, allora messo in discussione da due fenomeni inediti come l'emigrazione e le agitazioni sindacali, far aumentare il tenore di vita dei contadini e la rendita dei proprietari. La sua idea, in definitiva, era che fosse possibile guidare la "modernizzazione", salvare la mezzadria introducendo dei correttivi sociali e, con ciò, mantenere sostanzialmente inalterati gli equilibri di potere nelle campagne<sup>3</sup>.

Seguiva questa linea la creazione dell'Istituto Agrario di Perugia, sorto nel 1896 per iniziativa dello stesso Eugenio che ne divenne il primo presidente. L'Istituto doveva provvedere non alla formazione di tecnici subalterni, ma al consolidamento della proprietà terriera, attraverso l'educazione e l'istruzione dei proprietari e dei grandi affittuari.

Sul finire del secolo fu di nuovo Eugenio a creare la Cattedra Ambulante di Agricoltura di Perugia, per fornire ai contadini le poche ma necessarie nozioni tecniche utili per i lavori nei campi.

<sup>2</sup> Nenci, *Proprietari e contadini nell'Umbria mezzadrile*, cit., p. 223.

<sup>3</sup> In effetti l'introduzione da parte di Faina di migliorie in favore dei suoi contadini creerà dell'imbarazzo tra i socialisti come testimonia un articolo pubblicato il 7 novembre 1914 sul giornale della federazione socialista di Perugia «La Battaglia» che, se ridimensiona gli effetti positivi dei provvedimenti presi dal conte, tuttavia conferma il tentativo di Faina di sottrarre il consenso alle leghe rosse: «A San Venanzo dove ci si diceva che per le migliorie largite dal sen. Faina avremmo trovato i contadini ostili, costatammo invece che sono dispostissimi ad organizzarsi [...]». Sul ceto conservatore umbro si veda R. Covino, *Dall'Umbria verde all'Umbria rossa*, in Covino, Gallo (a cura di), *L'Umbria*, cit., pp. 507-605.

È da questo retroterra storico e culturale che traeva origine alle soglie del nuovo secolo la parabola delle Scuole Rurali Faina e che contribuiva a delinearne fin da subito uno dei caratteri peculiari: quello di una scuola per contadini creata da un proprietario terriero privo di una formazione pedagogica specifica, ma in compenso ispirato da un umanesimo che intendeva migliorare le condizioni di vita dei coloni unitamente ad un programma politico volto alla salvaguardia della mezzadria e alla modernizzazione agricola.

Queste preoccupazioni tornano costantemente in alcuni scritti che Eugenio diede alle stampe nei primi due decenni del Novecento e di tali questioni se ne occupò andando a ricoprire nel 1905 la carica di presidente della Commissione Reale per la costituzione a Roma dell'Istituto Internazionale di Agricoltura, nonché di presidente della Commissione parlamentare d'inchiesta sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali e nella Sicilia, promossa nel 1906 da Giovanni Giolitti, all'epoca presidente del Consiglio, e nota come «inchiesta Faina».

## 2. *Le origini*

I primi interessi di Eugenio nel campo dell'istruzione per i giovani contadini si manifestarono nell'ottobre 1905 quando egli chiese al consiglio comunale di San Vito in Monte, di cui era membro, di chiudere la piccola scuola facoltativa della frazione di Palazzo Boverino, in quanto lontana dalle case dei coloni e, quindi, poco frequentata, e di aprirla nella vicina località di Ospedaletto, nonché di garantire due giorni di insegnamento nella borgata di San Marino. L'idea, che era quella di portare la scuola laddove veramente si trovavano i bambini creando due sedi, incontrò tuttavia l'opposizione di un consigliere comunale di Palazzo Boverino, contrario all'allontanamento della scuola dal suo paese e in virtù di ciò Faina preferì desistere<sup>4</sup>.

Ma già l'anno successivo, nell'ottobre 1906, egli sottoponeva allo stesso consiglio comunale un nuovo e più articolato progetto che andava pensando da tempo e che fu approvato<sup>5</sup>.

L'obiettivo che Faina perseguiva era da lui stesso sintetizzato con queste parole:

trovare un ordinamento che senza sensibile aumento di spesa e di personale renda possibile a tutti i contadini, anche se disseminati in regioni a bassa densità di popolazione, l'accesso alla scuola mantenendo il contatto con l'allievo per sei o otto anni, destando in lui lo spirito

<sup>4</sup> ASCSV (*Archivio storico del Comune di San Venanzo*), fondo Archivio del Comune di San Vito in Monte, delibera del consiglio comunale del 21 ottobre 1905.

<sup>5</sup> ASCSV, fondo Archivio del Comune di San Vito in Monte, delibera del consiglio comunale del 21 ottobre 1906.

di osservazione e di riflessione e mettendolo in grado di progredire in seguito di propria iniziativa<sup>6</sup>.

Dopo aver riscontrato «la scarsa utilità della scuola mista non classificata» della frazione di Palazzo Bovarino, ne proponeva la trasformazione in una scuola obbligatoria mista di terza classe rurale con due sedi, una nel villaggio di Ospedaletto e l'altra presso la Villa di Spante, sede di una sua fattoria. La retribuzione dell'insegnante sarebbe restata a carico del Comune. Dal canto suo il conte Faina avrebbe messo a disposizione gratuitamente l'abitazione per la maestra e le due aule scolastiche, oltre a 300 lire per integrare lo stipendio dell'insegnante.

Ottenuta l'autorizzazione «con una certa libertà d'azione unita a benevola attesa da parte dello Stato e del Comune», Faina tradusse in pratica le sue intenzioni. Il progetto prevedeva che la maestra dovesse abitare ad Ospedaletto dove avrebbe tenuto la lezione in mattinata e che nel pomeriggio avrebbe ripetuto la stessa lezione nella Villa di Spante.

Innovativa era anche la disposizione delle aule che furono costruite secondo il cosiddetto modello olandese. Si trattava di una scuola con due aule divise da una parete a vetri in genere fissa ma con la possibilità di essere smontata a seconda delle esigenze. Una porta permetteva alla maestra di passare agevolmente da un'aula all'altra. Le classi erano suddivise la prima in un'aula, la seconda e terza in un'altra. La parete a vetri permetteva di non disturbare il lavoro degli allievi dell'altra aula e consentiva a una sola maestra di vigilare contemporaneamente gli altri allievi.

La scuola, con corso elementare fino alla terza classe, aprì nel novembre 1906. I primi anni della sua vita furono caratterizzati da notevoli difficoltà rappresentate soprattutto dal disagio della montagna al quale non erano preparati gli insegnanti e dal magro stipendio messo a loro disposizione.

La prima insegnante fu una «maestrina», appena uscita dalla scuola normale, che non sopportò a lungo il cambiamento d'ambiente, la solitudine e il disagio montano e dopo un paio di mesi rassegnò le dimissioni. In sua sostituzione il Provveditorato inviò quella che poteva essere la persona giusta, una «maestra energica, robusta, rotta alla vita di campagna». Si chiamava Ferruccia Ridolfi, e dopo aver chiesto ed ottenuto maggiori compensi, iniziò l'insegnamento nelle due sedi riunendo un totale di 42 bambini. Ma l'anno successivo a causa di un aumento di stipendio richiesto dall'insegnante e non corrisposto da Faina, la maestra lasciò l'insegnamento. Venne sostituita nel febbraio 1907 dalla maestra Giuseppina Fornari ma questa, a causa della salute malferma, alternò qualche lezione a lunghi mesi di congedo. L'anno fu completamente perduto e la povera maestra morì poco dopo.

<sup>6</sup> E. Faina, *Un esperimento di Scuola Popolare Rurale*, estratto dagli «Atti della R. Accademia dei Georgofili», quinta serie, volume IX, Firenze, Tip. Ricci, 1912, p. 9.

A sostituirla nell'anno scolastico 1909-10 fu una giovane insegnante di 21 anni che si rivelò una valida collaboratrice per il conte. La maestra Chiara D'Amato, che avrà un ruolo importante nelle scuole Faina, recuperò la situazione messa in crisi dalla perdita quasi completa di un anno scolastico riuscendo a riunire 60 bambini nelle due sedi che componevano la scuola. All'esame finale della terza elementare si ebbero nove prosciolti su tredici iscritti.

Il primo obiettivo fu considerato raggiunto da Faina che a quel punto si occupò di far proseguire gli studi ai bambini che in terza elementare venivano prosciolti creando un adeguato sistema di istruzione post-elementare formato da un corso complementare e da uno professionale.

Il corso complementare, di durata triennale, nasceva dall'esigenza di integrare il sapere degli alunni prosciolti dalla scuola elementare perfezionando la lettura e la scrittura, «destando nell'allievo l'attitudine ad osservare e riflettere e fornirgli quelle elementari cognizioni scientifiche che hanno più diretta applicazione nella vita pratica».

Al primo anno erano impartite nozioni di storia naturale, fisiologia ed igiene; al secondo nozioni di fisica e chimica mentre al terzo nozioni di geografia, elementi di geometria e disegno, nozioni sull'ordinamento dello Stato.

Il corso complementare cominciò il 22 ottobre 1910, con nozioni di storia naturale su schemi compilati dallo stesso Faina e dalla maestra D'Amato quasi sempre per corrispondenza. In ogni conferenza, che si teneva con cadenza settimanale, la maestra presentava il materiale oggetto della lezione cercando di destare l'attenzione degli allievi. Procedeva poi a dimostrazioni o esperimenti ed infine a riflessioni e conclusioni.

Al termine della lezione dettava alcuni quesiti ai quali l'allievo doveva rispondere per iscritto presentando il lavoro all'insegnante nella successiva lezione. I compiti erano corretti e poi riconsegnati al ragazzo insieme ad una copia dello schema poligrafato della lezione corrispondente perché potesse conservare più facilmente memoria delle nozioni apprese. Le conferenze furono 34 delle quali circa un terzo ripetizioni. L'esame finale, tenuto in presenza dell'Ispettore scolastico, consistette in una prova scritta ed una orale. Il corso complementare continuò anche nell'anno 1911-12 con 11 iscritti al primo anno e 8 al secondo.

Faina giudicava i risultati «quanto mai soddisfacenti» se erano presi in considerazione fattori quali la distanza che molti bambini dovevano percorrere a piedi, anche 3 o 4 ore di strada fra andata e ritorno, i problemi derivanti dall'inverno, il fatto che il bacino di utenza delle sue scuole si estendesse su una superficie di 48 chilometri quadrati.

L'ultimo tassello del percorso formativo ideato da Faina era il corso professionale che doveva completare la formazione tecnica dei futuri agricoltori. Dato il carattere eminentemente professionale l'insegnamento non poteva essere affidato alla maestra ma agli assistenti della Cattedra Ambulante di Agricoltura.

Il primo corso professionale iniziò nell'ottobre 1913 nella scuola di Ospedaletto con una serie di conferenze settimanali<sup>7</sup>. I sei anni compresi tra il 1906 e il 1912 furono quelli della vera sperimentazione, necessari a formarsi un giudizio sul funzionamento di quella scuola da lui vagheggiata.

Nello stesso 1912 giudicando positivamente i risultati ottenuti, Eugenio cominciò l'opera di promozione della sua scuola: il 3 marzo ne illustrò le caratteristiche alla platea dell'Accademia dei Georgofili di Firenze; il 12 maggio tenne una conferenza a Milano presso la Federazione delle Società Scientifiche e Tecniche per iniziativa del Consorzio Agrario di Milano, il cui testo venne anche pubblicato nella rivista «La Coltura Popolare»; nello stesso anno uscivano alcuni articoli sul periodico «L'Umbria Agricola».

I referenti ai quali Faina parlava, almeno in questa prima fase, erano, quindi, i proprietari terrieri che esortava a sostenere la propria iniziativa. Tre erano le argomentazioni da lui addotte. Innanzitutto l'educazione dei contadini doveva servire ad orientare quella "massa amorfa" nelle direzioni volute dalla classe dirigente del Paese, a diffondere un senso patriottico, a sanare i conflitti sociali tra proprietari e contadini. In secondo luogo avrebbe fornito ai giovani agricoltori le conoscenze tecniche necessarie ad aumentare la produttività agricola tale da migliorare l'economia italiana, le condizioni di vita dei lavoratori e porre un freno all'emigrazione. Infine, avrebbe contribuito a diffondere nelle campagne più povere e isolate un sapere elementare come lo scrivere, il leggere e il saper far di conto che la scuola elementare non garantiva a sufficienza laddove la bassa densità della popolazione scolastica non imponeva l'apertura di una scuola, contribuendo così all'elevazione morale del contadino secondo uno spirito di filantropia che Faina incarnò alla perfezione<sup>8</sup>.

Che la questione dell'istruzione rurale assumesse un significato economico è lo stesso Faina ad affermarlo in maniera esplicita nei suoi scritti. L'agricoltura italiana, vero fondamento dell'economia del Paese, doveva rispondere, infatti, alle esigenze di competitività nei confronti dei prodotti esteri. Ma sui prodotti agricoli italiani, notava il senatore umbro, era riversato il peso della rendita e dell'imposta fondiaria che a loro volta determinavano un aumento dei costi di produzione così da renderli poco competitivi nei confronti di quelli prodotti dai «paesi nuovi, dove il terreno è ancora gratuito o quasi, limitata o nulla l'imposta fondiaria»<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> E. Faina, *Scuole Popolari Rurali. Conferenza tenuta nella sede della Federazione delle Società Scientifiche e Tecniche, il 12 maggio 1912 per iniziativa del Consorzio Agrario di Milano*, estratto da «La Coltura Popolare», novembre 1912, Varese, Tip. Varesina, p. 13.

<sup>8</sup> Nel 1912 Eugenio faceva notare come la legge non obbligasse i Comuni né lo Stato ad aprire una scuola se nel raggio di 2 Km non vi fossero stati 40 fanciulli da 6 a 12 anni atti a frequentarla. Aggiungeva Faina: «Qualche Comunello volenteroso si sforza a fondarne delle facoltative a proprie spese; ma, per la ristrettezza del bilancio, è costretto ad affidarle a qualche semianalfabeta». Faina, *Scuole Popolari Rurali*, cit. p. 5.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 3.

Era necessario, quindi, incrementare la produttività attraverso «l'aumento di capitali e di capacità tecnica direttiva ed esecutiva». Ma se il ceto agrario più avanzato stava imboccando la strada della modernizzazione, tuttavia i contadini rimanevano ancora nella più gretta ignoranza. Scriveva a questo proposito:

A così poderoso risveglio di attività e di sapere negli imprenditori non corrisponde una proporzionale elevazione nelle condizioni intellettuali e morali delle classi rurali lavoratrici, sempre meno colte e meno civili di quelle occupate nelle industrie e nei commerci; ed è un errore, non solo dal punto di vista della pace sociale o dell'economia produttiva, ma dello stesso interesse privato dei proprietari e fittabili<sup>10</sup>.

La lotta contro l'analfabetismo, quindi, era vista come un'esigenza non più rinviabile, imposta dallo sviluppo economico e necessaria per avere fedeli lavoratori al proprio fianco. Ricorrendo ad un'immagine molto suggestiva così il conte esprimeva la sua concezione dei rapporti tra proprietari e contadini:

Alla potenza della moderna nave da battaglia non bastano corazze e cannoni, sapienza ed energia di comandante, ma abbisognano anche equipaggi istruiti, padroni dei complicati congegni che la scienza continuamente modifica e rinnova, stretti ai loro ufficiali da vincoli di fiducia e di simpatia<sup>11</sup>.

### 3. *Un modello da imitare: le prime dodici scuole*

Il 1912 fu un anno di svolta poiché giunsero alla scuola Faina apprezzamenti da più parti. Il più prestigioso fu quello del ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Credaro, il quale espresse in una lettera al conte il suo compiacimento:

Ebbi e lessi attentamente la sua memoria: Un esperimento di scuola popolare e rurale e non Le so dire quanto me ne sia compiaciuto. Ella offre un nobile esempio di illuminato patriottismo e mi auguro trovi imitatori molti e in ogni parte d'Italia. Il gravissimo problema dell'istruzione popolare si avvierebbe rapidamente alla sua soluzione. La quale si potrà ottenere soltanto da una unione degli sforzi dei privati coll'azione del Governo. L'istruzione popolare da Lei ideata risponde ai veri bisogni della nostra popolazione rurale, alla quale non occorre acquistare erudizione dottrinarica, sibbene abilità, cognizioni pratiche e buoni abiti mentali<sup>12</sup>.

È grazie al sostegno di Credaro e alla concessione di un finanziamento pari a 4.900 lire, che il Ministero della Pubblica Istruzione elargì attraverso il fondo

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> La lettera del ministro Credaro è pubblicata in: A. Aisa, *Un esperimento lodevolissimo*, «L'Umbria Agricola», 30 settembre 1912.

previsto dalle leggi per il Mezzogiorno, che l'esperienza della scuola Faina veniva estesa nel 1912 a dodici scuole sparse nella campagna umbra<sup>13</sup>.

La nuova fase che si apriva vedeva ancora Eugenio impegnato in prima persona per garantire una buona riuscita del progetto, lavorando alacremente per superare le difficoltà organizzative che via via si presentarono, per ricercare i fondi e per dotare le scuole del materiale scientifico necessario. Così di fronte ai ritardi nella concessione del finanziamento che rischiava di far ritardare l'inizio del corso di preparazione per le dodici maestre e, in definitiva, di far slittare di un anno l'avvio della sperimentazione, Faina decise di anticipare di tasca propria le spese, senza nessuna garanzia di rimborso da parte della Commissione per il Mezzogiorno e dei Comuni<sup>14</sup>.

Alla fine il corso per la preparazione delle insegnanti si tenne nel settembre del 1912 in tempo per iniziare l'esperimento entro l'anno, come era nei programmi del conte. La scelta della data fu significativa anche per un altro motivo: nei giorni precedenti all'inizio del corso, infatti, Perugia ospitò il primo Congresso Magistrale Umbro-Sabino e le conferenze magistrali organizzate dal Ministero prima dell'inizio dell'anno scolastico. La presenza in città di circa 250 maestri fu l'occasione fornita al conte per presentare la sua scuola al mondo magistrale regionale attraverso una conferenza che egli tenne presso l'Istituto Agrario.

Il corso di preparazione per le dodici maestre fu tenuto a Perugia dallo stesso Faina, affiancato per la parte agronomica dal professore Carlo Fuschini e per le esercitazioni grafiche dal dottor Alessandro Morettini<sup>15</sup>.

È interessante osservare come alcune delle insegnanti, che erano state scelte dagli Ispettori scolastici, avessero un retroterra culturale e formativo di rilievo: la maestra Assunta Peverini Leoni aveva insegnato a partire dal 1902 nella scuola fondata dal barone Franchetti a Rovigliano e nel 1909 aveva seguito il corso di Pedagogia Scientifica Sperimentale tenuto da Maria Montessori a Città di Castello; anche la maestra Dina Rinaldi insegnava da qualche anno nella scuola Franchetti della Montesca; il maestro Adolfo Cicogna era stato uno degli animatori delle conferenze magistrali di Perugia del 1912.

Il metodo di insegnamento che venne applicato nelle dodici scuole fu sempre in linea con quello elaborato dal conte e basato sull'osservazione diretta dell'alunno e sulla sua partecipazione alla lezione. Il maestro Augusto Aisa,

<sup>13</sup> La legge per il Mezzogiorno del 15 luglio 1906, n. 383, prevedeva vari provvedimenti in favore della scuola tra cui l'integrazione dello stipendio dei maestri di scuole rurali, l'istituzione di scuole serali e festive per adulti analfabeti; cfr. G. Cives, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 76.

Il corso complementare Faina venne applicato dal 1912 anche alla scuola della Montesca, che, fondata dal barone Leopoldo Franchetti nel 1901 a Città di Castello, era diventata un punto di riferimento per l'innovazione didattica e le nuove metodologie d'insegnamento sperimentate.

<sup>14</sup> In una lettera al Provveditore di Perugia Eugenio scriveva polemicamente: «forse la calura estiva è la sola causa del ritardo ad una definitiva risoluzione». ASCSV, fondo Archivio del Comune di San Vito in Monte, *Corrispondenza*, anno 1912.

<sup>15</sup> *Per la scuola popolare rurale*, «L'Umbria agricola», 16 settembre 1912.

che nel settembre 1912 partecipò alla commissione di esami del corso che si tenne a Ospedaletto, poté constatare che «le nozioni brevi e chiare vengono impartite con rigoroso metodo sperimentale, con sufficiente metodo scientifico, e col sicuro logico nesso del corso precedente»<sup>16</sup>.

Un giudizio analogo venne espresso dal maestro Cicogna il quale scriveva che «l'esperienza ha creato in me la convinzione che il metodo Faina è veramente utile e pratico. Esso è non solo dimostrativo e sperimentale, ma fattivo e quindi dilettevole. Tutto ciò che il maestro spiega è appreso facilmente dal ragazzo, poiché ogni nozione di storia, geografia, di agricoltura, di zoologia viene illustrata da proiezioni, carte e diagrammi dimostrativi che i ragazzi stessi disegnano, da esperimenti su animali, su piante»<sup>17</sup>.

Nel maggio 1913 tre scuole Faina furono visitate anche dalla delegazione inviata dalla Commissione del Mezzogiorno, formata dall'ex ministro della Pubblica Istruzione Leonardo Bianchi e dall'onorevole Carle dell'Università di Torino, la quale rimase soddisfatta del metodo e del profitto degli alunni.

È interessante notare come anche «La Voce» di Prezzolini dedicasse un articolo nel 1913 alle scuole Faina<sup>18</sup>.

Intanto nel 1914-15 il numero delle scuole complementari in Umbria era salito a 20. Lo stesso anno sei scuole Faina furono aperte nel Veneto. Nel 1916 Eugenio espose i risultati delle sue scuole nel convegno organizzato a Milano nella sede dell'Umanitaria dall'Unione Italiana dell'Educazione Popolare. Durante il convegno, che ebbe per tema il Corso popolare e che vide la partecipazione di illustri uomini di scuola come Giuseppe Lombardo Radice, Giuseppina Pizzigoni e Camillo Corradini, Faina spiegò succintamente le caratteristiche della sua scuola ed in particolare il metodo di insegnamento, che è «non solamente dimostrativo ed sperimentale ma fattivo per la collaborazione continua dell'allievo con l'Insegnante».

La volontà di innovare la metodologia didattica tradizionale, basata sulla trasmissione di nozioni astratte e aride, era espressa anche dal nuovo nome con il quale Faina chiamava le lezioni: non più lezioni, per l'appunto, ma «conferenze». Queste, spiegava il senatore, erano strutturate in modo razionale in più parti:

Al principio della conferenza l'insegnante presenta l'oggetto o produce il fenomeno che forma la materia di studio in quel momento, cercando di acuire nell'allievo lo spirito di osservazione; indi fa rilevare la particolarità dell'oggetto o spiegare il fenomeno, intervenendo solo al momento opportuno per supplire all'insufficienza dell'allievo; se si tratta di oggetto, consiglia la ricerca libera in campagna di oggetti simili, se di fenomeni chiama o l'uno o l'altro degli allievi a riprodurli seduta stante, se di notizie statistiche o disegni, questi vengono subito riportati dagli allievi su carte espressamente preparate. Chiude l'argomento eccitando

<sup>16</sup> A. Aisa, *Un esperimento lodevolissimo*, cit.

<sup>17</sup> A. Cicogna, *La vera Scuola Popolare Rurale*, «Umbria Scolastica», 31 ottobre 1913.

<sup>18</sup> F. Mosca, *Le scuole del sen. Faina*, «La Voce», 31 luglio 1913.

gli allievi ad indicare le applicazioni utili che dell'oggetto, del fenomeno o della notizia si fanno ordinariamente nella vita pratica. A facilitare l'insegnamento fa largo uso di materiale scolastico di ogni specie, di proiezioni luminose, di cartogrammi e diagrammi limitando la esposizione esclusivamente verbale a quelle poche notizie che per la loro natura non consentono l'uso di materiale dimostrativo o sperimentale e che sono pure indispensabili per una modesta coltura intellettuale pratica<sup>19</sup>.

L'opera di promozione delle scuole proseguì fino a che lo stato di guerra, imposto dall'ingresso dell'Italia nel primo conflitto mondiale, portò al blocco di ogni attività. Cessarono i mezzi finanziari, i locali delle scuole nel Veneto furono adibiti ad uso militare, qualche insegnante fu richiamato sotto le armi. Lo stesso Faina, nonostante l'età, si arruolò volontario e con alterne fasi fu impegnato fino alla conclusione del conflitto in molte attività in campo agricolo nell'Italia centro-settentrionale. Alcuni volenterosi insegnanti proseguirono senza alcuna gratificazione economica l'esperienza ma quando, tra il 1918 e il '19, alla guerra si aggiunse l'influenza "spagnola", tutte cessarono di funzionare.

#### 4. *Faina, Gentile e l'Ente Nazionale per la Scuola Rurale*

Dopo la sospensione causata dagli eventi bellici, l'attività delle scuole fu ripresa nell'anno 1919-20 fra grandi difficoltà: il materiale era andato in gran parte disperso o distrutto, molti insegnanti avevano cambiato residenza. Con il contributo delle autorità scolastiche locali e con sussidi dei Ministeri dell'Istruzione e dell'Agricoltura si riaprirono in Umbria 12 scuole complementari. L'anno seguente il numero salì a 20.

Intanto in Italia il dibattito sul destino dell'istruzione popolare si riapriva all'indomani della guerra che, tra le altre cose, aveva mostrato chiaramente le gravi lacune del sistema educativo nazionale. Negli anni in cui nacquero nuove iniziative per la lotta contro l'analfabetismo create da enti e associazioni e sostenute dallo Stato<sup>20</sup>, vide la luce l'Ente Nazionale per la Scuola Rurale.

<sup>19</sup> E. Faina, *Scuola popolare rurale (tipo Faina)*, «La Cultura Popolare», VI, 1916, 17-18, pp. 821-822.

<sup>20</sup> Nel 1921 era nata l'Opera contro l'analfabetismo che per favorire l'istruzione elementare rurale si avvale della collaborazione di alcune associazioni culturali appositamente delegate dallo Stato. Per tali aspetti si rinvia a: D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954, pp. 437-438.

Faina guardò con favore all'Opera contro l'analfabetismo poiché la legge che la istituiva (D.L. 1371) prevedeva anche la possibilità che venissero create «Scuole festive da istituirsi [...] a completamento di quelle diurne e serali per lo svolgimento di un programma integrativo di cognizioni alla vita pratica» somiglianti in qualche modo alla sua scuola. Per tali aspetti si veda: E. Faina, *La Scuola popolare rurale*, estratto dalla «Rivista romana», 15 dicembre 1921, Perugia, Tip. Perugina, 1922, p. 13.

Fondato nei primi mesi del 1922, questo organismo ebbe come obiettivo quello di diffondere sul territorio nazionale il modello di scuola post-elementare ideato da Faina. Gli sforzi e le difficoltà incontrate dal senatore umbro nei quindici anni precedenti venivano ora, almeno nelle intenzioni iniziali, ampiamente ripagati. A conferire tanta importanza al nuovo Ente erano anche le prestigiose adesioni che ricevette: Giovanni Gentile accettò l'incarico di presiedere il nuovo organismo mentre Eugenio Faina ricoprì la carica di presidente onorario; nel consiglio direttivo figuravano, tra gli altri, Giuseppe Lombardo Radice, Gioacchino Volpe e Alessandro Marcucci.

Il nuovo Ente nasceva come uno strumento che, oltre a «dare alla vita rurale maggiore dignità e maggiore benessere», doveva innanzitutto sanare la conflittualità sociale che affliggeva l'Italia uscita dall'esperienza bellica<sup>21</sup>. Indicative erano le parole di Eugenio con cui presentava l'Ente:

Oggi la vita della Nazione è mutilata, troppa parte degli italiani è di fatto se non di diritto bandita da una intensa e fruttifera vita morale ed economica – massa bruta di animali da lavoro più che di uomini – male usata da chi non vede in essa che uno strumento di produzione. E se danno enorme ne viene alla vita interna della Nazione; danno ancor più grave deriva dalla emigrazione di questa massa amorfa che dovrebbe invece essere lo strumento della pacifica ma solida penetrazione italiana all'estero ragione di sicurezza e dignitosa conquista economica e morale<sup>22</sup>.

Il compito di porre rimedio alla “mutilazione” della Nazione, che l'Ente avrebbe dovuto svolgere, esprimeva una concezione diffusa in ampia parte della classe dirigente del tempo. Significative erano le parole usate nel marzo 1923 dall'ex presidente del consiglio Paolo Boselli a proposito delle scuole fondate dal senatore umbro:

Nelle campagne vive la maggior parte d'Italia, che non risplende sul teatro letterario e politico, ma serba la forza del lavoro, il palpito della terra madre e morì eroicamente per la Patria sentendola più che sapendola. La nuova civiltà italiana deve sorgere dalle campagne, la vita rurale deve diventare nazionale, le tue scuole devono dare la nuova impronta. Dalle Georgiche fu generata l'Eneide. Per ora i voti rurali gettano poca sapienza e poca virtù nelle urne politiche. Perciò bisogna preparare il domani<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Faina guardò con preoccupazione alla crisi del primo dopoguerra per la crescita dei movimenti socialisti e popolare e per l'ondata di agitazioni sociali. In un suo scritto, *Le agitazioni agrarie dopo la guerra nei paesi di mezzadria* (Perugia, 1920) denunciò la «falsa via in cui si sono messi i dirigenti nel partito socialista e popolare. Essi, pure avendo fini diversi, sentito il bisogno di accaparrarsi le masse rurali, hanno adottato uno stesso metodo di lotta: incitarle a chiedere una parte sempre maggiore sulla produzione del podere, anche a costo di vedere diminuita la produzione stessa complessiva».

<sup>22</sup> AAnimi (*Archivio Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno, Roma*), Ufficio di Roma, *pratiche e corrispondenze sezione A*, Collaborazione con altre associazioni, fasc. “Ente Nazionale Faina per la scuola rurale”, relazione sull'attività dell'Ente.

<sup>23</sup> La lettera di Boselli a Faina del 14 marzo 1923 è pubblicata in: E. Faina, *Il manuale della Scuola Rurale*, Firenze, Bemporad, 1927, p. 17.

La scuola Faina, formata dal corso complementare e da quello professionale, sembrava quindi rispondere alle esigenze formative che la classe dirigente riteneva opportune per i contadini. Per costoro non erano previsti altri gradi di istruzione. Scriveva a questo proposito il presidente dell'Ente, Gentile:

Nulla di più, nulla di meno di quanto è necessario conoscere e sapere; lo Stato, o chi per lui, non può e non deve andare più in là<sup>24</sup>.

In buona sostanza, i corsi post-elementari Faina andavano nella direzione auspicata da Gentile e dal gruppo degli idealisti di avvalersi dell'opera dei privati e degli enti culturali nel campo dell'istruzione popolare, che doveva pesare sempre meno sulle casse dello Stato<sup>25</sup>.

Sul piano operativo l'Ente si occupò di organizzare i corsi di preparazione dei maestri e di fornire il materiale didattico alle scuole. A livello locale nacquero dei Gruppi regionali con il compito di provvedere alla creazione di altre scuole Faina nelle rispettive regioni. Nell'anno scolastico 1922-23 l'Ente svolse la sua azione in Umbria, in Calabria ed in Campania e già l'anno successivo estese la sua attività all'Abruzzo, alle Marche e al Piemonte. Dalle 52 scuole del 1922-23, si passò alle 105 dell'anno successivo; raddoppiò anche il numero di alunni, da 1158 a 2053.

In realtà, la vita dell'Ente non fu affatto facile. Al di là delle ottimistiche intenzioni e delle altrettanto positive dichiarazioni sulla sua attività, l'Ente doveva confrontarsi con altre iniziative concorrenti che sorgevano in quel momento.

Si trattava dei corsi professionali per giovani contadini istituiti nel 1924 dal sottosegretario all'Economia Nazionale, Arrigo Serpieri, e informati a principi unicamente tecnici e professionalizzanti<sup>26</sup>. Faina non faticava a vedere i limiti di questo provvedimento che mortificava la sia pur ridotta formazione culturale del contadino e in una lettera a Gentile non esitò ad esternare le sue critiche verso tali corsi e, più in generale, anche verso la politica scolastica di Mussolini:

Oso sperare che Ella ora più che mai sia convinto della necessità di elevare la coltura della classe agricola lavoratrice, ora che il Capo del Governo proclama altamente di volersi basare su questa classe, ciò che importa per il Governo, la necessità di cattivarsene il favore. Il mezzo più semplice e più usato a questo scopo è quello di curarne gli interessi materiali economici trascurando, purtroppo, tutto ciò che vale a farne invece degli uomini intelligenti, liberi ed indipendenti capaci di pensare con la propria testa. Io vedo in questi propositi un pericolo, ed un sintomo significativo anche nei recenti Decreti Serpieri sulle scuole Agrarie per contadini adulti, ispirati al tecnicismo agricolo esclusivamente<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> G. Gentile, prefazione a E. Faina, *Il manuale della scuola rurale*, cit., p. 6.

<sup>25</sup> Sulla posizione degli idealisti si rinvia a E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Mulino, 1996, pp. 362-364.

<sup>26</sup> I corsi furono istituiti con R.D. Legge 3 aprile 1924, N. 534.

<sup>27</sup> Lettera, Eugenio Faina a Giovanni Gentile, 8 agosto 1924 (AFG, *Archivio Fondazione Gentile, Corrispondenza 1894-1944*).

Le coraggiose parole del senatore non erano dettate solo dalla necessità di contrastare corsi che potevano somigliare alle sue scuole, ma anche da una visione politica: da «liberale del vecchio stampo», come ebbe modo di definirsi in una lettera alla figlia Maria del 2 novembre 1922, egli aveva guardato con una certa preoccupazione alla salita al potere del Fascismo resa possibile, scriveva, «dall'uso esclusivo della violenza e della subordinazione».

Di fronte ai provvedimenti del Governo si tentò allora di trovare una soluzione di compromesso proponendo di attribuire ai corsi complementari Faina il valore di corso integrativo, necessario per frequentare il corso professionale istituito dalla legge<sup>28</sup>. Ormai vecchio e per giunta malato, il senatore guardava con aria preoccupata alla piega che stavano prendendo le sue scuole. Lo testimoniano le appassionate lettere scritte a Gentile tra il 1924 e il 1925, nelle quali si lamentava dell'atteggiamento di disinteresse mostrato dal nuovo ministro Alessandro Casati e chiedeva una maggiore collaborazione allo stesso Gentile<sup>29</sup>. In una di queste così si esprimeva:

Io sono vecchio e mezzo invalido non posso quindi assumere una parte attiva in tale questione che ritengo vitale per l'avvenire del Paese. Posso sperare che l'assuma l'Ente Nazionale per la Scuola Rurale?<sup>30</sup>

Al filosofo scrisse più volte denunciando il lavoro di smantellamento delle sue scuole, «il retroscena che ha colpito l'opera da me iniziata»<sup>31</sup> e non nascose il suo sincero dispiacere:

Se la mia iniziativa per la Scuola Rurale deve cadere, cada pure, ma non le nascondo che mi duole abbia a finire così inonoratamente per anemia<sup>32</sup>.

Ad aggravare la situazione vi concorse anche un altro problema che si presentò all'inizio del 1925, quando il governo manifestò l'intenzione di affidare al Comitato contro l'Analfabetismo il compito di occuparsi, per mezzo degli

<sup>28</sup> La legge prevedeva che al corso professionale per contadini si accedesse dopo aver frequentato un corso integrativo dove questo esistesse; nei luoghi in cui non fosse stato presente il Ministero dell'Istruzione avrebbe dovuto provvedere alla sua istituzione. Ma la scarsa diffusione che nella realtà ebbero tali corsi fu proprio uno dei motivi che spinse Faina a chiedere l'equiparazione tra questi e i suoi corsi complementari.

<sup>29</sup> Scriveva Faina: «A solo titolo di cronaca mi faccio un dovere di aggiungere che pochi giorni dopo la mia lettera mi recai a Roma dal Suo successore al Ministero della Pubblica Istruzione al quale consegnai anche un promemoria con preghiera di farmi conoscere le sue intenzioni, almeno prima del 15 settembre, per potere in tempo utile impartire il corso preparatorio ai Maestri. Il Ministro mi ricevette molto gentilmente, poi non avendo ricevuto alcuna risposta tornai a scrivergli due volte – fine Agosto e metà Settembre – ma inutilmente [...] Tanto per fare l'ultimo tentativo, scrivo ancora per l'ultima volta al Ministro». Lettera, Eugenio Faina a Giovanni Gentile, 22 ottobre 1924 (AFG, *Corrispondenza 1894-1944*).

<sup>30</sup> Lettera, Eugenio Faina a Giovanni Gentile, 8 agosto 1924 (AFG, *ibid.*).

<sup>31</sup> Lettera, Eugenio Faina a Giovanni Gentile, 2 settembre 1925 (AFG, *ibid.*).

<sup>32</sup> Lettera, Eugenio Faina a Giovanni Gentile, 22 ottobre 1924 (AFG, *ibid.*).

enti delegati, non solo delle scuole rurali e festive, cosa che avveniva dal 1921, ma anche dei corsi integrativi post-elementari. Di fronte a tale decisione veniva meno il ruolo dell'Ente per la Scuola rurale, al quale non sarebbe rimasta altra funzione che quella di organizzare i corsi per i maestri<sup>33</sup>.

Snaturato del suo ruolo, l'Ente andava inesorabilmente verso lo smantellamento e lo stesso consiglio direttivo, nella seduta del 25 gennaio 1925, decise di trasferire anche la preparazione dei maestri al Comitato. In quella sede Gentile «esprese sì il rincrescimento per una deliberazione cosiffatta», ma aggiunse che «nessuna altra soluzione fosse possibile»<sup>34</sup>. Propose, infine, di costituire tre scuole permanenti per la preparazione dei maestri, nell'Italia settentrionale, centrale e meridionale e che una di queste – quella centrale – dovesse prendere il nome del senatore Faina.

Dopo un anno di incertezza normativa, il consiglio direttivo si riuniva per l'ultima volta il 19 gennaio 1926 e prendeva atto della pubblicazione della nuova legge relativa al Comitato contro l'Analfabetismo che veniva autorizzato ad occuparsi anche della preparazione dei maestri<sup>35</sup>.

Svaniva in questo modo il sogno che Eugenio Faina aveva coltivato per venti anni di creare una scuola popolare rurale. Da lì a pochi giorni, il 2 febbraio 1926, anche la sua avventura umana terminava: all'età di 80 anni moriva nella sua villa di San Venanzo lasciando sole le sue scuole.

L'ultimo motivo di soddisfazione per l'anziano conte era giunto nella primavera del 1925 quando le sue Scuole erano state premiate con la medaglia d'oro alla Mostra Didattica Nazionale di Firenze per la qualità del materiale scientifico-didattico di cui esse erano dotate.

##### 5. *Libro, moschetto e vanga: le Scuole Faina durante il Fascismo*

Dopo la soppressione dell'Ente per la Scuola Rurale e la morte di Eugenio, il moto espansivo delle Scuole rurali subì una brusca battuta d'arresto. Gli insegnanti che avevano tenuto il corso nell'anno scolastico 1925-26 a distanza di un anno non erano stati ancora pagati. Gli eredi del conte furono costretti, nei primi mesi del 1927, a chiedere notizie sulla esistenza o meno delle risorse finanziarie del soppresso Ente. Nell'anno scolastico 1928-1929 in Umbria si contavano appena undici scuole<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> Sul Comitato contro l'Analfabetismo si veda: E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., p. 364.

<sup>34</sup> AAnimi, *Ufficio di Roma, pratiche e corrispondenze sezione A*, Collaborazione con altre associazioni, fasc. «Ente Nazionale Faina per la scuola rurale», verbale della seduta del 25 gennaio 1925 dell'Ente Nazionale per la Scuola Rurale.

<sup>35</sup> *Ibid.*, verbale della seduta del 19 gennaio 1926 dell'Ente Nazionale per la Scuola Rurale.

<sup>36</sup> AEF (*Archivio Ente Faina, Perugia*), relazione anno scolastico 1928-29.

Alla scopo di non farne decadere l'esperienza nasceva nel 1930 per opera del figlio del fondatore, il conte Claudio, e grazie alla collaborazione del Provveditore di Perugia Marino Paroli, l'«Ente Eugenio Faina» che tre anni dopo veniva eretto in Ente morale. A seguito della recente riforma dell'istruzione post-elementare del ministro Belluzzo che aveva cancellato i corsi integrativi post-elementari e la scuola complementare e creato al loro posto corsi e scuole di avviamento al lavoro, l'Ente assumeva la denominazione «per le scuole rurali post-elementari d'avviamento all'agricoltura»<sup>37</sup>.

Nella realtà, però, le Scuole Faina si differenziarono da queste ultime. Mentre la frequenza nelle scuole Faina era ridotta ad una lezione settimanale, le scuole di avviamento erano giornaliere. A queste ultime si accedeva soltanto dalla quinta elementare, mentre ai corsi Faina si era ammessi dopo il corso elementare esistente sul posto, talvolta anche dalla terza elementare. Le scuole Faina erano istituite nelle frazioni dove c'era necessità di istruzione agraria e mancava la possibilità che vi venissero istituiti corsi di avviamento statali che in genere erano presenti solo nei capoluoghi. Infine, i corsi Faina erano gratuiti mentre in quelli statali gli alunni dovevano pagare una somma di denaro<sup>38</sup>.

Durante il fascismo la struttura dei corsi rimase la stessa: corsi preparatori (triennali) e corsi professionali (biennali), i primi affidati a maestri elementari, i secondi a dottori in agraria<sup>39</sup>. Le lezioni continuavano a svolgersi una volta la settimana, in forma domenicale o serale.

Il grande elemento di novità era, però, rappresentato dalle due diverse personalità di Eugenio e di Claudio. Il primo, pur seguendo un programma politico-culturale ben preciso, non aveva piegato le Scuole alle esigenze proprie del Fascismo. Claudio, invece, che al principio degli anni Trenta era un personaggio di rilievo del fascismo umbro, ebbe come prima preoccupazione quella di inserire le Scuole Rurali nel quadro delle iniziative che il Regime promuoveva in campo agricolo per potenziare l'agricoltura italiana.

L'impronta politica si era ben presto manifestata su più versanti a cominciare dai programmi fissati dallo Statuto del 1930. Pur permeando tutto l'insegnamento, questa era evidente in modo particolare nelle discipline più facilmente manipolabili in questo senso, la storia e la geografia. Nel 1931 la materia *Ordinamento dello Stato* cambiava nome in *Cultura fascista*, riservando un'ampia parte alla figura del Duce e alle iniziative del Regime<sup>40</sup>.

Alla mobilitazione politica e ideologica facevano appello anche i dirigenti dell'Ente Faina che riconoscevano alla figura del maestro un ruolo di primo

<sup>37</sup> Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 259-263.

<sup>38</sup> C. Faina, *Il "Rinascimento agrario" in Italia e le "Scuole rurali Faina"*, estratto dalla «Nuova Antologia», 1 giugno 1930, Trieste, Industrie Grafiche Italiane, p. 9.

<sup>39</sup> L'unica eccezione fu la riduzione, a partire dall'anno scolastico 1937-38, della durata del corso preparatorio da tre a due anni.

<sup>40</sup> AEF, relazione 1931.

piano. A lui spettava il compito di diffondere tra i contadini non solo l'amore per la terra ma anche per la Patria, il Duce e le istituzioni fasciste. Esemplari erano le parole che il Provveditore di Perugia nonché Direttore Regionale dell'Ente Faina, Gaetano Gasperoni, pronunciò nel 1937:

Là dove non può arrivare il Segretario politico o il Presidente dell'O.B., arriva il Maestro, silenzioso pioniere, che sulla armonia della Natura chiama a meditare gli esclusi della scuola ufficiale, inducendoli ad una armonia interiore, che è equilibrio e serenità, grandi fattori atti a formare il vero cittadino fascista. Quando voi pensate all'Italia demo-liberale, all'abbandono in cui erano tenute queste masse di contadini, ravvisate l'importanza dell'opera Faina, che anticipando felicemente la concezione educativa del Fascismo vuole oggi parallelamente svolgere la sua opera di elevazione tra i contadini<sup>41</sup>.

Le parole di Gasperoni segnavano una rottura riguardo la natura del mandato affidato al maestro che fino a quel momento aveva svolto anche un'opera politica nei corsi Faina ma tale funzione non aveva trovato una definizione in termini così chiari. Da questo punto in poi viene definito programmaticamente il ruolo politico del maestro. Si tratta di una svolta che è possibile individuare nella seconda metà degli anni Trenta in seguito all'intrecciarsi di più fattori quali la guerra d'Etiopia, il fervore ideologico che seguì la nascita dell'Impero nonché l'apprezzamento dei Corsi Faina da parte del Duce.

Quest'ultima circostanza, che rappresentò il riconoscimento più prestigioso, almeno a livello simbolico, dato dal Fascismo alle Scuole Faina, avvenne il 12 dicembre 1935 quando una delegazione di venticinque bambini e di dirigenti dell'Ente, guidata da Claudio, fu ricevuta dallo stesso Mussolini a Palazzo Venezia. Ad accogliere la delegazione furono,

Il Ministro della Educazione Nazionale, il Vice Segretario del Partito (essendo assente S.E. Starace) e [...] il DUCE dal quale, dopo venticinque minuti, – ricordava con enfasi retorica Claudio Faina – ci siamo separati, giovani e vecchi, con le lacrime agli occhi e con un infrenabile, entusiastico, indimenticabile turbamento nell'anima!<sup>42</sup>

Il fervore ideologico conseguente alla guerra d'Etiopia ben presto irruppe anche nei Corsi Faina. I programmi didattici vennero inquadrati dagli insegnanti nel contesto degli avvenimenti bellici. Agli alunni veniva additato come nobile esempio la decisione del conte Claudio di arruolarsi come volontario. Ma il contatto più rilevante con il mondo coloniale si registrò alla fine degli anni Trenta quando su interessamento del Governatore Generale della Libia, Italo Balbo, l'esperienza delle scuole Faina venne esportata in Libia. A tal fine 14 maestri libici parteciparono al corso di abilitazione nel 1938. Nell'anno scolastico 1939-40 furono attivati nella Colonia le prime quattro scuole Faina

<sup>41</sup> *Il XXV anniversario dell'Ente Faina*, «Il Giornale d'Italia», 23 giugno 1937.

<sup>42</sup> AEF, relazione di Claudio Faina, 4 giugno 1937.

ma il sopraggiungere della guerra paralizzò ogni progetto di espansione dei corsi in Libia.

Altrettanto interessante e meritevole di un'approfondita trattazione fu la diffusione dei corsi Faina nella Venezia Giulia a partire dal 1934. Ci limiteremo in questa sede ad anticipare che il Fascismo si avvalse anche dei Corsi Faina per tentare di favorire la nascita di scuole italiane nelle zone alloglotte più povere e isolate. L'apertura, infatti, di 47 corsi preparatori Faina nelle province di Trieste, Fiume, Gorizia, Pola e Zara nel 1935-36 – numero destinato a crescere negli anni seguenti – rientrava in quel progetto più ampio voluto dal Regime di favorire la deslavizzazione delle nuove province italiane incaricando la scuola giuliana – che fu detta per questo «scuola di confine» – a farsi promotrice della diffusione tra gli alloglotti di un sentimento nazionale<sup>43</sup>.

Questo progetto trovò la sua “consacrazione” con la nomina del Provveditore di Trieste Giuseppe Reina a Direttore Centrale dell'Ente Faina. Reina, infatti, era stato uno degli artefici della politica di italianizzazione delle scuole slave della Venezia Giulia negli anni Trenta<sup>44</sup>; messo ora ai vertici delle Scuole Faina, questi utilizzò con grande facilità lo strumento dei corsi per contadini per perseguire lo stesso obiettivo.

Nel frattempo lo scoppio della guerra esasperò l'elemento politico all'interno dei corsi Faina. Per tutta la durata del conflitto i dirigenti dell'Ente non mancarono di richiamare gli insegnanti a sollecitare la partecipazione attiva dei ragazzi alla vita della Nazione, a diffondere un senso di fervore e di certezza nella vittoria. In particolare nelle circolari e nella pubblicistica prodotta durante la guerra dall'Ente, e in particolare da Reina, si arrivò a celebrare non più l'immagine stereotipata del contadino, fiero del suo lavoro e amante della propria terra, ma quella del contadino in armi, fino a toccare punte che rasentavano il misticismo<sup>45</sup>. Questo nuovo modello, che era stato già preannunciato nel 1936 da Reina che aveva parlato della necessità di fondere «i combattenti e i rurali, in una parola i combattitori»<sup>46</sup>, trovava la sua più chiara espressione nelle parole che Claudio pronunciò al raduno dei maestri abruzzesi delle scuole Faina tenutosi a L'Aquila

<sup>43</sup> Nel 1936 Reina affermava orgogliosamente che il segretario del Pnf Starace «si compiacque dichiarare che le Scuole Faina nella Venezia Giulia hanno anche un compito di confine». G. Reina, *Le scuole rurali di avviamento all'agricoltura dell'Ente "Eugenio Faina"*, «Annali dell'istruzione elementare», dicembre 1936, p. 275.

<sup>44</sup> Su Reina e sulla scuola giuliana si veda: A. Andri, G. Mellinato, *Scuola e confine. Le istituzioni educative della Venezia Giulia (1915-1945)*, Trieste, Irsmi, 1994.

<sup>45</sup> In *Elogio dei fedeli alla terra*, opuscolo di propaganda dell'Ente scritto da Reina nel 1941, si leggono 14 massime sul contadino e sulla sua vita in campagna descritta in modo idilliaco. A titolo di esempio: «Dopo Iddio i contadini amano la terra»; «I contadini quando arano e seminano, sentono nel profondo del cuore un grande orgoglio e una grande umiltà, perché sanno che la loro fatica è benedetta dal Signore».

<sup>46</sup> Reina, *Le scuole rurali di avviamento all'agricoltura dell'Ente "Eugenio Faina"*, cit., p. 277.

nel febbraio 1942. Riprendendo le parole del senatore Pende a proposito della nuova scuola fascista, Claudio disse:

Noi possiamo incidere un trinomio nuovo, il quale sostituisca il motto che fino ad ora è stato il motto della gioventù studiosa italiana «Libro e Moschetto»: il trinomio deve suonare «Libro, Moschetto e Vanga»<sup>47</sup>.

Tali parole equivalevano alla celebrazione di un nuovo modello di alunno. Per lungo tempo questo era stato visto come lo studente-agricoltore, cioè il giovane contadino che, sottratto all'ignoranza, scopriva i segreti della natura e della terra. Tale era il modello di studente ideato da Eugenio e mantenuto, in linea generale, fino agli anni Trenta. Ora il suo posto veniva preso dalla figura dello studente-agricoltore-soldato. Il fascismo e la guerra avevano impresso l'ultima spinta verso la politicizzazione dei Corsi Faina.

## 6. *Il secondo dopoguerra e la fine delle Scuole Faina*

La fase finale della seconda guerra mondiale, con l'occupazione prima e la sconfitta poi dell'Italia, aveva paralizzato ogni attività dell'Ente. Il 1942-43 fu l'ultimo anno scolastico in cui l'Ente operò. La ripresa si registrava alla fine degli anni Quaranta su impulso di Claudio Faina. Già nel 1949-50 in Umbria si contavano 68 corsi, tra quelli preparatori e professionali.

Dall'Umbria questa esperienza tornava a diffondersi nelle altre regioni: in Piemonte, in Liguria, in Friuli Venezia Giulia, in Veneto, in Emilia, Calabria, Puglia e Sardegna.

Dopo la morte di Claudio, avvenuta nel 1954, l'Ente cambiò nome in «Ente Eugenio e Claudio Faina». Intanto nel 1955 un nuovo Statuto venne approvato in sostituzione di quello del 1930. Un radicale mutamento nell'ordinamento dei corsi si registrò nel 1956 con la scomparsa del corso preparatorio e la trasformazione di quello professionale in un «corso professionale biennale» in seguito all'innalzamento dell'obbligo scolastico al quattordicesimo anno di età<sup>48</sup>. Il nuovo corso professionale era suddiviso in due parti: cultura generale e cultura professionale.

Gli obiettivi dei corsi miravano alla formazione dell'individuo nella società, alla sua crescita culturale, tecnica e professionale. Per stimolare la formazione nella società era prevista come insegnamento «l'educazione civile e gli ordinamenti sociali e politici, il riferimento al senso religioso attraverso le più adatte parabole del Vangelo». La formazione culturale doveva essere stimolata

<sup>47</sup> C. Faina, *Discorso inaugurale pronunciato il 14 Febbraio 1942-XX a L'Aquila al Raduno dei Maestri Abruzzesi dell'Ente Faina*, Trieste, Tip. Moderna, 1942, p. 15.

<sup>48</sup> AEF, relazione anno scolastico 1963-1964.

attraverso l'italiano, la storia e l'igiene mentre lo studio dell'aritmetica, della geometria e delle scienze erano pensate per la formazione della parte tecnica dell'alunno. Infine, la formazione professionale era incentrata sullo studio dell'agraria, della zootecnia, della contabilità agraria<sup>49</sup>.

Ma l'attività dei corsi incontrava tra gli anni Cinquanta e i Sessanta notevoli difficoltà a cominciare dall'esodo dalle campagne e dal conseguente calo dei frequentanti:

Da alcuni anni – veniva rilevato nel 1963 – le Scuole Faina stanno subendo una contrazione sia nella istituzione dei corsi, sia nel numero dei frequentanti. Ciò dipende da molteplici cause, di cui le principali sono: il continuo esodo delle campagne da parte dei contadini, la mancanza di residenza dell'insegnante nella sede scolastica e lo scarso compenso dato agli insegnanti. Per queste ragioni in modo particolare spesso non è possibile istituire un corso e cioè o per l'insufficiente numero dei frequentanti o perché, per l'irrisorio compenso, non si trovano insegnanti<sup>50</sup>.

Significativo era il fatto che nel 1963, in occasione dei festeggiamenti del cinquantenario dell'Ente, il Comitato regionale umbro assunse la decisione di

invitare il Governo a non essere insensibile di fronte a tale organismo di cultura, di lavoro e di progresso; ed a sancire una leggina, che permetta all'Ente «Eugenio e Claudio Faina» di rinverdire e di seguitare a compiere la sua modesta, ma efficace opera di redenzione sociale fra le masse dei contadini e degli operai che vivono e lavorano lontano dai centri più progrediti<sup>51</sup>.

La crisi dei corsi Faina si aggravò con quella più generale dell'agricoltura e con la nascita, nel 1962, della scuola media unica che cancellava l'avviamento professionale.

La fine di un mondo, quello agricolo, accompagnata dall'esplosione di fenomeni nuovi quali l'urbanesimo, l'industrializzazione e l'apertura dell'istruzione media a tutti i ragazzi, decretavano la scomparsa di una scuola che, dopo oltre sessanta anni di vita, aveva inesorabilmente fatto il suo corso.

Tuttavia le nuove esigenze dettate dalla modernità non possono offuscare il contributo positivo che, in linea generale, le Scuole Faina recarono con sé, contribuendo alla lotta contro l'analfabetismo in alcune tra le più povere e disagiate campagne italiane.

Luca Montecchi  
San Venanzo, Terni (Italy)  
l.montecchi@libero.it

<sup>49</sup> AEF, relazione anno scolastico 1957-58.

<sup>50</sup> AEF, relazione finale anno scolastico 1963-64.

<sup>51</sup> AEF, relazione finale anno scolastico 1963-64.



# Education, health and production of knowledge about the childhood in Brazil

Heloísa Helena Pimenta Rocha<sup>1</sup>

In August of 1918, Dr. Arthur Neiva, director of the State Sanitary Service of São Paulo, presented a report to the chief doctor of the School Medical Inspection (SMI), Dr. Balthazar Vieira de Mello, about the schools of three towns located in the south region of the state of São Paulo, Brazil – Iguape, Cananéia and Ararapira. The chief placed it together with the reports from the school medical inspectors commissioned during that year in areas where debilitating diseases such as ancylostomiasis and goiter were spreading. Such documents were attached to the report presented by Dr. Vieira de Mello to his head, the General Director of the Public Instruction. Examining the hygienic conditions of the schools as well as the students, Dr. Neiva noticed the precariousness of the school in Iguape which was poorly located, since it was built in a depression, being subject to water stagnation and the proliferation of mosquitoes.

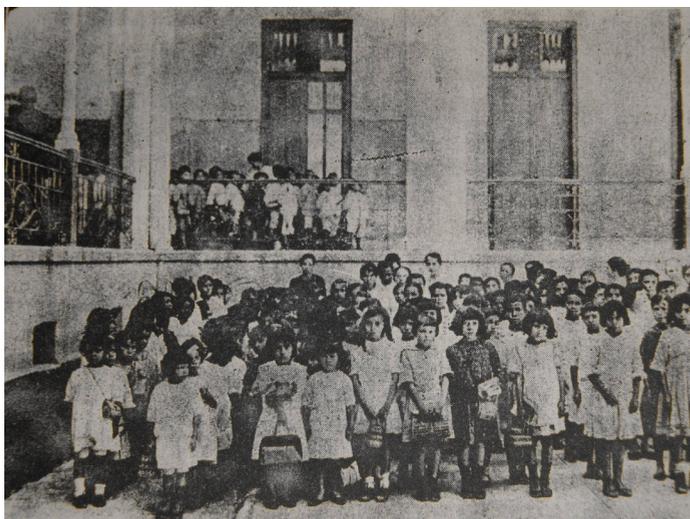
In the description of the children's appearance, Dr. Neiva emphasized careless and the appearance of weakness, sure causes for a poor school achievement.

<sup>1</sup> Ph.D in History of Education at the University of São Paulo, Brazil. Professor in the College of Education at the State University of Campinas (UNICAMP). Member of the Management Committee of the Memory Center of Education of UNICAMP. Scholarship holder of CNPq. Member of the Brazilian Society of History of Education and of the Society for the History of Children and Youth (SHCY). The paper was presented in the IV Conference of SHCY (Sweden, 2007), with support of CAPES and UNICAMP and discusses some partial results of the project Higiênismo e cultura escolar, sponsored by CNPq. Special thanks to Jerry Dávila, professor of the University of North Carolina at Charlotte, for reviewing this paper and giving important suggestions.

The appearance of the students made the medical doctor feel as though he was in a hospital, contemplating the faces of the different morbid cases which affects childhood:

I saw all the students gathered in the school yard where they sang the National Anthem, of which they were only able to sing the first verse, because it was evident they didn't know the others. Nevertheless, I had a good impression of the principal and the teachers, who all seemed to be very dedicated. The teachers' efforts may bring about fewer results than in other schools, due to the evident weakness of the students, in consequence of nectoriasis and malaria, predominant in Iguape, and that will fatally be reflected on their performance, not only for the absences they will be obliged to give, but also because the students' capacity to absorb lessons is badly diminished. When the children had finished singing the National Anthem and were heading for their classrooms leaving the large school yard behind, we had the impression that we were suddenly transported to a children's hospital yard, such was the morbid expression on most of their faces (*Anuario*, 1918, pp. 709-710).

Concerned about showing the facts with an exact precision, the medical doctor took advantage of the powerful image resource, introducing throughout the report pictures of the children, taken during his visit to the school. According to his observations, such pictures could give a more precise idea about the information presented, showing a large number of children, especially boys, barefoot, evidence of the precarious situation they endured. The similarities between the school yard and the hospital yard could be seen in the photographs of boys and girls, taken separately and symmetrically organized in groups. The photographer sought to capture their misery, by emphasizing such indicators as their lack of shoes, in order to frame the need of medical intervention.



Pic. 1. Girls of Grupo Escolar de Iguape.

Source: *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 709.



Pic. 2. Boys of Grupo Escolar de Iguape.

Source: *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 710.

The records of the inspections performed by Dr. Arthur Neiva combined concern for the school building, the children's hygiene, their physical and intellectual development, the pedagogical work as well as school productivity. The concerns reflected some problems of the public instruction in São Paulo, from the last decade of the 19<sup>th</sup> century and the first decades of the 20<sup>th</sup>.

The performance analysis of the School Medical Inspection, an agency created in São Paulo in 1911 as part of the State Sanitary Service and transferred to the General Management of the Public Instruction in 1916, brings new light to the understanding of significant aspects of the school culture, especially the ones which are linked to the production of a group of devices which tried to structure schools according to new professional and scientific standards and make a child into a student<sup>2</sup>. This text examines the work of medical inspectors in São Paulo schools, focusing on the process of producing scientific knowledge about childhood<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> The concept of school culture is being developed in the sense given by Dominique Julia, who explains it as a set of norms which defines the knowledge which must be taught and the conducts which must be recommended, as well as a set of practices which allow this knowledge to be passed on and the incorporation of these conducts. The concept takes under consideration, still, the subjection of these norms and practices to the goals to which they respond and the professionals who are called to follow these orders and use pedagogical devices to facilitate their application. D. Julia, *A cultura escolar como objeto histórico*, «Revista Brasileira de História da Educação», 1, 2001, pp. 9-43.

<sup>3</sup> Some of these aspects were examined in *A escola como laboratório, in Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, ed. by M.L. Bencostta, São Paulo, Cortez, 2007,

By involving the teachers in the exam practices of the children, the school medical inspectors made it clear, from the outset, the subordinate role assigned to its collaborators, they themselves being targets of the medical vigilance. Aiming to reestablish the school, by means of introducing new instruments and practices, they tried to legitimize their knowledge as the only voice authorized to speak about the children, their characteristics, their development and learning possibilities. In this movement, scales, measuring devices, dynamometers, pneometers, measuring tapes, optometric scales became part of the school routine, under the watchful eyes of the doctors, to detect any inaccuracies, deformities and imperfections, taken as signs of abnormalities.

### 1. *Under the doctors' vigilant eyes*

The medical inspection is a logical consequence of compulsory instruction and constitutes an undeniable obligation of the governments of countries where schooling is mandatory.

(Ferreira apud Basile, 1920, p. 83)

The turn of the twentieth century expansion of elementary education in São Paulo, was based on the most modern principles of architecture, furnishing, school material, teaching methods and procedures. These procedures emphasized homogeneity, rational organization and standardization. If on the one hand it was necessary to give schools a great and imposing presence, as a symbol of progress and civilization, on the other hand, it was fundamental to find new teaching methods and new childhood disciplinary devices, created based on a detailed knowledge of the children and their growth, from a physical and psychological point of view<sup>4</sup>.

As a meeting place of a large group of people, the elementary school established with these new standards was also seen as a target for sanitary politics. The medical supervision of school institutions and school children represented to medical doctors the possibility of hindering the epidemic outbreaks and, at the same time, controlling the behavior of the children and their families, seeking to replace their hygienic habits for ones considered to prevent diseases and reflect

pp. 237-261.

<sup>4</sup> For the study on the implantation of elementary schools in São Paulo and its links with the republican project of the spread of education, cfr. R.F. Souza, *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

civilization. In this enterprise, the creation of the school medical inspection was seen as the consequence of the spreading process of schooling, as it can be understood through the discourse of the medical doctors who, since the middle of the 19<sup>th</sup> century, apply themselves to formulating a broad social hygienic project, which influenced many diverse areas, including the school institution.

International medical and educational conferences of the turn of the century emphasized the institutionalization process of the school medical inspection in European countries and the United States<sup>5</sup>. Brazilian medical doctors started to defend the necessity and urgency to create this institution in the country, more and more necessary as elementary education spread. Conducting a census of school health conditions as well as of the children's physical and intellectual health, inspectors would strengthen the school power on the children's development, preventing and correcting deformities, replacing the habits and practices considered habitual and, this way, decidedly contributing to the ideal realization of the «regeneration of the Brazilian race». Promoting the advantages of the school medical inspection, Dr. Clemente Ferreira affirmed at the 4<sup>th</sup> Latin American Medical Congress, which was held at Rio de Janeiro, in 1909:

The systematic medical inspection of the schools, properly done, contributes, in the long run, to improve the advantages of the same (teaching), which becomes more useful and efficient and improves the physical and mental health of the students, removing frequent defects and organic imperfections and fighting habitual practices, preventing the noxious effects of the school life over weak and defective creatures. It's a revigorating physical element of the race by uplifting its vitality in the formation phases of the man and the woman (Ferreira apud Basile, 1920, p. 84).

In São Paulo, the initiatives linked to the medical inspection of the schools go back to the last decade of the 19<sup>th</sup> century, when an inspection service was instituted within two private teaching institutions, the Escola Neutralidade and the Colégio Andrade, under the responsibility of Drs. Carlos Botelho, Sérgio Meira and Arnaldo Vieira de Carvalho, according to data gathered by Dr. Pedro Basile for the elaboration of his thesis *Inspecção Médica Escolar* presented to the School of Medicine and Surgery of São Paulo, in 1920.

Considered from the perspective of the propagation of the epidemic outbreaks, the hygienic fiscalization of the school was part of the São Paulo sanitary legislation since the 90's of the 19<sup>th</sup> century, be it due to the demands of sanitation in crowded areas, or due to the possibilities offered by an early identification of transmitted diseases. In this sense, the monitoring of the school hygiene became a responsibility of all sanitary inspectors, and initially focused on such questions

<sup>5</sup> On the disputes about the institutionalization of the school medical inspection in Spain, cfr. M.P. Andrés, Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931), «Areas», 20, 2000, pp. 95-119.

as the cleaning of buildings, bathroom operation, measurement of the air space in the classrooms and the identification of cases of contagious diseases.

The growing concerns about the medical inspection of schools resulted in the initiative to publish the book *A higiene na escola*, in 1902<sup>6</sup>. Organized by the sanitary inspector Dr. Balthazar Vieira de Mello, the book provided the standard lines which guided the implementation of the medical inspection in the São Paulo schools, some years later. Discussing many different aspects, from the school building location to the timetable and the choice of teaching methods and processes, the author concludes by affirming the necessity of hygienic vigilance of the school.

As part of the 1911 Sanitary Code reform, which confronted the problems generated by the intense growth of the cities in the state and, especially, in the capital city, São Paulo, the School Medical Inspection was instituted, having a staff of four professionals, under the direction of Dr. Balthazar Vieira de Mello. In the cities of the interior, the responsibility was given to the sanitary inspectors of the Service Against Trachoma<sup>7</sup>.

Conceived under the circumstances related to the concerns caused by the urbanization and drawn according to Dr. Vieira de Mello's mould, based on the study of the European countries experience, the SMI took responsibility for the inspection of the elementary, secondary and professional schools, both public and private. According to article 67 of the decree number 2.141, this institution was in charge of the inspection of all the aspects named in the book *A higiene na escola*, which included the construction of school buildings, the furniture, the teaching methods and processes, the placement of the students, the subject-matter distribution, the timetables, breaks and physical exercises, the exams of teachers, students and staff, and the vaccination.

Since its first moments of action the SMI dedicated itself to the individual examination of children, following a group of aspects not covered by the anthropometric exams already done by teachers, which leaned toward the children's physical development. Extending the investigation about the child, the school medical inspectors tried to guide the teachers about the physical exercises and offer criteria to help the parents with their children's health care.

<sup>6</sup> Some aspects of the production of the book *A higiene na escola* and the treatment the author gives to school education were dealt with in the article: H.P. Rocha, J.G. Gondra, *A escola e a produção de sujeitos higienizados*, «Perspectiva», 20, 2002, pp. 493-512.

<sup>7</sup> The creation and performance of the School Medical Inspection in São Paulo was also dealt with in H.P. Rocha, *Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças*, «Educar em Revista», 25, 2005, pp. 91-109; Ead., *Do exame da criança à produção do aluno: notas sobre o estudo científico da infância*, «Revista Pedagógica», 13, 2004, pp. 201-218. It's worth also consulting the following studies: A. Silva, *Inspeção Médica Escolar em São Paulo (1911-30): a escola como lugar de higiene e saúde*, Master diss., PUC/SP, 2001; V.B. Marques, *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*, Campinas, Editora da UNICAMP, 1994; G.Z. Lima, *Saúde escolar e educação*, São Paulo, Cortez, 1985.

In 1916, the School Medical Inspection went through an important renovation, becoming a section of the General Management of the Public Instruction. The innovations introduced by the Law 1.541 expanded the obligations of the school medical inspectors establishing the careful exam of the visual and hearing organs, the dental inspection, the taking to school clinics of children who were ill, as well as the participation of teachers in public conferences on school hygiene. It must be emphasized that these innovation included the centralization of investigation and records of the children's individual characteristics who attended São Paulo schools.

Aiming to guide school medical staff, Dr. Vieira de Mello published, in 1917, the book *Higiene escolar e pedagógica*, containing a set of instructions which sought to guarantee the good execution and uniformity of the school inspection works, now under the jurisdiction of the public instruction. A reading of his work, as well as the reports from the SMI published in the *Annuarios do Ensino*, in 1917 and 1918, reveals the attention to the role of examination practices, measurement and classification of the children, a concern already outlined, although in a less important fashion, in the book *A higiene na escola*, in which the author defended, as one of the medical inspection obligations, the organization of the school sanitary statistics, produced based on the data on the school installations, as well as on data about the students, taken from the anthropometric exams.

The shifting attention of medical doctors, from the school installations to the children, as something that had to be examined, measured, weighed, its data produced from these operations, registered on individual tallies and systematized in cards and charts, can be observed in the structure of the book *Higiene escolar e pedagógica*, which has a significant section dealing with this issue. Taking under consideration the careful physical exam of all students, the registering of individual tallies and the classification of the students, instituted by the law, the book presents some of the elements, which should guide the work of medical inspection, among which the individual sanitary chart, the annual exams chart, the scheme for classifying the students, the scheme for the clinical exam of abnormalities and the chart of the physical development of the students in the city of São Paulo.

In its performance, this new section of the General Management of the Public Instruction brings about a set of devices focused not only on the preservation of health, but above all the identification, correction and prevention of deformities. Its creation and later its attachment to the public instruction is explained in the fact that it was necessary to submit the familial authority, as well as the teacher's authority, to the vigilant doctor, equipped with modern resources, capable of showing the individual characteristics on which the group of students should be gathered, in order to respond to the necessities of homogeneity on which the elementary school was found.

## 2. *The exam practices*

The measurement of students' weight and height in the São Paulo schools became one of the routine practices of the School Medical Inspection professional staff. In the book published in 1917, the chiefdoctor published guidance on the methods the school medical inspectors should adopt to perform the exam on the students<sup>8</sup>. With regard to the items weight and height, it prescribed:

To measure the height and weight of a student, he/she must be barefoot and not wearing any heavy pieces of garment, needing only a measuring tape and a scale, together or separate, with the condition that they are gauged. [...] No matter which equipment is used, what's important is that these measurements are accurate, and that the student whose measurements are being taken from is standing straight, with his/her ankles touching and feet apart at the toes, arms hanging on the sides of the body and eyes looking straight ahead horizontally, this way the height measuring device can rest on top of his/her head (Mello, 1917, pp. 63-64).

Describing the procedures, the equipment, the children's positioning, the alignment of the body in relation to the equipment, the cares to be observed during the practices of the exam, Dr. Vieira de Mello's book not only deals with the items weight and height. A detailed examination of the child's body follows the exam practices which should be instituted in the São Paulo schools, along with the performance of the school medical inspectors. This examination must include the dimension of muscle strength and the breaking capacity, the question of skin color, the conformation of the body, the performance of the organs, the child's health from birth and the illnesses he/she suffered, the physical development and nutrition.

As Foucault warns, to comprehend the knowledge and power relations in the exam, it is necessary to consider the rituals, the methods, the characters and their roles, the games of questions and answers, the classification systems authorized, when the exam assumes a mechanism in which a certain form of power exercise takes place in order to obtain and constitute specific knowledge. This way, it seems important to ask which was the role of the institutions such as the School Medical Inspection in the articulation of strategies which aimed to make the school into a laboratory or, to use Foucault's expression, into a

<sup>8</sup> Produced at the moment of transference from the jurisdiction of the organ to the public instruction, the book reached a large audience, having one part of the edition distributed at no charge to the public schools principals, Pedagogy professors, school inspectors and the other part, placed for sale not only in São Paulo's capital, but also in Rio de Janeiro, Minas Gerais and Rio Grande do Sul, states where the issue of school medical inspection, probably, was a theme of relevance at the time. Cfr. *Reports on the works done during the year 1917 presented to Exc. Mr. Dr. Oscar Thompson, General Director of the Public Instruction, by Dr. B. Vieira de Mello, Chief of School Medical Inspection*, in *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1917, São Paulo, Augusto Siqueira & C., 1917, p. 380.

«exam device»? Which new instruments, methods, truth regime, classification systems its performance tried to make legit? (Foucault, 1987).

The exam procedures described in the book written to guide the performance of the School Medical Inspection are marked by the attention to detail, translated in the presentation of the equipment involved, the positions of the student and the doctor, the cares to be observed. Extremely detailed, the individual exam of the students was not the only exam technique to which the doctors were supposed to dedicate themselves, in the routine interventions on the school children. In the search for early detection of transmitted diseases, they also performed a collective exam, according to the moulds prescribed by Dr. Basile, three years later:

The class inspection, letting students pass in front of the doctor, while he has his back turned to a window, takes only a few moments and many times detects one or more contagious cases. Another good procedure is to have an inspecting doctor come into the school right after the break time, standing on top of the stairs, to set aside the suspicious children, while they stroll by, going to their classrooms (Basile, 1920, p. 139).

Exposing the students, individually or in groups, to the watchful eyes of the doctor positioned in strategic places to observe, making the children's bodies visible and readable, should, this way, become a routine practice. The frequency of these practices should be defined based not only on the times when there's a higher risk for the spread of epidemic outbreaks, but, above all, during school hours, regulated by events such as the entering of the student in the school, the start of the school year, the advancing from one grade to the next. In these occasions, measurements would be taken, filled in charts or updating the same, producing data which would allow to establish parameters to evaluate the child's development. The doctors' visits should become more frequent this way, also becoming part of the school operation, at the same time that the medical doctors tirelessly repeat the recommendations about the necessity to transform the data taken from the exams into elements of the pedagogical practices.

The School Medical Inspection initiatives tried to make the child an object of observation and of the multiple exam procedures on the part of the medical doctors, but at the same time tried to make him/her a target of the pedagogical observations done by the teacher, based on the following aspects: attention, memory, intelligence and behavior. The expected performance of the teachers, which should be subordinated to the doctors' authority, included observation, recording and classification, based on the student's performance in the pedagogical activities. These proceedings could make the teachers capable of fitting the children into preestablished categories, according to what defined normal or abnormal.

The medical vigilance of the children consisted of a checking practice, in which the individuals were seen as objects of observation and their bodies were submitted to multiple tasks, by which their individual characteristics, answering a

long questionnaire, became data registered in a «written annotations network». The exam established an «system of intense recording and documentary accumulation» (Foucault, 1987, p. 168), making each individual a «case», in the dual sense, which means it is described, measured, compared in its own individuality and, on the other hand, that it has to be trained, classified, normalized, excluded.

### 3. *The recording and the classification*

The children's exam practices in São Paulo schools should result in a set of data recorded in charts and systematized in a way to offer, with ease, information on the school population profile and on each one of the individuals examined. As Dr. Basile said, the organization of the School Medical Inspection anticipated that «of all the students a sanitary chart is made, which will be filed and its summary passed onto special cards, on which whoever is interested in the boys' health can, easily and quickly, retrieve all that is about them» (Basile, 1920, p. 100).

In his notes, Dr. Basile recorded, among Dr. Vieira de Mello's initiatives, the making of a type of school sanitary dossier, inspired by the Geneva model, as well as the making of an individual sanitary chart and three types of sanitary bulletins:

one to be submitted to the parents or the students' legal caretaker, when it's the case of an illness or abnormality noticed during an exam and that demands care and corrections; another to be submitted to the school principal or the teacher, in case the illness requires the student's isolation, and the third one to be filled out by the assistant doctor, as long as the child gets well and is not contagious anymore (Basile, 1920, p. 100).

Gathering and establishing the individual characteristics, transcribing the identified traces in the exam, putting them together and into categories, the chart recording operations and the data systematization must be read in the field of interventions in which they take part. In this sense, it wasn't enough just to file the charts. The summary of the data collected allowed to put the individuals into categories which could decide their place in the schooling process. The different destinations given to the bulletins are inserted in the order of the individual cares each one demanded – care or correction, isolation or readmission.

The individual sanitary chart summarized the information on the student's physical exam done by the medical inspector as well as the pedagogical observations done by the teacher, with relation to attention, memory, intelligence and behavior. Its filling out should have consisted of a careful identification data recording operation, in which aspects such as the name, age, place of birth and

parents' names mixed with information taken during the medical investigation and the pedagogical observation, resulting in each student's profile. Doctors and teachers relied on auxiliary instruments for this operation such as *The students' schematic classification* or *The clinic exam scheme for the abnormal (Stigma of deterioration)*, scripts produced from the *Individual sanitary chart* model, in which the items of the proposed examination are associated with categories of deviation which were observable on the children.

The teachers were called to participate in a set of practices which, taking as a parameter the student's school performance, would allow the separation of the children in categories such as: attentive or aloof; very normal, normal, subnormal or abnormal; apathetic and indifferent or impulsive and misbehaving. Based on the psychometric assumptions, the pedagogical classification according to the degree of intelligence allowed the evaluation of the student compared to his or her peers. Special care should be taken, also, in the children's behavioral classification, in order to avoid that his/her excellent behavior was taken as a sign of excellent intellectual development and school performance, which not always was true, as doctors warned.

Identifying, describing, filing, categorizing are the procedures by which the recording operations of the human characteristics are transformed into items on a chart which should be taken as a picture of the person which data it contains. It is, as emphasized by Foucault, the constitution of the individual as a «describable, observable object» and, at the same time, the «constitution of a comparative system which allows the measurement of global phenomena, the description of groups, the characterization of collective facts, the estimate of abnormalities among individuals, and its distribution in a population» (Foucault, 1987, p. 169).

Upon filling out the individual charts and bulletins created by Dr. Vieira de Mello, the physical and psychical characteristics of each child became an index, which should allow operating distinctions, founded in the homogeneity principle, central aspect in the graduated school organization. This way, reminded Dr. Basile, according to the law which reorganized the School Medical Inspection, it was under the school medical inspectors' responsibility, among others: «The careful examination of students from various class-rooms, in order to make the respective "charts", classifying them among the normal, deficient or abnormal, specifying the deficiencies observed and the indication of the special regime which are requested in order to send them to outdoor schools or schools for abnormal children» (Basile, 1920, p. 101).

Just as important as the individual exam, the recording of the observed aspects and the children's classification, was the handling by the School Medical Inspection of the charts which contained the data on the date of birth, family background, illnesses, and the physical classification of the children according to weight and height. This way, besides the careful filing of these charts, the institution should be in charge of the recording of annotations and statistical

data on instruments created for such purposes, in order to facilitate the retrieving of data about the school population and about each one, without having to resort to the individual charts at all times.

According to Dr. Vieira de Mello, the data from the individual charts were transcribed onto cards, on top of which were displayed the categories *normal*, *subnormal*, *very normal* and *abnormal*. These categories marked a place for the individual, in the classifications order of papers produced by the inspection of the students, at the same time that they tried to define specific modes of schooling. In this sense, when referring to the *abnormal* category<sup>9</sup>, the chiefdoctor warned, in a report from 1917, that it referred «only to the abnormal intellectually or *slow-witted*, constituted as a classification apart, by the same process, so as to allow, in a certain moment, to know the number of students who require special schools based on their degree of intelligence» (*Anuario*, 1917, p. 386).

The accuracy in the filling out and organizing of the charts and books indicates, on the one hand, the purposes of rationalization of the school's written recording and, on the other hand, the intents of social control which oriented this wide investment, in which every human characteristic constitutes a number of a statistical calculation that, falling upon the individual, seeks to establish the population. Such concerns were emphasized by Dr. Basile, when he affirms: «Placing this data in columns, it's easy to add the numbers which refer to each one of them, this way making the data and the scientific deductions which are being consulted known, as for instance *influence of the ethnic factor over the race development*» (Basile, 1920, p. 102).

#### 4. *The production of the "Brazilian type"*

The theme of race is represented in the central aspect of the multiple operations which made the student a target to the strategies drawn by the School Medical Inspection in São Paulo<sup>10</sup>. The investigation about the make-up of the Brazilian and the possibility of regeneration of a people which resulted from multiple interracial relations seem to answer for the efforts to measure,

<sup>9</sup> The data collected by the SMI, in 1917, showed a 14.39% percentage of *intellectually abnormal* or *slow-witted* boys and 10.43% of girls, of a total of 5,244 inspected students in the capital city of São Paulo. It's worth mentioning that, for this same year, the General Management of the Public Instruction registered 99,249 enrollments in the capital and 225.205 enrollments in all the school in the state. Cfr. Directoria Geral da Instrução Publica, *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1917.

<sup>10</sup> About the themes of race and the ways of social intervention proposed by Eugenia in São Paulo, during the 1920's, cfr. Marques, *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. On the ways reformers in Rio de Janeiro dealt with questions of race in different aspects of public education, between 1917 and 1945, it's worth consulting J. Dávila, *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*, Durham, Duke University Press, 2003.

weigh, examine, record, compare and produce indices of normality, from which the abnormalities could be identified. Problem so much important at a moment when immigration showed the incapacity of the whitening dreams, as well as the challenges of forming useful, productive and disciplined workers, placed by the growing industrialization. Exemplary, in this sense, is Dr. Basile's affirmation: «Our people is a result still not well determined of three races: European, African and Indians, making up the "mestiço" our genuine historical formation. The school can contribute enormously to the making of the mixture of the different races» (Basile, 1920, p. 218).

The detailed exam introduced by SMI in the São Paulo schools was going through explicit purposes of constructing the racial mapping. In this enterprise, the resulting data of the children's characteristics study of a specific area become meaningful in comparison to the data on the racial make-up of the local people. Pointing out the importance of the initiative leadered by Dr. Vieira de Mello, Dr. Basile emphasized in his thesis:

From the pure anthropological viewpoint, this research made it possible to check the division of the races in the national territory, appreciate the degree of and, complete in one word the works of the anthropologists. The illustrious DR. VIEIRA DE MELLO, as an enlightened observer that he notoriously is, must have noticed the reaching power of these investigations, for he, foreseeing the influence the place of birth and family back-ground factors may inflict on the growth and the weight, that is, on the physical development, included these categories on the sanitary charts, with the intention of making a comparative study between the height and the weight of the students in areas where the native element or the foreigner and the respective mixture is predominant (Basile, 1920, p. 219).

This way, the items «place of birth» and «family background» do not represent, in the making of the charts done by the chief-doctor, mere identification data on the child. The birth place of the child and his/her parents should make it possible to answer questions about the physical and psychical development of the «natives», «nationals» and «foreigners», categories which tried to evaluate the migratory and immigratory processes and their influence on the racial make-up of the Brazilian. The production intents of a well conformed racial type and adapted to the work demands seem to guide each one of the investigations done by Dr. Vieira de Mello in the chart based on which the student individual exam should take place in the São Paulo schools.

Determining the individual characteristics of the children was more than just mere curiosity, it represented part of an investment in framing «the Brazilian man» based of the presupposition of the possibility of racial regeneration. As emphasized the chief-doctor of SMI, referring to the broad research done in the São Paulo schools located in the downtown and in the suburbs of the city, between 1912 and 1916, based on an average figure of the students' physical development in São Paulo:

If I had intended a work to exhibit the robust physique of the “paulista type”, I would have limited myself to the statistics of the schools where well-off children are predominant, which average when isolated provide proof of robustness, but that doesn’t show the truth from the viewpoint I presented, which is to create the “type” resulted from the mixture of races which is so noticeable in this Capital and its equal distribution in almost all of our schools, where the registrations show a true internationalism of the students’ parents and a large unification of the professions they have (Mello, 1917, pp. 153-154).

If he didn’t intend to show the physical robustness of the “paulista type”, the intents to create a hygienically and eugenically desirable type, using various strategies to shape the children’s bodies and minds which were introduced in the school routine, are clear. The results of the investigations were promising, inasmuch as it showed not to be true the fatalistic presuppositions that, since the last decades of the 19<sup>th</sup> century, presented the risks of degeneration. In this sense, Dr. Vieira de Mello affirmed: «the “type” found is of the nature to prove that our race is far from the defect that indistinctly has been put against its robustness» (Mello, 1917, p. 154).

Dr. Basile’s notes about the organization for the school medical inspection, along with the studies on the creation of this institution in Brazil and in different countries, leave no doubts about the eugenic purposes, on which the performance of this institution in São Paulo was based. Among the various functions of this institution, according to the medical doctor, it should «make investigations about the physical development of the students and establish a pattern of the physical growth of the Brazilian children, taking under consideration the manifestations of the growth in series of individuals of the same race and the same environment and reducing to an average term all the observations taken, that way establishing phases of physical development of ideal types which will represent the race norm» (Basile, 1920, p. 270).

##### 5. *Between fears and resistance...*

The School Medical Inspection established in the center of its performance practices which made possible the description of the individual characteristics, based on exam techniques which facilitated the drawing of the body and the child’s intelligence. For its capacity to contribute to the scientific knowledge of childhood, the institution was welcomed by the school authorities of São Paulo. Making public its transferring to the General Management of the Public Instruction, in 1916, Oscar Thompson, the General Director, sought to emphasize the pertinence of the objectives to which the institution aimed in order to reorganize the school, according to the science principles.

From the educator’s viewpoint, the care with the individual’s physical consisted a priority to make the pedagogical work efficient, making the school

not only responsible for the perfect health, but also to intervene so as to guarantee the cure of the ill and for the ones which showed tendencies to imperfection. He defended, in this sense, the necessity to do away with the «strict moulds of school hygiene» and the replacing of the family in the cares of the children's health, emphasizing that

this objective will only be reached by the new school, when, for each group of students, a vigilant doctor is made available, with all the resources at hand, to apply them, and, after the indispensable study of the individual, separate them in specific classes for robust, sick, weak and slow-witted individuals. This way, in homogenous groups, special programs will be more easily adapted, adequate exercises, lessons outdoors, field trips, etc., and stays at vacation resorts (*Annuario*, 1917, p. 25).

The presence of the school medical inspectors was not looked at without contention, doubts and suspicions on the part of the various agents involved. The report presented by Dr. Alcino Braga, in 1918, in reference to the inspections done in one of the areas in which were predominant the presence of the *native element* and the high incidence of debilitating diseases, made it possible to infer some of the difficulties that were faced to the medical doctors. According to the doctor, his performance was geared toward the physical exam of the students, in order to gather data which were of interest to the clinical exam. His report affirms the success of the work developed, however, between the lines, we can contemplate some of the tactics by which the students tried to escape the exams: «the medical visit was initially received with some suspicion on the part of the students, causing absences, but as the works were being executed under my responsibility, they realized there was nothing extraordinary. In the end the attendance was augmented» (*Annuario*, 1918, p. 701).

Timidity, conflicts and suspicions in relation to the SMI action also seemed to have been present within the medical field, as Dr. Basile registered in his notes:

Objections are being made to the children's health inspections and the treatment for their physical defects, under the pretext that these measures go against the medical regular practices. Thus, it was not possible to imagine well in what relation the school doctor would be to his/her other peers (the house doctor and the sanitary inspector), and, finally, to the paternal home (Basile, 1920, pp. 18-19).

Possible conflicts with the teachers, objections from the clinics, moral risks, suspicions in relation to the family and problems linked to the financing seemed to have marked the birth of this institution in São Paulo, according to this same doctor's log:

Thus, also, the difficulties faced in the examining of the older girls was feared, since they'd be in puberty. Another objection: the school medical inspection measures encouraged the parents' negligence, and their lack of responsibility toward their children's healthcare. The

main hindrance consisted and still consists of the resolution of the problem of the expenses to which the State and the people didn't want to contribute (Basile, 1920, p. 19).

If these aspects can offer signs of resistance from the population, inside disputes in the medical field and the State's own limits of action on the one hand, on the other hand they can not be read as evidence of the irrelevance of this initiative to comprehend the ways a model for the elementary school in São Paulo was being established. Taking care of the aspects which ranged from the school's architectural configuration to the children's intellectual capacity, without slacking on the teaching methods and processes, the medical intervention in the school seems to have been a decisive factor in reaching a state of homogenization, which aimed toward the constitution of the hygienically and eugenically normal human type. In this sense, the analysis of the School Medical Inspection implementation in São Paulo and of the school medical inspectors' performance in the schools, marked by conflicts and disputes, in its effort to produce instruments capable of making the child's body and soul visible, readable and predictable, offers elements of reflection about significant aspects of the modernization of Brazil education system as well as of the production of scientific knowledge about the childhood.

## 6. Sources and Bibliography

### A. Sources

#### Anuario

1917 Directoria Geral da Instrução Publica, *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1917*, São Paulo, Augusto Siqueira & C.

1918 Directoria Geral da Instrução Publica, *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo 1918*, São Paulo, Augusto Siqueira & C.

#### Almeida Jr., A.

1922 *O saneamento pela educação*, Thesis, Instituto de Hygiene, Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo

#### Basile, P.

1920 *Inspecção medica escolar*, Thesis, Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo

#### Mello, B.V.

1902 *A hygiene na escola*, São Paulo, Typographia do "Diario Official"

1917 *Hygiene escolar e pedagogica*, São Paulo, Casa Vanorden

## B. Bibliography

- Andrés, M.P.  
2000 *Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la Inspección Médico-Escolar en Madrid (1900-1931)*, «Áreas», 20, 2000, pp. 95-119
- Carvalho, M.M.C.  
1997 *Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas, in História social da infância no Brasil*, ed. by M.C. Freitas, São Paulo, Cortez; Bragança Paulista, EDUSF, pp. 269-287
- Dávila, J.  
2003 *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*, Durham, Duke University Press
- Foucault, M.  
1981 *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal  
1987 *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, 13. ed., Petrópolis, Vozes
- Julia, D.  
2001 *A cultura escolar como objeto histórico*, «Revista Brasileira de História da Educação», 1, 2001, pp. 9-43
- Lima, G.Z.  
1985 *Saúde escolar e educação*, São Paulo, Cortez
- Marques, V.B.  
1994 *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*, Campinas, Editora da UNICAMP
- Ribeiro, M.A.R.  
1993 *História sem fim... Inventário da saúde pública*, São Paulo, Editora da UNESP
- Rocha, H.P.  
2003 *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925)*, Campinas, Mercado de Letras; São Paulo, FAPESP  
2004 *Do exame da criança à produção do aluno: notas sobre o estudo científico da infância*, «Revista Pedagógica», 13, 2004, pp. 201-218  
2005 *Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças*, «Educar em Revista», 25, 2005, pp. 91-109  
2007 *A escola como laboratório, in Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, ed. by M.L. Bencostta, São Paulo, Cortez, pp. 237-261
- Rocha, H.P., Gondra J.G.  
2002 *A escola e a produção de sujeitos higienizados*, «Perspectiva», 20, 2002, pp. 493-512

Silva, A.C.

2001 *Inspecção Médica Escolar em São Paulo (1911-30): a escola como lugar de higiene e saúde*, Master diss., PUC/SP

Souza, R.F.

1998 *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Editora da UNESP

Vigarello, G.

1996 *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*, São Paulo, Martins Fontes

Heloísa Helena Pimenta Rocha

Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Universidade Estadual de Campinas (Brazil)

heloisa.pimenta@pq.cnpq.br

# Educazione, rischio e giovani delinquenti. Il caso di Ferrara (1899-1900)

Angela Magnanini

## 1. *Considerazioni preliminari*

Il presente lavoro intende analizzare il rapporto tra educazione e delinquenza giovanile attraverso l'angolo visuale della Scienza dell'educazione consci che gli aspetti sociali, culturali, politici ed educativi si intrecciano costantemente per dare vita all'affascinante e complesso mosaico della storia dell'educazione. Lo studio della relazione tra giovani, educazione e delinquenza ci consente di ragionare sull'oggetto di studio della Scienza dell'educazione<sup>1</sup>, l'educazione, appunto, perfezionandolo ed articolandolo ulteriormente, poiché ci permette di riflettere su una categoria fondamentale del congegno educativo: il rischio. Rischio inteso, come suggerito dall'etimologia del termine (dal latino medievale *reseclare*, da *resicare*, tagliare, vogare all'indietro, cioè in modo pericoloso)<sup>2</sup>, come azzardo, come danno, quindi che comporta l'eventualità di subire o provocare le estreme conseguenze di fenomeni o fatti negativi. Un rischio con un triplice volto. Il primo (individuale) che inerisce la vita del singolo individuo, a rischio per la sua sopravvivenza fisica e morale a causa delle proprie condotte comportamentali; il secondo (sociale) che riguarda la sua pericolosità sociale, per

<sup>1</sup> Sulla Scienza dell'educazione si vedano i lavori di G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia-Pisa, Edizioni del Cerro, 2005 e *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008.

<sup>2</sup> A.M. Carassiti, *Dizionario Etimologico. Significato e origine dei vocaboli della lingua italiana*, Genova, Odysseus, 1997, p. 322.

gli altri, per la comunità nel quale è inserito; e l'ultimo (educativo) che rimanda all'essenza dell'educazione che è sempre "rischiosa", poiché «è strutturalmente disposta all'insuccesso», ma proprio per questo ancora più capace di rivolgersi a tutti, di non escludere per principio nessuno nel proprio farsi azione educativa (passando dal paradigma ideale al modello fattuale), operando sempre per un miglioramento in meglio dei soggetti coinvolti nel processo educativo stesso. La forza dell'educazione sta proprio nella consapevolezza che il risultato potrebbe anche essere negativo, ma non per questo essa si arresta e si arrende al fallimento, ma aggiusta il tiro, continuando il suo cammino perenne sulla strada del pieno raggiungimento dell'*umanità*.

L'insuccesso, il rischio, insomma, che accompagnano la stessa educazione, ne divengono quasi la sfida, per andare oltre il dato, per percorrere sentieri sempre nuovi ed affascinanti, e per questo sempre *incerti*, alla ricerca di ciò che vale la pena sia vissuto sia a livello individuale sia a livello comunitario. Il rischio finisce, così, per alimentare la stessa idea di educazione che non può farne a meno, inglobandolo in sé e tentandone il suo continuo superamento.

Questi tre volti "del rischio" fungono da sfondo alle considerazioni qui presentate, che intendono indagare il rapporto tra giovani delinquenti ed educazione in Italia, nel difficile biennio che va dal 1899 al 1900. Sono questi anni contraddittori e difficili in cui il Paese è sottoposto ad una grave crisi sociale e politica (si pensi agli effetti dei moti del 1898, diffusi in buona parte del Paese) da una parte e, dallo sviluppo dell'economia e al decollo dell'industria dall'altra parte. Si cominciano, infatti, a sentire gli effetti del riordinamento del sistema bancario avvenuto nel 1893-94, con la creazione della Banca d'Italia, che diviene lo strumento fondamentale di intervento finanziario dello Stato e la fondazione sia della Banca commerciale (1894) sia del Credito Italiano (1895), che si pongono alla base dei finanziamenti ai settori elettrici, meccanici, chimici, assicurativi. È di questo periodo la nascita della FIAT (1899).

Nel nostro caso ci occuperemo di verificare il rapporto tra scolarizzazione (che esprime il senso più pieno dell'esservi di una educazione in una comunità, essendo la scuola l'agenzia educativa per eccellenza, dove l'educazione, cioè, viene perseguita in maniera sistematica) e la delinquenza dei giovani (fino ai 18 anni d'età), prendendo come campionatura quei giovani etichettabili come delinquenti poiché nel lasso di tempo qui considerato hanno subito delle condanne penali. La nostra ricerca si soffermerà quindi su questi due nuclei tematici, la scuola da una parte e la delinquenza dall'altra. Un binomio che appare subito antitetico, considerando il grande compito che subito dopo l'Unità d'Italia, la classe liberale al potere affida alla scuola, ossia quella di formare l'Italiano, educandolo ai nuovi valori, all'obbedienza, al rispetto della legge, dello Stato, della famiglia, i pilastri su cui si fonda la nuova vita nazionale.

A titolo esemplificativo sono stati utilizzati i procedimenti penali emessi dal Tribunale di Ferrara che offrono il polso della situazione della cittadina estense,

in un gioco continuo di rimandi dal particolare al generale che non può non restituire il quadro politico e sociale dell'Italia dell'epoca<sup>3</sup>.

Chi sono i giovani delinquenti? Sono mai stati a scuola? Hanno, cioè, avuto una qualche forma di istruzione istituzionale e formalizzata? La società come si è posta nei confronti di questi soggetti a rischio? Ha ipotizzato o dato vita a dei progetti educativi, preventivi, rieducativi, di recupero o li ha solamente puniti perché pericolosi al proprio ordine costituito? Nel corso del presente lavoro cercheremo di dare una risposta a queste domande, che ci permettono insieme di ragionare sulla "proposta" educativa offerta dalla classe politica, in un momento storico, in cui la paura, il rischio ed il fallimento, si mischiano al malcontento, alla povertà, ai moti di ribellione ed ad un'opera repressiva, che poco spazio lasciano alla vera essenza dell'educazione: la libertà di espressione, la capacità di esercitare le proprie risorse razionali per cambiare in meglio il proprio e l'altrui destino.

## *2. Un fenomeno in crescita: la delinquenza dei minori*

Per chiarire al meglio lo sfondo sul quale si stagliano le nostre riflessioni è utile ricordare che gli ultimi anni del XIX secolo sono anni molto complessi per l'Italia, soprattutto a livello politico. Sono anni, infatti, di forti tensioni. Nel 1898 il prezzo del pane aumenta improvvisamente per i cattivi raccolti e per il blocco delle importazioni di grano americano a causa della guerra tra Stati Uniti e Cuba. Scoppiano, così moti, spontanei e popolari, che si estendono in quasi tutte le regioni della penisola. Il Governo Di Rudinì risponde con lo stato d'assedio. E l'8 ed il 9 maggio a Milano, le truppe del generale Bava Beccaris, impegnano l'artiglieria contro la folla, provocando numerose vittime. Seguono condanne pesanti ed arresti, che gettano il Paese in un forte clima repressivo che Di Rudinì tenta di rinsaldare con un progetto di legge che sancisce la soppressione e la limitazione di alcune libertà fondamentali (come quella di stampa). Ma egli non ottiene il consenso, si dimette e viene sostituito dal generale Luigi Girolamo Pelloux (1839-1934) che guida il Paese dal 14 maggio 1899 al 24 giugno 1900, cercando di dare al Paese un assetto militarista, presentando il 4 febbraio 1899 un pacchetto di leggi eccezionali tendenti a limitare la libertà di stampa ed il diritto di riunione e associazione, senza riuscirci grazie ad una durissima battaglia parlamentare che porta allo scioglimento delle Camere. Il governo è affidato al moderato Giuseppe Saracco, che evidenzia l'impossibilità di puntare

<sup>3</sup> I Registri delle Sentenze penali sono custoditi presso l'Archivio di Stato di Ferrara. A tale proposito si ringrazia per la preziosa collaborazione tutto il personale dell'Archivio ed in particolare la Dott.ssa Folchi per gli importanti suggerimenti forniti durante la consultazione e lo spoglio del materiale.

solo su una politica repressiva. Un mese dopo, però, il Paese rischia di capitolare definitivamente in un clima di violenza e di terrore. Il 24 luglio 1900, infatti, il re Umberto I viene ucciso in un attentato dall'anarchico Gaetano Bresci, che intendeva rivendicare i morti di Milano. Ma il Paese, anche sotto la spinta del positivo andamento dell'economia, che andava riducendo le tensioni sociali e con l'aiuto del nuovo re Vittorio Emanuele II, imbocca la strada della pacificazione nazionale e intraprende una politica di più ampio respiro<sup>4</sup>. In questo clima di fondo, l'Italia conosce un grande sviluppo demografico (negli anni Novanta del XIX secolo la popolazione ammonta a circa trenta milioni di abitanti) al quale, certo, non corrisponde un miglioramento effettivo delle condizioni di vita. Per lo più, il popolo, infatti, vive in condizioni di miseria e di povertà, con tassi di analfabetismo molto elevati, soprattutto nelle regioni del Sud. Per il censimento del 1861 oltre il 75% della popolazione oltre i cinque anni era analfabeta, percentuale che si assesta al 69% nel 1871, fino ad arrivare al 56% nel 1901, con ancora 18.186.353 di analfabeti sul totale della popolazione<sup>5</sup>.

Analfabetismo a cui la classe dirigente voleva porre rimedio con la diffusione e l'obbligatorietà della scuola (Legge Casati, 1859, Legge Coppino, 1877). La scuola per la classe liberale doveva soprattutto "educare", secondo il motto che ben esprime questo concetto del Ministro Guido Baccelli che nel 1894 aveva affermato che «bisognava istruire il popolo quanto basta ed educarlo più che si può»<sup>6</sup>. Educarlo alla virtù, alla morale, al lavoro, al rispetto del proprio ruolo sociale, secondo una ideologia self-helpistica che richiedeva all'individuo sacrificio, risparmio e duro lavoro. Certo sulla fine del secolo la scuola italiana non aveva dato grossi risultati e sull'analfabetismo e sulla scolarizzazione<sup>7</sup>. Nonostante fosse aumentato il numero delle scuole elementari, anche per incentivo della Legge del 14 luglio 1878, che ne agevolava la costruzione tramite contributi dello Stato, l'analfabetismo rimaneva ancora elevato, considerando, poi, anche la moltitudine degli analfabeti di ritorno. La scuola era poco frequentata e negli anni Novanta furono poche le iniziative legislative atte a modificarla. Sono solo alcune le innovazioni: come l'introduzione, con il Regio Decreto 10 aprile 1899, n. 152, del lavoro manuale e dell'economia domestica nella scuola elementare<sup>8</sup>. Pochi i cambiamenti, sintomo di una certa immobilità, che porta a rivelare le linee di fondo della politica scolastica del periodo, impegnata ad una esaltazione sulla carta della scuola, ma nella pratica

<sup>4</sup> Cfr., ad es., D.M. Smith, *Storia d'Italia. 1861-1958*, vol. I, Bari, Laterza, 1965; G. Carocci, *Storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Milano, Feltrinelli, 1977.

<sup>5</sup> Cfr. E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, Milano, Feltrinelli, 1979; S. Pivato, *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'Ottocento*, Milano, Angeli, 1983; E. Catarsi, G. Genovesi, *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.

<sup>6</sup> G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 78.

<sup>7</sup> Cfr. Genovesi, *Schola infelix. La ragioni di una sconfitta*, Roma, Seam, 1999.

<sup>8</sup> Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, cit., pp. 78-81.

tendente ad abbandonarla alla propria sorte, dimostrando l'atteggiamento contraddittorio dei liberali al potere che temevano che troppa istruzione avrebbe portato ad una rivoluzione dell'assetto societario, che non andava, al contrario, intaccato. Dall'alto, quindi, si progetta una scuola al servizio della politica, una scuola che doveva alfabetizzare, ma non troppo, una scuola che doveva offrire dei contenuti e degli strumenti operativi solo per mere finalità utilitaristiche e di spendibilità immediata.

In questo quadro d'insieme, anche Ferrara, che rappresenta l'osservatorio privilegiato per condurre la nostra analisi, conosce un grosso incremento demografico grazie ai lavori di bonifica che richiamano un grosso «esercito di scariolanti e di braccianti»<sup>9</sup>. La popolazione nell'intera provincia di Ferrara ha un incremento del 9,2% contro il 7,3% nazionale. Essa è formata soprattutto da lavoratori agricoli, che le grandi aziende impiegano per le operazioni di conduzione dei fondi: semina, mietitura, trebbiatura, senza, tuttavia, riuscire a dar loro un'adeguata sistemazione<sup>10</sup>. Questi lavoratori finiscono, infatti, per affollare le grandi borgate preesistenti, lontane dai luoghi di lavoro, vivendo in condizioni precarie, ai limiti della stessa sopravvivenza.

La stessa cittadina estense vive significativi momenti di insubordinazione popolare. Nel 1897 è organizzato, infatti, un primo sciopero agricolo, sintomo del malcontento diffuso, dopo che il 1896 e il 1897 avevano piegato l'economia della città, in seguito ad un'ondata di maltempo estivo che aveva distrutto buona parte dei raccolti di grano e di canapa, lasciando la popolazione in preda alla miseria<sup>11</sup>.

In un clima generale di povertà, miseria, malattia e analfabetismo crescono i casi di delinquenza e le relative punizioni e sanzioni. In tutta Italia, infatti, tra il «1893 e il 1933 è possibile osservare un aumento costante delle pene»<sup>12</sup>, rispetto al resto dell'Europa, segno di una comune situazione delinquenziale, che attanaglia tutto il Paese, colpendo anche le città più piccole. Ed allarmanti si rivelano gli atti delinquenziali commessi dai minori. Proprio quando essi dovrebbero frequentare la scuola, finiscono, al contrario, per essere perseguiti penalmente. Elemento questo che evidenzia come sul finire del secolo la scuola fosse ancora poco frequentata, o per lo meno lo era in maniera molto sporadica, tanto da non influire sulle condotte di quegli individui che proprio per età in quel momento avrebbero dovuto e potuto usufruirne. I dati del Ministero sono, infatti, preoccupanti: tra il 1896 ed il 1900 in Italia sono condannate 892.283 persone di cui 209.552 minorenni<sup>13</sup>. La distribuzione delle condanne nelle province

<sup>9</sup> L. Bergonzini, *L'analfabetismo nell'Emilia Romagna nel primo secolo dell'Unità*, «Stattica», 26, 1966.

<sup>10</sup> Cfr. E. Lanzoni, *Ferrara una città nella storia. Dal XVII secolo ai primi anni del Novecento*, Ferrara, Spazio Libri Editori, 1990, p. 249.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> G. Rusche, O. Kirchheimer, *Pena e struttura sociale*, Bologna, il Mulino, 1978, p. 248.

<sup>13</sup> Dati raccolti in: A. Guarnieri-Ventimiglia, *La delinquenza e la correzione dei minorenni*,

del Regno mostra la prevalenza dei minorenni condannati nel Meridione, con punte elevate in Campania (35.659), Sicilia (30.344), Puglia (18.679), Abruzzo e Molise (18.403), le stesse regioni per cui il tasso di analfabetismo ancora alla fine del secolo appare estremamente elevato. Le condanne nel Settentrione si attestano, invece, su tali cifre: Lombardia (13.697), Piemonte (11.200), Emilia (7.173), Liguria (4.183).

La delinquenza giovanile, diffusa in tutta la penisola, ed in preoccupante aumento, richiede un'urgente opera di *riparazione sociale* che coinvolga legislatori, studiosi, «uomini di mente e di cuore [...] per togliere questa grande vergogna e questa grave sciagura nazionale»<sup>14</sup>, che pare minare fortemente non solo l'equilibrio sociale, ma anche i sogni di sviluppo economico-capitalistico-industriale che l'Italia tenta di rincorrere proprio in questi anni.

### 3. *Tra educazione e reclusione: le proposte della Legislazione italiana*

Prima di entrare nel merito delle condanne ai minori emesse dal Tribunale di Ferrara è necessaria una breve premessa. Secondo il Codice Zanardelli, emanato nel 1889, il minore è da considerarsi il soggetto fino ai 21 anni d'età<sup>15</sup>. Per quanto riguarda, però, la minore età agli effetti penali, il Codice distingueva quattro periodi e per ognuno di questi prevedeva un diverso trattamento: fino ai 9 anni vigeva un regime di assoluta non imputabilità (art. 53); dai 9 ai 14 anni il minore era considerato imputabile solo se il magistrato, che ne avesse espresso obbligo, ne aveva accertato il «discernimento»; dai 14 ai 18 anni valeva la regola della imputabilità, accompagnata dalla previsione di notevoli riduzioni di pena (art. 55); dai 18 ai 21 anni erano stabilite alcune diminuzioni di pena. Le più forti diminuzioni erano previste per l'ipotesi in cui il minore fra i 9 e i 14 anni fosse stato considerato imputabile. Se, invece, non era ritenuto imputabile, il giudice penale poteva ordinare che il minore fosse rinchiuso in un istituto di correzione o di rieducazione o in alternativa si poteva predisporre una ingiunzione nei confronti dei genitori o di coloro che avevano l'obbligo di provvedere all'educazione del fanciullo perché vigilassero sulla sua condotta<sup>16</sup>. In seguito, osserveremo che questa attenzione al recupero del soggetto non

Roma, Casa Editrice Nazionale, 1906, p. 125.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>15</sup> Sul diritto minorile si veda: G. Donadio, *Il Tribunale per i minorenni*, S. Maria C.V., Ernesto Schiano Editore, 1955; I. Baviera, *Diritto minorile: la legge e il giudice per i minorenni*, Milano, Giuffrè, 1957; G. De Leo, *La giustizia dei minori. La delinquenza minorile e le sue istituzioni*, Torino, Einaudi, 1981; S. Vinciguerra (a cura di), *Codici preunitari e il Codice Zanardelli: diritto penale dell'Ottocento*, Padova, CEDAM, 1999.

<sup>16</sup> Cfr. I. Baviera, *Diritto minorile*, Milano, Giuffrè, 1976, p. 171.

ritenuto imputabile, con un progetto di intervento educativo, nella massima parte dei casi da noi studiati, viene taciuto, eluso ed ampiamente disatteso.

Il Codice Zanardelli, che unifica e sistema i precedenti provvedimenti in materia minorile, si sforza di tener presente la capacità dei minori di agire con volontà e, sulla carta, teorizza un sistema di controllo sul minore, considerato necessario per la sua protezione, che comporta interventi punitivi, coercitivi e correzionali, contraddistinti da una «concezione dell'infanzia come età subalterna, sottoposta all'autorità, un'età da plasmare e da piegare affinché non si corrompa»<sup>17</sup>. L'ideologia perseguita è quella del controllo sociale, che attraverso le sanzioni del Tribunale tenta di restituire un ordine sociale, che continuamente è messo in pericolo. I soggetti, insomma, sono ritenuti pericolosi e per loro vanno emesse sentenze significative<sup>18</sup>.

Allo stato di diffusa delinquenza va data una risposta decisa che alcuni giuristi dell'epoca, tra i quali Antonio Guarnieri-Ventimiglia<sup>19</sup>, contrariamente alla Legislazione, intravedono nella *educazione* e non nella *pena*. Non nei sistemi carcerari, ma con la correzione educativa e l'istruzione professionale, con l'avviamento all'operosità onesta<sup>20</sup>. Bisogna formare il carattere degli individui perché da esso dipende il destino e bisogna farlo nei primi venti anni di vita! Guarnieri-Ventimiglia nella sua opera pubblicata a Roma nel 1906, dall'interessante titolo *La delinquenza e l'educazione dei minorenni*, intravede nell'educazione del carattere, nell'educazione al lavoro la chiave di volta per sconfiggere la piaga della criminalità, attraverso un'opera "educativa", di correzione, di formazione dei giovani alla virtù, al lavoro onesto. Egli si scaglia tenacemente contro i legislatori che invece risolvono il problema con la pena carceraria ed il rigore della restrizione penale.

Una voce quella del Guernieri che porta alla luce la spinta salvifica dell'educazione e che insiste sulla netta distinzione, nell'opera di protezione sociale dei giovani, tra repressione e correzione. La sua opera intende far chiarezza in un campo così poco studiato, come quello della delinquenza minorile, che necessita di attenzioni, non solo antropologiche o criminologiche, come quella della Scuola positiva, ma di tutta la comunità, poiché la delinquenza appare un male da prevenire e da combattere in maniera efficace con provvedimenti legislativi, politici ed educativi.

Nello specifico, secondo gli scrittori, i legislatori ed i giuristi dell'epoca, il compito dello Stato moderno nei confronti dell'infanzia colpevole deve essere quello di: a) assisterla, ricoverandola se abbandonata e proteggendola contro

<sup>17</sup> L. Milani, *Devianza minorile*, Milano, Vita e Pensiero, 1995, pp. 147-152.

<sup>18</sup> Cfr. M.R. Weisser, *Criminalità e repressione nell'Europa moderna*, Bologna, il Mulino, 1982.

<sup>19</sup> Egli ha, inoltre, pubblicato: *La famiglia moderna*, Torino, Unione, 1904; *I conflitti sociali*, Torino, Bocca, 1905; *La difesa ed il giudice dei minorenni. Relazione*, Roma, Tip. Gianandrea e C., 1911; *Il Nuovo Codice di procedura penale illustrato*, Milano, Società Editrice Libreria, 1917.

<sup>20</sup> Guarnieri-Ventimiglia, *La delinquenza e la correzione dei minorenni*, cit., p. 142.

i genitori disumani e contro la miseria morale e materiale dell'ambiente in cui vive, per impedire il delitto; b) educarla ed istruirla, quando è già delinquente, per combattere con lo sviluppo morale, il lavoro che redime, e la retribuzione onesta che solleva, la tendenza criminosa dovuta principalmente al difetto di assistenza<sup>21</sup>. Il minorenni è delinquente e la legge fa quello che la famiglia non ha fatto, lo corregge, non lo reprime ma cerca attraverso una rieducazione della sua volontà a spingerlo verso il bene. La correzione avviene attraverso l'invio del fanciullo a degli «stabilimenti» a questo preposti in modo che vengano «corrette le cattive indoli».

Per l'ordinamento carcerario, regolato con il Regio Decreto 1 febbraio 1891, n. 260, in Italia vi sono tre categorie di stabilimenti carcerari: a) le carceri giudiziarie; b) gli stabilimenti di pena; c) i riformatori. Negli ultimi sono rinchiusi i minorenni condannati, quelli ricoverati per correzione paterna e gli oziosi e vagabondi rinchiusi per provvedimento dell'autorità di pubblica sicurezza. I riformatori sono istituti o alla dipendenza diretta ed immediata dell'amministrazione carceraria (governativi), o istituti di ricovero (privati) nei quali viene collocata una parte dei minorenni, sempre sotto la vigilanza dell'autorità governativa. I riformatori governativi si distinguono poi in: a) case di correzione per minorenni di età inferiore ai 18 anni; b) istituti di educazione e di correzione per minori sotto i nove anni, che hanno commesso un delitto punibile con la reclusione o la detenzione non inferiori ad un anno e per i minorenni tra i 9 e i 14 anni che avevano commesso un reato senza discernimento; c) istituti di educazione correzionale, per minorenni sotto i 18 anni, dediti all'oziosità, al vagabondaggio, alla mendicizia, al meretricio; d) istituti di correzione paterna<sup>22</sup>.

Nel 1899 erano ricoverati negli istituti governativi 1.449 maschi e 124 femmine, negli istituti privati 2.281 maschi e 2.401 femmine; nel 1900, nei governativi vi erano 1.531 maschi e 146 femmine e nei privati 2.360 maschi e 2.413 femmine. La correzione in questi istituti passava attraverso la frequentazione della scuola annessa allo stesso istituto e l'avviamento al lavoro. In tutti gli istituti funzionavano, infatti, scuole elementari, oltre a scuole speciali di musica, disegno, arte, canto, plastica, scherma, ginnastica, esercizi militari. All'uscita degli istituti, secondo le stime raccolte da Guarnieri-Ventimiglia per l'anno 1901, il grado di istruzione raggiunto era: «nessuna per 55 maschi (3,9%) e 19 femmine (4,1%); poca per 441 maschi (31,1%) e 103 femmine (23,4); sufficiente per 746 maschi (52,7) e 243 femmine (61,3), più che sufficiente per 174 maschi (12,3%) e 46 femmine (11,2%)»<sup>23</sup>.

Lo scopo di questi istituti era l'educazione correzionale, non punitiva e repressiva, ma in grado di influire sulle condizioni e sullo sviluppo dei minorenni.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 166.

<sup>22</sup> *Ibid.*, pp. 211-212.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 228.

Gli istituti tendevano a divenire dei veri e propri «asili famigliari, dove la famiglia che manca o è cattiva e dannosa» è sostituita dalle cure «sollecite dei genitori legali; quindi custodia amorevole ed educatrice, non disciplina da caserma o da prigionia, tutela e sorveglianza che duri sino alla maggiore età, istruzione professionale che consenta il collocamento ad un lavoro produttivo»<sup>24</sup>. Il carattere principale degli istituti di correzione moderna è da distinguersi nettamente dagli stabilimenti repressivi poiché hanno l'aspetto e la funzione di istituto di educazione, d'istruzione e di beneficenza. L'educazione in questi istituti pare essere la chiave di volta per emendare, per correggere, per riportare i giovani sulla retta strada, che non può non essere quella di un loro reinserimento sociale dopo aver appreso un mestiere ed alcune regole comportamentali. L'istituto di correzione non deve essere una caserma od una galera, ma deve assomigliare sia nell'edificio, sia nella organizzazione, sia nella direzione ad una scuola. Già perché la scuola è l'agenzia per eccellenza educativa, emendativa, correttiva. Eppure non si parla mai della scuola esistente, di quella scuola che si stava capillarmente diffondendo in tutta Italia e del suo importante valore.

Per i legislatori essa non esiste, quindi, meglio ricrearla, dandole il nome di Istituto di educazione correzionale, dimenticando che la scuola non solo corregge, ma aiuta l'individuo a trarre fuori da sé le proprie capacità per affinarle continuamente. Altrimenti non è scuola. E non ha senso creare tante scuole (musica, danza, di correzione, di lavoro) senza avere prima chiara una idea di scuola!

L'educazione a cui si allude fa riferimento all'emendazione. I fanciulli delinquenti vanno emendati, vanno raddrizzati, corretti, sorvegliati. La correzione è *in primis* una operazione che deve riguardare il carattere dei giovani e l'educazione pare essere un efficace rimedio in grado di risolvere il malessere dilagante nella penisola. L'educazione, insomma, è intesa con l'unico significato di addestramento, di formazione di capacità immediatamente spendibili. Si pensa, insomma, ad una educazione, cercando di impiantare una relazione educativa, laddove non c'è stata, con soggetti difficili, subordinandola però all'apprendimento di un mestiere e a quelle poche nozioni di base che possano garantire un minimo di alfabetizzazione per rendere la vita dell'individuo almeno un po' più dignitosa.

#### 4. *Un esempio paradigmatico: il caso di Ferrara*

Anche Ferrara conosce tassi di delinquenza minorile molto elevati. Per rendersene conto basta sfogliare le sentenze penali emesse dal Tribunale della cittadina estense. Esse si rivelano una fonte assai interessante per la

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 425.

storia dell'educazione<sup>25</sup>. Principalmente perché riportano con cura tutti i dati anagrafici dell'imputato, il suo livello di istruzione, la sua occupazione, entrando nel dettaglio del reato, dell'istruttoria, della eventuale condanna e detenzione. I dati appaiono estremamente significativi. All'epoca Ferrara e la sua provincia contavano ben 265.740 abitanti, di cui 86.675 residenti in città<sup>26</sup>. Nei due anni qui considerati si contano per il 1899 in Emilia 1.411 condanne per minori che scendono a 1.311 nel 1900<sup>27</sup>. Le condanne a Ferrara per reati commessi da minori sono per il 1899: 34 su un totale di 464 sentenze e per il 1900: 36 su un totale di 408. Ma il numero delle sentenze nasconde il reale numero dei condannati giacché spesso i giovani ferraresi commettono reati in gruppo. Per cui il reale numero dei minori condannati è per il 1899 di 58 e per il 1900 di 66. Dalle carte esaminate emerge la seguente ripartizione in base all'età: 9 anni (1/1899); 10 anni (1/1899; 1/1900); 11 anni (5/1899; 2/1900); 12 anni (2/1899; 9/1900); 13 anni (6/1899; 9/1900); 14 anni (11/1899; 8/1900); 15 anni (7/1899; 5/1900); 16 anni (8/1899; 13/1900); 17 anni (4/1899; 7/1900); 18 anni (13/1899; 10/1900). La distribuzione dei reati in base all'età fa emergere come significativa la fascia 12-18 anni, quella, cioè, dove i soggetti ferraresi compiono più reati. Tutti i soggetti tranne 3 sono analfabeti, per due soggetti di 18 anni viene segnalata l'istruzione di grado elementare e indicati i mestieri di impiegato e di possidente, mentre un bambino di 11 anni al momento dell'arresto viene indicato come studente. La maggior parte dei minori arrestati non ha una fissa occupazione, tanto che i «giornalieri» ammontano a 65. Gli altri sono così suddivisi: braccianti (14), operai (9), manovali (5), garzoni di bottega (6), falegnami (4), fabbri (3), muratori (2), calzolai (2), donna di casa (2), imbianchino (1), pastai (1), panettieri (1), pittori (1), impiegati (1), merciai (1), ambulanti (1), garzoni farmacisti (1), boari (1), fattorini di farmacia (1), possidenti (1), studente (1, di anni 11).

Negli anni presi in esame i maschi condannati sono 105 pari all'84,68%, le femmine sono 19 pari al 15,32%. Di essi provenienti da una famiglia legittima sono 111, pari al 89,52%, mentre i figli illegittimi o di ignoti sono 13, pari al 10,48%. I reati commessi sono per più del 90% (112) di furto semplice, qualificato o aggravato. Per gli altri reati si riscontrano: 4 condanne per lesioni, 4 per truffa, 2 casi di diffamazione, 1 caso di falsa testimonianza ed 1 di oltraggio al pudore.

Dai dati appare significativo che la maggior parte dei minorenni condannati è nato e risiede nella provincia di Ferrara ed è figlio legittimo. Lo scarso lavoro e le precarie condizioni di vita, oltre ad un tasso di analfabetismo assai elevato (va ricordato che ancora nel 1881 il tasso di analfabetismo a Ferrara era pari

<sup>25</sup> Il Registro delle Sentenze penali relativo all'anno 1899 raccoglie 464 incartamenti processuali; il Registro delle Sentenze penali relativo all'anno 1900 ne contiene 408.

<sup>26</sup> C.A. Campi, *La popolazione della provincia di Ferrara*, «Quaderni d'informazione», Camera di Commercio, Industria, Artigianato, Agricoltura di Ferrara, n. 4, 1967, p. 9.

<sup>27</sup> Guarnieri-Ventimiglia, cit., p. 125.

al 66,9%) conducono i soggetti sulle strade della delinquenza. La percentuale degli analfabeti tra i condannati tocca cifre impensabili. Il tasso, infatti, di analfabetismo si attesta attorno al 97,58%. Dato che conferma lo scarso successo della scuola nel territorio ferrarese e la sua difficile affermazione, tanto è vero che la stessa Ferrara, lontana dalle grandi vie di comunicazione ed estranea alla novità, continua a sopravvivere grazie all'agricoltura, fortemente minacciata dalle malattie e dalla povertà disperata. Le famiglie inviavano presto i propri figli al lavoro poiché i bisogni materiali superavano nettamente i bisogni di istruzione, ritenuti non necessari al fine dell'andamento domestico<sup>28</sup>. Come dire che l'istruzione non era necessaria per il miglioramento della propria famiglia, ma anzi, veniva ad essere considerata un'inutile perdita di tempo e per, l'obbligo scolastico, nonostante le minacce ministeriali di sanzioni pecuniarie, si trovavano sempre delle scappatoie.

Gli stessi reati commessi nella cittadina estense mostrano l'estrema povertà degli abitanti del luogo. I bambini non andavano a scuola e nella maggior parte dei casi erano impiegati in lavori saltuari e giornalieri, con paghe minime tanto che essi finivano per commettere ladrocinii per provvedere al proprio sostentamento sia alimentare sia di abbigliamento personale, insomma per la propria sopravvivenza fisica. La massima parte dei furti è, infatti, commessa a danno di aziende agricole o di botteghe, per cibo, vino, paglia, fieno, formaggio, pane, uva, uova, legna da ardere, abiti, fazzoletti. In seconda battuta, invece, i furti sono commessi a danno dalle parrocchie per denaro o di privati per orologi, rubati per essere poi rivenduti prontamente. La tendenza non è verso il superfluo ma a procacciarsi i generi di prima necessità. Già questo aspetto è un elemento sintomatico di una comunità che prima di tutto necessita di superare lo stato imperante di miseria, che paralizza ogni altro tipo di attività. Non è facile pensare di mandare i propri figli a scuola quando non si ha il pane per alimentarsi o abiti per vestirsi e ripararsi dalle intemperie.

Non è facile per una comunità credere nel valore della scuola quando è piegata dai meri bisogni di sopravvivenza<sup>29</sup>. Molti «giornalieri», poi, finiscono per rubare negli stessi luoghi di lavoro approfittando dell'ospitalità e della

<sup>28</sup> Sulle condizioni della scuola nel ferrarese si veda: G. Inzerillo, V. Bonazza, *La scuola con le grucce. L'istruzione elementare nel Basso ferrarese in età liberale*, Roma, Carocci, 2007. Più ingenerale sulla condizione dell'istruzione in Emilia Romagna si veda: G. Genovesi, *Infanzia in Padania. Condizioni educative e scuola nell'area padana tra '800 e '900*, Ferrara, Corso Editore, 1993.

<sup>29</sup> Sulla povertà e la marginalità si veda: J.P. Gutton, *La società e i poveri*, Milano, Mondadori, 1977; V. Nuti, *Discoli e derelitti. L'infanzia povera dopo l'Unità*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; B. Geremek, *Uomini senza padrone: poveri e marginali tra Medioevo e età moderna*, Torino, Einaudi, 1992; Id., *La pietà e la forza. Storia della miseria e della carità in Europa*, Roma-Bari, Laterza, 1995; S. Olivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali: storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997. Per Ferrara, in particolare, si veda: A. Pizzitola, *Infanzia e povertà. Custodia, educazione e lavoro nella Ferrara preunitaria*, Firenze, Manzuoli Editore, 1989.

fiducia degli stessi datori di lavoro, incorrendo, poi, per questo, in pene ancora più severe da parte del Tribunale.

Nonostante le riflessioni *illuminare* dei giuristi dell'epoca richiamanti il valore dell'educazione e la correzione dei soggetti delinquenti e le prescrizioni del Codice Zanardelli circa la minore età, l'atteggiamento della Legge nei confronti dei minori è molto severo e punitivo. I Tribunali non hanno la mano leggera verso i minorenni colti in fragrante di reato (va, qui ricordato che sarà solo nel 1934 che verrà istituito il Tribunale per i minori, prima se ne occupava la giustizia ordinaria, tenendo conto al momento della condanna delle riduzioni di pena previste per la minore età). Già subito dopo il compimento del reato i giovani vengono preventivamente spediti in carcere fino al momento del processo. La loro permanenza, quindi, nelle carceri comuni ha una durata variabile, a seconda dell'inizio del processo stesso. Questo tipo di atteggiamento è indicativo del fatto che il «pericoloso» viene fatto immediatamente sparire dalla circolazione. La Società lo teme e lo rinchiede in carcere, secondo l'ideologia dell'epoca che vede nella prigione un «castigo egalitario» perché toglie a tutti, in ugual modo, la libertà. Secondo Foucault la prigione prende in carico tutti gli aspetti dell'individuo: «il suo addestramento fisico, la sua attitudine al lavoro, la sua condotta quotidiana, la sua attitudine morale e le sue disposizioni»<sup>30</sup>. La sua azione sull'individuo è ininterrotta, tranne alla fine della condanna e si nutre di una disciplina incessante e dispotica con la repressione ed il castigo. Essa, insomma, si pone come «il più potente tra i meccanismi per imporre una nuova forma all'individuo pervertito»<sup>31</sup>. Il rinvio alle prigioni comuni è per i giovani ferraresi la condanna più ricorrente. Infatti nel 91,94% dei casi (114 minori) in seguito al processo subiscono una condanna che va, nel nostro campione, dalla pena minima di tre giorni per furto semplice con l'attenuante dell'età, ad una pena massima riscontrata di 1 anno e 8 mesi per un furto aggravato e continuativo. Solo il 4,03% degli imputati riceve come condanna un'ammenda pecuniaria ed un altro irrisorio 4,03% viene inviato negli Istituti di Correzione. Sono, infatti, solo 5 su 124, i giovani (uno di anni 9, uno di 11, tre di 16) trasferiti in tali istituti. Risulta, quindi, molto più facile spedire i giovani nel carcere cittadino, piuttosto che in lontane case correzionali.

A Ferrara, poi, non esistono, in questo lasso di tempo, istituti privati o governativi con simili compiti. I più vicini sono gli istituti governativi di Bologna (capace di contenere 130 minorenni) e quelli privati di Padova (Istituto Camerini-Rossi con 100 posti) e di Venezia (Istituto Coletti con 250 posti). Tutti maschili. L'unico istituto femminile vicino è quello privato di Venezia (Casa di Riabilitazione), con 200 posti, ove viene inviata Elide Zerbini, operaia ferrarese di 16 anni, condannata per falsa testimonianza il 18 maggio 1900<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976, p. 257.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 257.

<sup>32</sup> Registro delle Sentenze "1900". Regio Tribunale di Ferrara, Procedimento n. 89, Reg. sent.,

La risposta data, quindi, del Tribunale ferrarese ai minori è di severa punizione. Il carcere comune avrebbe dovuto restituire alla comunità soggetti raddrizzati, che andavano prontamente rinchiusi per non nuocere a sé stessi e soprattutto alla comunità, che non poteva sopportare continui attacchi al proprio equilibrio ed alla propria stabilità sociale, politica e morale.

## 5. Conclusioni

Dagli atti esaminati, emessi dal Tribunale di Ferrara, in un clima politico generale di repressione e contenimento sociale oltre che di punizione e violenza, emerge la paura della società verso i minorenni delinquenti e pericolosi. La società li teme e appena li coglie in flagrante, li incarcera con condanne severe che lasciano poco spazio al loro recupero<sup>33</sup>.

Non si pensa e non si ipotizza per i giovani delinquenti un reale progetto educativo. Nel momento di decidere, infatti, prevale la paura, prevale l'esigenza di non intaccare l'ordine precostituito, prevale la volontà di eliminare ciò che si ritiene dannoso a fini sociali. Non si menziona mai la scuola! La scuola per la giustizia pare non esistere, così come non si menziona l'educazione, semmai la "correzione", la necessità di cambiare gli individui, di raddrizzarli. Ma questo non può essere fatto con semplici attività definite come educative o con l'apprendimento di un mestiere se non si hanno chiari i concetti di educazione e di scuola. Come si può pensare ad un intervento correttivo, se prima non si considera il momento educativo? La rieducazione è un'azione o un complesso di azioni mirate a compensare o correggere i risultati di una carente educazione ricevuta in precedenza. L'attività di rieducazione dovrebbe ripristinare un rapporto educativo che si è interrotto per i motivi più vari, o di instaurarlo *ex novo* con soggetti che avrebbero già dovuto usufruirne. Ma come si rieduca se non si è mai educato? Una società che non ha un concetto di educazione, come può educare? Sarà una società destinata a non mutare, a rimanere in uno stato oscuro di immobilismo e sarà incapace di prevenire il rischio o di offrire a chi è potenzialmente a rischio delle strade alternative da percorrere. È l'educazione, intesa come affinamento costante delle capacità critiche e razionali che consente all'individuo di domare il rischio, di gestirlo, sapendo andare oltre, per il perseguimento del bene e mai del male. E la scuola, il luogo ove l'educazione si persegue in maniera sistematica sarà la palestra ove l'individuo

n. 152, 18.05.1900, in Archivio di Stato di Ferrara. Cartella Sentenze penali 1900.

<sup>33</sup> In questa direzione si vedano: V. Pranzini, *Giovani in carcere. Momenti e problemi di vita educativa*, Roma, Armando, 1978; A.C. Moro, *I diritti inattuati del minore*, Brescia, La Scuola, 1983; T. Bandini, U. Gatti, *Il controllo sociale dei giovani*, in G. Ponti (a cura di), *Giovani, responsabilità e giustizia*, Milano, Giuffrè, 1985.

potrà esercitarsi, apprendere, affinare le proprie chiavi interpretative e di lettura del mondo circostante.

Nel periodo esaminato, la scuola c'è, ma è come se non ci fosse, prevaricata da finalità politiche e conservative, risponde più ai bisogni della classe al potere che di una Scienza dell'educazione in grado di creare un concetto di educazione in grado di perseguire il meglio per tutti i soggetti. L'educazione dell'epoca è educazione della volontà, dei buoni sentimenti e mai costruzione di un pensiero critico atto a consentire ad ogni soggetto di costruirsi il proprio futuro autonomamente, aspirando ad essere *altro* da ciò che si è. Ed ecco che il rischio che tutti gli esseri umani corrono, come imprevedibilità del futuro, come ipotetico pericolo, si trasforma in condanna. L'individuo, *essere potenzialmente a rischio*, diviene così, vittima del rischio stesso.

In una società, dunque, dove non esiste e attecchisce un paradigma concettuale dell'educazione e della scuola (che solo una Scienza dell'educazione può congegnare), tutti gli esseri finiscono inevitabilmente per essere... a rischio e l'educazione non potrà essere tanto diversa dal mero indottrinamento o dalla semplice correzione e la scuola tanto diversa dal carcere!

Angela Magnanini  
Dipartimento di Scienze Umane  
Università degli Studi di Ferrara  
angela.magnanini@unife.it

# Catholic educational publishing between the two wars: the case of the publishers SEI of Turin and La Scuola of Brescia

Roberto Sani

## *Foreword*

It is only at the beginning of the Twentieth century that a confessional type of publishing, directed mainly at schools and teachers and devoted, almost exclusively, to publishing text books for every level and type of school, came into existence in our country<sup>1</sup>. In the period between the two World Wars and, especially, after the Gentile Reform (1923)<sup>2</sup>, this type of publishing consolidated, developed and overcame its local dimension and, with the modernizing of the printing process, eventually penetrated educational reality at a national level.

This does not mean that, in the Nineteenth century, there were no Catholic publishers with a prevalent educational vocation where we can find a certain attention to school production (reading books, catechism, subject manuals, didactic aids for teachers, etc.)<sup>3</sup>.

We must remember, for example, in the period before the unification of Italy, the Milanese publishers Agnelli (1813) and Carrara (1859), the Vincenzi

<sup>1</sup> See in reference to fundamental research G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milan, Editrice Bibliografica, 2003; and Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milan, Editrice Bibliografica, 2008.

<sup>2</sup> See R. Sani, C. Covato, *Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio fascista. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», I, 2006, 2, pp. 369-376.

<sup>3</sup> See R. Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 329-357.

(1808) and the Immacolata Concezione (1857) in Modena, the Marietti in Turin (1820), the Fiaccadori in Parma (1822) and many others<sup>4</sup>. We also find numerous printers and ecclesiastical bookshops belonging to bishops and archbishops or linked to seminaries of religious orders – in particular, Don Giovanni Bosco and Lodovico Pavoni's Sons of the Immaculate Maria, which sprang up during the last thirty years of the Nineteenth century as part of the initiatives of an uncompromising Catholic movement<sup>5</sup>.

Other noteworthy examples are the circuits of the printer-bookshops of the Artigianelli and Derelitti, those of St Francis de Sales established in various Italian cities, the archiepiscopal printers Giannini in Florence (1881), the Papal Printers S. Giuseppe in Vicenza (1881), the Catholic Printers in Palermo (1883), the Queriniana in Brescia (1886), and the Antoniana in Padova (1886)<sup>6</sup>. Even when attention is dedicated to school texts, the findings are not fragmentary or marginal, these Catholic publishers are animated by intentions and projects that are only partly traceable to those that inspired the lay school texts of the period: from Paravia to Zanichelli, from Le Monnier to Barbèra, from Morano to Sandron<sup>7</sup>.

In the most part, we are dealing with essentially local concerns whose circulating channels are principally linked to parishes, religious institutions, confessional associations, and popular Catholic libraries; their production affirms the importance given to the moral and religious education of the young outside of schooling by means of an enormous quantity of devotional and hagiographic publication, series of pleasant or moral readings, texts for the educational theatre and illustrated booklets for families and educators. The educational production of these publishers was mostly for local private Catholic schools, religious institutions, seminaries and only very rarely for state schools.

Very different is the situation that we find at the beginning of the Twentieth century with the founding of La Scuola publishing house in Brescia and that of the Società Editrice Internazionale (SEI) in Turin.

<sup>4</sup> See relative voices dedicated to editors mentioned in the text – ed. by respectively R. Sani, M. Gelati, G. Genovesi, P. Bianchini and G. Chiosso – in G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, cit., pp. 10-14, 130-132, 219-221, 344-348.

<sup>5</sup> For a general picture of the situation see G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 499-528.

<sup>6</sup> See F. Traniello, *L'editoria cattolica tra libri e riviste*, in G. Turi (ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Florence, Giunti, 1997, pp. 299-319; Id., *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.

<sup>7</sup> See G. Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000.

### 1. *Origins and Initial Development of Catholic Educational Publications "La Scuola" in Brescia and the Società Editrice Internazionale (SEI) in Turin*

Funded 13<sup>th</sup> May 1904 as a joint-stock company by a small group of ecclesiastic and laymen of Brescia (mons. Angelo Zammarchi, Luigi Fossati, Giovanni Grosoli, Giorgio Montini and Luigi Bazoli to name but a few), "La Scuola" Publishing House had its origins in the crisis and eventual suppression by the new pope Pio X of the Opera dei Congressi, the organization of intransigent Catholics that had been founded thirty years earlier during the climate created by the "Roman Question" and the heightening of the conflict between state and church<sup>8</sup>.

The new publishing house had essentially two main directions. The first was to ensure the survival and re-launching of school magazines «Scuola Italiana Moderna», which, founded ten years earlier in 1893 as one of the initiatives of the third section of the Opera dei Congressi, was going through a period of crisis (at the beginning of the Twentieth century, for example, there were only about 700 subscribers) and which, above all, with the disappearance of the Opera dei Congressi, risked closure together with other similar magazines involved in the intransigent Catholic movement<sup>9</sup>.

The second objective, with the founding of a genuine publishing house, was the promotion of a more organic presence in the sector of state education with particular, if not exclusive, reference to primary schools and those destined to prepare future teachers, i.e. the normal schools<sup>10</sup>.

The first of these objectives was certainly attained: by 1904-1905 there were already 2,500 subscribers which became 7,500 in the space of a decade. This proved that the new organization had had a positive influence not only on the production and distribution of the magazine but also on its didactic and cultural proposals, allowing it a more incisive penetration into the world of teaching and school reality<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> See F. Fonzi, *I cattolici e la società italiana dopo l'Unità*, Rome, Studium, 1977 (3<sup>rd</sup> ed.). For the problems more directly connected to education and schools see L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 87-126.

<sup>9</sup> See R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 223-288; and other contributions in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (eds.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.

<sup>10</sup> See, in particular, E. Giammancheri, *Le origini della Editrice «La Scuola»*, in *Cultura, scuola e società nel cattolicesimo lombardo del primo Novecento*, Brescia, Ce.Doc., 1981, pp. 189-205; and G. Chiosso, *La Scuola editrice*, in Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit., pp. 290-298.

<sup>11</sup> See G. Chiosso, *La stampa scolastica tra Otto e Novecento e «Scuola Italiana Moderna»*, «Civiltà Bresciana», II, 1993, 2, pp. 5-18.

More complicated is the part connected to the actual production of school texts and teaching aids in the first years of the publishing house's existence. At the beginning, it had neither its own printing shop nor a real editorial organization. In fact, until 1914, the texts published by La Scuola were printed by Artigianelli, a printer in Brescia, and by the Arti Grafiche in Bergamo. This rather difficult start to its publishing accounts for the meager number of school texts produced (a few dozen up until the 1920's) and, above all, the discontinuous character of this production, linked without doubt to the general crisis affecting school publications during and immediately after the First World War but also to the scanty financial resources available and the lack of proper organization on the part of the House<sup>12</sup>.

In spite of this modest school production, we must note the preeminence given to text books for the primary and state schools (advertised in «Scuola Italiana Moderna») as well as a series of little volumes – edifying tales for the youth and novels for young girls – destined to integrate, on an educational level, the House's editorial offer<sup>13</sup>.

Among the titles that appear in this first phase and which obtain a certain success must be remembered: the various reading courses for the different classes at primary school published by Bice Corradi Roli and by two teachers Augusto Freedom and Vittorio Gottardi<sup>14</sup>; the illustrated manuals for the study of history and geography compiled by Angelo Capitanio for the pupils of the fourth and fifth classes of primary school, reprinted more than once in the decade 1904-1914<sup>15</sup>; the fortunate little work by Giulia Varisco, *Il granello di senape. Libro di lettura per le classi 2a e 3a rurali*, reprinted many times<sup>16</sup>; lastly, a substantial series of readers for evening and festive schools edited by the teacher Giuseppe Losio, former editor in the 1890's of «Scuola Italiana Moderna»<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> See E. Valentini, *Il cinquantesimo della «Scuola» di Brescia*, «La Civiltà Cattolica», IV, 4 dicembre 1954, pp. 518-529.

<sup>13</sup> See E.M. Verzeletti, *Contributo alla costruzione del catalogo storico dell'editrice La Scuola di Brescia (1904-1954)*, Degree thesis, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (sede di Brescia), Facoltà di Scienze della Formazione, anno accademico 1998-1999 (supervisor: prof. Roberto Sani). But now see also L. Pazzaglia (ed. by), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004.

<sup>14</sup> B. Corradi Roli, *Verso la meta. Nuovo corso di letture per le scuole elementari*, Milan, La Scuola, 1904; V. Gottardi, A. Freedom, *Piccoli e grandi. Letture la scuola elementare*, *ibid.*, 1907; V. Gottardi, A. Freedom, *Amate! Letture per la scuola elementare*, *ibid.*, 1908-1910.

<sup>15</sup> See among others A. Capitanio, *Attraverso il medio evo e l'evo moderno*, Brescia, La Scuola, 1905 (3<sup>rd</sup> ed. 1914).

<sup>16</sup> G. Varisco, *Il granello di senape. Libro di lettura per le classi 2a e 3a rurali*, Brescia, La Scuola, 1908 (2<sup>nd</sup> ed. 1910).

<sup>17</sup> For example: G. Losio, *Manuale per il maestro delle scuole popolari serali e festive*, Brescia, La Scuola, 1909; Id., *L'amico del lavoratore. Testo di lettura per le scuole popolari e festive*, *ibid.*, 1910; Id., *I primi passi dell'amico del lavoratore. Testo di lettura per le scuole popolari e festive*, *ibid.*, 1910.

Even in the period of the Giolitti government the other Catholic publisher, the Società Editrice Internazionale (SEI), reveals a more organized and incisive management<sup>18</sup>.

The SEI had been founded in 1911 on the ashes of the Società Anonima Internazionale per la Diffusione della Buona Stampa (SAID), established by the Salesians in an attempt to unite the considerable network of Salesian printing and book shops (Turin, Rome, Milan, Parma, Sampierdarena, S. Benigno Canavese, etc.) which had developed in the second half of the Nineteenth century in the wake of the first printing shop set up in Valdocco by don Giovanni Bosco (1862)<sup>19</sup>.

The achievement of an authentic, national publishing pole was aimed at giving a new impulse to the Salesian presence in religious and educational school publishing<sup>20</sup>. This process, in fact, coincided with the introduction of a series of innovations destined to make the SEI, in little more than a decade, the most active and dynamic Catholic publishers in the field of school publications and text books. We refer to:

- the adoption of modern production cycles and the use of up-to-date printing technology;
- the installation of a flexible administrative structure, capable of meeting the constant changes in publishing requirements;
- the creation of an extensive distribution networks which availed itself not only of its religious institutions (male and the corresponding female Figlie di Maria Ausiliatrice) but also of lay helpers and diocesan and local institutions for the diffusion of “Good Publishing”;
- a renewed attention to the aesthetical aspect of the product (type, graphics, illustrations) with an eye to the great lay publishers in order to have a more modern image, capable of a competitive presence on the market;
- lastly, a vast range of publications intended not only for primary and state schools but also for all types of secondary education where we can find primers, readers, supplementary texts and manuals for various subjects, dictionaries, classics, catechisms for school use, legal reference books and teaching aids<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Regarding the origins and development of this publishing house see F. Targhetta's recent and well-documented research: Id., *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Turin, SEI, 2007; and Id., *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, Turin, SEI, 2008.

<sup>19</sup> Besides the critical study mentioned in the previous footnote see: Traniello, *L'editoria cattolica tra libri e riviste*, cit., pp. 299-319; and S. Pivato, *I nipotini di don Bosco*, in Id., *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, Milan, F. Angeli, 1990, pp. 15-65.

<sup>20</sup> See Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, cit., pp. 91-175; and Id., *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, cit.

<sup>21</sup> See *La Società Editrice Internazionale*, «Il Raggiungimento dell'attività culturale e letteraria dei cattolici in Italia», IV, 1933, pp. 330-332.

Characterized, at least until the outbreak of the Second World War, by a production equally divided between religious works and books for schools and on education, the SEI privileged, as regards the latter, between 1911 and 1925, two specific sectors: reading books for primary and complementary schools, and manuals intended for the classical secondary-schools (*gimnasio* and *liceo*) and technical schools with particular reference to subjects such as: religion, grammar, Italian literature, history, geography, classical languages<sup>22</sup>.

Particularly dynamic, even though it must be considered a heritage of the Nineteenth century, is the production of texts to be used in catechism schools and in primary schools, evening and festive ones – this latter type disappearing in the next phase<sup>23</sup>.

## 2. *Between Idealism and Fascism. Developments in Catholic publishing from the Gentile Reform to the Second World War*

The 1923 Gentile Reform, with its new programmes for primary schools compiled by Giuseppe Lombardo Radice and, in particular, with the institution of a Central Commission for the examination of textbooks, conditioned in no small way the work of the budding Catholic publishing industry<sup>24</sup>.

Both the SEI and La Scuola of Brescia did their best in their primary school publications to follow the new pedagogical and didactic theories proposed by Lombardo Radice.

In the case of La Scuola, in particular, and thanks, above all, to the work of Maria Magnocavallo, as admirably demonstrated by Carla Ghizzoni<sup>25</sup> in

<sup>22</sup> See D. Dottori, *L'editoria scolastica cattolica tra le due guerre: la Società Editrice Internazionale (SEI) dal 1911 al 1925*, Degree thesis, Università degli Studi di Macerata, Facoltà di Scienze della Formazione, anno accademico 2001-2002 (supervisor: prof. Roberto Sani).

<sup>23</sup> As can be seen from the analysis of publication of the Turin publishing house effected by I. Pieralisi, *L'editoria scolastica e i libri di testo durante il fascismo: il caso della SEI di Torino (1926-1940)*, Degree thesis, Università degli Studi di Macerata, Facoltà di Scienze della Formazione, anno accademico 2001-2002 (supervisor: prof. Roberto Sani).

<sup>24</sup> See A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *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)*, Milan, Vita e Pensiero (forthcoming). But see also G. Chiosso, *La riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica*, in C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Florence, Pagnini, 2004, pp. 175-195; Id., *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2006, 1, pp. 127-139.

<sup>25</sup> See: C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, Brescia, La Scuola, 1997; and Ead., *Dall'aula alla redazione. Il contributo di Maria Magnocavallo*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (eds.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, cit., pp. 347-387.

her research, the conception of a school for the young with renewed teaching methods and contents was destined to be adopted, *in toto*, not only in the pages of «Scuola Italiana Moderna» (particularly in the part of the magazine dedicated to teaching, edited by the same Magnocavallo) but also in the reading books intended for primary schools. This is the case, for example, of the already mentioned collection of readers *Il granello di senape* by Giulia Varisco, which was re-edited following the new programmes and pedagogy introduced by the Gentile Reform<sup>26</sup>.

Something similar took place in the texts published by the SEI. Existing texts were almost completely revisited while the new ones, after the 1923 Reform, were totally different from the cultural and didactic models of the past<sup>27</sup>. Examples of this new production of readers are: *Luci d'anima* by Averna and Marino, for the five classes of primary school and *Ore buone* by Zanoni and Fossati, these, too, invented for primary school pupils<sup>28</sup>.

The same can be said of the history and geography manuals published by both Catholic publishers edited by Pio Bonacina, Piero Gribaudo, Giovanni Rossi and, in particular, Giuseppe Fanciulli<sup>29</sup> who was the author for both publishers of a series of publications for primary school pupils greatly appreciated not only by the Commission for text books under the presidency of Giuseppe Lombardo Radice (1923-24), but also by that under the following year's President Giovanni Vidari<sup>30</sup>.

The examination of the lists of texts approved or rejected by the various central commissions during the 1920's, up to the introduction of a single state approved text for primary schools, shows a notable discrepancy between the books of the two Catholic publishers and those approved by the central commissions in comparison with that which happened to the other Italian school publishers<sup>31</sup>.

The forced contraction in the production of the most profitable sector of school texts – that is of those dedicated to teachers and primers for primary

<sup>26</sup> G. Varisco, *Il granello di senape. Per le classi I, II, III, IV*, Brescia, La Scuola, 1924.

<sup>27</sup> See Dottori, *L'editoria scolastica cattolica tra le due guerre: la Società Editrice Internazionale (SEI) dal 1911 al 1925*, cit.

<sup>28</sup> G. Averna, P. Marino, *Luci d'anima. Per le classi I, II, III, IV e V*, Turin, SEI, 1924; C. Zanoni, N. Fossati Zanoni, *Ore buone. Sillabario, compimento, letture per le classi II, III e IV*, *ibid.*, 1924.

<sup>29</sup> P. Bonacina, *Attraverso il mondo. Geografia per le classi IV e V conforme ai nuovi programmi*, Turin, SEI, 1924; P. Gribaudo, *Geografia. Per le classi IV, V e VI*, *ibid.*, 1923; G. Rossi, *Raccontini di storia per la classe III*, *ibid.*, 1924; G. Fanciulli, *Letture di storia. Per le classi III, IV e V*, *ibid.*, 1924.

<sup>30</sup> See A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *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)*, which quotes the judgements on Fanciulli's texts formulated by the Commission under the presidents Lombardo Radice and Vidari.

<sup>31</sup> See G. Chiosso, *La riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica*, cit., pp. pp. 175-195.

schools – together with, at the beginning of the 1930's, the closing of the market for primary school texts due to the introduction of the State single text<sup>32</sup>, were destined to heavily reflect on the editorial strategies of both Catholic publishing houses.

The decision to entrust mons. Angelo Zammarchi, editor of «Scuola Italiana Moderna» and an important figure in the managerial group of La Scuola with the part concerning religion in the new State texts did nothing to limit the damaging effects of the changes introduced by the regime<sup>33</sup>.

A glance at the school production of the SEI and La Scuola, in the 1930's, shows how both these Catholic publishers, obliged to redefine their editorial strategies and to give up what had, from the start, been their strongest, if not unique, sector – i.e. primary school – chose to diversify their editorial offer: the SEI directing its efforts towards secondary schools; La Scuola concentrating on teacher training schools and the cultural and didactic updating of teachers, considered useful for the penetration of confessional principals and educational models in primary schools.

Leafing through La Scuola's catalogues of the 1930's and early 1940's, we note a prevalence of pedagogical and didactic manuals intended for the preparation of teachers. This was a very important sector as is shown by the presence among the authors of a figure of the calibre of Rosa Agazzi (contributor to «Scuola Italiana Moderna» and «Pro Infantia», the magazine for nursery school teachers<sup>34</sup>) whose work *Guida per le educatrici dell'infanzia* (1932) was destined to be a great success and be reprinted many times<sup>35</sup>; other important authors were Giorgio Gabrielli, Francesco Bettini and, above all, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini whose fortunate text *Magistero. Compendio storico e letture di filosofia e pedagogia per gli Istituti magistrali* (1938) was still being reprinted, with some adjustments and integrative material, after the Second World War<sup>36</sup>.

La Scuola, too, published a quantity of texts on the professional updating of teachers and numerous teaching aids for the primary school among which we must remember the various publications on the subjects edited by Maria Magnocavallo, especially her *L'insegnamento dell'aritmetica. Note d'esperienza*

<sup>32</sup> See J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Florence, La Nuova Italia, 1994, pp. 393-408 about the events leading to the introduction of the State single text in primary schools.

<sup>33</sup> See M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Florence, La Nuova Italia, 1986, pp. 164-187.

<sup>34</sup> See R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 239-256.

<sup>35</sup> R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1932.

<sup>36</sup> M. Agosti, V. Chizzolini, *Magistero. Compendio storico e letture di filosofia e pedagogia per gli Istituti magistrali*, Brescia, La Scuola, 1938, 2 vols.

*e di critica didattica* (1936)<sup>37</sup> of clear Lombardo Radice influence; by Angelo Colombo and Giulio Cesare Pico, who brought to La Scuola the ideas and experience from their long period as activists in the “Gruppo d’Azione Maestri per le Scuole del popolo”<sup>38</sup>; and lastly by a group of young collaborators – Aldo Agazzi, Francesco Bettini and Mario Mazza – of «Scuola Italiana Moderna» and the «Supplemento Pedagogico», the new magazine founded in the autumn of 1933 (later to be called «Pedagogia e Vita») in order to «mould the conscience of Italian educators» and to give them «the transcendent meaning of the educational mission, trying to connect faith to the sense of the nation» and to keep «them up to date on the issues of our schools»<sup>39</sup>.

In this, an important role is played by Mario Casotti, professor of pedagogy at the Catholic University of the Sacred Heart in Milan. Not only was he an assiduous contributor to «Scuola Italiana Moderna» and «Supplemento Pedagogico», he was also, during this period, the author of a series of publications directed at teachers and educators<sup>40</sup>. And it was Mario Casotti who, a few years later, assumed the presidency of *Paedagogium*, the Institute for Studies of Christian Education, founded in 1942 through the joint initiative of the Catholic University and La Scuola publishing house, with the aim of promoting the renewal of Christian pedagogical and educational culture and of providing for the training and up-dating of teachers<sup>41</sup>.

Alongside of these interests, we must also remember the production of religious texts for secondary schools – *Il libro di religione* (1943)<sup>42</sup> by Giovanni Modugno e Augusto Baroni for example – as well as a wide range of readers for children and young people with authors such as Gherardo Ugolini, Ottavia Bonafin and Giuseppe Fanciulli<sup>43</sup>.

In this case, we are speaking about a line of publications (something similar can be found in the coeval production of the Turin SEI) only indirectly destined for the school circuit. The strong presence of works of this kind however, seems to confirm the effort – common to both publishing houses – to build a sort of

<sup>37</sup> M. Magnocavallo, *L'insegnamento dell'aritmetica. Note d'esperienza e di critica didattica*, Brescia, La Scuola, 1936.

<sup>38</sup> See R. Sani, *Bollettino della Biblioteca Circolante dei Maestri Italiani. Gruppo di Azione per le Scuole del popolo*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 114-116; R. Lollo, *Cultura magistrale a Milano. Il «Gruppo d’Azione» e la biblioteca nazionale dei maestri italiani*, Milan, Prometheus, 1996; and M.M. Rossi, *Il Gruppo d’azione per le scuole del popolo di Milano 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004.

<sup>39</sup> *Un ideale, una realtà e un programma*, «Supplemento Pedagogico», 1933-34, 1, p. 1.

<sup>40</sup> See F.V. Lombardi, *Mario Casotti: la pedagogia della neoscolastica*, «Orientamenti pedagogici», 1963, 3, pp. 472-493.

<sup>41</sup> See L. Caimi, *Il «Paedagogium»: l’Istituto per gli studi sulla educazione cristiana costituito presso la Università Cattolica del Sacro Cuore (1942-55)*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 2, 1995, pp. 237-271.

<sup>42</sup> G. Modugno, A. Baroni, *Il libro di religione*, Brescia, La Scuola, 1943.

<sup>43</sup> See R. Lollo, *Sulla letteratura per l’infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, for information about these authors and their collaboration with La Scuola.

ideal library for young Catholic boys and girls, capable of transmitting to young people ideals and cultural models different from those proposed in primary schools by the State single text.

But we will return to this subject in more detail in the final part of this paper.

It is impossible here to analyze in detail the vast and varied school production of the SEI in the 30's and early 40's. We can only look at the tendencies that characterized, in general, the publishing house's editorial policies.

A first aspect, which seems important, concerns the effort made by the SEI management, on one hand, to consolidate the position the publishing house had in the area of certain subjects and schools, on the other, to extend its presence to new circuits.

It is interesting to note how, along with an increase in the production of religion, grammar, Italian and Latin literature, history and geography texts for middle and high schools, the SEI developed, in the 30's, a rich production of manuals for scientific subjects (maths, trigonometry, physics, chemistry, biology, etc.) and also for technical and commercial ones (mechanics, merceology, economics, law, accounting, banking, foreign languages, etc.)<sup>44</sup>.

Such a production covered so many fields that the SEI became one of the most important publishing poles in the country; one of the few publishers able to satisfy, with its own catalogue, the need for texts and manuals for all types of secondary schools.

In the midst of such efforts, a special and privileged attention was given by the SEI to the newly formed School of Professional Introduction with a complete range of books for all subjects – and to the technical and professional institutes in general. A choice which, on one hand, followed Don Bosco and the Salesian Family's traditional attention to working class and lower middle class youth (it is not by chance that between the two wars the Salesian built up a sizeable network of Catholic vocational and professional schools)<sup>45</sup>; on the other, it reflected the necessity of a quality leap in Catholic school publishing by entering the market in the secondary school sector – that of the technical and professional institutes – important because of the number of students and where there was no real monopoly of lay publishers.

<sup>44</sup> For these texts see the historic catalogue of school publications of the SEI edited by I. Pieralisi, *L'editoria scolastica e i libri di testo durante il fascismo: il caso della SEI di Torino (1926-1940)*, cit. See also F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, cit., 91-195; and Id., *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, cit.

<sup>45</sup> See A. Gaudio, *Per una geografia storica delle scuole cattoliche*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, cit., pp. 359-374. For the preceding phase see also P. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Rome, LAS, 1980; and F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Turin, SEI, 1987.

### 3. *Catholic school publishing and the fascist regime*

The advent of Fascism and its impact on schools and text books, especially from the end of the 1920's onwards, had the same massive and substantially homogenous effect on the Catholic publishing sector. Even a rapid glance at the manuals of history and geography, the Italian literature anthologies and the law and economics texts (the texts most exposed to the propaganda of the regime) shows – on the part of the SEI and La Scuola – an essential conformity to the cultural and ideological canons of Fascism.

A conformity, it must be stressed, which was anything but mitigated by the constant references, in the text books, to the religious dimension and the Catholic traditions of the Italian people; and these last elements, especially after the Lateran Pacts of 1929, were proposed not as an alternative to the ideology and pedagogy of the regime, but rather as factors legitimating the Church and Italian Catholicism, in the perspective of a superior “clerical-fascist” synthesis, fruit of the transposition on the school side of the project of a Catholic type of fascism<sup>46</sup>. Project which had long been pursued by the ecclesiastical hierarchy as well as many exponents of culture and pedagogy of Catholic orientation.

If we do not take into account the various individual “conflicts of conscience” and “interior perplexities” of single authors, and look at editorial production in general, what emerges is a certain adjustment to the spirit of the time: an adjustment that can be understood in order to avoid the censorship and banning of one's text books.

Furthermore, for their very characteristics, school manuals do not permit us to catch the various nuances of consent and the more or less veiled dissents towards the regime that can, instead, be found in the school magazines and in other similar publications, regarding the orientations that characterized Catholic pedagogical and school circles towards, for example, the war in Ethiopia and the founding of the Empire or, later the racial laws and Italy's involvement in the Second World War.

On this front, it would appear that the ideological orientation and the formative models proposed by the Catholic publishers reflect, only in part, the cultural and educational project that nourished the work and the initiatives of the Church and of the Italian Catholicism in general during the twenty years of fascism.

Others were, in fact, the channels through which Italian publishers sought to contrast fascism and to propose profoundly different – and in some ways irreducible – models and itineraries to those proposed by the fascist pedagogy of totalitarianism. I refer to, in particular, the great number of popular educational

<sup>46</sup> See F. Traniello, *L'Italia cattolica nell'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.

works distributed by the ecclesiastical diocesan institutes, the religious orders, the Catholic popular libraries and the lay association circuits<sup>47</sup>.

A varied and impressive production which, safe from school censorship and control by the regime, contributed to nourish a logic of separatism and self-sufficiency of Catholic popular instruction, of its values and of its models in comparison with those of Mussolini's regime.

And this popular Catholic education, with all its limits and contradictions, destined to come to light during the years of the Second World War, constituted, much more than the educational proposal present in school publications, a not negligible obstacle to the processes of the globalization of consciences and the total fascistisation of Italian society<sup>48</sup>.

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

<sup>47</sup> See Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre*, cit., pp. 329-357.

<sup>48</sup> See Traniello, *L'editoria cattolica tra libri e riviste*, cit., pp. 299-319.

# New education within an architectural icon? A case study of a Milanese open-air school (1922-1977)

Geert Thyssen\*

## 1. *Introduction: buildings and education*

Besides materialising through the life of the body, the chief way in which power and bond relations are made concrete is through bodies [...] in the space of buildings<sup>1</sup>.

Se attraverso l'educazione si forma e si plasma l'anima di un popolo, [...] immensa è l'importanza dell'edificio che accoglie la gioventù di un popolo e la guida dai primi passi dell'infanzia alle grandi vie della vita<sup>2</sup>.

\* Geert Thyssen obtained a Licentiate in Educational Sciences in 2001. His licentiate thesis was on the «permanent school colony»/«open-air school» Diesterweg, in Belgium, Heide-Kalmthout (1904-1963). Since 2003 he has worked as a doctoral student at the Centre for History of Education (Katholieke Universiteit Leuven). He currently conducts research on open-air schools in Germany, Italy, France and Belgium (1904-1979), under the supervision of Prof. Dr. Marc Depaepe. He would like to thank the following people for having made this article possible: Marc Depaepe, Barbara Gariboldi of the Historical Archive of Milan, Maurizio Galliani, Vincenzo di Pierro and Nadia di Santo of the Civic Archive of Milan, Francesco Cappelli of «Casa del Sole» of Milan, Anna Lucia Brunetti of the Public Archive («Archivio di Stato») of Milan, Gilberto Pezzuto, and last but not least Marco and Clara of Ca' di Cima, Castell'Arquato.

<sup>1</sup> T.A. Markus, *Buildings & power. Freedom & control in the origin of modern building types*, London, Routledge, 1993, p. 25.

<sup>2</sup> L. Secchi, *Edifici scolastici Italiani primari e secondari. Norme tecnico-igieniche per lo studio*

In the following paper the relationship between architecture and education is examined within the specific context of an Italian open-air school, one of four cases that are the subject of a broader doctoral study<sup>3</sup>. The article builds on a paper that was presented at a symposium on iconic buildings organised by Catherine Burke at the conference of the European Educational Research Association (EERA) in Geneva in 2006. In the tradition of Network 17 (Histories of Education) of the EERA that paper was linked with the research regarding material culture<sup>4</sup> and its possible meaning for the pedagogical historiography. The question at the forefront of this article is to what extent was there discussion of so-called innovative and child-directed architecture and if this gave rise to the same in childrearing and education. The goal is to provide the initial impetus to a «cartography» of an institute in the architectural and pedagogical sphere: an exploration of the discursive space in which it takes shape and in turn gives shape to architectural and pedagogical insights<sup>5</sup>. Those ideas are associated with what Peim would describe as a «pedagogy of a built environment»: a recurring theme in the project of «progressive» pedagogy in order to better attune the school to the needs of the developing child<sup>6</sup>.

Concerning the nature of those «built environments», or simply «the architectural», one can discern a similar continuum in the work of various theorists with reference to «the visual»<sup>7</sup>. Sometimes it is suggested that it can (and should) be «read» (and reread) as a «text» or «discourse»<sup>8</sup>. Other times one implies that it conducts «relations of power and bonds» as a pure, non-verbal medium and can only be (and effectively should be) experienced<sup>9</sup>. Not infrequently, however, the architectural, as a conductor of «hierarchies, values, principles of order and classification, mental representations and, as such, more or less evident real or symbolic meanings» gets ascribed the statute of an hybrid

*dei progetti*, Milano, Real casa Ulrico Hoepli, 1927, p. 1.

<sup>3</sup> The four cases are open-air schools from France, Belgium, Germany and Italy; countries that respectively in 1922, 1931, 1936 and 1949 organised an international congress on open-air schools (or education) and thereby contributed to the promotion of a so-called «open-air school movement».

<sup>4</sup> See for instance: M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium books, 2005.

<sup>5</sup> Cartography is a concept that, according to Marc Depaepe, goes back to Richard Rorty. See: M. Depaepe, *Geen ambacht zonder werktuigen. Reflecties over de conceptuele omgang met het pedagogisch verleden*, in M. Depaepe, F. Simon and A. Van Gorp (eds.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, Leuven/Voorburg, Acco, 2005, p. 28.

<sup>6</sup> N. Peim, *Afterword. Towards a social ecology of the modern school: reflections on histories of the governmental environment of schooling*, «Paedagogica Historica», 41/4-5, 2005, p. 634.

<sup>7</sup> G. Thyssen, *Visualizing discipline of the body in a German open-air school (1923-1939): retrospection and introspection*, «History of Education», 36/2, 2007, pp. 249-251.

<sup>8</sup> M. Lawn and I. Grosvenor, *Introduction. The materiality of schooling*, in Id. (ed.), *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, cit., p. 9.

<sup>9</sup> Markus, *Buildings & power. Freedom & control in the origin of modern building types*, cit., pp. XX, 5.

form<sup>10</sup>. Be this as it may, it appears that there is agreement within the new cultural, pedagogical historiography from a general interest in «knowledge and reason» and «relations of knowledge and the social»<sup>11</sup> that the architectural, as well as the visual, is not only physical or material, but «social»<sup>12</sup>.

Analogous with the visual, and regardless of which view one has about the semiotic nature of architecture and architectural «codes»<sup>13</sup>, one understands the architectural as something that in and of itself does not «have» any meaning. As an «unfolding serial event, [...] as a narrative»<sup>14</sup> architecture each time anew «acquires» meaning. The meaning that it conducts as a site of «social construction» essentially comes from two sides. On the one hand – and this has been pointed out a long time ago – architecture assigns people a place in the space and «channels them, their circulation as well as the encoding of their mutual relationships»<sup>15</sup>. In this way it functions as a «political technology» that, through control and power steers individuals and makes their bodies «docile»<sup>16</sup>. On the other hand architecture also mediates the «consumption» of this kind of social «production». Both sides of the coin deserve the attention of the historical-pedagogical researcher, some scholars have stressed<sup>17</sup>. In what follows, that advice is taken to heart; to start with by the creation of the holiday camp of the later open-air school.

<sup>10</sup> A. Viñao, *The school head's office as territory and place: location and physical layout in the first Spanish graded schools*, in Lawn, Grosvenor (eds.), *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, cit., p. 49. Viñao defines school architecture as «material discourse» and «a nonverbal language». *Ibid.*, 68.

<sup>11</sup> T.S. Popkewitz, B.M. Franklin and M.A. Pereyra, *History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling*, in Id. (ed.), *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*, New York/London, Routledge Falmer, 2001, p. 4.

<sup>12</sup> Compare: Markus, *Buildings & power. Freedom & control in the origin of modern building types*, cit., p. I; I. Grosvenor «*The art of seeing*»: *promoting design in education in 1930's England*, «*Paedagogica Historica*», 41/4-5, 2005, p. 532.

<sup>13</sup> Gottdiener and Lagopoulos distinguish in this regard idealistic models rooted in structuralism, structuralistic linguistics and pure semiotics, and neo-Marxist models rooted in socio-semiotics. See: M. Gottdiener, A.Ph. Lagopoulos, *Introduction*, in Id., (ed.), *The city and the sign. An introduction to urban semiotics*, New York: Columbia University Press, 1986, pp. 3-51.

<sup>14</sup> Markus, *Buildings & power. Freedom & control in the origin of modern building types*, cit., p. 5.

<sup>15</sup> M. Foucault, *Space, knowledge and power*, in P. Rabinow (ed.), *The Foucault reader*, New York, Pantheon Books, 1984, p. 253.

<sup>16</sup> S.M. Low, *Spatializing culture: the social production and social construction of public space in Costa Rica*, «*American Ethnologist*», 23, 1996, p. 862.

<sup>17</sup> Grosvenor, «*The art of seeing*»: *promoting design in education in 1930's England*, cit., p. 532.

## 2. *A landscape of health*

Trotter, as the Milanese institute which is researched here was called, grew out of – as had happened before in Italy, Belgium and The Netherlands<sup>18</sup> – a «holiday camp» that was only active in the summer into a genuine «open-air school» that was open the whole year and continued to set up «colonies» on its domain, in this case during the vacation periods and other free days<sup>19</sup>. The domain on which this occurred had been a horse racetrack, situated on the periphery of Milan, in the town of Turro which since 1917 had become a part of the city<sup>20</sup>. Since 1918 the most «indigent» children from the city of Milan were able to experience the benefits of «natural» cures that included, among others, «hygienic» gymnastics, «air baths», sun baths, «ablutions» (the rinsing off of the body with water), «serene» playing and singing, and a neither too «excessive» nor too «stimulating» diet<sup>21</sup>. In 1919 the city council of Milan succeeded in acquiring a large domain of approximately 125,000 square meters<sup>22</sup>.

The story goes that thanks to just one man, between 1918 and 1921, 960 poor, weakened creatures had already enjoyed the holiday camp<sup>23</sup>, and that the open-air school was started in the first place in spite of «considerable difficulties»,

<sup>18</sup> Compare: P.P. Penzo, *Italian cities and open-air schools (1907-1931)*, in A.-M. Châtelet, D. Lerch, J.-N. Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*, Paris, Éditions Recherches, 2003, p. 146; E. Taverne, D. Broekhuizen, *Clio revisited. Doctors, teachers and open-air schools in the Netherlands (1905-1931)*, *ibid.*, p. 110; M. Depaep, F. Simon, G. Thyssen, *Vernieuwing in de franjes. Openluchtscholen en de traditie van pedagogisering*, in Depaep, Simon and Van Gorp (eds.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, cit., pp. 425-427; G. Thyssen, *Openluchtscholen... Iets nieuws onder de zon, behalve lucht?*, in *Actes des VII<sup>e</sup> congrès de l'association des cercles francophones d'histoire et d'archéologie de Belgique (AFCHAB) et LIV<sup>e</sup> congrès de la fédération des cercles et d'archéologie et d'histoire de Belgique. Congrès d'Ottignies-Louvain-la-Neuve. 26,27 et 28 août 2004*, Brussels, Éditions Safran, pp. 133-134.

<sup>19</sup> For a relatively critical and visually rich account of the Italian holiday camps, in which special attention is paid to their architecture, see: S. de Martino, A. Wall (eds.), *Cities of Childhood. Italian Colonie of the 1930s*, London, The Architectural Association, 1988.

<sup>20</sup> Archivio della scuola «Casa del Sole» di Milano, [S. Bortolotto], *Architettura e ambiente al Parco Trotter*, ACER, CDROM, Milan, 1992.

<sup>21</sup> A. Albertini, *La scuola all'aperto e la colonia di cure naturali al Trotter*, Milan, Ceretti e C., 1921, pp. 6, 9. The school originally adopted a completely vegetarian diet. In 1934 it was said experience had taught that meat twice a week was appropriate. See: Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: Casa del sole, *Indice*, 1934, p. 28.

<sup>22</sup> Numbers varied between 123.400,00 m<sup>2</sup>, 127.600,00 m<sup>2</sup> and 128.000,00 m<sup>2</sup>. Compare: L. Cremaschi, *Bimbi al sole. Dieci anni*, «Bimbi al Sole», 2004, p. 3 [Reproduction of a separate issue of May 1955]; Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: scuola all'aperto Umberto di Savoia, *Monografia della regia scuola speciale già comunale «Umberto di Savoia» (Scuola all'aperto)*, 1937, p. 4; D. Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, Milan, La città del sole-Amici del parco Trotter, 2005, p. 5.

<sup>23</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: Casa del sole, *Indice*, cit., p. 1.

chiefly of a financial nature<sup>24</sup>. That man was Luigi Veratti<sup>25</sup>, alderman for hygiene and health at the time and a well-known physician and hygienist who for several years was the chairman of the Royal Society of Hygiene of Milan. It was indeed Veratti who commissioned the technical department of Milan to draw up the project for a large open-air school, after determining the possible benefits of such a project for numbers of children that could not all possibly be sent to the mountains or to the sea at the expense of the city. It is, however, clear that the founding of the school was no less the result of a generally prevailing discourse that helped to construct the target group through the use of categories such as «delicate» or «fragile» children, and which delineated all kinds of strategies aimed at the target group.

More specifically, the creation of the holiday camp and the open-air school can be understood in the framework – especially since the eighteenth century – of the increasing medicalisation<sup>26</sup> and hygienisation<sup>27</sup> of the society: international or transnational processes in which health problems were not only considered as health and as social problems, but also as «spatial» problems. The latter was perhaps not new, but still the «spatial» aspect gained importance and since the nineteenth century was no longer so much a question of architecture or of architects in the pure sense<sup>28</sup>, but of politicians and especially physicians. Even educators, in The Netherlands for example, sometimes hardly played a meaningful role<sup>29</sup>. That remained the case until the beginning of the twentieth century when holiday camps and open-air schools began to differentiate themselves and shot up out the ground, not coincidentally, like toadstools

<sup>24</sup> «Milano, Rivista Mensile del Comune», 47, 1931, p. 339.

<sup>25</sup> On rare occasions such as a commemoration of his decease, was the first school principal, Carlo Quaroni, mentioned as a co-founder, but usually Luigi Veratti was honoured as the sole founder. He himself «forgot» to mention Carlo Quaroni as a co-founder in the school register. Compare: «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 1/4, 1930, p. 4; «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 2/6, 1931, p. 2; «Zeitschrift des Internationales Komitees für Freiluftschulen», 5, 1935, pp. 7-14.

<sup>26</sup> A recent publication that clarifies these concepts is the following: P. Verstraete, *Macht en onmacht in het orthopedagogisch werkveld. Foucault en de zorg voor personen met een mentale handicap in de 19<sup>de</sup> eeuw*, Leuven/Voorburg, Acco, 2004.

<sup>27</sup> Hygienists were not always doctors, but also teachers, engineers and public servants. By no means were they necessarily representative for their respective occupational groups. See: L. Nys, H. de Smaele, J. Tollebeek, K. Wils, *Een medisch object. Veranderingen in menswetenschap, cultuur en politiek*, in Id., (ed.), *De zieke natie. Over de medicalisering van de samenleving. 1860-1914*, Groningen, Historische Uitgeverij, 2002, p. 17; and L. Nys, *Nationale plagen. Hygiënisten over het maatschappelijk lichaam*, *ibid.*, pp. 221-222.

<sup>28</sup> Foucault, *Space, knowledge and power*, cit., pp. 243-244.

<sup>29</sup> Compare: D. Broekhuizen, *Openluchtscholen in Nederland. Architectuur, onderwijs en gezondheidszorg. 1905-2005*, Rotterdam, Uitgeverij 010, 2005, pp. 125, 140-142, 150; and C. Griep, J. Spier, *75 jaar licht en lucht. Eerste openluchtschool voor het gezonde kind*, Amsterdam, Stichting voor openluchtscholen voor het gezonde kind, 2005, p. 14.

on the periphery or outside of cities<sup>30</sup>. In these «new» institutions – the differences with preventoria and other institutions was «as yet» negligible, even the propagandists of the open-air school admitted<sup>31</sup> – one was obliged to accommodate those «disinherited of fortune» who due to «the danger that they [posed] for the school community had to be culled»<sup>32</sup>. Moreover not only the open-air aspect but also the open-air school building itself, that just like other institutions were reputed to bring «purity», became a metaphor for morality and decency<sup>33</sup>.

### 3. *Architecture of the self*

The original design of the Milanese open-air school from the hand of engineer Giuseppe Folli included not less than twelve school pavilions for approximately 160 children, a block for medical, administrative and kitchen facilities (for which the plans would later be adjusted), a film theatre, a gigantic open-air swimming pool (60 by 30 meters – bigger than an Olympic swimming pool), and tennis courts, skating rinks and courts for ball sports<sup>34</sup>. The spatial arrangement of the school was determined chiefly by the elliptical form of the racetrack that had to be preserved because the racetrack association was allowed to continue to use the domain until 1925<sup>35</sup>. Ostensibly it was then also pragmatically argued that the racetrack was «most suitable» for activities such as footraces, walking, cycling and heliotherapy (series of sun baths gradually

<sup>30</sup> As others have pointed out, «the very location» of such institutes was «an educational act», that was mainly inspired by concerns about «decency». Compare: J.-N. Luc, *Open-air schools: unearthing a history*, in: Châtelet, Lerch and Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*, cit., p. 16; and G. Frisoni, E. Gavazza, M. Orsolini and M. Simini, *Origins and history of the colonie*, in S. de Martino, A. Wall, (eds.), *Cities of Childhood. Italian Colonie of the 1930s*, cit., p. 8.

<sup>31</sup> U. Perucci, *Esercitazioni fisiche e ginnastica [più particolarmente indicate pei fanciulli gracili delle scuole e colonie all'aperto. Relazione del M.° Cav. Ugo Perucci al congresso internazionale degli amici dell'educazione fisica – Venezia, 11-12-13 1931-IX]*, Milan, Patronato Generale – Opere Integrative Assistenziali e Post-scolastiche – Scuola all'aperto “Umberto di Savoia”, 1931, pp. 7-8.

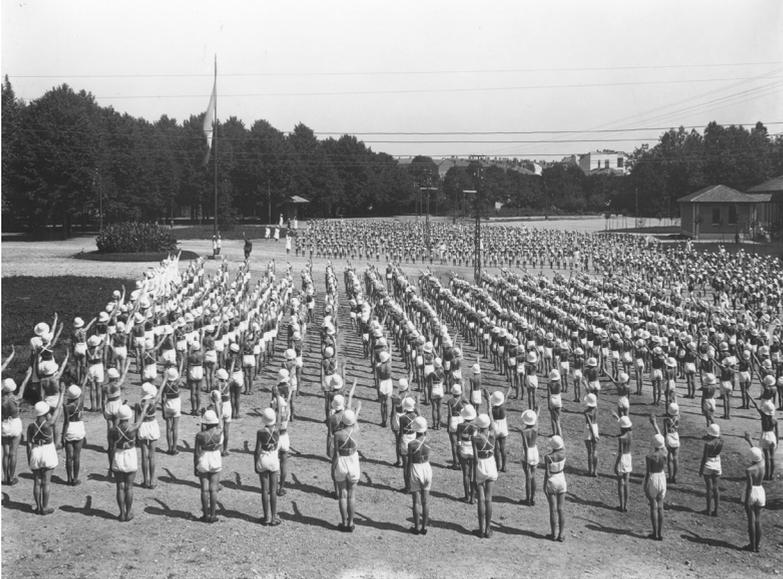
<sup>32</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: *Scuola all'aperto Umberto di Savoia*, [L. Veratti], [Ommagio] *L'école de plein air pour les enfants faibles. Rapport présenté au II<sup>e</sup> congrès international de technique sanitaire et d'hygiène urbaine, Lyon 6-9 Mars 1932*, [Lyon, Imprimeries Réunies,] 1932, p. 6.

<sup>33</sup> Compare: A. Saint, *Early days of the English open-air school (1907-1930)*, in: Châtelet, Lerch and Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*, cit., p. 73; Markus, *Buildings & power. Freedom & control in the origin of modern building types*, cit., p. 155.

<sup>34</sup> Archivio Civico di Milano, Fondo finanze-beni comunali, Fascicolo 208: Finanze, 1919-1926, [G. Folli], *Progetto di una scuola all'aperto nel recinto del Trotter nel riparto di Turro. Relazione tecnica*, 30 luglio 1919, pp. 1-4.

<sup>35</sup> Penzo, *Italian cities and open-air schools (1907-1931)*, cit., p. 146.

built up under the supervision of a physician)<sup>36</sup>. In addition two grandstands with crush barriers were originally kept to split the children up into different groups for hygienic activities and to allow the parents and authorities to view gymnastic demonstrations when the opportunity arose<sup>37</sup>.



Pic. 1. Gymnastics in the open air (1920s).

From: D. Barra, ed. by, 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, «La città del sole-Amici del parco Trotter», Milan, 2005, p. 19.

In 1922 the first three pavilions, the film theatre and a block for medical and administrative functions were built, so that on the 8<sup>th</sup> of May of that year a group of 450 children were already admitted to the school<sup>38</sup>. Sources and works contradict each other with respect to the exact year in which the school was officially dedicated and designated «Umberto di Savoia»<sup>39</sup>. In any case, by

<sup>36</sup> Archivio Storico di Milano, Fondo pubblicazioni, [A. Albertini], *La scuola all'aperto e la colonia di cure naturali al Trotter*, [Milan, Ceretti e C.], 1921, p. 3.

<sup>37</sup> Archivio Civico di Milano, Fondo finanze-beni comunali, Fascicolo 208: Finanze, 1919-1926, [G. Folli], *Progetto di una scuola all'aperto nel recinto del Trotter nel riparto di Turro. Relazione tecnica*, 30 luglio 1919, cit., pp. 1-4.

<sup>38</sup> Compare: Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: Casa del sole, *Indice*, cit., p. 80; «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 1/5-6, 1930, pp. 6-7.

<sup>39</sup> Recent adherents of the open-air school claim this happened only in 1925, but elsewhere it is referred to 1924 as the official foundation year. Compare: «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 2/4, 1931, p. 5; and Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, cit., p. 5.

1928 the project was revised by the engineers Luigi Secchi and, at least for the *Casa dei Bambini*, by Luigi Beretta<sup>40</sup>.

Although the number of pavilions would be reduced to ten – instead of two of the pavilions, half-open solariums would be built – another ambition was gaining substance: that of a boarding school, integrated in the day school and intended for approximately 160 (morally and physically) exceptionally «vulnerable» children. The boarding school would be the crowning achievement of the «regenerative and preventive action»<sup>41</sup> undertaken by the administration of Milan and especially of the newly-formed patronage. So in May 1928, when the last pavilion and the solariums were established and the swimming pool was in working order, the boarding school *Casa del Sole* opened its doors for a first group of eighty resident pupils. In 1929, several constructions, such as the public grandstands, would be taken down while others, including a small farm with various stalls and even a chapel would complete the complex<sup>42</sup>.

The latter is not without meaning: the addition of a genuine fully-equipped «children's village» with all necessities on hand had to rectify what until then seemed to be a recurring deficiency. Namely, that every Sunday during the mass in the parish of Turro, family members gathered the children close, kissed them and filled their pockets with sweets that, according to the parents, could not always be taken away from them. According to the founders of the open-air school, this led to digestion problems and the risk of infection<sup>43</sup>. Thus, the school space also had to function as a means of confinement against external influences, like a «container», though not in a neutral or passive sense<sup>44</sup>. Nevertheless, to the regret of some, the boundaries remained permeable; they asserted that a tavern that was practically adjacent to the sick rooms, dressing rooms and dormitories of the boarding school could, among other things, lead to communication and – worse still – smuggling behaviour<sup>45</sup>. This appears to be a confirmation of the fact that the buildings of the open-air school also worked

<sup>40</sup> See: Secchi, *Edifici scolastici Italiani primari e secondari. Norme tecnico-igieniche per lo studio dei progetti*, cit., p. 132.

<sup>41</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 2/8, 1931, p. 2.

<sup>42</sup> Equipping holiday camps (and schools) like these with special farms was not unusual. Thus, it has been contended, «the regime's autarchic policy was restated in the microcosm of Colonia life». See: G. Frisoni, E. Gavazza, M. Orsolini and M. Simini, *Origins and history of the colonie*, cit., p. 8.

<sup>43</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: Casa del sole, *Casa del Sole*, June-July 1931. See also: E. Nonnoi, *Convitto di prevenzione anti-tubercolare annesso alla scuola all'aperto «Umberto di Savoia» di Milano*, in *Second congrès international des écoles de plein air. Bruxelles 6-11 avril 1931. Rapports et comptes rendus*, Brussels, Ancienne Librairie Castaigne, 1931, pp. 291-293.

<sup>44</sup> C. Burke, *Introduction. Containing the school child: architectures and pedagogies*, «Paedagogica Historica», 41/4-5, 2005, pp. 489-490.

<sup>45</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: Casa del sole, *Casa del Sole*, cit.

as «spaces for resistance and sites of contested desires [...] places where power is wielded»<sup>46</sup>, no matter how much its architecture was intended to promote control.

For example, the boarding school building was designed in a way that was anything but haphazard. Not only did it radically separate the boys from the girls, it also made the supervision of both sexes easier. To this end, the dormitories did not open out onto a hallway, but were connected to each other or were directly connected to a room which was intended for the supervising personnel<sup>47</sup>. In this way, as an instrument of management, the school architecture exerted not only control, but it also formed and modelled the identity of the individual through the body, firstly as «boy» or «girl». This made it, in the words of one scholar, an «architecture of the self»<sup>48</sup> – or what others would call a «third teacher»<sup>49</sup> a form of pedagogy itself, as it were. Just as the schedules that prescribed the daily rhythm, the architecture determined the degree of freedom of movement and in this way it «colonised» «the soul»<sup>50</sup>. However, the question remains whether it concerned «innovative» architecture.



Pic. 2. Dormitory of the boarding school «Casa del Sole» (1950s).  
With the kind permission of «La Città del Sole-Amici del Parco Trotter», Milan.

<sup>46</sup> Burke, *Introduction. Containing the school child: architectures and pedagogies*, cit., p. 492.

<sup>47</sup> Secchi, *Edifici scolastici Italiani primari e secondari. Norme tecnico-igieniche per lo studio dei progetti*, cit., s.p. [Tav. 8 and 9].

<sup>48</sup> Peim, *Afterword. Towards a social ecology of the modern school: reflections on histories of the governmental environment of schooling*, cit., pp. 628, 635-636.

<sup>49</sup> H. Kemnitz, *Schulbau jenseits der Norm: Hans Scharoun's Mädchengymnasium in Lünen*, «Paedagogica Historica», 41/4-5, 2005, p. 605.

<sup>50</sup> A. Staiger, *School walls as battle grounds; technologies of power, space and identity*, «Paedagogica Historica», 41/4-5, 2005, p. 568.

#### 4. *An iconic building?*

At the Second International Congress for Open-air Schools that took place in Brussels in 1931<sup>51</sup> the Milanese school reportedly received the highest recognition even though, strikingly enough, the same was alleged from Diesterweg, the Kalmthout school colony<sup>52</sup>. The story goes that no one less than Elisabeth, the Queen of Belgium, under whose «high patronage» the Congress stood, was so impressed by the project when she saw the four meter square scale model of the school at the Congress exhibition, that she promised to visit the school immediately as soon as she arrived during her next visit to Italy<sup>53</sup>.

Without doubt the project, which was started under the auspices of the socialistic city council of Mayor Emilio Caldara, but was to a large extent completed under the fascist regime<sup>54</sup>, was part of a megalomaniacal urban development program. However, the typology, i.e., the concept of several pavilions instead of one single compact block, which according to reports was modern architecture's answer to didactic requirements and which was related to the idea of «little families» within a «large family»<sup>55</sup>, was not as new as some authors assert<sup>56</sup>. That idea had already been applied inside of Italy (at the open-air school in Bologna in 1917, among others)<sup>57</sup> as well as outside of Italy (for example, at the Uffculme School in Birmingham dated 1911)<sup>58</sup>. The reasons for this were, in this case at any rate, diverse. The children would experience a pavilion less as a «school barracks». They would get less of an impression that they «sat crowded together in barracks» and were strictly disciplined «according to rules that were all the more necessary in large communities».

<sup>51</sup> See: *Second congrès international des écoles de plein air. Bruxelles 6-11 avril 1931. Rapports et comptes rendus*, cit.; and *Exposition internationale des écoles en plein air. Du 7 avril au 30 mai 1931, Bruxelles. Catalogue*, Brussels, Ancienne Librairie Castaigne, 1931.

<sup>52</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 2/8, 1931, p. 1; Perucci, *Esercitazioni fisiche e ginnastica [più particolarmente indicate pei fanciulli gracili delle scuole e colonie all'aperto. Relazione del M.° Cav. Ugo Perucci al congresso internazionale degli amici dell'educazione fisica - Venezia, 11-12-13 1931-IX]*, cit., p. 6; «Diesterweg's Hulpkas voor Behoeftige Schoolkinderen», 38/5, 1931, pp. 1-2. The Milanese open-air school would have received a «honorary diploma» and the «grand prize»; the Kalmthout school colony the «golden medal».

<sup>53</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 2/6, 1931, p. 3.

<sup>54</sup> Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, cit., p. 5; Penzo, *Italian cities and open-air schools (1907-1931)*, cit., p. 145.

<sup>55</sup> Archivio della scuola «Casa del Sole» di Milano, *La scuola all'aperto "Casa del sole"*, Milan, 1968, s.p.

<sup>56</sup> E. Bordogna, Trotter: *scuola all'aperto, Turro: dal dettato pedagogico l'innovazione tipologica*, in G. Fiorese (ed.), *Milano, zona dieci, Loreto, Monza, Padova*, Milan, Informazione Comunicazione Immagine, 1986, p. 96.

<sup>57</sup> Penzo, *Italian cities and open-air schools (1907-1931)*, cit., p. 145.

<sup>58</sup> F. Wilmot, P. Saul, *A Breath of Fresh Air: Birmingham's Open-Air Schools 1911-1970*, Chichester, Phillimore, 1998.

They would have more opportunity to assuage their «need for space to observe and experiment in nature» because the classroom lead out by way of terraces onto the school domain, et cetera<sup>59</sup>.

Although Umberto di Savoia's school pavilions could be called ahead of their time according to the hygienic norms regarding lighting, ventilation and capacity, the engineers, by their own account, limited themselves to the model of the Swiss chalet<sup>60</sup>. They justified the soberness of their design by dictating that each pavilion would be surrounded by a certain amount of space and greenery, and that «decorative ostentation» was unnecessary<sup>61</sup>. The design was considered «exemplary» for contemporary and prospective school architecture in Milan during the entire interbellum period, for insiders as well as for outsiders<sup>62</sup>. Yet if one compares it with buildings like those of the Uffculme School, they could hardly be called innovative. The same seems to apply to the other buildings of the school. Likewise, they already fit within the trend of eclecticism in the Italian architecture of the day, which tended toward the neo-renaissance style for the headquarters of authoritative agencies and toward a more popular, neo-romantic and folkloristic style for buildings that served the masses<sup>63</sup>.

If this open-air school, like many other ones<sup>64</sup>, was not an architectural «innovation», does that automatically exclude it from being considered an architectural «icon»? Probably, this depends on how iconicity is defined.

The term icon itself originates from the Greek word *eikon*. Within Plato's philosophy, a distinction was made between *eidos* (the form) and *eidolon* (the visible image), which provided a mere «likeness» of the form: an *eikon*<sup>65</sup>.

Within semiotics, on the other hand, an icon is traditionally regarded as

<sup>59</sup> Archivio della scuola «Casa del Sole» di Milano, *Il padiglione selezione*, CDROM, Milan, 1992.

<sup>60</sup> Archivio Civico di Milano, Fondo finanze-beni comunali, Fascicolo 208: Finanze, 1919-1926, [G. Folli], *Progetto di una scuola all'aperto nel recinto del Trotter nel riparto di Turro. Relazione tecnica*, 30 luglio 1919, pp. 1-4; Archivio Storico di Milano, Fondo pubblicazioni, [A. Albertini], *La scuola all'aperto e la colonia di cure naturali al Trotter*, [Milan, Ceretti e C.], 1921, p. 5.

<sup>61</sup> Archivio Storico di Milano, Fondo pubblicazioni, [A. Albertini], *La scuola all'aperto e la colonia di cure naturali al Trotter*, [Milan, Ceretti e C.], 1921, p. 5.

<sup>62</sup> Compare: «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 6, 1935, p. 1 [Separate issue of January 1935]; and Bordogna, *Trotter: scuola all'aperto, Turro: dal dettato pedagogico l'innovazione tipologica*, cit., p. 99.

<sup>63</sup> Bordogna, *Trotter: scuola all'aperto, Turro: dal dettato pedagogico l'innovazione tipologica*, cit., p. 98.

<sup>64</sup> Depaeppe, Simon, Thyssen, *Vernieuwing in de franjes. Openluchtscholen en de traditie van pedagogisering*, cit., p. 434. See also: M. D'hoker, *De lagere-schoolgebouwen in België in de 19de eeuw: een kwantitatieve, kwalitatieve en architectonische benadering*. In F. Simon (ed.), *Liber amicorum Karel De Clerck*, Gent, 2000; L. Verpoest, *Twee eeuwen scholenbouw*, Brussel, 1992; and Th. Müller, R. Schneider (eds.), *Das Klassenzimmer. Schulmöbel im 20. Jahrhundert*, München/New York, 1998.

<sup>65</sup> W.J.T. Mitchell, *Iconology. Image, Text, Ideology*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1986, p. 5.

the opposite of the verbal sign, namely: an image or a picture<sup>66</sup>. Within that discipline, however, it has always been a central anomaly, at least according to some «visual theorists»<sup>67</sup>. They consider definitions of iconicity, in terms of «any sign that may represent its object mainly by its similarity»<sup>68</sup>, to be highly problematic, not only because «similarity is such a capacious relationship that almost anything can be assimilated into it»<sup>69</sup>, but, more importantly, because the whole concept of «sign», drawn from linguistics, is inappropriate to define iconicity in general<sup>70</sup>.

However interesting that may be, within histories of education, the notion of iconicity is more commonly related to people than to buildings. In that case, icons are sometimes defined as «stylised figures that represent historical (or at least historically imaginable) examples of behaviour worthy of imitation, in a purified form [...] in an idealised image or discourse»<sup>71</sup>. Similar notions of iconicity include examples that are not necessarily worthy of imitation or idealisation<sup>72</sup>, but are nevertheless part of our collective memory. Such notions are in keeping with a more intuitive concept of iconicity that can be applied to buildings as well, namely that of the icon as a symbol, a crystallisation or translation of whatever something or someone stands for at a certain moment. Thereby an icon's referentiality need not merely be representational; it could also include a projection of future possibilities<sup>73</sup>, and have less to do with factuality than with memorisability and recognisability<sup>74</sup>. Moreover, it could be argued that icons are not universal and eternal, but essentially constructed and reconstructed by convention<sup>75</sup>. Finally, the survival of an icon depends partly on the force of the image that it projects, and the amount of times it is reproduced.

That being said, if one were to term one open-air school «iconic» because it helped crystallize pedagogical and hygienic insights that were disseminated through congresses, exhibitions and the press, it would probably not be the institute studied here. One would rather take the school of Johannes (or Jan) Duiker (and Bernard Bijvoet) in Amsterdam dated 1930<sup>76</sup> with its «slender concrete and glass construction», its «revolutionary» heating system and

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>68</sup> W.J.T. Mitchell thereby refers to a definition of C.S. Peirce.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>71</sup> W. Frijhoff, *Iconen, idolen en idealen van onderwijs en opvoeding op de golfslag van de beendvorming*, in D.J. de Ruyter, G.D. Bertram-Troost, S.M.A. Sieckelincx (eds.), *Idealen, idolen en iconen van de pedagogiek*, Amsterdam, SWP, 2005, p. 20.

<sup>72</sup> W. Frijhoff, *Heilige idolen, iconen*, Nijmegen, Sun, 1998, p. 52.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> Broekhuizen, *Openluchtscholen in Nederland. Architectuur, onderwijs en gezondheidszorg. 1905-2005*, cit., pp. 20-56.

vertical organisation that «fired one's imagination»<sup>77</sup>. Its iconicity is partly due to the fact that the building was always photographed from the same angle, which did not guarantee that it was immediately «successful “in the sense of an imitable model”»<sup>78</sup>. One could also choose a school like that of Eugène Baudoin and Marcel Lods in Suresnes (dated 1935), which likewise symbolized the «hygienic» or «modern» architectural style and which, along with the Dutch school, was exhibited as a beacon of modernity in Alfred Roth's *The New School* (1950)<sup>79</sup>.

Contrary to the Amsterdam school, the Milanese school was not a building in the true sense of the word, but, in the words of its adherents, a «children's village»<sup>80</sup>, which did not lend itself to being captured in one image; however, this did not make it less deserving of praise for the way in which it fulfilled juvenile needs. Whether the latter was actually the case, is difficult to say. As some scholars have rightly stressed, the children themselves were not involved in reform-pedagogical building projects like these. The «spiritual» and «psychological» elements that shaped such designs postulated the juvenile character as an assumed given, while producing a certain version of childhood and development that then became personified by the child precisely in the temporal-spatial form and organisation of the building<sup>81</sup>.

### 5. *Avant-garde education?*

Nevertheless, there is much to say about the «appropriation» of pedagogical systems within the more or less child-directed and innovative school architecture of open-air schools. In this way, one can ascertain that Roth wrote that the education in the Duiker school was very individualised and took shape according to the Dalton system, among others<sup>82</sup>. This had everything to do with the fact that the school director at the time, Piet Bakkum, was a prominent adherent of Helen Parkhurst<sup>83</sup>. After the Second World War, as a school inspector in Amsterdam, he would play an important role in the areas of education and

<sup>77</sup> *Ibid.*, s.p. [Book cover].

<sup>78</sup> *Ibid.*, pp. 142-143; and Taverne, Broekhuizen, *Clio revisited. Doctors, teachers and open-air schools in the Netherlands (1905-1931)*, cit., p. 110.

<sup>79</sup> A. Roth, *The new school*, Zürich, Girsberger, 1950. Roth epitomised the movement of the so-called «Nieuwe Bouwen».

<sup>80</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto “Umberto di Savoia” (ex-Trotter) Milano», 2/8, 1931, p. 2.

<sup>81</sup> Peim, *Afterword. Towards a social ecology of the modern school: reflections on histories of the governmental environment of schooling*, cit., pp. 634-636.

<sup>82</sup> Roth, *The new school*, cit., p. 187.

<sup>83</sup> See for instance: P. Bakkum, *Daltononderwijs op de lagere school*, Groningen, Wolters, 1953.

school architecture. Under his influence schools were built which included «Dalton-corners». According to some architectural historians, these were not always used for the purposes intended, namely, individual work in an informal atmosphere, but as junk corners for storing the children's materials<sup>84</sup>. Whether that was the case in the Duiker School is still the question; just as it is unclear whether the school can truly be considered «an icon» of «*Befreites Lernen*» as was asserted in a recent publication<sup>85</sup>. Mutatis mutandis this applies to the Milanese open-air school that according to adherents still stood «at the head of the pedagogical avant-garde»<sup>86</sup>.

## 6. «*Viva il Duce*»: representations of fascistisation

In order to consider more closely the relationship between architectural and pedagogical knowledge within that institute, one could make a distinction between the period before the Second World War and the period thereafter. Yet in doing so one runs the risk of adopting the divide imposed by the self-rhetoric of the school. As was previously stated, the school, although conceived by socialists, entered into service only during fascism. Not only was *Il Duce* himself named honorary chairman of the patronage, as frequently occurred<sup>87</sup>, but he also actually visited the school several times. This happened, among other reasons, because he was a personal friend of its founder, Veratti<sup>88</sup>. Under Mussolini's auspices mass glorifications of fascism took place in which many hundreds of children marched in military formation, participated in swim or gymnastic competitions, depicted Roman scenes and sang songs that were especially loved by the fascists. By doing so, it was declared, «they rear themselves – spiritually and physically – for the life that [will] come and greet them, prepared fascistically for the tiring test of employment and labour in the

<sup>84</sup> These are the findings of H. de Man from interviews he conducted with former teachers concerning education and school construction in the Netherlands after the Second World War.

<sup>85</sup> Taverne, Broekhuizen, *Clio revisited. Doctors, teachers and open-air schools in the Netherlands (1905-1931)*, cit., p. 116.

<sup>86</sup> Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, cit., p. 16.

<sup>87</sup> Montessori, for instance, also succeeded in connecting Mussolini's name to her *Opera Montessori* and making certain that it, at least temporarily, enjoyed the protection of the fascist regime. See: H. Leenders, *Montessori en fascistisch Italië. Een receptiegeschiedenis*, Baarn, Intro, 1999, p. 53.

<sup>88</sup> Compare: «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 1/9-12, 1930, p. 4; Leenders, *Montessori en fascistisch Italië. Een receptiegeschiedenis*, cit., p. 62. According to Leenders, Veratti was even on first-name terms with *Il Duce* in his correspondence with him, which was highly unusual.

offices and in the fields». «In this way» the school «shared the fascist concern for hygienic education and the re-education of the smallest beings»<sup>89</sup>.



Pic. 3. Benito Mussolini, Luigi Veratti and other personalities at a school visit (1920s). From: D. Barra, ed. by, 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, «La città del sole-Amici del parco Trotter», Milan, 2005, p. 12.

Not everyone from the city administration was equally enthusiastic about such mass glorifications, and not only because of the fact that their preparation was at the expense of the «natural cures» and the instruction; still, they continued to take place throughout the nineteen thirties<sup>90</sup>. However, fascism permeated into school life deeper than just at these occasional and official occasions<sup>91</sup>. Fascism permeated the everyday practices to such an extent that some authors speak of a «fascistisation» of the pedagogical principles of the school<sup>92</sup>; a reinterpretation

<sup>89</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: *Scuola all'aperto Umberto di Savoia*, «Il Popolo d'Italia», 16/221, 1929, s.p.

<sup>90</sup> Compare: Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: *Casa del sole, Scuola Umberto di Savoia*, June-July 1931; Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: *Scuola all'aperto Umberto di Savoia*, «Pensiero Medico», 18/16, 1929, p. 647; Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: *Casa del sole, Indice*, cit., p. 33; «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 5, 1934, p. 2 [Separate issue of June 1934].

<sup>91</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 1/9-12, 1930, p. 15.

<sup>92</sup> The term (in Italian «fascistizzazione») is taken from, among others, Barra and Leenders. See Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, cit., p. 16; and Leenders, *Montessori en fascistisch Italië. Een receptiegeschiedenis*, cit., p. 86.

to the ideology of the regime of «innovative» concepts in their pure form such as «active instruction» and «educational positivism»<sup>93</sup>. With this they seem to suggest that these principles, due to their dissonance with the idealistic and fascist spirit of the ideology, were fundamentally altered or “forgotten” (read: ignored)<sup>94</sup>. Nevertheless, it is shown by many studies in the Italian context, such as that of Leenders (about Maria Montessori) and that of Ostenc (about fascism in general)<sup>95</sup> as well as those in the German context (for example, with regard to the Jenaplan of Peter Petersen)<sup>96</sup> that contradictions do not have to be sought between the so-called reform-pedagogy and pedagogy of the new order, not only due to the fact that the fascistisation of the Italian school did not seem completely successful.

Umberto di Savoia specifically adopted the official school program for all sections of the school, namely the nursery school, the elementary school and the vocational school (comparable to the fourth level in Belgium), as was delineated in 1923 by Giovanni Gentile and Giuseppe Lombardo Radice, among others<sup>97</sup>. If we are to believe the sources, this afforded the instructor not only generous opportunity to experiment with educational methods, but also the freedom to expand or restrict the program according to the individual needs of the children<sup>98</sup>. Given that the school’s target group was reputed to be of «low human quality», the programs were indeed «adapted», namely «restricted» and «simplified». As one of the many directors of the school himself admitted, the school «had not devised any new methods»<sup>99</sup>. One «let nature simply speak for itself» and made agriculture the core of education as Minister of Education Giuseppe Bottai had stipulated in his *Carta della Scuola*<sup>100</sup> according to the wishes

<sup>93</sup> Compare: Barra (ed.), *1925-2005. Casa del Sole. La Città dell’Infanzia a Milano*, cit., pp. 4, 16; and Penzo, *Italian cities and open-air schools (1907-1931)*, cit., p. 142.

<sup>94</sup> The latter is contended also with regard to holiday camps, by G. Frisoni, E. Gavazza, M. Orsolini and M. Simini, *Origins and history of the colonie*, cit., p. 8.

<sup>95</sup> M. Ostenc, *L’éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, Sorbonne, 1980, p. 8.

<sup>96</sup> See, among other works: J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München, Juventa, 1989; I. Hansen-Schaberg, B. Schonig, *Reformpädagogische Schulkonzepte*, band 3: *Jenaplan-Pädagogik*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2002.

<sup>97</sup> For more information, see: Leenders, *Montessori en fascistisch Italië. Een receptiegeschiedenis*, cit., pp. 49, 85, 89, 122.

<sup>98</sup> A. Fiori, *Programmi*, in *Second congrès international des écoles de plein air. Bruxelles 6-11 avril 1931. Rapports et comptes rendus*, cit., p. 185.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 184; Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: Scuola all’aperto Umberto di Savoia, *Monografia della regia scuola speciale già comunale «Umberto di Savoia» (Scuola all’aperto)*, p. 26.

<sup>100</sup> See, among other works: Ministero dell’Educazione Nazionale, *L’educazione all’aperto. Relazioni del comitato Italiano. Convegno italo-germanico settembre 1941-XIX per la preparazione del IV congresso internazionale dell’educazione all’aperto*, Roma, Ministero dell’Educazione Nazionale, 1941, pp. 7-14; Ministero dell’Educazione Nazionale, *Scuole Rurali*, Roma, Ministero dell’Educazione Nazionale, 1940.

of Mussolini, and in so doing installed a myth of rurality<sup>101</sup>. Except for that, the lessons were simply fractionalised somewhat more according to the typical rhythm of open-air schools with which they, by their own account, handled the same subjects in just three hours instead of in five as in the regular schools, so that enough time would remain for «natural and hygienic cures»<sup>102</sup>.

The fact that these cures required the children to be under the charge of the school for the entire day was considered to be ideal from the pedagogical viewpoint. In this way, the children remained under supervision while at the same time being able to enjoy the «continuous encouragement to be active»<sup>103</sup>. Incidentally, the same objective was aimed at by the para-scholastic projects of the «little excursionists», a variation of the boy scouts, and, by their own account, forerunner of the *Opera Nazionale Balilla* and the «feminine centurie Balilla Rosa Maltoni Mussolini», the self-professed predecessor of the *Piccole Italiane*. Both institutions were integrated into the curriculum of the school. They had to arouse the germ of the «strong, valiant soldier, perfect worker and honest citizen» in the boys and in the girls that of the «robust Italian housewives and mothers of tomorrow»<sup>104</sup>.

Education in the fascist period seems to have gone, contrary to all of the rhetoric, according to what some would call a «grammar of schooling»: the formal rules to which (the keeping of) [nearly every] class and school complied<sup>105</sup> and which also seems to be represented through the many photographs of the school. In other words, the school's material environment did not lead necessarily to a new «school culture», to a new use of «space, time and communication»<sup>106</sup>, on the contrary. The use of the school space that was established to allow the children, during good weather at any rate, to enjoy as wide a view as possible and maximum «openness in the presence of nature» (plants, animals, insects, *et cetera*), seems to have already hindered the normal course of events because noise and other stimuli impaired the child's attention for the teacher. It was claimed that this was only a small problem, given that the children as well as the adults adapted themselves quickly to these inconveniences. Moreover, the

<sup>101</sup> Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, cit., p. 16.

<sup>102</sup> Perucci, *Esercitazioni fisiche e ginnastica [più particolarmente indicate per fanciulli gracili delle scuole e colonie all'aperto. Relazione del M.° Cav. Ugo Perucci al congresso internazionale degli amici dell'educazione fisica – Venezia, 11-12-13 1931-IX]*, cit., p. 14.

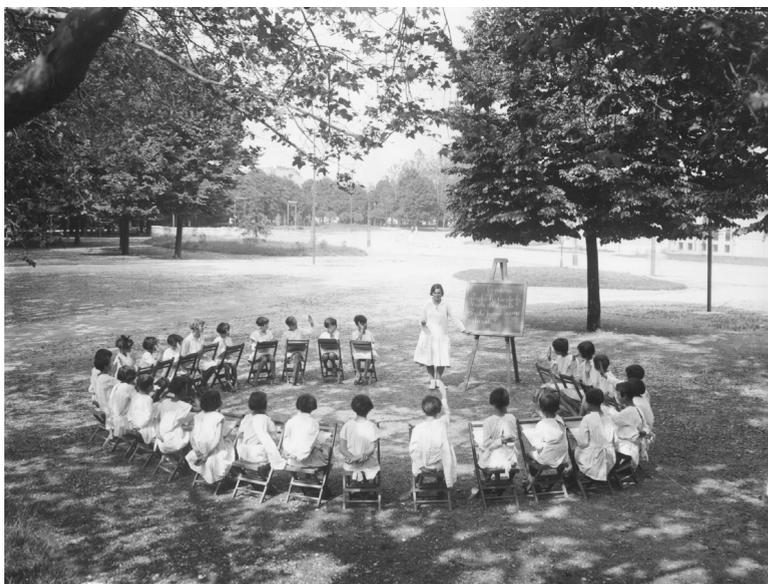
<sup>103</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: Casa del sole, *Indice*, cit., p. 52.

<sup>104</sup> See: «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto “Umberto di Savoia” (ex-Trotter) Milano», 1/5-6, 1930, pp. 6-7; «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto “Umberto di Savoia” (ex-Trotter) Milano», 1/7-8, 1930, pp. 4-5.

<sup>105</sup> Depaepe, *Geen ambacht zonder werktuigen. Reflecties over de conceptuele omgang met het pedagogisch verleden*, cit., p. 52. The concept “grammar of schooling” is taken from Larry Cuban.

<sup>106</sup> A. Viñao, *History of education and cultural history: possibilities, problems, questions*, in T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Pereyra (eds.), *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*, cit., pp. 125-150.

problem could be easily solved, not only by always choosing the same corner of the school domain for the lessons, but also by installing a «reference point to the classroom», that would be even more efficient if it would have a «closed geometric form» and if didactic materials, like wall charts, would be used<sup>107</sup>.



Pic. 4. Essay: «Why do I attend the open-air school? Why do I follow natural cures?» (1920s-1930s).

From: D. Barra, ed. by, 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, «La città del sole-Amici del parco Trotter», Milan, 2005, p. 3.

Yet apart from education a few things can be said about the pedagogical climate of the school in relationship to the built environment. Boarders as well as day students were allowed to enjoy a «well-understood freedom»<sup>108</sup>. The children were officially allowed to move «freely» about the school domain<sup>109</sup>, even though less official sources suggest that they had to stay on the racetrack

<sup>107</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 6, 1935, p. 1 [Separate issue of June 1935]; Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 3: Casa del sole, *Indice*, cit., p. 51.

<sup>108</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: Scuola all'aperto Umberto di Savoia, [L. Veratti], [Ommagio] *L'école de plein air pour les enfants faibles. Rapport présenté au II<sup>e</sup> congrès international de technique sanitaire et d'hygiène urbaine, Lyon 6-9 Mars 1932*, cit., p. 5.

<sup>109</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: Scuola all'aperto Umberto di Savoia, *Monografia della regia scuola speciale già comunale «Umberto di Savoia» (Scuola all'aperto)*, p. 22.

and off of the lawns<sup>110</sup>; otherwise they would be punished – something from which Attilio Fiori, the third school director during the fascist period, did not shy away<sup>111</sup>. According to him strict discipline was essential, given the size of the school and the large number of pupils. In general, however, the school atmosphere is brought into sharp contrast with the oppressive regime of the regular municipal schools<sup>112</sup>. It was believed that discipline must come from within, not from external coercion, and that this actually was the case with most children. It was asserted that the occasions where «persuasion» alone did not work were rare, and even then serious punishments were not required<sup>113</sup>.

However, in 1939 an investigation was commissioned regarding the disciplinary measures that were used in the boarding school. These included, among other, that bed-wetters had to wrap their dirty linen around their heads in front of the others, or that children who had misbehaved had to stare at a wall for a long time, and in the case of disobedience, a «wonder pill» (purgative) had to be taken. Measures like these, of course, say little about the everyday school climate, let alone about the relationship between architecture and pedagogy. Regarding this relationship it can be noted that the school domain, at least until the Second World War, was literally divided in two: one section for the girls and one for the boys. The girls section included a pavilion with an «apartment» for the study of home economics, the pavilion with the nursery school and the day care centre. After the Second World War this was also the case, but from then on real co-education was gradually implemented. Whether classes separated by gender or not, calling the climate «feminine» would be an understatement. This did not have to do so much with the intention of the school to create a home or family feeling by, for example, having relatively few pupils per class, but more to do with the fact that the majority of the pupils and the majority of teachers were women while the «specialists» for agriculture, drawing and gymnastics education – not to mention singing and rhythmic – were men<sup>114</sup>. Whether or not the separation of the boys from the girls led to a radically different perception of the school remains far from clear. In general, however, complex relationships between the architectural design, the school

<sup>110</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: Scuola all'aperto Umberto di Savoia, s.t., s.p. [Anonymous and undated letter of complaint about the maintainance of the school park].

<sup>111</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 2/5, 1931, p. 1.

<sup>112</sup> «Bimbi al Sole. Periodico Mensile della Scuola all'Aperto "Umberto di Savoia" (ex-Trotter) Milano», 5, 1934, p. 7 [Separate issue of June 1934].

<sup>113</sup> Archivio Storico di Milano, Archivietto avv. Rivolta 27, Fascicolo 2: Scuola all'aperto Umberto di Savoia, *Monografia della regia scuola speciale già comunale «Umberto di Savoia» (Scuola all'aperto)*, p. 22.

<sup>114</sup> Archivio della scuola «Casa del Sole» di Milano, *La scuola all'aperto "Casa del sole"*, cit., s.p.

climate and everyone's individual perception perhaps did not at all provide for an «unequivocal experience of being»<sup>115</sup>.

### 7. *Cooperation as a symbol of democracy*

The situation after the Second World War differs somewhat from the pre-war school regime, but yet again not as much as the self-rhetoric would have us believe. After the fall of the dictatorial regime the school took a new name, or better yet – the old name of the boarding school, *Casa del Sole*. Umberto di Savoia, after whom the school had been previously named, and by extension the whole royal family, had, after all, lost popularity and power as a result of their ties with Mussolini. Although superficial changes could be observed at the level of material culture, such as the placement of the school desks in «islands»<sup>116</sup> much remained as it had been when the school laboriously started up again in 1947. An example of this is the «gender-tinted» and «class segregated» education, perhaps most notable in the vocational school which even though it was replaced after 1963 with a unified *scuola media* (the first three years of secondary education) meant the end of the study careers of nearly all of the pupils<sup>117</sup> and heralded their admission into the «large family of the labourers»<sup>118</sup>. Specialisation courses were gradually provided in typing and electricity, and later also study grants for the most gifted. Meanwhile, this latter group of students could «culturally enrich» themselves at school with numerous «clubs» which were run by monitors and reportedly were just as much in demand as the courses<sup>119</sup>. But even the extracurricular activities are evidence of the meager difference with the previous period. Among others, the ritual of the hoisting and bringing down the «tricolour» was kept albeit on historical holidays when songs were sung out of a spirit of patriotism that were beloved during the fascist period<sup>120</sup>.

<sup>115</sup> Low, *Spatializing culture: the social production and social construction of public space in Costa Rica*, cit., p. 870.

<sup>116</sup> Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell'Infanzia a Milano*, cit., p. 51. School desks had to symbolise the health and progressiveness of «new schools» all around the world. See: P.L.M. Martínez, *History of school desk development in terms of hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)*, in Lawn, Grosvenor (eds.), *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, cit., pp. 71-95.

<sup>117</sup> Archivio della scuola «Casa del Sole» di Milano, *La scuola all'aperto "Casa del sole"*, cit., s.p.

<sup>118</sup> «Parlano i Ragazzi», 3/4, 1959, p. 1.

<sup>119</sup> Compare: «Parlano i Ragazzi», 3/6, 1959, p. 1; «Parlano i Ragazzi», 5/5, 1961, p. 1.

<sup>120</sup> «Parlano i Ragazzi», 5/6, 1961, p. 2. See also: *Inni e canzoni della patria fascista*, s.l., Scuole Italiane all'estero, 1936-1937, p. 8.

Indeed, that ritual could not be (any longer) enjoyed by all of the children<sup>121</sup>.

A more fundamental difference with respect to the pre-war situation seems to be the organisation of the classes into cooperatives<sup>122</sup> and the use of *giornalini di classe* in which the pupils themselves reported their experiences of the educational projects; this as a supplement to and a replacement for textbooks. In retrospect, the school likes to ascribe such matters to the influence of Célestin Freinet<sup>123</sup>, even though the consulted sources reported his name only in connection with the typesetting machine that the children were allowed to use in order to execute their school projects.



Pic. 5. “Active education” on tables placed in little “islands” (1960s).

From: D. Barra, ed. by, 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell’Infanzia a Milano*, «La città del sole-Amici del parco Trotter», Milan, 2005, p. 51.

<sup>121</sup> «Parlano i Ragazzi», 1/4, 1957, p. 1.

<sup>122</sup> Apart from cooperatives that traded in flowers and plants, fowl and eggs, rabbits and dairy products, among other things, and – like in the «real world» – worked with statutes, leases, shares, cashbooks and the like, but were nevertheless always described in a somewhat giggly fashion because the children would just never manage them entirely like adults, arose also a guide corps, a slate club, a travel agency, a travelling library, a sports club, a first aid line, a group of philatelists and numismatists, and a health committee. Compare: G. Ieri, *Caseificio e cooperativa «Fiocco di panna»*, «Bimbi al Sole», 2004, pp. 13-14 [Reproduction of a separate issue of May 1955]; V. Laini, *Corpo «guide» della scuola*, *ibid.*, p. 9; P. Torazzi, *Biblioteca circolante «casa del sole»*, *ibid.*; «Parlano i Ragazzi», 2/1, 1958, p. 1; «Parlano i Ragazzi», 2/2, 1958, p. 4; «Parlano i Ragazzi», 3/1, 1959, p. 3; «Parlano i Ragazzi», 3/2, 1959, p. 3; and «Parlano i Ragazzi», 9/4, 1965, p. 1.

<sup>123</sup> Compare: Bordogna, *Trotter: scuola all’aperto, Turro: dal dettato pedagogico l’innovazione tipologica*, cit., p. 101; and Barra (ed.), 1925-2005. *Casa del Sole. La Città dell’Infanzia a Milano*, cit., p. 51.

If we are to believe the founders of the open-air school, the students often took the initiative themselves and arranged much in these matters on their own<sup>124</sup>. However some things were also initiated by the instructor<sup>125</sup>. The administration of the cooperatives was «democratically» chosen by the pupils themselves, and for positions within other contexts it was the instructors or the directors who gave their authorisation which resulted in the «most obedient ones» being given the most chances<sup>126</sup>. In the case of the «school guard» that was founded after the war, the boys were the most obvious candidates<sup>127</sup>, yet only those among them who displayed sufficient «sense of duty, sense of responsibility, and discipline». Not that the «vocation» of school guard, in spite of the accompanying uniform, always commanded respect from the fellow students; not even when one chose to steer a less military and repressive course<sup>128</sup>. The same applied to the «protectors of the green» each of which had jurisdiction in the space surrounding his or her class<sup>129</sup>, and who were, for example, the only ones allowed to collect the footballs from the lawns. Yet there were those who dared to lend their uniforms to classmates and thereby ran the risk of being promptly discharged from their duties<sup>130</sup>; just as it seems to have occasionally occurred that a candidate for one function or another dared to bribe the voters with caramels<sup>131</sup>.

There were advertisements in the school newspaper for all of the commendable initiatives, which was, contrary to the pre-war specimen, actually edited by the children themselves, even though adults sometimes helped with the correction of the articles which were sent in. It was also the adults who remained personally responsible for the publication<sup>132</sup>. Similarly, it can be assumed that adults – directly or indirectly – had influence on the editing, certainly during the first years. And so in 1960 it was thought that the representatives of the student council urgently deserved to be reprimanded and it was recommended that the pupils voted a bit more cautiously during the next election<sup>133</sup>. However the student council itself did not function entirely autonomously. The representatives of each class were assisted by someone from the directorate, the secretary and

<sup>124</sup> «Bimbi al Sole», 2004, pp. 9-18, 25-28, 34-35 [Reproduction of a separate issue of May 1955].

<sup>125</sup> For instance the travelling library. See: «Parlano i Ragazzi», 5/3, 1961, p. 2.

<sup>126</sup> «Parlano i Ragazzi», 4/4, 1960, p. 1.

<sup>127</sup> Compare: «Parlano i Ragazzi», 2/1, 1958, p. 4; and «Parlano i Ragazzi», 3/6, 1959, p. 3.

<sup>128</sup> Compare: «Parlano i Ragazzi», 4/1, 1960, p. 1; «Parlano i Ragazzi», 4/3, 1960, p. 4; and «Parlano i Ragazzi», 4/4, 1960, p. 1.

<sup>129</sup> «Parlano i Ragazzi», 5/2, 1960, p. 2.

<sup>130</sup> V. Laini, *Il comitato generale della scuola*, «Bimbi al Sole», 2004, p. 8 [Reproduction of a separate issue of May 1955].

<sup>131</sup> «Parlano i Ragazzi», 7/4, 1963, p. 2.

<sup>132</sup> «Parlano i Ragazzi», 3/3, 1959, p. 3.

<sup>133</sup> «Parlano i Ragazzi», 5/2, 1960, p. 2.

the faculty<sup>134</sup>, so while it sometimes seemed as if the children devised rules themselves, in fact adults guided the proposals and gave the final approval<sup>135</sup>.

Be that as it may, it seems that after the war the school made enthusiastic attempts to create a new image for itself in the direction of democracy and tolerance<sup>136</sup>. Most probably within that framework fit the admission of gradually more «socially maladjusted» children as a supplement to and a replacement for children who were «endangered in their health». Before the war, for this latter group of children hereditary and environmental factors – for which «hydro» or artificial «heliotherapeutic» cures and open-air education were said to have a large influence – were statistically documented for the «immediate and future advantage of the race»<sup>137</sup>. This new target group for the open-air school, especially for the boarding school, was in some cases affectively and socially disturbed as a result of its «fragility», as it were. If the first contact with the school resulted in problems that cumulated with «existing familial problems of an economic and psychological nature», these children sometimes exhibited difficult behaviour. A social service, especially for this medical-pedagogical category, complemented the two doctors from the school's medical service which since the war had been expanded to include radiologists and dentists. Children who exhibited serious «character disturbances» and «adjustment difficulties» were sent to the «medical-psycho-pedagogical centre»<sup>138</sup>. This spatial strategy appears to be illustrative of the increasing professionalisation of various occupational groups on the domain on which this institute, like other open-air schools, endeavoured to sustain itself. Finally, after the war in the buildings of the school itself, an attempt was made to recover a more domestic atmosphere by, among other things, compartmentalising the refectories which were present in each pavilion<sup>139</sup>. Whether such adjustments to the architectural function of the buildings also fundamentally changed the actual perception of the children is nevertheless far from certain.

<sup>134</sup> «Parlano i Ragazzi», 2/2, 1958, p. 1.

<sup>135</sup> «Parlano i Ragazzi», 1/3, 1957, p. 2.

<sup>136</sup> See, for instance: «Parlano i Ragazzi», 5/4, 1961, p. 1.

<sup>137</sup> A. Albertini, E. Nonnoi, A. Lagomarsino, *Relazione del servizio medico e del funzionamento del gabinetto di ricerche scientifiche della scuola all'aperto "Umberto di Savoia"*, Milan, Patronato generale opere integrative assistenziali e post-scolastiche scuola all'aperto "Umberto di Savoia", 1929, pp. 34-46.

<sup>138</sup> Archivio della scuola «Casa del Sole» di Milano, *La scuola all'aperto "Casa del sole"*, cit., s.p.

<sup>139</sup> «Parlano i Ragazzi», 3/5, 1959, p. 3.

### 8. *Conclusion: school architecture as pedagogy*

The central question of this article was whether or not, in the context of a Milanese holiday camp and open-air school, there could be said to be innovative child-directed architecture that in turn gave rise to pedagogical innovation. That does not seem to be the case. The design of the institute conformed to the architectural trends of the time in Italy and the use of the built environment lead to control, discipline and traditional education practices no less than it did in regular schools. As far as there appears to be any pedagogical innovation, especially after the Second World War, it is unrelated to rather than a result of the school architecture. Differences between the pre-war and the post-war situation were often on the surface, also in relation to the use of classrooms. How the students themselves experienced the relationship between the spatial environment and the child-rearing and education practices is difficult to know on the basis of the sources. Nonetheless it can be asserted that this relationship actually makes a difference: it contributed to the formation of the identity of the students who in turn gave form to the function of the buildings and the spaces.

Geert Thyssen  
Centre for History of Education  
Department of Educational Sciences  
Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)  
geert.thyssen@ped.kuleuven.be

# L'esperienza di don Lorenzo Milani a Barbiana attraverso gli scritti di Gianni Rodari

Valentina Oldano

La fonte storica che testimonia come il legame tra Gianni Rodari e don Lorenzo Milani<sup>1</sup> sia convergente e fecondo, è contenuta negli scritti del primo che citano il nome del priore e della sua scuola a Barbiana. Eterogenei, se si considerano le occasioni che indussero alla loro stesura, contribuiscono in toto a convalidare l'ipotesi della comunanza del pensiero di entrambi. Si riportano seguendo l'ordine cronologico della loro pubblicazione.

Il primo appare su «L'Unità» il 2 ottobre del 1958; si tratta dell'articolo *Parrocchie e profeti* con il quale Rodari partecipa al dibattito sulla parrocchia scatenatosi in seguito allo scandalo Giuffrè. Esordisce con queste parole:

L'Osservatore Romano di domenica 28 settembre è intervenuto con un corsivo dal titolo «Profeti di complemento» nella polemica sulla natura e le sorti della parrocchia cattolica aperta un mese fa da Carlo Bo (vedi La Stampa del 31 agosto) e continuata da Arturo Carlo Jemolo, e poi dall'Espresso, dalla Voce Repubblicana e dall'Avvenire d'Italia: polemica, come si vede, niente affatto parrocchiale e nella quale, partendo dallo scandalo dei parroci giuffreiani, sono state dette e scritte cose grosse sul declino della vita religiosa, sull'inaridimento progressivo dei suoi centri organizzativi, perduti dietro un attivismo grossolano, o addirittura dietro traffici ambigui<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Il presente articolo è il seguito del mio precedente *Lo scrittore ed il priore. Appunti per un confronto tra Gianni Rodari e don Lorenzo Milani*, «History of Education & Children's Literature», II, 2, 2007, pp. 267-290. Ringrazio fratel Giorgio Diamanti per la consultazione dell'archivio.

<sup>2</sup> G. Rodari, *Parrocchie e profeti*, «L'Unità», 2/10/1958.

«Profeti di complemento» era la definizione che l'articolo de «L'Osservatore Romano» attribuiva a quei cattolici che «vogliono cedere, ogni qual volta il Clero e la Chiesa siano attaccati, al generoso impulso di criticare ed ammonire e l'uno e l'altra», usando una metafora militare che sottolineava in tono dispregiativo come fossero di second'ordine, non in servizio permanente, e proseguiva:

Potremmo avvertire questi ausiliari del comune nemico che da quei vertici ove si sono issati, come stiliti su altrettante colonne, da quelle tebaidi in cui si sono appartati non si sono accorti del rapido mutar del tempo [...]. Ma siccome è difficile all'uomo, specie se con tendenza spiccata alla cattedra, di ammettere una contraddizione, di confessare un errore, e siccome al rigor cattolico di simili profeti di complemento, torna indubbiamente più efficace l'appello alla disciplina, al Vangelo, a Gesù Signor Nostro, preferiamo ricordare che proprio questo divino Maestro e Legislatore, [...] della nostra santa Cattolica Chiesa, vi ha distinto i docenti e discenti, i governanti dai gregari, [...]»<sup>3</sup>.

Si legga l'ironia di Rodari: «L'Osservatore ricorda che la Chiesa è distinta in “*docenti e discenti*”: c'è chi deve insegnare e deve imparare; e chi rientra in questa seconda categoria si stia zitto. “Ragazzino, lasciaci lavorare”»<sup>4</sup>. Lo scrittore cita, tra quei profeti, Carlo Bo, don Primo Mazzolari ed il sacerdote Angelo Milano. Considera che l'appello del primo, dalle pagine de «La Stampa»:

tra moralistico e patetico, veniva dopo quello di don Primo Mazzolari, che sul suo foglio Adesso si batte da un pezzo contro la progressiva «temporalizzazione» della Chiesa; e dopo quello del sacerdote Angelo Milano, che ha scritto addirittura un libro (con prefazione di un vescovo) per polemizzare contro la concezione attivistico – politico – dopolavoristica della parrocchia. L'Osservatore non li nomina<sup>5</sup>, ma possiamo ritenerli serviti tutti e tre in una volta, con uno di quei colpi di spada che tagliavano più di una testa in un giro. È gente che non ha capito i tempi. Giansenisti in ritardo<sup>6</sup>.

Il «sacerdote Angelo Milano» è don Lorenzo Milani del quale *Esperienze pastorali*, il testo cui si riferisce Rodari, era uscito nelle librerie nell'aprile del 1958 con la prefazione dell'Arcivescovo di Camerino, Giuseppe D'Avack. L'articolo fa riferimento in particolare alla concezione della parrocchia espressavi nelle pagine del capitolo II, «La ricreazione»<sup>7</sup>; Don Milani denunciava l'atteggiamento di molti preti più attenti ad organizzare associazioni sportive o ricreative per i propri ragazzi o a raccomandare i disoccupati, piuttosto che a predicare il Vangelo:

Non si può parlare per mesi con passione del Giro d'Italia e poi cogliere un momento di confidenza per dire: «Sai, a me interessa una cosa sola, cioè la salvezza della mia e della

<sup>3</sup> Anonima Falsari, *Voci ed echi. Profeti di complemento*, «L'Osservatore Romano», 28/09/1958, p. 2.

<sup>4</sup> G. Rodari, *Parrocchie e profeti*, cit.

<sup>5</sup> Tra i “profeti di complemento”.

<sup>6</sup> G. Rodari, *Parrocchie e profeti*, cit.

<sup>7</sup> Don L. Milani, *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1957, pp. 125-161.

tua anima». Una delle due: o la passione per il Giro era una frode e allora fa schifo come ogni altra frode; o era passione reale e allora è segno di mancanza della fede più elementare nell'unica gerarchia di valori che s'addica a un prete<sup>8</sup>.

Come ricorda Giovanni Miccoli, «La rete delle parrocchie divenne una ramificata e capillare agenzia di collocamento, la raccomandazione del parroco un documento che apriva porte altrimenti di difficile accesso»<sup>9</sup>. Rodari scrive:

La parrocchia in crisi? Ma la parrocchia non è mai stata tanto potente: ecco, in fondo, che cosa vuol dire l'Osservatore ai «profeti di complemento». Ci vuole la sua raccomandazione per avere un posto di lavoro. Può far chiudere un cinema se dà fastidio. Può il lecito e l'illecito<sup>10</sup>.

### E don Milani:

Quanti preti si sono fermati a meditare sul problema dell'assunzione al lavoro? Ben pochi pare. Perché a tutti gli usci si trova qualche prete che va a raccomandare disoccupati. Anzi se poi riesce a farli assumere ne è soddisfatto come se avesse compiuto un'opera buona. Ma quest'opera è cattiva e perfino illegale. C'è gli Uffici di Collocamento che devono decidere chi ha più urgenza e diritto al lavoro. Legge del 29 aprile 1949 N. 264 art. 7: «Il collocamento è funzione pubblica...». Art. 27: «Chiunque esercita la mediazione è punito con la ammenda da lire 500 a lire 20.000. Se vi è lucro con l'arresto...». «I datori di lavoro che non assumono per il tramite degli Uffici di Collocamento con l'ammenda da lire 2.000 a lire 10.000...». Ma il prete scavalca legge e Uffici e ragione e senza sapere quanti altri disoccupati sono in peggiori condizioni del suo, fa la strada a lui, solo perché se lo vede dinanzi e ruba il lavoro a un altro, solo perché non gli s'è fatto innanzi. E quando il prete è dinanzi all'industriale decanta le qualità del raccomandato come se il diritto al lavoro fosse un diritto dei buoni, un diritto che discende dall'educazione che uno ha avuto, dalle idee giuste o sbagliate che s'è fatto, dal carattere buono o cattivo che Dio gli ha dato<sup>11</sup>.

L'opinione di entrambi è complementare; Rodari da laico scrive che «ogni parroco, guardando dal suo campanile, può contemplare un suo regno sempre più vasto»<sup>12</sup>, denunciando il progressivo temporalismo della Chiesa; Don Milani, ed in questo si rivelerà un «profeta» in servizio permanente, constata con sofferenza la realtà del declino della religiosità negli uomini:

Per un prete, quale tragedia più grossa di questa potrà mai venire? Esser liberi, avere in mano Sacramenti, Camera, Senato, stampa, radio, campanili, pulpiti, scuola e con tutto questa dovizia di mezzi divini e umani raccogliere il bel frutto d'essere derisi dai poveri, odiati dai più deboli, amati dai più forti. Aver la chiesa vuota. Vedersela vuotare ogni giorno di più. Saper che presto sarà finita per la fede dei poveri<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 147.

<sup>9</sup> G. Miccoli in *Storia dell'Italia repubblicana*, Torino, Einaudi Editore, 1994, p. 568.

<sup>10</sup> G. Rodari, *Parrocchie e profeti*, cit.

<sup>11</sup> Don L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 149.

<sup>12</sup> G. Rodari, *Parrocchie e profeti*, cit.

<sup>13</sup> Don L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., pp. 464-465.

Si noti che lo stesso sacerdote aveva utilizzato l'appellativo di profeta in un passo di *Esperienze Pastorali*, nel già citato capitolo II:

L'ora è grave, [...]. E se il mondo corre bendato verso l'abisso baloccandosi con la televisione o col pallone, non facciamolo noi. Occorre atteggiarsi a profeti per parlare così? Oppure basta scorrere la storia degli ultimi 40 anni? L'ora della resa dei conti è già venuta per mezza Europa e mezzo mondo. E non è forse presente anche qui con questa progressiva defezione dei poveri dalla Chiesa?<sup>14</sup>

Rodari prosegue sostenendo che lo Stato deve essere difeso rafforzando i valori democratici e non attraverso le prediche dei preti; uguale convinzione arde in don Milani che afferma:

Che il prete sia l'uomo che ha avuto la missione più alta non significa che essa riassuma tutte le altre fino a potersi a tutte sostituire. Dire così non è fede nel sacerdozio, ma superbia volgare. Del sacerdote la fede ci dice solo che è latore dei sacramenti. Solo per quelli è insostituibile. Per tutto il resto in genere un laico può far come lui, anzi molto meglio di lui<sup>15</sup>.

Poco dopo la pubblicazione di *Esperienze Pastorali*, don Milani scrive una lettera a Mons. D'Avack per stilare il resoconto delle recensioni del libro apparse fino a quel momento. Dopo aver elencato gli articoli della stampa cattolica, cita quelli dalle «più diverse tendenze»<sup>16</sup>; vi si trova anche l'articolo *Parrocchie e profeti*, senza però che vi compaia il nome di Rodari:

Purtroppo e per grazia di Dio cadeva in quei giorni come il cacio sui maccheroni il caso Giuffrè e l'accostamento tra quel caso e il capitolo sulla ricreazione del mio libro nasceva spontaneo in più di una penna<sup>17</sup>. Sull'argomento l'articolo migliore m'è parso quello già citato di Carlo Bo sulla Stampa del 31 agosto. Duro sì, ma non mi pare per malanimo. Duro perché è dura la cruda verità che scopre. In fondo se i laici scoprono qualche nostra miseria non possiamo che ringraziarli, se non lo fanno loro nessuno potrà farci questa carità cristiana perché noi siamo poco abituati e poco perfezionati allo spirito critico<sup>18</sup>.

Il giudizio di don Milani nei confronti di *Morte della parrocchia?* di Bo è positivo. L'opinione del priore, seppure per nulla settaria né accomodante, diverge da quella di Rodari che, invece, giudica quelle parole «moraliste e patetiche»<sup>19</sup>. Il sacerdote ritiene inoltre superficiale ciò che Arturo Carlo Jemolo scriveva il 16

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 151. Il corsivo è mio.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 135-136.

<sup>16</sup> M. Gesualdi (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani*, Milano, Mondadori Editore, 1970, lettera del 9.11.1958 (ediz. cons. 1992), p. 95.

<sup>17</sup> Cfr. l'intervista a L. Pavolini in M. Lancisi, *La scuola di don Milani*, Firenze, Edizioni Polistampa, pp. 194-199.

<sup>18</sup> M. Gesualdi, *Lettere*, p. 96.

<sup>19</sup> L'articolo è contenuto in C. Bo, *Siamo ancora cristiani?*, Firenze, Vallecchi Editore, 1964, pp. 133-135.

luglio 1958<sup>20</sup> in «La parrocchia» riguardo ad *Esperienze Pastorali*, nonostante il giurista fosse convinto della netta separazione tra Stato e Chiesa, tanto che, con la franchezza che lo caratterizza, gli indirizza una lettera<sup>21</sup>. In *Parrocchie e profeti* Rodari non si era riferito a questo scritto di Jemolo ma a ciò che «La Stampa» pubblicò il 14 settembre 1958<sup>22</sup> sul quale don Milani non interviene esplicitamente. Il giornalista di Omegna conclude l'articolo con queste parole: «Quando ci si trova di fronte al pericolo effettivo di una dittatura clericale, è per lo meno ingenuo pensare che si possa arrestarne l'avanzata criticando l'attivismo dei curati, che sono l'ultimissima ruota del carro»<sup>23</sup>. Rivolgendosi a quei «profeti di complemento» afferma che il progressivo temporalismo della Chiesa e di conseguenza la sua compromissione con la DC non si arrestano criticando quei preti votati al flipper o al biliardo. Il punto è un altro, sostiene: quei curati non sono altro che «l'ultimissima ruota del carro», bisogna agire tra le cariche politiche.

Il 1 ottobre 1967 su «Paese Sera» viene pubblicato l'articolo *Ritorno a scuola*<sup>24</sup> nel quale Rodari, all'apertura del nuovo anno scolastico, denunciando il carattere classista della scuola, scrive il proprio giudizio su *Lettera a una professoressa*. Il libro della scuola di Barbiana era apparso nelle librerie poche settimane prima che don Milani morisse, il 26 giugno 1967, nei primi giorni di maggio. Ha scritto Giorgio Pecorini:

Le cinquemila copie della prima tiratura, nonostante le difficoltà di reperimento, distribuite artigianalmente com'erano, sono andate esaurite in poche settimane, sulla spinta degli entusiasmi e/o delle indignazioni di insegnanti e studenti. I primi articoli sono comparsi più sulla scia di quelle contrapposte reazioni che per convincimento di recensori. Ma dopo la morte di don Milani, il 26 giugno 1967, e dopo la vittoria del Premio Prato ai primi di settembre, *Lettera a una professoressa* era diventato un fatto di cronaca che non si poteva più decentemente ignorare<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> L'articolo è riportato in A.C. Jemolo, *Società civile e società religiosa*, Torino, Einaudi Editore, pp. 504-507.

<sup>21</sup> Cfr. M. Gesualdi (a cura di), *Lettere*, cit., pp. 84-87, lettera a A.C. Jemolo del 7/9/1958 da Barbiana. Vi si legge: «[...] quello dei rapporti tra Stato e Chiesa sui quali lei sa tutto e io non so assolutamente nulla. In questo campo (se non sbaglio prospettiva) il mio libro è un documento eccezionale perché capovolge il punto di vista abituale. Invece di vedere la cosa dall'alto dei principi la mostra vista dal basso della piccola prassi parrocchiale là dove però c'è le cose più grandi per noi cristiani (l'individuo, i Sacramenti), cose che gli errati rapporti ad alto livello tra Chiesa e Stato hanno così gravemente e irrimediabilmente turbato. Ma io non posso andare innanzi e darle altri consigli perché non mi intendo di nulla e non ho letto neanche i suoi libri sull'argomento, io so solo cosa mi avviene quando mi trovo dinanzi gli infiniti episodi tipo Giordano e Mauro. Mi scusi l'impertinenza ma io ho l'impressione che lei quel capitolo non l'abbia letto e son qui a pregarla almeno di questo piacere». Il corsivo è mio.

<sup>22</sup> Si tratta dell'articolo *Vivere insieme*, «La Stampa», 14/9/1958, riportato in Id., *Società civile e società religiosa*, cit., pp. 508-511.

<sup>23</sup> G. Rodari, *Parrocchie e profeti*, cit.

<sup>24</sup> L'articolo è citato e riprodotto in alcune parti, in C. de Luca (a cura di), *Il cane di Magonza*, Roma, Editori Riuniti, 1982, pp. 214-221.

<sup>25</sup> In G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, Milano, Tascabili Baldini & Castoldi, 1998, p.

In seguito si sono succeduti vari articoli sui giornali dei diversi partiti, dei Pierini e della stampa cattolica; «ogni parte ha tirato l'acqua al proprio mulino», come ha scritto ancora Pecorini<sup>26</sup>. Quello di Rodari non rientra in alcuna propaganda politica, non altera alcun messaggio; riguarda la reale crisi che il sistema scolastico stava attraversando. Dopo aver riportato i preoccupanti dati sulla scuola dell'obbligo che il ministro Luigi Gui aveva citato durante un convegno, scrive:

Una violenta denuncia del carattere classista della nostra scuola e delle non poche «forme di privilegio» che vi si incontrano è contenuta nella «Lettera aperta a una professoressa» in cui gli allievi di don Milani hanno narrato la loro esperienza scolastica e illustrato i frutti delle loro ricerche. Il libro, premiato il mese scorso a Prato, è un po' il testamento (ma non diremo spirituale, meglio dire «di lotta») del prete toscano, morto da poche settimane. Un libro urtante, «cinese» addirittura, in certe affermazioni da «rivoluzione culturale». Senza peli sulla lingua, spara a zero in tutte le direzioni. Non risparmia nessuno. Non tiene conto del pur grande lavoro di liberazione compiuto, negli ultimi decenni, dalla pedagogia e dalla psicologia. Di una sincerità a volte brutale, di una ingenerosità scostante. Con tutto ciò, il più bel libro che sia mai stato scritto sulla scuola italiana, il più appassionante, il più vero. Vi si respira e misura la rivolta, l'aspirazione inarrestabile alla cultura, la volontà di cultura a tutti i costi, in cui si muta una profonda presa di coscienza dei propri diritti. Vorremmo consigliarlo a tutti gli insegnanti italiani, perché, nella sua durezza, è un appello alla grandezza della loro missione: anche nella critica ingiusta è un canto d'amore alla scuola. Il libro è stato ampiamente discusso. Anche Gui lo ha citato, nelle dichiarazioni cui facevamo cenno. Ci dicono però – e la notizia non è stata smentita – che il ministero dell'istruzione ne ha vietato l'acquisto per le biblioteche scolastiche e per quelle degli insegnanti. Il divieto non ha il minimo senso. Da quel libro abbiamo tutti da imparare: maestri, genitori, professori, giornalisti, uomini politici. Proprio perché è così poco «diplomatico»; perché dice verità spiacevoli; perfino perché le esagera in qualche punto, con un'irruenza giovanile di cui invano si cercherebbero le tracce nei componimenti scolastici. La nostra scuola ha più bisogno di coraggio che di diplomazia, signor ministro, e lei è il primo a saperlo<sup>27</sup>.

Nel commentare *Lettera a una professoressa* lo scrittore pare eccitato; le sue parole passionali, brevi frasi cariche emotivamente, rivelano un soddisfatto plauso al libro di Barbiana. Rodari è compiaciuto del fatto che finalmente un tale appello sia stato mosso alla scuola, lo legge come un attacco alla degradazione vigente che nello stesso tempo sostiene l'assoluta necessità di una scuola giusta per tutti. Il titolo riportato da Rodari, *Lettera aperta a una professoressa*, è lo stesso che don Milani aveva utilizzato scrivendo ad uno suo alunno, Gostino, che allora si trovava a Milano. Questa lettera contiene le prime notizie relative alla stesura di *Lettera a una professoressa*:

199.

<sup>26</sup> Cfr. G. Pecorini, *I ragazzi e i critici di don Milani*, in M. Lancisi (a cura di), *Don Lorenzo Milani, Dibattito aperto*, Roma, Edizioni Borla, 1979, pp. 107-117. La citazione è tratta da p. 109.

<sup>27</sup> G. Rodari, *Ritorno a scuola*, in «Paese Sera», 1/10/1967, p. 3.

Stiamo lavorando a una importante lettera aperta alla professoressa che bocciò il Biondo e Enrico l'anno scorso. Le tre bocciature di quest'anno mi hanno rinfocolata la rabbia e penso che verrà fuori un capolavoro. Sarà un canto di fede nella scuola, e il manifesto del sindacato genitori di cui te e Michele sarete un giorno l'anima<sup>28</sup>.

Il carattere di "apertura" contraddistingue precisamente il testo; *Lettera a una professoressa* è un continuo "a tu per tu" socratico rivolto alla classe docente.

Rodari coglie come l'autore legittimo sia una collettività; lo definisce un libro "urtante", "cinese", utilizzando questo termine in voga nei giornali e nell'opinione pubblica di allora per rimarcare il carattere di forte impatto rivoluzionario. Già Elvio Fachinelli, nei «Quaderni Piacentini», aveva definito "cinese" il libro di Barbiana<sup>29</sup> nell'*incipit* di un suo intervento sulla rivista. Rodari, con ironia, aveva adoperato questo aggettivo anche relativamente a se stesso, in *Educazione e passione*:

Se siamo noi a cedere, ad abbandonarci a una vita «senza passione», a non provare rabbia per come va il mondo, a guarire dalla nausea, a rinunciare all'azione, possiamo ottenere due risultati, per noi ugualmente negativi: nel caso migliore (per loro) saranno i figli a rivoltarsi contro di noi, a fare contro di noi la loro «rivoluzione culturale» (speriamo che l'immagine non mi faccia qualificare come «cinese»); nel caso peggiore, alleveremo dei piccoli ipocriti carrieristi. Bravi tecnici, magari, ma odiosi «benpensanti»<sup>30</sup>.

Coloro che definisce «odiosi benpensanti» sono i "Pierini" di don Milani; *Educazione e passione* è del 1966 mentre i "Pierini" compariranno nel panorama letterario solo l'anno successivo. «Senza peli sulla lingua»: il libro di Barbiana è scritto con parole dure ed energiche, vive; questo aspetto non poteva non essere apprezzato da Rodari, il quale non ha mai utilizzato espressioni retoriche o edulcorate, contorniate da inutili fronzoli, sia nella sua produzione di scrittore per l'infanzia, sia in quella da giornalista. Entrambi hanno utilizzato parole autentiche e coraggiose. «Così poco "diplomatico"; perché dice verità spiacevoli; perfino perché le esagera in qualche punto»; sottolinea una caratteristica del priore, e dei suoi ragazzi, che era quella di estremizzare i concetti per capirli meglio e di conseguenza farsi capire destando maggiormente l'attenzione. Il giornalista scrive dell'attribuzione del Premio letterario Prato al

<sup>28</sup> M. Gesualdi (a cura di), *Lettere*, cit., p. 268, lettera del 20/9/1966.

<sup>29</sup> Cfr. E. Fachinelli, F. Fortini, G. Giudici, *Tre interventi su «lettera a una professoressa»*, «Quaderni Piacentini», n. 31, giugno 1967. I tre contributi sono stati riportati e consultati in M. Lancisi (a cura di), *Don Lorenzo Milani, Dibattito aperto*, cit., pp. 190-203. Scrive Fachinelli: «Un testo cinese. L'autore del libro di cui parlo è collettivo, Scuola di Barbiana, il titolo Lettera a una professoressa (Libreria Editrice Fiorentina, 1967, L. 700). L'appellativo: cinese, è più provocatorio, e meno indeterminato, di quel che può parere a prima vista. Se il libro non mi fosse capitato tra le mani per caso, e non temessi la mia disinformazione, oserei persino scrivere: il primo testo cinese del nostro paese».

<sup>30</sup> G. Rodari, *Educazione e passione*, «Il Giornale dei Genitori», 11-12, 1966.

libro di Barbiana avvenuta nei primi di settembre del '67<sup>31</sup>. Definisce *Lettera a una professoressa* «il più bel libro che sia mai stato scritto sulla scuola italiana», «un canto d'amore alla scuola»; pressappoco la stessa espressione del priore utilizzata nella lettera a Gostino, «un canto di fede nella scuola».

Il fatto che il messaggio del «più bel libro che sia mai stato scritto sulla scuola italiana» sia giunto in tutta Italia e nel mondo, da una misera ed anonima frazione di montagna, fa riflettere; si tratta di una sconfitta umiliante, di uno smacco morale per la scuola elitaria e borghese. *Lettera a una professoressa* è un libro talmente «bello» che Rodari lo consiglia a tutti: maestri, genitori, giornalisti, politici e soprattutto insegnanti. È stato scritto per colpire l'individualismo della classe docente proprio perché don Milani e i suoi ragazzi erano convinti della «grandezza della sua missione», come è scritto. Questo articolo testimonia come la scuola per Rodari e per don Milani occupi il primo posto nel rinnovamento concreto della società nella quale vivono autenticamente. Entrambi credono laicamente nella democrazia; la scuola è concepita come un nobile e necessario mezzo perché questa si affermi.

Nel giugno del 1969 Rodari scrive la prefazione al romanzo di Albino Bernardini, *Le bacchette di Lula*<sup>32</sup>; in questa, a pagina XII, cita i ragazzi della scuola di Barbiana.

Un anno prima era uscito il libro oggi più noto del maestro sardo, *Un anno a Pietralata*<sup>33</sup>, edito con l'introduzione dello stesso Rodari; questi vi scriveva che Bernardini

porta intera la sua umanità nella scuola<sup>34</sup>. [...] Non possiamo chiedergli modelli da studiare e da imitare. Possiamo ammirare ed invidiarli la sua sincerità totale, la sua onestà morale e intellettuale. Tratta i ragazzi a quel modo perché è un uomo fatto così. Il suo attaccamento a un metodo è continuamente vivificato e superato, dal di dentro, da qualcosa che chiameremmo, con una vecchia, screditata parola: amore<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> In G. Pecorini, *Don Milani! Chi era costui?*, cit., p. 193, si legge un estratto dalla motivazione del premio al libro: «un libro sveglia, una provocazione, uno scandalo di quelli che è opportuno accadano, [...] un atto di fede nei valori che liberano lo spirito umano». Rodari, con *Filastrocche in cielo e in terra*, aveva vinto lo stesso Premio nel 1960.

<sup>32</sup> A. Bernardini, *Le bacchette di Lula*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, giugno 1969.

<sup>33</sup> A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1968 (ristampa cons.: 1973).

<sup>34</sup> Cfr. *ibid.*, p. 53: «I bambini che mi stavano davanti con i loro visi spaventati, con gli abiti cenciosi, con i capelli arruffati, con l'attesa della mia parola, attesa che si leggeva nei loro sguardi sempre pronti alla gioia e al dolore, alla felicità e all'entusiasmo, allo slancio per andare avanti; ebbene, quei bambini, nei quali credevo e credo, mi hanno aiutato a capire, attraverso questo travaglio spirituale, quanto insane e infondate fossero le asserzioni ricavate dal buon senso che niente altro è che rinuncia a battersi, in nome di un egoismo che niente ha in comune con nessuna morale, e tanto meno con quella cristiana di cui continuamente a parole menavano vanto».

<sup>35</sup> *Ibid.*, *Scuola e civiltà*, prefazione di Rodari, pp. XI-XII.

Con fine analisi pedagogica delineava i limiti della scuola di Pietralata: «la sua brevità e il suo legame quasi esclusivo con la personalità del maestro»<sup>36</sup>. L'attenzione nell'evidenziare tali peculiarità di Bernardini mostra come la riflessione dello scrittore di Omegna si muova in sintonia con quella che don Milani fa sulla propria stessa scuola. Questi sa che Barbiana è legata esclusivamente a lui, è consapevole della sua irripetibilità; tutto ciò costituisce un "limite" agli occhi degli altri, non ai suoi. Il priore si è sempre rifiutato di fornire una didattica:

I miei eroici piccoli monaci che sopportano senza un lamento e senza pretese 12 ore quotidiane feriali e festive di insopportabile scuola e ci vengono felici non sono affatto eroi, ma piuttosto dei piccoli svogliati scansafatiche che hanno valutato (e ben a ragione) che 14 o anche 16 ore nel bosco a badar pecore son peggio che 12 a Barbiana a prender pedate e voci da me. Ecco il grande segreto pedagogico del miracolo di Barbiana. Ognun vede ch'io non ci ho merito alcuno e che il segreto di Barbiana non è esportabile né a Milano né a Firenze. Non vi resta dunque che sparavi<sup>37</sup>.

#### Ha scritto Neera Fallaci:

Negli ultimi tempi, Lorenzo Milani andava disfacendo la scuola: cercava di sistemare altrove certi ragazzi, rispondeva con un «no» reciso ai casi nuovi che gli prospettavano. «La scuola non deve andare avanti», disse esplicitamente, quando ebbe il dubbio che qualcuno intendesse continuarla. A parte il fatto che era legata alla sua personalità di uomo e di prete, aveva avuto un significato in quel particolare momento storico e per quei ragazzi. [...] Non si era mai sognato, lui, di suggerire didattiche, metodi d'insegnamento. «Anche in Lettera a una professoressa», spiega Agostino Ammannati, «non dà dei metodi. I metodi ce li dobbiamo creare noi con quello spirito lì. La Lettera non è un libro di pedagogia. È un libro civile: riguarda la civitas che deve migliorare»<sup>38</sup>.

Anche della scuola di Barbiana Rodari ha avuto occasione di sottolineare la sua assoluta dipendenza dal carisma del maestro. Nella conferenza che tenne il 17 aprile 1974 a Reggio Emilia, circa un anno dopo l'uscita di *Grammatica della fantasia*, lo scrittore affronta il tema della necessità del rinnovo della scuola, della sua qualità. Elogia le realizzazioni del Movimento di cooperazione educativa delle quali dice:

Non le voglio chiamare in senso dispregiativo «isole felici» come è stato fatto, [...]. Non sono isole felici, sono felici quei bambini che ci stanno dentro e questo va bene, ma non sono isole felici nel senso che abbiano fabbricato cose che sono vere lì e non sono vere altrove, quella non è la scuola di Don Milani che era unicamente legata alla persona di don Milani<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. XII.

<sup>37</sup> M. Gesualdi (a cura di), *Lettere*, cit., p. 137, lettera a Elena Brambilla del 28/9/1960 da Barbiana.

<sup>38</sup> N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano, Milano Libri Edizioni, 1974; riedizione cons. Milano, Rizzoli, 1993, ristampa cons. 1998, p. 503.

<sup>39</sup> G. Rodari, *Scuola di fantasia*, «Riforma della scuola», n. 5, 1981, cons. in C. De Luca (a

Nella prefazione di Rodari a *Le bacchette di Lula*, il riferimento alla scuola di Barbiana si fa esplicito. Tra le righe iniziali, nella parte in cui si riferisce alla classe di Pietralata, narrata nel primo romanzo, si trova una sottintesa allusione a *Lettera a una professoressa*: «La comunità si dissolveva, le sue leggi interne andavano perdute, [...] tanto più quando non sono composte di ben vestiti e ben curati Pierini ma di figli di sottoproletari, di cafoni immigrati, addirittura di gente dubbia»<sup>40</sup>. È a pagina XII che Rodari collega le punizioni fisiche e morali della maestra Ballena a quelle denunciate dai ragazzi dell'Appennino toscano:

Altri episodi hanno dell'incredibile, in questo libro «arrabbiato», come la vera e propria «lotta di liberazione» condotta per sottrarre i ragazzi alle punizioni della maestra Ballena: episodi che hanno addirittura un sapore di guerriglia. Pagine, diciamo apertamente, che sarebbero piaciute a don Milani, che i ragazzi di Barbiana non si sarebbero lasciate scappare, nel loro lavoro di collezionisti di «orrori» della «scuola di classe». Perché di questo, in fin dei conti, si tratta, anche nel risvolto positivo: Bernardini si batte i figli dei contadini e dei pastori perché è totalmente dalla parte dei contadini e dei pastori<sup>41</sup>.

Scrivendo del «lavoro di collezionisti di orrori» operato dai ragazzi di Barbiana, Rodari si riferisce alla stesura di *Lettera a una professoressa*. Implicitamente ne apprezza il carattere di collettività da cui ha avuto origine; non cita solo il nome del priore ma pone l'accento sui suoi ragazzi. La violenza insita nell'uso abituale della maestra Ballena delle bacchette e dei castighi non ha nulla di educativo perché «educare non è reprimere (così come la intendevano loro) e tanto meno esasperare con le punizioni ecc.»<sup>42</sup>. Gli orrori denunciati nel libro della scuola di Barbiana riguardavano il clima di terrore che accompagnava le interrogazioni in classe<sup>43</sup>. In *Lettera a una professoressa* si legge:

Noi per i casi estremi si adopra anche la frusta. Non faccia la schizzinosa e lasci stare le teorie dei pedagogisti. Se vuol la frusta gliela porto io, ma butti giù la penna dal registro. La sua penna lascia il segno per un anno. La frusta il giorno dopo non si conosce più. Gianni per quella sua penna moderna e perbenino non leggerà mai un libro in vita sua. Non saprà mai scrivere una lettera decente. Un castigo sproporzionato e crudele<sup>44</sup>.

Don Milani, e quindi i suoi ragazzi nello scrivere, accentuavano, esageravano le parole per dare forza al discorso. Il caso della frusta è usato come paradosso; nella scuola di Barbiana non si dispensavano frustate violente, al massimo qualche calcio o scappellotto per riportare ordine in un'aula gremita di studenti

cura di), *Scuola di fantasia* cit., pp. 43-44.

<sup>40</sup> A. Bernardini, *Le bacchette di Lula*, prefazione di G. Rodari, cit., p. IX.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. XII.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>43</sup> Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice Fiorentina, 1967, p. 128.

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 82-83.

vivaci ed attivi<sup>45</sup>. Nella prefazione a *Le bacchette di Lula*, Rodari scrive parole di ammirazione per il maestro Bernardini e precisa:

Non vorrei assolutamente svalutare la «tecnica». Al contrario: penso, buon ultimo s'intende, che l'educazione debba diventare sempre di più una scienza e una tecnica. Con tutto ciò, non sarà mai possibile fare il maestro con lo spirito con cui si fa l'impiegato di banca: un lavoro in cui guai se un uomo gettasse tutto se stesso [...]<sup>46</sup>.

Anche per don Milani in un buon insegnante la passione per ciò che fa non dovrebbe mai essere disgiunta dal rigore professionale, anzi le due caratteristiche dovrebbero fondersi in un tutt'uno. Nell'ultimo periodo Rodari ribadisce che la scuola italiana ha «un grande, un urgente bisogno di “piantagrane”»<sup>47</sup>; non lo scrive ma si può a buon diritto credere che il priore di Barbiana ne fosse un autorevole esempio.

Ne *La famiglia & la scuola*, un articolo apparso su «Il Giornale dei genitori» nel numero 2 del 1968, Rodari risponde ad una lettrice citando con un rapido accenno i ragazzi di Barbiana come se fossero per antonomasia i portavoce delle denunce alla scuola. La signora, infatti, dopo aver letto l'articolo dello stesso Rodari, «Padre da dieci anni»<sup>48</sup>, aveva scritto al Giornale accusando la scuola d'élite alla quale si accede «per raccomandazione e pressione dall'alto, nella quale entrano solo ragazzi selezionati da un preciso ambiente sociale, sia esso comunista o no»<sup>49</sup>. Leggendo *Padre da dieci anni* si coglie un acuto pensiero pedagogico che trova corrispondenza in una lettera di don Milani. Scrive Rodari, come genitore:

La cosa più difficile da imparare è poi quella del rispetto del bambino: rispetto per ciò che è e per ciò che diventa [...]. Bisogna sapersi tirare indietro. Bisogna prepararsi per tempo al momento in cui il figlio si staccherà del tutto dal grembo familiare. È nato per quel distacco. L'educazione è un prepararlo a partire. Per questo c'è un fondo doloroso nel mestiere di genitore<sup>50</sup>.

E don Milani, provando amore paterno per i propri «figlioli», come chiamava i suoi ragazzi, ha scritto a Michele, allora sindacalista a Milano:

Stanotte, non potendo dormire per la tosse, ho pensato tutt'a un tratto che era meraviglioso veder sgorgare dalla mia scuola un virgulto vigoroso e diverso, con tutti i suoi segreti gelosi, con un'infinità di ideali in comune con me e con un'infinità di segreti suoi che non spartisce con nessuno, nemmeno col fratello prete babbo che io sono per lui. Che era meraviglioso da

<sup>45</sup> Cfr. Bruno Becchi, *Lassù a Barbiana ieri e oggi*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2004, pp. 62-65.

<sup>46</sup> A. Bernardini, *Le bacchette di Lula*, cit., p. XIV.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. XV.

<sup>48</sup> G. Rodari, *Padre da dieci anni*, «Il Giornale dei genitori», n. 11/12, 1967.

<sup>49</sup> Lettera della signora Giuliana del Guercio alla quale risponde G. Rodari, *La famiglia & la scuola*, «Il Giornale dei genitori», n. 2, 1968.

<sup>50</sup> G. Rodari, *Padre da dieci anni*, cit.

vecchi prendere una legnata da un figliolo, perché è segno che quel figliolo è già un uomo e non ha più bisogno di balia, e qui è il fine ultimo di ogni scuola: tirar su dei figlioli più grandi di lei, così grandi che la possano deridere. [...] avevo finalmente capito quel che non avevo ancora mai capito, cioè che la scuola deve tendere tutta nell'attesa di quel giorno glorioso in cui lo scolaro migliore le dice: «Povera vecchia, non ti intendi più di nulla!»<sup>51</sup>.

La riflessione del priore si riferisce alla scuola ma può essere letta sostituendo al maestro la figura del genitore. Nell'articolo *La famiglia & la scuola*, dopo aver chiarito l'equivoco al quale era incorsa la signora per una lettura superficiale e per poca conoscenza dello scrittore, questi afferma:

Ora, la signora del Guercio, parlando di scuola, ha centomila ragioni di denunciare le situazioni di privilegio che conosce, e che anch'io conosco, e anche i ragazzi di Barbiana conoscono e denunciano; ha centomila ragioni di affermare l'importanza del «fronte della scuola», che solleva la discussione dai casi privati ai problemi generali e comuni della scuola (e della società). Ma a me, privato cittadino, che non voglia o meglio che non possa (e questo è anche il mio caso) procurarsi situazioni privilegiate [...], non rimane altro da fare che denunciare, protestare e aspettare? Io sono convinto che la riforma della scuola non può maturare soltanto nei vertici culturali e politici: deve maturare anche dentro la scuola<sup>52</sup>.

È interessante leggere come Rodari ha definito la «società dei Pierini»:

una società alla quale non appartengo, né apparterrò mai, perché bisogna nascerci, e io non ci sono nato: che a me non pare tanto una società di «intellettuali» comunisti o liberali che siano, quanto una società di «padroncini», ossia figli di papà, della prima, seconda o terza generazione. Sono i «padroncini» che si riconoscono al fiuto e fanno «mafia», a qualsiasi partito appartengano, tra loro. La signora Del Guercio ha ragione di disprezzare e di allevare i suoi figli il più possibile lontano da loro; ciò che io faccio con la mia, senza alcun merito, perché nella società dei «padroncini», anche se fossi tanto stupido da aspirarvi, non sarei ammesso<sup>53</sup>.

Ne «Il Giornale dei genitori» dello stesso anno si legge un incisivo articolo di Rodari dal titolo *Possiamo imparare anche dagli studenti?* Si riporta la prima parte:

Lo scandalo succede sempre quando qualcuna delle innumerevoli e multiformi gerarchie su cui si regge il mondo è messa in crisi da uno qualunque dei gruppi che, nell'ordine costituito, hanno ricevuto in sorte l'obbedienza. Tutto andrebbe bene (anzi, malissimo) se gli operai potessero accontentarsi di obbedire<sup>54</sup> ai padroni, i negri ai bianchi, i sudamericani ai nordamericani, eccetera; e le mogli ai mariti, i figli ai genitori, gli studenti ai professori, i professori alle autorità scolastiche, le autorità scolastiche alle autorità politiche e via dicendo.

<sup>51</sup> M. Gesualdi (a cura di), *Lettere...*, cit., p. 182, lettera a Michele del 15/12/1963 da Barbiana.

<sup>52</sup> G. Rodari, *La famiglia & la scuola*, cit.

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> Il corsivo è di Rodari.

L'ordine regnerebbe allora in tutte le Varsavie immaginabili. E la storia si fermerebbe. Perché la storia è disobbedienza<sup>55</sup>.

Sebbene lo scrittore non faccia alcun cenno all'obiezione di coscienza, perché le sue parole erano finalizzate a riconoscere i meriti degli studenti in rivolta, non si può non pensare che Rodari ignorasse l'accorato ed impegnato appello di don Milani contenuto nella *Lettera ai Giudici*:

Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno responsabile di tutto<sup>56</sup>.

Nel prosieguo di *Possiamo imparare dagli studenti?* si legge:

perfino un'organizzazione cattolica ha tenuto un convegno – sul tema «Scuola e famiglia – collaborazione o contestazione?» – nel quale si è parlato di «contestazione» popolare (non più soltanto studentesca, dunque) nei confronti della scuola media e della scuola elementare<sup>57</sup>.

Rodari cita questo stesso convegno anche in un altro articolo, in *Riforma della scuola*, nel quale nomina esplicitamente i ragazzi di Barbiana:

In questo capitolo non dovrebbero essere trascurati gli atti di un convegno tenuto a Roma dalle ACLI, non troppo tempo fa, sul tema: «Scuola e famiglia – Collaborazione o contestazione?». Dietro il convegno echeggiavano chiaramente le note drammatiche della «Lettera a una professoressa» dei ragazzi di Barbiana e le voci, molto stimolanti, degli studenti impegnatissimi, in quei mesi, nell'immaginazione di una «contro-scuola»<sup>58</sup>.

In un articolo de «Il Giornale dei genitori» del 1969<sup>59</sup> commenta le interviste rivolte da una trasmissione televisiva ai ragazzi di un liceo milanese sul tema *I ragazzi e il loro eroi*. Tra i nomi citati dagli intervistati compare anche quello di don Milani:

Passa qualche anno (per la trasmissione qualche minuto appena) e rispondono i ragazzi di un liceo milanese. Più maturi, ugualmente franchi e concordi fanno gli stessi nomi, o

<sup>55</sup> G. Rodari, *Possiamo imparare dagli studenti?*, «Il Giornale dei genitori», n. 08/09, 1968.

<sup>56</sup> M. Gesualdi (a cura di), *Lettere...*, p. 231, *Lettera ai Giudici*, lettera del 18/10/1965.

<sup>57</sup> G. Rodari, *Possiamo imparare dagli studenti?*, cit. È interessante leggere cosa scrive di seguito: «(Parentesi: in quel convegno nessuno ha mai ricordato, nemmeno per distrazione o per errore, che da vent'anni, in Italia, i ministri della istruzione sono cattolici; che la Chiesa ha sempre pensato soltanto in termini di potenza, cioè di influenza propria in campo educativo, diretta nella scuola confessionale, indiretta, ma non tanto, in quella pubblica)».

<sup>58</sup> G. Rodari, *L'assemblea di classe. Appunti sul rapporto scuola-famiglia*, «Riforma della Scuola», n. 10, anno 1969.

<sup>59</sup> G. Rodari, *Sono nati con Carosello ma parlano di Ho Chi Min. I ragazzi e i loro "eroi"*, «Il Giornale dei genitori», n. 2, 1969.

arricchiscono la serie di sfumature: – Don Milani, Dubcek, Rudi Dutschke, Cohn Bendit<sup>60</sup>.

Rodari coglie la “serietà” e la “maturità” nelle risposte di quei giovani, e scrive: «Dietro ciascuno di quei nomi c'è una lotta, una strada, una freccia che punta verso un mondo più umano, un capitolo o una forma di contestazione»<sup>61</sup>.

E poi ancora:

Sono i ragazzi a cui, per anni, la televisione (è nata col video, questa generazione) ha dato Canzonissima, Carosello, i filmetti americani comprati a scatola chiusa: e da loro, chi l'avrebbe detto?, si vede restituire i nomi di Ho Chi Min, di Che Guevara, di Don Milani, di Don Mazzi<sup>62</sup>.

Nell'articolo Rodari tiene a puntualizzare che la serietà che trapela dalle loro risposte «se la sono conquistata per conto loro, contro la televisione, contro la scuola burocratica, spesso contro la famiglia»<sup>63</sup>. Critica la scuola perché rimane distante dagli interessi reali dei giovani; è convinto che i ragazzi imparino nonostante la “vecchia” istituzione scolastica, a beneficio loro e della società. Quando tra i banchi si spegne la passione vitale che contraddistingue la classe, la scuola ha fallito in pieno la sua missione educativa.

Nel supplemento a «Paese Sera», «Paese Sera-Libri», Rodari scrive un articolo riguardante tre antologie che erano state allora pubblicate per le scuole medie superiori *Lévi-Strauss e Mao, don Milani e Che Guevara, Kerouac e Sanguineti fra gli autori proposti ai ragazzi in 3 interessanti volumi. L'attualità più scottante si fa strada nelle antologie*<sup>64</sup>:

Da qualche anno in qua succede sempre più spesso di imbattersi in testi scolastici che rifiutano la routine, l'Arcadia, l'accademia letteraria, la cultura mummificata, per aprirsi coraggiosamente a tutti i venti. Segnarli per chi li trova è quasi un dovere. Noi lo facciamo senza la pretesa di indicarli tutti: parliamo semplicemente di quelli che ci sono capitati tra le mani<sup>65</sup>.

La prima antologia indicata è *Gli argomenti umani*<sup>66</sup>, di Augusto Vegezzi e Franco Fortini; «è stata probabilmente la prima a far entrare nelle mura della

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> G. Rodari, *Lévi-Strauss e Mao, don Milani e Che Guevara, Kerouac e Sanguineti fra gli autori proposti ai ragazzi in 3 interessanti volumi. L'attualità più scottante si fa strada nelle antologie*, «Paese Sera-Libri», 8/5/1970, p. 2. L'articolo è riportato e consultato in F. Bacchetti (a cura di), *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, Roma, Editori Laterza, luglio 2005, pp. 87-90. G. Riccioni, *La stampa e don Milani* cit, p. 92, propone anche altri titoli di antologie tra cui: T. De Mauro T., *Parlar Italiano*; A. Marchese, *Segni del tempo*; Di Salvo, Zagarrio, *Tavola rotonda*.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>66</sup> A. Vegezzi, F. Fortini, *Gli argomenti umani antologia italiana per il biennio delle scuole*

scuola certi autori – da Lévi-Strauss a Mao, da don Milani a Che Guevara»<sup>67</sup>. La seconda, è *Grandangolo*<sup>68</sup>, di Rossana Serpa ed Elvira Finelli; già dal titolo si capisce la sua impostazione, cioè quella di «allargare la panoramica» dei propri lettori. In essa «i “contemporanei” sono veramente i contemporanei dei giovani d’oggi, da Sanguineti e Kerouac, da Franz Fanon ai ragazzi di Barbiana»<sup>69</sup>, scrive Rodari. Nel capitolo «L’uomo e l’ambiente» il volume riporta alcuni dei primissimi passi di *Lettera a una professoressa*<sup>70</sup>, introducendoli in questo modo:

Il libro da cui è tratto il brano che segue è forse la testimonianza più realistica e diretta della condizione classista-borghese della scuola italiana. Anche se la violenza della denuncia si esprime spesso in una forma apocalittica, le polemiche e le discussioni che hanno fatto il seguito alla pubblicazione di questo libro, divenuto quasi il «breviario» del movimento studentesco, documentano che esso ha un significato preciso nel dibattito della scuola<sup>71</sup>.

La terza antologia di cui tratta Rodari è *Culture*<sup>72</sup>, di Pietro Bonfiglioli e Marzio Marzaduri, realizzata per gli Istituti Professionali e che già dal titolo esprime il proprio carattere distintivo: dare rilievo ai diversi modi di pensare, di vivere, non solo italiani o europei. «Tra i testi contemporanei figurano pagine che scottano, come il rapporto di Krusciov su Stalin, lo scritto di Mao sulle “contraddizioni nel popolo”, il don Milani di “Obbedienza e obiezione”: ma anche Ionesco, Sartre, Beckett»<sup>73</sup>. In effetti questa non riporta brani di *Lettera a una professoressa* ma della risposta di don Milani ai cappellani militari toscani che avevano sottoscritto il comunicato del 11/2/1965 e della *Lettera ai Giudici*<sup>74</sup>.

Intervenendo a Certaldo al convegno di febbraio-marzo 1971<sup>75</sup> per ricordare Bruno Ciari, scomparso nell’agosto del 1970, Rodari ricorda un articolo di Giorgio Bini<sup>76</sup> che citava Barbiana elencandola tra gli ultimi contributi al progresso della pedagogia vicina all’operato di Ciari. Inoltre poco dopo scrive:

*medie superiori*, Napoli, Morano, 1969.

<sup>67</sup> F. Bacchetti (a cura di), *Testi su testi*, cit., p. 87.

<sup>68</sup> R. Serpa, E. Finelli, *Grandangolo. Letture di varia umanità e materiali di lavoro sui secoli XVIII, XIX, XX*, Firenze, Sansoni, marzo 1970.

<sup>69</sup> F. Bacchetti (a cura di), *Testi su testi*, cit., pp. 88-89.

<sup>70</sup> Da *Lettera a una professoressa* riporta, a p. 1287, quanto è scritto da p. 10 del libro di Barbiana (*Alle elementari lo Stato mi offrì una scuola di seconda categoria*) a p. 12 (*Decisi fin dal primo giorno che avrei insegnato anch’io*).

<sup>71</sup> R. Serpa, E. Finelli, *Grandangolo*, cit., pp. 1286-1287.

<sup>72</sup> P. Bonfiglioli, M. Marzaduri, *Culture*, Bologna, Zanichelli, 1970.

<sup>73</sup> F. Bacchetti (a cura di), *Testi su testi*, cit., p. 89.

<sup>74</sup> Cfr. P. Bonfiglioli, M. Marzaduri, *Culture*, cit., pp. 1180-1183.

<sup>75</sup> Gli atti del Convegno sono stati pubblicati in Centro Studi e Iniziative B. Ciari (a cura di), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, Atti del convegno tenuto a Certaldo il 5-2/ 18-3 1971.

<sup>76</sup> G. Bini in «Riforma della scuola», agosto-settembre 1970, citato in Centro Studi e Iniziative B. Ciari (a cura di), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, cit.

«Insomma, il suo Gramsci, Ciari, lo aveva letto e meditato per tempo; don Milani, quando si cominciò a parlare della scuola di Barbiana, non poteva essere per lui, come non fu per molti di noi, una sorpresa»<sup>77</sup>.

Tre articoli di «Paese Sera», nella rubrica «Dialoghi coi genitori», contengono il termine “Pierino” per indicare lo studentello borghese, saputello e perbenino, che si preoccupa egoisticamente di collezionare bei voti. Erano stati per primi don Milani e i suoi ragazzi a chiamare in questo modo, per antonomasia, i figli del dottore, contrapposti a Sandro e Gianni, figli di contadini<sup>78</sup>, i due ragazzi bocciati nella scuola di Stato ed accolti a Barbiana:

Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccolo chiamava la radio lalla. E il babbo serio: «Non si dice lalla, si dice aradio»<sup>79</sup>.

E ancora, ad esempio: «Pierino dunque diventerà professore. Troverà una moglie come lui. Tireranno su un Pierino a loro volta. Più Pierino che mai»<sup>80</sup>. Rodari cita i “Pierini” ma non chiama mai i “Gianni” con il nome usato appunto dal priore. Nel primo dei tre articoli, *Proteste giuste e sbagliate*, scrive:

Chi studia per amore del bel voto sarà sempre, nonostante le apparenze, un pessimo studente; e chi studia per timore del quattro non sarà migliore di lui. O si riesce a studiare per amore di ciò che si studia, o studiare serve a ben poco, e soltanto a cose che non hanno a che fare con la cultura. [...] Ci sono per fortuna, e anche a Roma, scuole in cui la decisione di non condannare nessuno a «riparare» è stata ottimamente spiegata ai «Pierini» che, in un'ipotesi disgraziata, si sarebbero potuti sentire «mortificati, umiliati e disincentivati»<sup>81</sup>.

Nel secondo il termine compare già nel titolo, *I Pierini inquinati*. Vi si chiarisce esplicitamente il collegamento con don Milani:

ragazzi delle scuole medie di Pino Torinese, quella a tempo pieno, e quella con orario e metodi tradizionali, diventata in pratica la scuola dei Pierini, nel senso che don Milani attribuiva a questa classificazione. Terribili Pierini. Patetici, desolanti, spaventosi – perché non dirlo? – ragazzini che già si sentono destinati, loro sì e gli altri no, a proseguire gli studi, che già ragionano da piccole colonne della società, che fanno l'elogio della disciplina, della rinuncia a ogni autonomia (il compito, non è bene sceglierselo, è meglio che lo assegni la professoressa... i voti sono necessari, altrimenti non si studia e non si fa bella figura... eccetera)<sup>82</sup>.

<sup>77</sup> Centro Studi e Iniziative B. Ciari (a cura di), *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, cit.

<sup>78</sup> Nel libro, a parte le prime pagine, è Gianni ad essere citato unicamente.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>81</sup> G. Rodari, *Proteste giuste e sbagliate*, «Paese Sera», 20/06/1971, p. 3. Le virgolette si riferiscono alle parole utilizzate da una lettrice che aveva scritto a Rodari a favore degli esami di riparazione.

<sup>82</sup> G. Rodari, *I Pierini inquinati*, «Paese Sera», 25/06/1972, p. 3.

Sono ragazzi che ignorano tanto, tutto quello che non si legge sui libri; in *Lettera a una professoressa* è indicato quasi come paradossale il fatto che sappiano parlare, servirsi perfettamente della grammatica, utilizzare espressioni anche ben tornite, senza però avere «nulla d'importante da dire»<sup>83</sup>. Ripetono solamente ciò che leggono sui libri, scritti da Pierini come loro. Rodari prosegue nel definirli «conformisti, così docili, così adattati, così individualisti»<sup>84</sup>; meno uomini. Sia lo scrittore che don Milani denunciano la scuola come classista, come artefice delle differenze tra i Pierini e i Gianni, come incurante di assolvere il proprio dovere educativo e quindi di offrire uguali mezzi e strumenti a chi ha i soldi ed a chi non li ha. Gianni, non meno di Pierino, ha diritto a ricevere un'istruzione che non sia di serie b. La disparità, aggravata dalla scuola, è dovuta unicamente a ragioni di censo perché non è possibile che, parafrasando un noto passo di *Lettera a una professoressa*, Dio faccia il dispetto di far nascere i cretini e gli svogliati solo nelle case dei poveri<sup>85</sup>. La scuola, nella sua cecità, è responsabile. Rodari scrive nell'articolo in questione: «Chi ha creato queste differenze? La scuola. Le due scuole»<sup>86</sup> e a Barbiana affermano perentoriamente: «La scuola selettiva è un peccato contro Dio e contro gli uomini. Ma Dio ha difeso i suoi poveri. Voi li volete muti e Dio v'ha fatto ciechi»<sup>87</sup>.

Nel terzo articolo, *A che cosa servono?*<sup>88</sup>, «Pierini» è citato in un curioso poscritto che si riferisce all'articolo precedente. In esso Rodari precisa che il titolo *I Pierini inquinati* era dovuto ad un errore tipografico; quello corretto è *I Pierini ingannati*. Lo scrittore si chiede che cosa vi sia di educativo e di democratico nel giudicare e classificare i ragazzi in una scuola, come quella a lui contemporanea. Auspica che essa assuma carattere «cooperativo, di gruppo, di mutuo insegnamento»<sup>89</sup> altrimenti l'insegnante sarebbe «il medico, la cui opera è certamente preziosa anche per i sani, ma più urgente e addirittura indispensabile per i malati»<sup>90</sup>. La similitudine scuola-ospedale e insegnante-medico è utilizzata anche in *Lettera a una professoressa*, in termini estremi, ma nella stessa accezione:

<sup>83</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 106.

<sup>84</sup> G. Rodari, *I Pierini inquinati*, cit.

<sup>85</sup> Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 60: «Nati diversi? Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi».

<sup>86</sup> G. Rodari, *I Pierini inquinati*, cit.

<sup>87</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 106.

<sup>88</sup> G. Rodari, *A che cosa servono?*, «Paese Sera», 02/07/1972, p. 3: «Qualche lettore si sarà domandato invano che cosa c'entrasse l'ecologia col nostro discorso. Difatti non c'entrava per niente. Il titolo giusto era *I Pierini ingannati*. È vero che l'inganno, al postutto, è una forma di inquinamento morale. Ma l'analogia, nel nostro caso, è frutto soltanto di un errore tipografico di cui ci scusiamo».

<sup>89</sup> *Ibid.*

<sup>90</sup> *Ibid.*

Così è stato il nostro primo incontro con voi. Attraverso i ragazzi che non volete. L'abbiamo visto anche noi che non loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile<sup>91</sup>.

In un articolo pubblicato sulla rubrica «Dialoghi coi genitori» di «Paese Sera», *Le colpe del telefono*<sup>92</sup>, Rodari risponde ad una lettrice spiegandole brevemente chi fosse Celestin Freinet. Scrive:

Freinet è stato il creatore di alcune interessanti «tecniche» didattiche e l'iniziatore di un movimento di pedagogia popolare che dalla Francia si è diffuso in molti paesi d'Europa, tra cui l'Italia. Senza il Freinet e senza quel movimento, sarebbe stato impensabile un libro come «Il paese sbagliato», edito di fresco da Einaudi, nel quale il maestro italiano Mario Lodi racconta le sue esperienze scolastiche. Altro libro che può insegnare moltissimo ai genitori. Per i giovani insegnanti, poi, può rappresentare uno «choch» anche superiore a quello della «Lettera a una professoressa» degli allievi di don Milani<sup>93</sup>.

*Il paese sbagliato*<sup>94</sup> di Mario Lodi era stato edito da Einaudi pochi mesi prima; rappresenta il diario delle esperienze scolastiche del maestro in un ciclo di classe elementare, dall'anno scolastico 1964-1965 al 1968-1969. Rispetto a *Lettera a una professoressa* è senza dubbio un libro diverso, più didattico, gli insegnanti vi possono trovare spunti operativi; solo sfogliandolo si scorgono tabelle, grafici, filastrocche, molte trascrizioni di discussioni collettive avvenute in classe. Rodari non lo accosta a quello della scuola di Barbiana per stilare una classifica tra i due. Si deve riconoscere che lo scrittore aveva collaborato con la classe di Lodi instaurando con essa uno scambio epistolare<sup>95</sup> affettivo. Nel libro Lodi racconta anche di come abbia parlato di Barbiana ai propri alunni; è una bambina che in classe, intervenendo in un discorso sulle differenze individuali e sulla «impossibilità di giudicare tutti con lo stesso metro», vi trova corrispondenza con quanto è scritto in *Lettera a una professoressa*<sup>96</sup>. Sono riportate anche le due lettere di don Milani e dei suoi ragazzi alla classe del ciclo precedente del maestro di Piadena<sup>97</sup>.

Nella rubrica «Dialoghi coi genitori» in «Paese Sera» del 27/05/1975, Rodari scrive un articolo dal titolo *Una guida utile nelle lettere al "Caro Piero"*. In esso commenta alcuni passi di *Genitori in cattedra* di Gianni Cordone; la parte relativa alle bocciature offre l'occasione per citare il nome del priore.

<sup>91</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 20.

<sup>92</sup> G. Rodari, *Le colpe del telefono*, «Paese Sera», 17/01/1971.

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> Mario Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi Editore, 1970 (riediz. cons.: 1995).

<sup>95</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 76-77, 386.

<sup>96</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 455-458.

<sup>97</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 458-466.

### Riportando frasi del libro scrive:

Leggiamo che «la bocciatura predilige i bambini appartenenti alle classi socioeconomiche basse, alle famiglie degli immigrati, agli strati popolari. Dopo don Milani (è sua l'affascinante «Lettera ad una professoressa») dire queste cose significa scadere nei luoghi comuni. Ma chi ha letto don Milani?». Domanda interessante. Però, proprio di don Milani, nel libro sono citati molti passi, ma non quello in cui famoso prete-maestro proclama in tutte lettere: «Primo: non bocciare». Se la bocciatura si è rivelata un'ingiustizia sociale, uno strumento della selezione di classe, un alibi per le lacune dell'istituzione, non c'è che una cosa da fare: non bocciare. E poi, si capisce, bisogna fare una scuola che sappia insegnare senza ricorrere alla bocciatura (che non insegna niente)<sup>98</sup>.

«Ma chi ha letto don Milani?», si domanda Cordone. «Domanda interessante», sostiene Rodari e sembra chiedersi che senso abbia definirlo «affascinante» se poi non lo si legge. In questo modo lo scrittore di Omegna si allontana da coloro che con facilità utilizzavano il nome del priore come slogan per il movimento di contestazione del Sessantotto e sembra dire che solo in pochi gli hanno prestato la dovuta attenzione. Nel passo citato si riferisce alla prime delle note tre «riforme» che propongono i ragazzi di Barbiana in *Lettera a una professoressa*: «Non bocciare. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno. Agli svogliati dargli basta dargli uno scopo»<sup>99</sup>.

Lo stesso passo è ricordato da Rodari sempre su «Paese Sera», quasi un mese dopo, in un articolo dal titolo *Cominciano gli esami*<sup>100</sup>, scritto appunto in concomitanza con l'inizio degli esami nella scuola dell'obbligo. Trattando dell'esame di terza media scrive che esso avrebbe valore, nell'organizzazione dell'istituzione vigente, perché:

la scuola media si sente responsabile verso le scuole superiori, cosa che non dovrebbe essere, nessuna scuola dovrebbe essere considerata una «preparazione» ad altra, ogni scuola dovrebbe rispondere solo agli scopi per cui è stata costituita. Nel caso della media unica, lo scopo fondamentale è quello di elevare il livello culturale di base di tutta la nazione. Dovrebbe avere per regola quel «primo, non bocciare» di cui parlava don Milani. Citatissimo, ma dimenticatissimo<sup>101</sup>.

Rodari torna ancora una volta a puntualizzare l'infelice trascuratezza cui è soggetto il messaggio di don Milani.

Nell'articolo *Oggi a scuola senza più voti*<sup>102</sup>, scritto su «Paese Sera» all'indomani dell'emanazione della legge n. 517 del 4/08/1977 che aboliva gli esami di riparazione nella scuola elementare e sostituiva il voto con valutazioni informative, lo scrittore definisce il contenuto di questa legge «una bomba» ed

<sup>98</sup> G. Rodari, *Una guida utile nelle lettere al «Caro Piero»*, «Paese Sera», 27/05/1975.

<sup>99</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 80.

<sup>100</sup> G. Rodari, *Cominciano gli esami*, «Paese Sera», 19/06/1975.

<sup>101</sup> *Ibid.*

<sup>102</sup> G. Rodari, *Oggi a scuola senza più voti*, «Paese Sera», 20/09/1977.

afferma: «La vecchia talpa pedagogica può rallegrarsi di aver ben scavato»<sup>103</sup>, pur consapevole che «si tratta ancora di una rivendicazione, non di una realtà»<sup>104</sup>. Inoltre fa, ancora una volta, il nome di don Milani:

Il voto era uno strumento della scuola di classe, di un'istruzione popolare organizzata in funzione degli interessi della visione del mondo, dei privilegi delle classi dominanti. Era poi giustificato, s'intende, sul piano pedagogico e didattico. Doveva servire a distinguere i «più dotati» dai «meno dotati», i «diligenti» dai «pigri», gli «attenti» dai «distratti». Fu poi don Milani a dimostrare, non per primo ma con maggior forza di altri, che i «dotati», «diligenti» e «attenti», chi sa perché, erano sempre il figlio del padrone, quello del dottore, del farmacista, mentre i bocciati (perché «non dotati», «pigri» e «distratti») erano sempre i figli della povera gente<sup>105</sup>.

Per ultimo si consideri una citazione indiretta agli scritti del priore. Nell'ottobre del 1974, intervenendo al convegno internazionale di Pescia, Rodari affronta il tema della differenza tra i bambini di ieri, contemporanei a Collodi, e quelli di oggi; afferma: «Pinocchio è disobbediente: ma oggi difficilmente l'obbedienza è predicata ai ragazzi come una virtù: si riconosce loro il diritto ad avere delle opinioni, il diritto a scelte autonome, il diritto a discutere – è ben vero che questi diritti, il più delle volte, sono riconosciuti a parole e negati nei fatti»<sup>106</sup>. È chiara l'allusione che lo scrittore fa alla celebre espressione di don Milani contenuta nella *Lettera ai Giudici*:

A dar retta ai teorici dell'obbedienza e a certi tribunali tedeschi, dell'assassinio di sei milioni di ebrei risponderà solo Hitler. Ma Hitler era irresponsabile perché pazzo. Dunque quel delitto non è mai avvenuto perché non ha autore. C'è un modo solo per uscire da questo macabro gioco di parole. Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto<sup>107</sup>.

Valentina Oldano  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
oldano@libero.it

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> *Ibid.*

<sup>105</sup> *Ibid.*

<sup>106</sup> G. Rodari, *Pinocchio nella letteratura per l'infanzia*, in *Studi Collodiani, Atti del I Convegno Internazionale*, Pescia, 5-7 ottobre, 1974.

<sup>107</sup> Don L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

*Sources  
and Document*



Fonti e  
Documenti



# Italo Calvino, la scuola e i ragazzi. Il carteggio tra lo scrittore e il suo giovane pubblico

Laura Detti

## *Introduzione*

Italo Calvino autore per ragazzi o per adulti? Ci si chiedeva così in un articolo comparso alcuni mesi fa su questa rivista, ragionando sulla diffusione eterogenea e sul destino di alcune opere dell'autore. La conclusione di quel saggio – sebbene fosse una conclusione in qualche misura aperta – era che per Italo Calvino non è possibile delineare un pubblico di lettori definito, né considerare l'autore all'interno di un ambito letterario specifico (se di ambiti si può parlare in letteratura). Attraverso un'analisi del linguaggio dello scrittore e della diffusione delle sue opere tra il pubblico giovanile, si è giunti a concludere che Calvino è “un autore per tutti”.

Oltre alla qualità intrinseca, interna alla scrittura, che lo pone a metà tra un pubblico di ragazzi e un pubblico di adulti, Calvino deve la diffusione delle sue opere tra i bambini e gli adolescenti anche alle scelte editoriali che la casa editrice Einaudi portò avanti nei confronti dei suoi romanzi e dei suoi racconti. A partire dagli anni Sessanta l'editore progettò per le opere di Calvino l'ingresso nel mondo della letteratura di settore, realizzando edizioni per ragazzi ed edizioni scolastiche. Grazie a questa operazione editoriale e all'inserimento nel corso degli anni di stralci e brani dei romanzi in numerosi libri di testo e antologie per tutti i livelli di scuola (dalle elementari alle superiori)<sup>1</sup>, l'autore

<sup>1</sup> Su come le antologie scolastiche italiane hanno presentato Italo Calvino agli studenti si veda

entrò prepotentemente, a partire dalla fine degli anni Cinquanta, nell'universo della scuola italiana. A dimostrare quanto larga fu la diffusione delle opere di Calvino nel mondo della scuola, sono in maniera diretta le numerose lettere e gli scritti che l'autore ricevette dagli alunni delle scuole elementari e medie tra la fine degli anni Sessanta e il 1980. Si tratta di lettere scritte di pugno dai bambini delle scuole elementari che desideravano conoscere l'autore delle fiabe e dei racconti letti in classe, o di poesie, recensioni, impressioni, testi critici, commenti sulle opere e i personaggi dell'autore, firmati dai ragazzi delle scuole medie inferiori. Lo scrittore rispondeva in modo rigoroso e puntuale ai suoi giovani lettori. Da questo incontro si è sviluppato un interessante carteggio, parte del quale è oggi custodito nell'*Archivio Storico Einaudi*, archivio creato dall'attuale presidente della casa editrice, Roberto Cerati<sup>2</sup>.

Le lettere e gli elaborati dei bambini e dei ragazzi risultano a tutt'oggi inediti, alcune delle risposte dell'autore sono state invece rese pubbliche. In seguito ad una selezione del materiale presente in Archivio, si è deciso di pubblicare alcune delle lettere più significative che i bambini e i ragazzi hanno inviato allo scrittore e le risposte dell'autore<sup>3</sup>. Per il resto del materiale, ricchissimo e variegato, si rimanda ad una nota introduttiva nelle pagine seguenti.

### 1. *Italo Calvino: le edizioni per ragazzi e le edizioni scolastiche*

Prima di passare all'analisi del carteggio tra Italo Calvino e i bambini delle scuole elementari e medie, è utile ripercorrere le tappe che portarono lo scrittore

P. Giovanetti, *Calvino, la scuola, l'editoria scolastica: l'idillio dimezzato, in Calvino e l'editoria*, a cura di L. Clerici e B. Falcetto, Milano, Marcos Y Marcos, 1993.

<sup>2</sup> Roberto Cerati è un personaggio storico della casa editrice. Dal 1945 nell'universo Einaudi, lavorò a stretto contatto con gli autori, tra i quali Italo Calvino, che collaboravano con la casa editrice. Cfr. sulla figura di R. Cerati, E. Ferrero, *I migliori anni della nostra vita*, Milano, Feltrinelli, 2005.

<sup>3</sup> L'Archivio Storico Einaudi, al momento di questa ricerca, era ospitato nell'Archivio di Stato di Torino. Le lettere citate sono state raccolte attraverso una ricerca svolta presso l'Archivio. Sono lettere dei bambini e dei ragazzi di alcune scuole elementari e medie d'Italia a Calvino e alcune delle risposte dello scrittore agli studenti. Il materiale presente in Archivio è ricco e folto. È stata compiuta una selezione, tentando di far emergere il materiale più significativo.

Ringraziamo infinitamente la signora Esther Calvino, moglie di Italo Calvino, per averci gentilmente concesso l'autorizzazione a pubblicare le risposte dello scrittore ai bambini e ai ragazzi. Ringraziamo inoltre il dott. Roberto Cerati, la casa editrice Einaudi e l'Archivio Storico Einaudi, per aver permesso la consultazione del carteggio tra Calvino e i ragazzi e la pubblicazione del materiale (lettere, disegni, elaborati) provenienti dalle scuole italiane dell'epoca. Si ringraziano infine per la consulenza scientifica il Prof. Lorenzo Cantatore, la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e il Professor Roberto Sani, direttore della rivista HECL, il quale ha seguito con interesse la ricerca e ha fornito l'opportunità di rendere pubblico questo interessante e in parte sconosciuto epistolario.

ad entrare in contatto con l'editoria per ragazzi e l'editoria scolastica.

Calvino nei suoi saggi e nei suoi scritti critici si sofferma più di una volta sulla questione dell'indeterminatezza del pubblico. Nello scritto *Per chi si scrive? (Lo scaffale ipotetico)*<sup>4</sup>, ci dice: «L'operazione di uno scrittore è tanto più importante quanto più lo scaffale ideale in cui vorrebbe situarsi è uno scaffale ancora improbabile». Il pubblico, nella mente di uno scrittore, non è, ci dice Calvino, un pubblico reale, ma è presente idealmente nel progetto letterario di chi scrive. Lo conferma in un altro punto del saggio, in cui sostiene che chi fa lo scrittore «deve presupporre un lettore che ancora non esiste»<sup>5</sup>.

Queste dichiarazioni ci portano ad affermare che Italo Calvino non pensò neanche a un pubblico determinato per fascia d'età quando creò personaggi e storie. L'incontro con il giovane pubblico arrivò infatti solo dopo la pubblicazione delle sue opere, che nacquero originariamente come opere per tutti, per un pubblico, appunto, indeterminato. Cosa accadde all'arrivo dei racconti del giovane Calvino in libreria? È sempre difficile comprendere precisamente le ragioni che portano il pubblico ad appropriarsi di un'opera.

Nella storia della letteratura, si contano molteplici casi di autori nati per adulti e poi divenuti patrimonio della letteratura per ragazzi. Pensiamo ad autori come Swift, Stevenson, Defoe, Verne, Dumas... Le loro opere non nacquero intenzionalmente come racconti per il giovane pubblico ma col tempo divennero classici della letteratura per l'infanzia. Sulle ragioni di questo "passaggio di pubblico" gli studiosi ancora oggi si interrogano, anche perché gli elementi che concorrono alla diffusione di un libro tra il pubblico di giovani e giovanissimi sono molti e diversi tra loro. Benedetto Croce sosteneva addirittura che la letteratura per l'infanzia non esiste, ma che un libro diventa "per ragazzi" solo quando il pubblico giovanile ad un certo punto, per motivi diversi, se ne appropria<sup>6</sup>.

Il primo aspetto da considerare è l'accoglienza della critica letteraria all'arrivo delle opere di Italo Calvino in libreria. Critici e giornalisti sottolinearono, sin dall'uscita del *Visconte dimezzato* (pubblicato nel 1952), l'elemento fantastico e l'ingrediente fiabesco dello stile Calvino. Emilio Cecchi, all'uscita del *Visconte dimezzato*, pubblicò una recensione su «L'Europeo» in cui si leggeva: «*Il visconte dimezzato* è una vera e propria favola di tempi remoti, piena di stregonerie, di barocchi miracoli e di capricci grotteschi: come una pittura di Gerolamo Bosch». La recensione piacque così tanto a Einaudi che parte di essa venne riprodotta nell'edizione rilegata dei "Coralli", come risvolto della sopracopertina. Il dato dimostra che l'editore (e probabilmente lo stesso Calvino) acconsentì all'interpretazione della scrittura calviniana come una

<sup>4</sup> I. Calvino, *Per chi si scrive? (Lo scaffale ipotetico)*, in *Una pietra sopra*, Milano, Mondadori, 1995, p. 194, pubblicato per la prima volta in «Rinascita», n. 46, 24 novembre 1967.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>6</sup> Cfr. B. Croce, *La letteratura della Nuova Italia*, vol. V, Bari, Laterza, 1974.

scrittura con ingredienti fiabeschi. Questa chiave di lettura venne rafforzata di lì a poco dall'uscita delle *Fiabe italiane*, il progetto di raccolta di fiabe popolari che venne affidato al giovane Calvino da Giulio Einaudi. *Calvino il favoloso*, recita il titolo di un articolo di Pietro Citati uscito il 29 dicembre del 1956 su «Il Punto». Nell'articolo si legge: «Nei suoi racconti, la sua nativa e vitale vena favolistica fiorisce al riparo della corazza e degli schemi suggeritigli dal suo lucido ed impeccabile moralismo intellettuale». L'espressione «una nativa vena favolistica» fa pensare che Citati considerasse questo aspetto l'originario centro della poetica di Calvino. E in un articolo uscito sul «Corriere Lombardo» l'8 ottobre del 1957, in seguito all'arrivo in libreria del *Barone rampante*, Giovanni Titta Rosa scrive: «Un buon esempio di quel tipo di racconto dove il fantastico si mescola all'ironico [...] è *Il barone rampante*». E dopo un'analisi sul legame del racconto con la morale amara delle fiabe, conclude: «Bisogna leggere tuttavia questo racconto meno con gli occhi a coteste cose e ai loro sottintesi e più, diremmo, come si legge una lunga fiaba».

Il giudizio della critica letteraria, il dibattito acceso che si sviluppò all'uscita di questi racconti, la presa di coscienza della casa editrice della presenza di un elemento fiabesco innegabile, sono importanti aspetti da prendere in considerazione per comprendere le scelte editoriali successive<sup>7</sup>. Tutti questi elementi portarono naturalmente l'editore a realizzare delle edizioni *ad hoc* per un pubblico di bambini e ragazzi.

Il passaggio fu, come lo è ancora oggi, molto delicato. La questione delle riduzioni di testi classici è ancora uno dei punti al centro delle riflessioni degli autori, degli editori e degli studiosi di letteratura per ragazzi. Cosa vuol dire proporre un testo non nato per i ragazzi ai giovani? Si deve proporre il testo integrale in una confezione particolare (illustrazioni, formato, ecc.)? Oppure occorre anche apportare delle modifiche al testo? Bisogna riscriverlo daccapo o bastano dei ritocchi qua e là? Le domande sono aperte e gli editori per ragazzi che sono nati e si sono sviluppati negli ultimi venti, trent'anni in Italia adottano scelte diverse. La questione, ovviamente, prima che una questione commerciale, legata alle strategie editoriali, è una questione stilistica.

Nel caso di Calvino, Einaudi fece una scelta mista. Riguardo al *Visconte dimezzato* il testo fu pubblicato integralmente nel 1975 nella collana «Libri per ragazzi». Il racconto non fu toccato e fu corredato da illustrazioni a colori di Emanuele Luzzati che, come ci ha rivelato l'illustratore stesso, nascevano in origine come bozzetti per uno spettacolo teatrale<sup>8</sup>. Un'altra edizione del

<sup>7</sup> Occorre però sottolineare che l'atteggiamento dello scrittore sarà sempre quello di sostenere una pluralità di stili, una pluralità di scritture senza identificarsi totalmente in uno; per questo motivo l'autore non amava le rigide contrapposizioni, come ad esempio quella tra realismo e fantastico, che molta della critica utilizzò per parlare dell'evoluzione della sua opera.

<sup>8</sup> Cfr. *Intervista ad Emanuele Luzzati*, in L. Detti, *Il linguaggio del fantastico in Italo Calvino. "Scrittore dimezzato" tra adulti e ragazzi, anzi autore per tutti*, Tesi di dottorato in Pedagogia (XIX ciclo), Università degli studi «Roma Tre», a.a. 2006-2007, pp. 91-92.

racconto fu pubblicata postuma da Garzanti nel 1986 all'interno della collana "Lecture per le scuole medie", a cura di Claudio Milanini.

La collana "Lecture per le scuole medie" era un progetto nato all'interno della casa editrice Einaudi nel 1965. Questo progetto rappresenta una tappa importante nel percorso di apertura della casa editrice nei confronti del pubblico dei ragazzi e della scuola. Si tratta di una collana in cui l'editore decise di pubblicare opere di noti autori per adulti, come Cassola, Primo Levi, Rigoni Stern e lo stesso Calvino, in edizioni per la scuola. Si trattava di edizioni in cui gli autori stessi corredevano il testo con presentazioni e note rivolte ai giovani lettori. Una sorta di opera spiegata ai ragazzi. Le note infatti comprendevano chiarimenti sul significato dei termini, su riferimenti storici, indicazioni geografiche. Le introduzioni erano invece delle confessioni degli autori sui "trucchi del mestiere" e sul progetto generale, morale, stilistico dell'opera.

La prima opera di Calvino che fu inserita nella collana per le scuole medie fu *Il barone rampante*. Siamo nel 1965 e lo scrittore, con lo pseudonimo Tonio Cavilla, figura di professore scrupoloso e un po' pignolo, così come rivela il suo nome, presenta ai ragazzi e agli insegnanti la sua opera in una lunga prefazione e correda il testo di note. Non solo. Calvino in questo caso apportò delle modifiche al testo. Intervento che, seppur in modalità e quantità diverse, lo scrittore aveva già deciso di intraprendere sei anni prima, nel 1959, per l'edizione del *Barone rampante* nella collana "Libri per ragazzi". Quest'ultima edizione non era corredata da prefazioni o note, ma conteneva un testo ridotto accompagnato dalle illustrazioni a colori di Maria Enrica Agostinelli.

Calvino prese quindi la strada dell'"intervento radicale" nella proposizione di alcune sue opere ai ragazzi. Decise cioè di modificare il testo. In che modo? Esistono diversi studi sulle varianti che caratterizzano le tre edizioni del *Barone rampante*. Uno molto approfondito è quello realizzato da Paolo Giovannetti<sup>9</sup>. Dallo studio emerge che Calvino nella edizione per ragazzi tagliò quattro capitoli e nell'edizione scolastica sei. «Come già accennato dal Cavilla – scrive Giovannetti –, fino al diciottesimo capitolo i tre romanzi corrono in parallelo; è a partire dal diciannovesimo che Calvino taglia intere parti dell'opera, introducendo sensibili sfasature tra le tre redazioni»<sup>10</sup>. Dopo aver citato i tagli "macroscopici" effettuati dall'autore, la ricerca si sofferma sulle modifiche del testo che sono state effettuate da Calvino in tutto il racconto. Le conclusioni sono piuttosto dure, tant'è che Giovannetti arriva a sostenere che in questa operazione Calvino non si discosta dai dettami pedagogici e didattici del suo tempo<sup>11</sup>: «Credo che nessuno ignori gli elementari principi che guidano la forbice calviniana, solo molto metaforicamente definibili come "didattici": ai bambini non si parla di sesso, non si scrivono parolacce nei libri che

<sup>9</sup> P. Giovannetti, *Calvino, la scuola, l'editoria scolastica: l'idillio dimezzato*, cit., p. 40.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 41 e pp. 53-54.

finiscono nelle loro mani, si lasciano in pace religione cattolica e famiglia»<sup>12</sup>. Giovannetti sostiene che le “censure” di Calvino riguardano i riferimenti erotici, le espressioni poco per bene e “blasfeme” contro la religione cattolica, e le immagini poco coincidenti con l’idea di famiglia tradizionale. La ricerca fa riferimento a modifiche come queste: l’espressione «monaca di casa» riferita a Battista nell’edizione integrale nell’edizione per ragazzi diventa «[...] e nostra sorella Battista, vestita da monaca»<sup>13</sup>; oppure l’espressione il «battichiappe», il termine usato dallo scrittore nella edizione per adulti per indicare l’arnese con cui i ladri di frutta dileggiano lo spadino di Cosimo, diviene «Lo spiedo per i tordi!»; così come viene eliminata nelle edizioni per ragazzi e scolastica l’espressione «bastardelli ladri»<sup>14</sup>; o ancora, la descrizione di Battista, che riduceva il fidanzato Marchesino della Mela «con i calzoni a brandelli, lacerati come dagli artigli d’una tigre», scompare nelle edizioni per ragazzi<sup>15</sup>.

Come ci mostra questa analisi, i tagli e le modifiche di Calvino sul testo furono consistenti. Giovannetti sostiene però anche che, e questa rappresenta l’ipotesi più plausibile sui perché dell’intervento dello scrittore sul testo, una delle preoccupazioni principali dell’autore non era tanto quella di non “scandalizzare” i ragazzi, quanto quello di non turbare gli insegnanti che dovevano veicolare il testo ai loro alunni. Insomma, il timore di Calvino e della casa editrice non era tanto rivolto ai bambini quanto agli adulti che dovevano farsi portavoce del racconto, ovvero alla scuola come istituzione<sup>16</sup>. Ciò spiegherebbe perché la prudenza rimanga, se non addirittura aumenti, nella edizione scolastica, nonostante l’età dei lettori presumibilmente si alzi rispetto

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>16</sup> Rispetto al rapporto tra Calvino e la scuola è da segnalare anche l’esperienza che lo scrittore fece partecipando alla realizzazione di un’antologia per la scuola media inferiore: *La lettura. Antologia per la scuola media*, Bologna, Zanichelli, 1969, 3 voll. Coautore della antologia era G. Salinari e al progetto parteciparono quattro insegnanti, M. D’Angiolini, M. Insolera, M. Penati e I. Violante. Dell’*Antologia* vennero realizzate negli anni diverse edizioni e ristampe (si veda in proposito P. Giovannetti, cit.). Calvino partecipò al progetto curando diverse parti. Curò la sezione *Il senso del comico*, inserendo autori come Twain, Checov e Kipling; scelse i testi di fantascienza, proponendo autori come Bradbury e Brown. E soprattutto curò totalmente il capitolo *Osservare e descrivere* (titolo che richiama temi a lui particolarmente cari) che andava a riempire le pagine del primo e del terzo volume dell’antologia. Qui inserì descrizioni di giochi, di animali, di oggetti, di ambienti, facendo riferimento ad una schiera di autori, che andavano dai classici, Leonardo, Machiavelli, Galilei, Lucrezio, Cesare, ad autori otto-novecenteschi come Melville, Conrad, Hemingway, fino ad arrivare a Ponge, D. Thomas. Inoltre, lavorò alle riduzioni dei romanzi che si trovano alle fine dei tre volumi: *I viaggi di Gulliver*, *Robinson Crusoe*, *Don Chisciotte* e *Le Confessioni d’un italiano*. Sulla lavorazione dell’antologia si confronti un intervento di I. Bezzera Violante, una delle insegnanti che collaborò ai volumi scolastici e che lavorò a stretto contatto con Calvino. L’intervento è “*La lettura*”: *Calvino e un’antologia per la scuola media inferiore*, in *Calvino e l’editoria*, pp. 83-94, Milano, Marcos Y Marcos, 1993. Per un’analisi del contributo fornito da Calvino alla progetto dell’antologia si veda anche P. Giovannetti, cit.

ai destinatari dell'edizione per ragazzi. Scrive ancora Giovannetti: «Come spiegare questo eccesso di pudore, proprio nell'edizione rivolta ai ragazzi più maturi? La risposta è semplice: l'edizione *scolastica* d'un romanzo non solo deve espungere ogni situazione che possa offendere la morale, ma deve anche, più selettivamente, evitare che l'opera susciti imbarazzo nell'insegnante, mentre legge il volume in classe»<sup>17</sup>.

Questo aspetto non è trascurabile. Calvino non si pose, nel momento della stesura delle opere, la questione della individuazione del pubblico a cui dover parlare. Quando fu in qualche modo "costretto a farlo" la sua preoccupazione fu più di carattere pubblico (il suo percorso di giornalista e di editore lo portava ad essere attento ai meccanismi che regolavano l'opinione pubblica, la determinazione o meno di un successo o di un insuccesso). Non fu una preoccupazione di tipo letterario, non riguardava la lettura privata che qualunque lettore, a prescindere dalla sua età, poteva compiere. Se Calvino non si era mai posto, dal punto di vista teorico e letterario, il problema del pubblico, e quindi anche di un pubblico diviso per fasce d'età, perché se lo sarebbe dovuto porre ora? Il suo intervento è spiegabile proprio alla luce del rapporto tra editoria e scuola, e del rapporto triangolare tra editore, adulto che veicola e bambino lettore.

Parte dei criteri che guidarono la revisione del testo, Calvino ce li spiega attraverso Tonio Cavilla, anche se ci troviamo all'interno della stessa "cornice pubblica" in cui nasce il progetto dell'edizione scolastica. Dice lo scrittore nella prefazione dell'edizione scolastica, "utilizzando" le parole di questo docente scrupoloso:

Il barone rampante non fu scritto espressamente per un pubblico giovanissimo; ma la sua filiazione dai classici della fanciullezza, il caleidoscopio avventuroso, lo sfondo storico, la chiarezza e la precisione della scrittura, la vena moraleggiante, erano altrettante ragioni che spingevano il libro a cercare il suo pubblico anche tra i ragazzi. Difatti, dal testo com'era stato pubblicato per la prima volta nel 1957, l'Autore stesso, con un minimo lavoro di tagli e di raccordi, estrasse l'edizione per ragazzi [...]. Molte classi delle scuole medie l'adottarono come testo di lettura, tanto che se ne rese necessaria un'edizione concepita espressamente per la scuola, cioè questa che ora presentiamo<sup>18</sup>.

Calvino qui fornisce una prima spiegazione del perché fu pensata una edizione per la scuola. I ragazzi e gli insegnanti avevano in qualche modo già scelto e adottato *Il barone rampante*. Avevano adottato l'edizione integrale senza difficoltà. Ciò mostra chiaramente che l'esigenza di un'edizione *ad hoc* fu probabilmente un'esigenza puramente editoriale, se non commerciale.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>18</sup> I. Calvino, *Il barone rampante*, Prefazione, Torino, Einaudi, 1965 (Lecture per la scuola media); ora in I. Calvino, *Romanzi e racconti*. Vol. I, a cura di M. Barenghi e B. Falcetto, Milano, Mondadori, 1991 (I Meridiani), pp. 1230-1231.

Lo scrittore spiega poi la natura dei tagli effettuati sul testo. Sia l'edizione per ragazzi che quella scolastica riportano principalmente la parte relativa all'infanzia e all'adolescenza di Cosimo. Inoltre nell'edizione per ragazzi, rivela Calvino, sono stati eliminati «alcuni passaggi descrittivi, dalla prosa più complessa»<sup>19</sup>, che nell'edizione scolastica sono stati ripristinati così come «alcune allusioni storiche e culturali»<sup>20</sup>. I tagli sui capitoli presentati per entrambe le edizioni riguardano, si legge ancora nella prefazione, «qualche episodio dove l'affabulazione si fa più artificiosamente meccanica, come in un “disegno animato”, per sconfinare nella “fumisteria” letteraria»<sup>21</sup>. Quest'ultimo passo è forse quello più significativo e probabilmente quello contenente maggiore elementi di chiarezza sulla scelta editoriale. Nelle prime righe Calvino si era sostanzialmente limitato a dire che i tagli erano dettati da una ricerca di maggiore chiarezza, dalla necessità di presentare una prosa più limpida possibile e non appesantita da riferimenti storici e culturali lontani dalla conoscenza di un bambino o di un ragazzo. Nelle ultime righe invece lo scrittore si spinge a dire che in alcune parti il ritmo del *Barone rampante*, il suo stile “a quadri”, sarebbe potuto risultare opaco ed incomprensibile ad un pubblico di giovani lettori. Questo è forse il punto più critico della spiegazione di Calvino. Perché una prosa non classica non avrebbe dovuto incontrare il gusto e le abitudini letterarie di un pubblico giovane? Su questo punto probabilmente l'analisi di Paolo Giovannetti fornisce un'interpretazione condivisibile. Calvino, in questo caso, ha probabilmente avuto timore – portando il suo stile a disegno animato tra i banchi – di scontrarsi con l'idea di prosa e di contenuto poetico che la scuola italiana dell'epoca veicolava ai suoi studenti. La cultura classica, la prosa classica aveva ancora un forte peso all'interno dei programmi, dei libri di testo. Lo scrittore non fa quindi riferimento ai contenuti del suo racconto, quanto allo stile, uno stile di cui egli stesso riconosceva il carattere rivoluzionario e di rottura con la tradizione classica.

Tonio Cavilla conclude la prefazione ponendo l'accento su un ultimo aspetto: «In questo lavoro abbiamo visto che sostanzialmente la valutazione estetica e quella dei criteri scolastici finivano per convergere: la parte del libro più poetica e scritta con maggiore arte è quella riguardante la fanciullezza di Cosimo»<sup>22</sup>. Qui Calvino sottolinea un elemento che anche parte della critica ha rilevato. Le pagine relative alla fanciullezza del barone costituiscono effettivamente il cuore del racconto e in parte la narrazione più omogenea e compatta. Inoltre, dimostra ancora una volta che l'infanzia occupa nelle opere calviniane un posto di rilievo e che lo scrittore fosse perfettamente cosciente di ciò, ovvero si trattava di una reale scelta letteraria. Ma questo dimostra

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 1231.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> *Ibid.*

anche la presenza di un'altra importante caratteristica nei racconti di Calvino: il loro essere stratificati, composti di più piani. Ovvero il loro potersi affidare a diversi lettori, a quello "scaffale ipotetico" e indeterminato di cui lo scrittore ci ha parlato nei suoi interventi saggistici. Una stratificazione che non riguarda solo la struttura dei racconti, che a volte sembrano svolgersi ad episodi, storie costituite da micro-storie. Ma la presenza di diversi piani riguarda anche lo stile e la lingua. Calvino-Cavilla ribadisce questo aspetto nelle parole conclusive della prefazione del 1965: «*La sfaccettatura dei diversi piani di linguaggio* [corsivo nostro, ndr] e dei diversi settori di conoscenza specifiche ha richiesto un lavoro non indifferente per dotare il testo di un apparato di note lessicali e storiche»<sup>23</sup>.

Altre opere di Calvino seguirono il destino del *Visconte dimezzato* e del *Barone rampante*, ovvero quello di essere ripubblicate in edizioni per ragazzi e per la scuola. *Il cavaliere inesistente*, come *Il visconte dimezzato*, fu pubblicato nel 1986 nella collana "Letture per la scuola media" delle edizioni Garzanti; non venne invece realizzata nessuna edizione per ragazzi di quest'opera. Alcune delle fiabe raccolte nei volumi delle *Fiabe italiane* vennero proposte in un'edizione per ragazzi. La prima è nel 1972 *L'Uccel belverde e altre fiabe italiane*, in cui Calvino fece una selezione di fiabe «per i più piccini, per le bambine, fiabe da far paura (appena, appena non tanto), fiabe tutte da ridere, fiabe un po' da piangere fiabe in cui vince il più furbo»<sup>24</sup>; la seconda, *Il principe granchio e altre fiabe italiane* pubblicata nel 1974, conteneva come si legge nella controcopertina «fiabe a cavallo, fiabe di mare, fiabe d'incantesimi, fiabe di animali magici, fiabe di fanciulle fatate»<sup>25</sup>. Entrambe le edizioni furono illustrate da Emanuele Luzzati e furono inserite nella collana "Libri per ragazzi" di Einaudi.

E arriviamo a *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*. La raccolta di novelle di *Marcovaldo* è uno dei testi che forse in modo più esemplificativo mostra la scelta di autore ed editore di presentare uno scritto pensato per tutti ai bambini e ai ragazzi. Si comprende questo passaggio analizzando la genesi di quest'opera. Scrive Barengi, uno dei curatori dei volumi dei Meridiani che raccolgono i racconti di Calvino: «*Marcovaldo* accompagna Calvino lungo gli anni della sua attività più copiosa e fervida, fin quasi a configurare, a ridosso della crisi testimoniata dalla *Giornata d'uno scrutatore*, una zona di divertito refrigerio fantastico»<sup>26</sup>. Le novelle di *Marcovaldo* nascono infatti nel periodo della intensa collaborazione di Calvino con «L'Unità», iniziata nel 1948 con la redazione della terza pagina. I primi sei racconti di *Marcovaldo* appaiono su «L'Unità» tra il 1952 e il 1953 e nascono come racconti in cui tematiche

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 1232.

<sup>24</sup> I. Calvino, *L'Uccel belverde e altre fiabe italiane*, Torino, Einaudi, 1972 (Libri per ragazzi).

<sup>25</sup> I. Calvino, *Il principe granchio e altre fiabe italiane*, Torino, Einaudi, 1974 (Libri per ragazzi).

<sup>26</sup> M. Barengi, B. Falcetto, C. Milanini, *Note e notizie sui testi*, in I. Calvino, *Romanzi e racconti*, cit., p. 1366.

politico-sociali vengono presentate attraverso la lente del fantastico. Sottolinea Barengi che le novelle di *Marcovaldo* si pongono su un piano «intermedio, per dir così, fra l'intervento militante elaborato in forma semiletteraria e l'impegno creativo maggiore»<sup>27</sup>. Di nuovo quindi la destinazione di questi racconti non sono i bambini. Le novelle appaiono su un quotidiano per adulti e il loro intento originario è quello di ragionare su fenomeni politico-sociali con la chiave del fantastico.

Altri tre racconti vengono pubblicati tra il 1954 e il 1957 su diversi periodici per adulti. Questi primi nove racconti e *La panchina* vengono inclusi nei *Racconti* del 1958. Solo nel 1963 Calvino pubblica un altro gruppo di sei novelle sul «Corriere dei Piccoli», cominciando a disegnare il destino di *Marcovaldo*, ovvero quello di essere la sua opera che avrà più larga diffusione tra i giovani lettori. Sempre nel 1963, dopo il rodaggio sul «Corriere dei piccoli», Einaudi pubblicherà tutti i racconti già editi e altri quattro inediti nella collana «Libri per ragazzi». Il volume verrà intitolato *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*, i venti racconti vengono infatti suddivisi in cicli stagionali.

Einaudi presenterà il libro con un comunicato stampa che riportiamo integralmente:

Marcovaldo ovvero le stagioni in città è il nuovo libro di Italo Calvino. È un libro per bambini e ragazzi. Ma anche il lettore non più ragazzo vi troverà il divertimento pungente che è abituato a cercare nei libri di Calvino; e s'accorgerà che, partite come divagazioni comico-poetiche sul tema – “neorealistico” per eccellenza – della più elementare lotta per la vita, le venti favole di Marcovaldo arrivano alla rappresentazione della più complicata realtà d'oggi, alla satira del “miracolo economico” e delle “civiltà del consumo”; ma sempre restano fedeli a una struttura narrativa ormai classica: quella delle storielle a vignette dei giornalini dell'infanzia. Il protagonista Marcovaldo, personaggio buffo e melanconico, non è altro che un Fortunello contemporaneo, un Bonaventura all'incontrario, un Pampurio dei caseggiati popolari: gli ha dato linea e colore, nelle illustrazioni del libro, un maestro del genere, Sergio Tofano, l'impareggiabile «Sto» del signor Bonaventura<sup>28</sup>.

Parte di questo testo sarà utilizzato come controcopertina per le diverse edizioni. Insomma, la struttura novellistica, lo stile fumettistico a quadri di *Marcovaldo*, che si rintracciava in maniera meno evidente negli altri racconti, non fanno indugiare Einaudi a rintracciare il più preciso pubblico di quest'opera: i bambini e gli adolescenti. E viene scelto un illustratore di qualità, che i bambini già conoscevano attraverso le pagine del «Corriere dei piccoli»: Sergio Tofano. Le previsioni di Einaudi furono giuste. Il volume, che fu ripubblicato nel 1966 nella collana «Letture per la scuola media» e solo nel 1969 nella collezione dei «Coralli», «fu premiato – scrivono i curatori dei Meridiani – da un successo di vendite che nel catalogo Einaudi non ha avuto eguali per molti anni»<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Il comunicato stampa è conservato presso l'Archivio Storico Einaudi.

<sup>29</sup> Barengi, Falcetto, Milanini, *Note e notizie sui testi*, cit., p. 1366.

*Marcovaldo* sarà infatti tra i testi di Calvino quello più inserito nelle antologie scolastiche e ancora oggi è il libro dello scrittore che si trova negli scaffali dei reparti per ragazzi delle librerie italiane.

Il testo delle novelle fu ritoccato? «Tra la versione originaria dei racconti di *Marcovaldo* e le successive si registra un cospicuo numero di varianti», si legge nelle *Note e notizie su Marcovaldo* nei volumi dei Meridiani<sup>30</sup>. Effettivamente esistono diverse versioni delle novelle, poiché alcune varianti sul testo furono riportate solo in alcune edizioni. Rispetto ai cambiamenti effettuati sull'edizione per ragazzi del '63, è da citare una lettera di Calvino a Maria Corti, riguardante la novella *La panchina*, in cui si legge: «Per il volume dei Racconti [...] non avrei dovuto preoccuparmi d'una destinazione infantile, però avevo sempre l'intenzione di trasferire la serie in un libro per bambini, e allora trasformai le passeggiatrici in venditrici di sigarette di contrabbando. Mascheratura assai ipocrita, certo; e quando pubblicai il libro per bambini tagliai addirittura la macrosequenza»<sup>31</sup>. Qui Calvino affronta apertamente le ragioni dei tagli, legati ancora ai costumi sessuali, ma parla anche di «mascheratura ipocrita»...

Le altre modifiche sul testo riguardano per gran parte un'asciugatura del testo, per renderlo più ritmato. Inoltre, Calvino sembra inserire espressioni più legate al parlato e riferimenti sociali e culturali vicini agli anni delle nuove pubblicazioni. Vengono anche apportate una serie di modifiche sui nomi dei personaggi, che hanno effettivamente, per la loro particolarità, un ruolo importante nelle novelle.

Per concludere, è interessante prendere in considerazione anche la presentazione all'edizione scolastica del 1966 di *Marcovaldo*, la quale, come la prefazione del *Barone rampante* per le scuole medie, ha la funzione di presentare l'opera ai ragazzi. Anche qui Calvino scherza con se stesso e con i lettori. Questa volta non utilizza uno pseudonimo ma parla in terza persona, non scrive "io" ma "l'autore". Apre la presentazione così: «Presentazione seria e un po' noiosa d'un libro che non vuole essere tale, ragion per cui i nostri lettori possono benissimo saltarla (ma se qualche professore volesse leggerla, vi troverà alcune istruzioni per l'uso)»<sup>32</sup>. Per proseguire sul binomio Calvino-letteratura per l'infanzia è utile citare questo altro passo della presentazione:

Nella chiusa dell'ultima novella, con una dissoluzione di immagini frequente nei libri dell'Autore, il minuzioso disegno grottesco si rivela inserito in un altro disegno, un disegno di neve e animali come d'un libro per bambini, che poi si trasforma in un disegno astratto, poi in una pagina bianca. Libro per bambini? Libro per ragazzi? Libro per grandi? Abbiamo visto come questi piani continuamente si intreccino. O piuttosto libro in cui l'Autore

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 1370.

<sup>31</sup> Lettera a M. Corti del 5 luglio 1976: cfr. «Strumenti critici», 63, maggio 1990, p. 143; ora in Barengi, Falcetto, Milanini, *Note e notizie sui testi*, cit., p. 1374.

<sup>32</sup> I. Calvino, *Romanzi e racconti*, cit. p. 1233.

attraverso lo schermo di strutture narrative semplicissime, esprime il proprio rapporto, perplesso e interrogativo, col mondo?<sup>33</sup>

Questo passo è molto interessante poiché racchiude il cuore della questione. Le opere di Calvino, ce lo dice lui stesso, contengono una stratificazione, un insieme di piani che viaggiano parallelamente, un insieme di “livelli”, per usare un termine caro all’autore, che non permettono di porre in modo rigido e definitivo questi racconti in un particolare ambito letterario, o addirittura in uno scaffale dedicato ad una specifica fascia d’età. Ciò ci dimostra ancora una volta che il pubblico come fascia anagrafica, o fascia sociale, non esiste per Calvino: il pubblico è indeterminato per chi scrive, è un pubblico ideale, protagonista nella mente dello scrittore, ma non corrispondente ad un interlocutore determinato nella realtà.

## 2. *Il carteggio tra Italo Calvino e i bambini e ragazzi delle scuole italiane (1968-1983)*

Secondo una testimonianza di Roberto Cerati, storico personaggio della casa editrice, Italo Calvino raccoglieva con cura la corrispondenza dei suoi giovani lettori. «Italo conservava – ha affermato Roberto Cerati – tutte le lettere che riceveva dai suoi piccoli lettori. Ricordo che me le aveva mostrate. Erano in un basso della sua scrivania di lavoro. E mi diceva che un giorno le avrebbe messe in ordine, e ricavato un libro»<sup>34</sup>. La cosa non è mai avvenuta. Ma la cura con cui lo scrittore conservava gli scritti dei suoi giovani lettori ci conferma una volta di più l’interesse di Calvino per il giovane pubblico. Passiamo quindi ad osservare il rapporto diretto tra l’autore e i ragazzi suoi lettori.

a) *Le lettere di Calvino*. Partiamo dalle lettere di risposta di Italo Calvino ai ragazzi, custodite oggi nell’*Archivio Storico Einaudi* di Torino.

Il tono delle risposte mostra la serietà con cui Calvino interloquiva con il suo giovane pubblico. Rispondendo nel gennaio del 1972 ad una scuola media di Santa Maria a Monte, ad esempio, che gli scriveva a proposito di *Marcovaldo*, Italo Calvino dice:

Vorrei rispondere a tutte le vostre domande, ma sono davvero molte, alcune anche difficili, che richiederebbero come risposta un altro libro... Come si fa? Comincerò dalle domande che ricorrono più spesso: per esempio quella sul finale del lupo e del leprotto, che mi sembra tutti mi fate. Ma perché vi sembra tanto importante? Credete che in un libro la cosa più importante sia il finale, la “morale della favola”? No, non è così, quel che importa è la

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 1239.

<sup>34</sup> Si tratta di una lettera di R. Cerati a me inviata a seguito di una richiesta di informazioni su Italo Calvino e l’*Archivio Storico Einaudi*.

sostanza, il corpo del libro, non la sua cornice. Quel finale potrebbe essere semplicemente un fregio ornamentale; come alcuni di voi, alla fine del loro componimento, fanno uno svolazzo o un disegno geometrico.

Queste parole richiamano alla mente quelle conclusive del *Barone rampante*, ove tutto il senso del racconto è dato dal fluire dell'inchiostro e le parole somigliano ad un ghirigoro infinito. Non solo. Calvino si riferisce spesso nei suoi saggi all'identificazione tra scrittura e mezzi della scrittura, come può essere il movimento dell'inchiostro. Ciò dimostra che anche quando si rivolgeva ai suoi giovani interlocutori egli non rinunciava ad esprimere il proprio punto di vista senza semplificazioni, ma comunicava tutta la complessità necessaria. Ciò testimonia quanto fosse innovativo e privo di ogni intenzione normativo-divulgativa il suo approccio alla pedagogia della letteratura. Insomma per Calvino i giovani lettori, che avevano scelto i suoi testi, avevano gli stessi diritti di un lettore adulto di conoscere la complessità della letteratura, senza false visioni o semplificazioni.

Nella lettera ai ragazzi di Santa Maria a Monte, Calvino prosegue rispondendo alle osservazioni degli studenti sui frequenti paradossi contenuti nei racconti:

Quasi tutti anche ve la prendete col *paradosso*, senza dare degli esempi di questi paradossi che non vi piacciono. Vi potrei subito rispondere che i paradossi sono nella realtà, nel mondo che ci circonda, prima che nel mio libro. Ma se voi volete dire che non avrei dovuto scrivere un libro di storielle umoristiche (sia pur amare) ma un libro serio, allora è come dire che avrei dovuto scrivere un altro libro, cercare di mettermi in concorrenza con tanti libri seri e gravi che ci sono, tra i quali tanti capolavori. Ma io forse non sono uno scrittore di libri seri e gravi: quello che voglio dire è che anche attraverso l'umorismo, l'ironia, la caricatura e magari il paradosso, si può arrivare a far pensare a tante cose che forse altrimenti sfuggirebbero.

Qui la lettera si interrompe, la seconda parte non è stata purtroppo trovata o conservata.

Ciò che colpisce ancora in questa lettera è il tono rigoroso con cui Calvino si rivolge ai suoi lettori: oltre ad una confessione amichevole, possiede lo stile, si potrebbe dire, del saggio critico. Calvino qui non indugia a definirsi scrittore di storie ironiche, umoristiche e non scrittore di «libri seri». Uno scrittore amante dei contrasti e delle contraddizioni che danno vita al comico. Ciò testimonia la passione di Calvino per il racconto umoristico, misto al grottesco, che rappresenta in effetti gran parte della sua produzione letteraria.

Sui finali delle storie, Calvino parla anche ai ragazzi della Scuola Media Statale «Copernico» di Pontevigodarzere (Padova) che gli scrivevano commentando il finale dei *Figli di Babbo Natale*. Si tratta del racconto conclusivo di *Marcovaldo*, in cui sono contenute le figure del lupo e del leprotto. Nella lettera di risposta del 26 febbraio del 1974 scriveva:

La verità è che viviamo in un mondo di lupi e leprotti e che (questo è il più importante!) non sempre i leprotti si lasciano mangiare. Vedete, quando ho scritto quel finale io sapevo

che il libro era finito e non mi sentivo di mettere un punto e basta. Avevo rappresentato una città nei giorni di Natale, e mi venne voglia di rappresentare anche la natura intorno, e il senso della civiltà umana che è sempre minacciata dalle forze della natura e anche dalle forze distruttrici all'interno della nostra società, e così ci ho messo la notte e i lupi. Poi per non chiudere su un'immagine paurosa ho messo il leprotto che è più furbo del lupo. Ma soprattutto volevo rappresentare tutto quanto come in un disegno di bambini, come un fregio o ghirigoro o ghiribizzo in fondo alla pagina, che termina con la pagina bianca. Gli scrittori fanno anche delle cose così, come voi quando fate un disegno e in un angolo ci mettete un uccello o un aereo perché in quel momento vi viene bene di disegnarlo lì. Se poi qualcuno vi chiede: perché qui hai disegnato questo o quello? Non sapete cosa rispondere. Così io con voi in questo momento.

Con l'ironia e l'efficacia che lo contraddistingueva, Calvino spiega ai ragazzi la casualità e l'insensatezza che a volte caratterizza la finzione letteraria. E che forse la sensatezza non è l'ingrediente principale del fantastico, e non è ciò che fa funzionare la sospensione dell'incredulità, ovvero la credibilità della finzione.

Con la stessa serietà Italo Calvino risponde agli studenti delle classi I e II della scuola media «Valente Faustini» di Piacenza. Scrive lo scrittore ai ragazzi in una lettera datata 4 giugno 1973: «Mi chiedete se Marcovaldo sono un po' io. Direi di sì, ma il fatto strano è che ho cominciato a sentirmi simile a Marcovaldo dopo aver scritto il libro. Quando lo scrivevo credevo che fosse un personaggio un po' buffo un po' triste ma molto diverso da me. Col passare degli anni invece...». *Marcovaldo* è, come si evince dai passi citati, l'oggetto principale delle lettere e dei lavori che i ragazzi delle scuole medie inviavano a Calvino. Ciò dimostra che la serie di racconti di *Marcovaldo* era in quegli anni, ed è più o meno rimasto invariato anche oggi, forse l'opera di Calvino più letta nella scuola media.

*Marcovaldo* è anche oggetto del ricco materiale, lettere, temi, recensioni, che lo scrittore ricevette dalla Scuola Media Statale «Bonati» di Ferrara. Anche in questo caso abbiamo una risposta di Calvino. Indirizzata alla classe II A, è stata pubblicata nel giornale scolastico, intitolato «Brusca e striglia», realizzato dagli studenti della scuola. Lo scrittore risponde ai ragazzi e alla loro professoressa. Il tono è affettuoso, l'autore ringrazia gli studenti per l'interesse nei confronti dei suoi racconti e per i bei «componimenti» realizzati su *Marcovaldo*: «I vostri componimenti mi sono piaciuti moltissimo e se avessi tempo mi piacerebbe discuterli uno per uno (ma dovrei scrivere un altro libro!). Il giudizio sul mio libro che mi è piaciuto di più, perché sintetico e immaginoso, è: "Il libro Marcovaldo assomiglia a un'albicocca acerba". Bravo Tullio Monini!». Commentando poi il giudizio che i ragazzi esprimevano sulla figura di *Marcovaldo* – la classe si divideva tra chi lo criticava e chi lo approvava – Calvino scrive: «Se mi chiedete da che parte io propendo, vi potrei dire: ho scritto il libro apposta per suscitare la vostra discussione, e quindi devo restare imparziale. Ma questa risposta probabilmente non vi soddisferà e allora dirò che approvo Marco Montanari quando dice: "penso che Calvino nel suo libro non abbia voluto rimproverare la marcia del progresso, ma ha voluto illustrare la situazione in cui si trova la società moderna"».

Di nuovo qui Calvino sottolinea la sua allergia alla “morale della favola”, al cosiddetto messaggio educativo da ricavare dai racconti. E ribadisce la sua posizione, peraltro nota, di osservatore e non di condanna nei confronti del progresso e delle evoluzioni delle città in metropoli. Utilizza le parole di uno studente per esprimere questa “allergia”, anche perché, come emerge dai suoi saggi e dalle sue interviste, Calvino non amava giudizi e definizioni che potessero tralasciare e sacrificare le sfumature.

b) *Le lettere e i lavori dei bambini e dei ragazzi*. Probabilmente la serietà di Calvino nel rispondere alle lettere degli studenti era anche stimolata dalla qualità e dalla serietà con cui gli stessi studenti leggevano le sue opere. Oltre a lettere che contengono curiosità, richieste di consigli, suggerimenti, i ragazzi inviarono allo scrittore una serie di lavori estesi e accurati che contenevano commenti, recensioni, verbali di discussioni di gruppo, approfondimenti, poesie che avevano come riferimento le sue opere. Tutto questo materiale risulta a tutt’oggi inedito.

L’accuratezza dei lavori che insegnanti e studenti realizzavano sui racconti e sui romanzi di Calvino è testimoniata ad esempio dalla ricerca approfondita che, attorno al 1970, in seguito alla lettura delle *Fiabe italiane*, realizzarono gli studenti della scuola media di Belcastro, in Calabria, con la guida del loro professore Nicola Siciliani de Cumis<sup>35</sup>. I ragazzi inviarono a Calvino una ricerca sulle fiabe di origine calabrese che l’autore non aveva inserito nella sua opera, in particolare sulle fiabe diffuse nel loro paese. Si tratta di una documentazione seria e dettagliata che comprende anche indicazioni sulle varianti della stessa fiaba diffuse nella regione.

Di grande interesse è anche il lavoro svolto alla fine degli anni Settanta dai ragazzi di una seconda classe della scuola media «U. Vivaldi» di Nervi, in provincia di Genova. Gli studenti, incuriositi dall’esistenza di una versione scolastica del *Barone rampante* diversa dall’originale, realizzarono, come alcuni critici hanno fatto successivamente, un confronto tra le due opere e chiesero ragione allo scrittore di tale “censura”. La lettera di accompagnamento al lavoro è datata 16 dicembre 1979 e si legge:

Essendo nostro libro di lettura il suo *Barone rampante* e avendo notato numerose differenze tra l’edizione scolastica e quella integrale, Le scriviamo per chiederle se i cambiamenti riscontrati nei primi due capitoli sono stati effettuati da Lei. Se sì, perché? È forse per paura di scandalizzarci che ha eliminato i motivi per cui Battista vestiva da suora, da monaca? Ed è per gli stessi motivi che non specifica per quali vie Enea Silvio Carrega era zio di Cosimo? O è forse per rendere più scorrevole il periodo? Naturalmente, se Lei non è responsabile di tutto questo, ma è stato l’editore a mutare l’edizione da Lei scritta, Le chiediamo perché ha permesso tutto ciò. Secondo noi è uno sbaglio modificare un testo d’autore, comunque troviamo molto bello il suo libro.

<sup>35</sup> N. Siciliani De Cumis è oggi un noto pedagogista, docente universitario.

Gli studenti sollevavano, probabilmente su suggerimento dei loro insegnanti, la questione di come presentare un'opera letteraria non scritta per i ragazzi ai ragazzi. Purtroppo non è stata trovata la risposta di Calvino a questa lettera; sarebbe stato interessante vedere in che modo lo scrittore avrebbe spiegato agli studenti l'operazione editoriale che portò al doppio ritocco del *Barone rampante*, per l'edizione scolastica e per l'edizione per ragazzi. Interessante è anche il giudizio che diedero gli studenti della scuola di Nervi sull'operazione di Einaudi, un giudizio perplesso. Alla lettera è allegata l'analisi compiuta dai ragazzi, mettendo a confronto l'edizione scolastica con quella originale.

L'aspetto generale più importante che emerge dalle lettere degli studenti a Calvino, che è poi l'aspetto su cui lo scrittore si sofferma maggiormente nelle sue risposte, è che i ragazzi fanno spesso riferimento alla irrealtà, alla paradossalità delle situazioni incontrate nelle opere dell'autore. Ad esempio la classe II D della scuola media statale di Meda scrive il 19 aprile del 1968 una lettera a Calvino a proposito di *Marcovaldo*, dove si legge:

La maggior parte di noi lo trova [*Marcovaldo*, ndr] di suo gusto, s'interessa e si diverte alle mille traversie del simpatico protagonista, ma resta un po' perplessa di fronte a certi colpi di scena un po', diremo, irreali. Quello che più ci ha disorientati è nel racconto del «Supermarket». L'apparizione della gru nel buio della notte, pronta ad inghiottire il ben di Dio dei carrelli guidati da Marcovaldo e familiari, ha qualcosa di misterioso che sfugge ad ogni ragionamento, dato poi che i muratori da tempo avevano cessato il lavoro.

L'«incredibile» creava nei ragazzi perplessità, ma ciò dimostra quanto fosse forte e d'impatto questo elemento nei testi di Calvino.

Perplesso ma divertito è un altro studente, che scrive: «Anche *Il visconte dimezzato* mi ha divertito tanto, io pensavo: Come faceva un uomo a vivere dimezzato, ma poi ho capito che il suo libro era fantasia». Oppure un'audace studentessa che, firmandosi come «Una che vorrebbe fare il suo mestiere!», scrive all'autore in modo deciso e duro:

Quello che non approvo in lei è il paradosso, perché lo considero una cosa inutile e così pure il suo lasciare a metà le cose, sì perché lei fa proprio così: ci accenna un argomento e poi con un discorsetto e un altro si scrolla le responsabilità di dosso, se ne lava le mani insomma, perché questo? Non mi piace neppure il suo modo di finire gli episodi come fa certe volte e come ad esempio ne *I figli di Babbo Natale*; tutto ad un tratto passa da un argomento ad un altro che non c'entra per niente e per giunta non ce ne fa capire neanche il significato: ci prende in giro insomma! Mah, per me lei è un tipo lunatico!

Chiede spiegazioni sui paradossi anche un'altra studentessa di terza media, domandando a Calvino: «Perché cerca di farci sorridere su dei veri problemi quotidiani che affliggono l'umanità? Forse vuol renderci meno amaro il suo concetto pessimista della vita?».

L'ironia, il paradosso, il mostrare un reale trasfigurato dal fantastico sembra destabilizzare la lettura dei giovani interlocutori di Calvino. Ciò dimostra quali

letture in genere la scuola proponesse ai suoi studenti, e quanto il binomio ironia e letteratura, fantastico e letteratura fosse inedito per la scuola media. Calvino si proponeva ai giovani lettori e alla scuola come una forte novità. Lo scrittore si presentava con una «pedagogia del fantastico», con una proposta di guardare la realtà che era un «guardare attraverso», per usare le parole del filosofo Emilio Garroni<sup>36</sup>. Un guardare che utilizzava i filtri del paradosso per leggere il mondo. È per questo che nelle sue risposte ai ragazzi Calvino insiste su questo punto, difendendo con forza il valore del paradosso in letteratura, e l'inevitabile presenza della casualità nei movimenti dello scrittore.

Inoltre, l'obiettivo letterario di Calvino era quello di creare nella mente del lettore "immagini", immagini inconfondibili, nette, precise, rapide e leggere. È esemplificativo a proposito un passo delle *Lezioni americane* in cui dice: «Penso ad una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, "icastica"»<sup>37</sup>.

I paradossi di Calvino facevano comunque discutere i ragazzi. La scuola media statale «Copernico» di Pontevigodarzere (Padova) ad esempio inviò allo scrittore il verbale di una discussione nata in classe sul finale di *Marcovaldo*. Il dibattito nasceva dalle diverse interpretazioni che gli studenti davano delle figure del lupo e del leprotto introdotte dallo scrittore al termine della storia. Come abbiamo visto Calvino rispose ai ragazzi spiegando che l'introduzione di questi due animali era dettata dalla ricerca di un equilibrio nel finale e che alcune scelte di chi scrive sono dettate da criteri casuali.

I lavori spediti dai ragazzi a Calvino sono tra i più svariati. C'è chi crea filastrocche su personaggi del *Barone rampante*: «Cosimo è diventato vecchio: gli sta crescendo la gobba in un orecchio. Ma il poveretto che era amato si trovò una ragazza ma fu lasciato», oppure «Battista, ragazza innamorata, sta facendo una frittata: con un vermino per il contino, con una mela per zia Carmela, con le lucertolone per le bambine, con un topolino per un bambino, con le lumache per le zie innamorate, con il sangue per la zia senza mutande. Quella Battista cuoca artista!».

Ancora due studenti della scuola media di Ferrara che scambiarono una fitta corrispondenza con lo scrittore, testimoniata anche dalla risposta di Calvino pubblicata nel giornalino scolastico «Brusca e striglia». I due studenti inviarono a Calvino approfonditi e lunghi commenti su *Marcovaldo* e *Il barone rampante*. Lavori con riferimenti ad altre opere della letteratura, analisi approfondite sui personaggi, riflessioni ampie sui legami tra i personaggi di Italo Calvino e la società moderna.

<sup>36</sup> Cfr. in particolare E. Garroni, *Estetica. Uno sguardo attraverso*, Milano, Garzanti, 1992.

<sup>37</sup> *LA*, p. 92.

Un tono confidenziale e affettuoso hanno invece le lettere spedite allo scrittore dai bambini di varie scuole elementari. Siamo attorno agli anni Ottanta e i bambini, attraverso le loro maestre, inviano allo scrittore una serie di lettere utilizzando l'indirizzo trovato nel loro libro di lettura<sup>38</sup>, su cui erano pubblicate alcune delle *Fiabe italiane*. Ecco alcuni messaggi: «Signor scrittore Italo Calvino via Santa Giulia numero 80. Ho letto la storia di *Giovannino senza paura*, e devo dirti che è molto bella, perché Giovannino assomiglia a me che non ho paura di niente. Ciao sei molto bravo»; «Carissimo Italo Calvino, mi chiamo Patrizia, frequento la seconda elementare, mi piace tanto andare a scuola, mi è piaciuta molto quella storia di *Giovannino senza paura*. Il più che mi piace è quando si credeva tanto coraggioso e invece è morto vedendo la sua ombra, ti prego di scriverne altre di favole che mi piacciono tanto». Alcuni raccontano allo scrittore con un tono confidenziale, come: «A me piace molto sciare. Qui a Trepalle c'è sempre molta neve e ci sono gli skilift. Lei va a sciare?», oppure «Quest'anno faccio la Prima Comunione. Sarei contenta se lei venisse alla mia festa perché la mia mamma mi compera la torta».

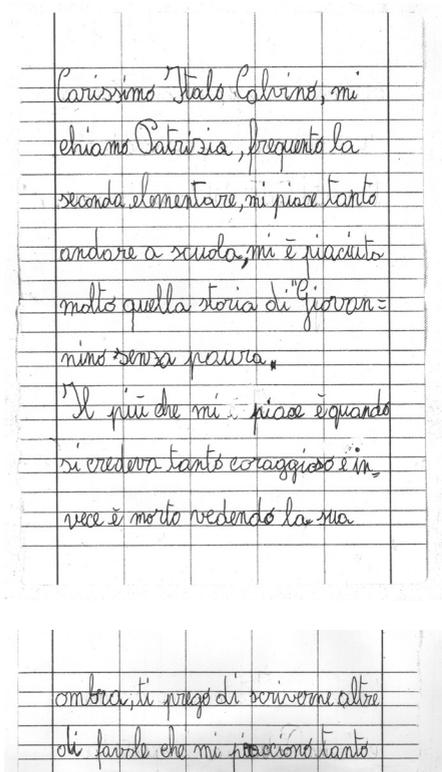


Fig. 1. La piccola Patrizia scrive a Italo Calvino (anni '80).

<sup>38</sup> *Leggere per fare*, Firenze, Giacomo Agnelli, 1978.

Lettere  
(1968-1983)

1. Classe II D della Scuola media statale di Meda (Milano) a Italo Calvino, Meda 19 aprile 1968<sup>39</sup>

Pregiatissimo Signor Calvino,

siamo dei ragazzi che frequentano la seconda media ed il Professore sta leggendo il suo *Marcovaldo*. La maggior parte di noi lo trova di suo gusto, s'interessa e si diverte alle mille traversie del simpatico protagonista, ma resta un po' perplessa di fronte a certi colpi di scena un po', diremo, irreali. Quello che più ci ha disorientati è nel racconto del *Supermarket*. L'apparizione della gru nel buio della notte, pronta ad inghiottire il ben di Dio dei carrelli guidati da Marcovaldo e familiari, ha qualcosa di misterioso che sfugge ad ogni ragionamento, dato che poi i muratori da tempo avevano cessato il lavoro. Ci perdoni l'indiscrezione e sciolga il nostro dubbio. Il Professore ci ha parlato di surrealismo, ma, ci creda, davanti a quella gru che si muove nel buio senza essere azionata da alcuno, è rimasto pure lui sconcertato e ci ha suggerito di scrivere direttamente a Lei. Con la ferma convinzione di essere esauditi nel nostro vivo desiderio, ci creda sinceramente affezionati e gradisca, con la nostra stima, rispettosi saluti ed auguri per la sua attività letteraria.

[Seguono le firme degli studenti]

Classe 2 D della Scuola media

Statale di MEDA – cod. 20036

Li 19 aprile 1968

2. Italo Calvino agli alunni della Scuola media di Santa Maria a Monte (Pisa), Torino, 12 gennaio 1972<sup>40</sup>

Cari ragazzi e ragazze di Santa Maria a Monte,

spero che questa mia lettera vi raggiunga anche se avete finito la Scuola Media. Mi dispiace di non aver fatto in tempo a rispondere alle vostre lettere durante lo scorso anno scolastico, ma sono stato per parecchi mesi all'estero e quando sono tornato ho trovato

<sup>39</sup> Lettera di una facciata. Da: Archivio Storico Einaudi, Torino (in seguito AE), "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino in particolare di: Marcovaldo ovvero le stagioni in città (1968-1983); Il barone rampante (1969-1975); Fiabe italiane (1978-1981)", Cartella 34/2.

<sup>40</sup> Lettera di due pagine (AE, "Corrispondenza", Cartella 34/1). Manca la seconda facciata della prima pagina, non è rintracciabile presso l'AE. La lettera è già stata pubblicata in I. Calvino, *Lettere 1940-1985*, a cura di L. Baranelli, Mondadori, 2000 (I Meridiani), nota a pp. 1206-1207.

un mucchio di corrispondenza a cui rispondere. Ho letto tutte le vostre lettere, i vostri commenti e le vostre domande sul *Marcovaldo* e sono stato molto colpito e commosso dalla vostra maturità di giudizio e dall'attenzione con cui avete letto il libro. Vorrei rispondere a tutte le vostre domande, ma sono davvero molte, alcune anche difficili, che richiederebbero come risposta un altro libro... Come si fa?

Comincerò dalle domande che ricorrono più spesso: per esempio quella sul finale del lupo e del leprotto, che mi sembra tutti mi fate. Ma perché vi sembra tanto importante? Credete che in un libro la cosa più importante sia il finale, la “morale della favola”? No, non è così, quel che importa è la sostanza, il corpo del libro, non la sua cornice. Quel finale potrebbe essere semplicemente un fregio ornamentale; come alcuni di voi, alla fine del loro componimento, fanno uno svolazzo o un disegno geometrico.

Quasi tutti anche ve la prendete col *paradosso*, senza dare degli esempi di questi paradossi che non vi piacciono. Vi potrei subito rispondere che i paradossi sono nella realtà, nel mondo che ci circonda, prima che nel mio libro. Ma se voi volete dire che non avrei dovuto scrivere un libro di storielle umoristiche (sia pur amare) ma un libro serio, allora è come dire che avrei dovuto scrivere un altro libro, cercare di mettermi in concorrenza con i tanti libri seri e gravi che ci sono, tra i quali tanti capolavori. Ma io forse non sono uno scrittore di libri seri e gravi: quello che voglio dire io è che anche attraverso l'umorismo, l'ironia, la caricatura e magari il paradosso, si può arrivare a far pensare a tante cose che forse altrimenti sfuggirebbero, a mettere in moto la mente in modo più veloce, a ragionare in modo più efficace [...] <sup>41</sup>. Per questo lascerò insoddisfatte le vostre curiosità sulla persona dell'*autore*: l'*autore* è qualcuno che si mette a tavolino e scrive, ma scrivendo ha presente – magari senza pensarci – il suo pubblico, i suoi lettori passati o futuri. Quindi siete autori anche voi, soprattutto adesso che ho avuto questa corrispondenza diretta con voi. Vi considero dunque miei collaboratori.

Ecco, voi direte: quel *Calvino* non la smette coi suoi paradossi. Invece parlo proprio sul serio. E se anche tante volte scherzo, è con tutto il mio cuore che vi dico quanto sono grato a voi e alla vostra bravissima professoressa.

Un affettuoso augurio dal vostro

### 3. Italo Calvino agli alunni della classe II I della Scuola media «Valente Faustini», Piacenza, Torino, 4 giugno 1973<sup>42</sup>

Torino, 4 giugno 1973  
 Agli alunni della Classe II, I  
 Scuola Media «Valente Faustini»  
 Piacenza

Cari amici della II, I

Vi ringrazio molto della vostra lettera e delle belle cose che mi dite su *Marcovaldo*. Ho ricevuto e continuo a ricevere lettere simili alla vostra da ragazzi delle scuole medie di tutta Italia. Mi chiedete se *Marcovaldo* sono un po' io. Direi di sì, ma il fatto strano è che ho cominciato a sentirmi simile a *Marcovaldo* dopo aver scritto il libro. Quando lo scrivevo

<sup>41</sup> Parte mancante.

<sup>42</sup> Lettera di una facciata (AE, “Corrispondenza”, Cartella 34/1). La lettera è già stata pubblicata in *Calvino, Lettere 1940-1985*, cit., pp. 1205-1206.

credevo che fosse un personaggio un po' buffo un po' triste ma molto diverso da me. Col passare degli anni invece...

I miei ringraziamenti anche alla Vostra insegnante e molti auguri a tutti.

4. La II B della Scuola Media «U. Vivaldi» di Nervi (Genova) a Italo Calvino, Nervi, 16 dicembre 1979<sup>43</sup>

Egregio Signor Italo Calvino,

siamo gli alunni della seconda B della Scuola Media «U. Vivaldi» di Ge-Nervi. Essendo il nostro libro di lettura il suo *Barone rampante* e avendo notato numerose differenze tra l'edizione scolastica e quella integrale, Le scriviamo per chiederle se i cambiamenti riscontrati nei primi due capitoli sono stati effettuati da Lei. Se sì, perché? È forse per paura di scandalizzarci che ha eliminato i motivi per cui Battista vestiva da suora, da monaca? Ed è per gli stessi motivi che non specifica per quale vie Enea Silvio Carrega era zio di Cosimo? O è forse per rendere scorrevole il periodo? Naturalmente, se Lei non è responsabile di tutto questo, ma è stato l'editore a mutare l'edizione da Lei scritta, Le chiediamo perché ha permesso tutto ciò. Secondo noi è uno sbaglio modificare un testo d'autore, comunque troviamo molto bello il suo libro. Alleghiamo un foglio con scritte tutte le differenze riscontrate.

Nervi, 16 Dicembre 1979.

Distinti saluti da tutta la II B

[Seguono le firme degli studenti]

[Allegato]

Barone Rampante

Confronto fra l'edizione scolastica e quella normale.

Edizione scolastica

1° capitolo

1) (pag. 16 – 7a riga)

Cavalier Avvocato Enea Silvio Carrega, amministratore dei nostri poderi, e, per vie che ci rimasero sempre misteriose, parente strette della nostra famiglia

2) (pag. 16 – 17-18a riga)

L'abate aveva dovuto abbandonare il Delfinato sua terra natale, e rifugiarsi da noi

3) (pag. 18 – 21a riga)

Perciò a casa nostra si viveva sempre come si fosse alle prove generali di un invito a Corte, non so se quella dell'Imperatrice d'Austria, di Re Luigi o magari soltanto al palazzo reale di Torino

4) (pag. 24 – 5a riga)

Nostra sorella dopo il fidanzamento andato a monte col Marchesino della Mela era sempre stata un animo ribelle e solitario. Che il Marchesino giovane timido e irresoluto avesse trovato il coraggio di rompere il fidanzamento è una prova di più che il carattere di Battista era capace di muovere la forza della disperazione negli animi più miti. Ma le andò male: a quei tempi un fidanzamento sfumato era considerato un disonore

<sup>43</sup> Lettera di due facciate e Allegato (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino" ..., cit., Cartella 34/2).

5) (pag. 21 – 25a riga)

Però ci aveva guadagnato una brava sposa, la Generalessa, come venne chiamata dopo che il padre morì in quella campagna.

6) (pag. 22 – 10a riga)

... lui che ci vedeva sposati a qualche granduchessa

2° capitolo

1) (pag. 45 – 6a riga)

... la bambina bionda che era in uno dei suoi momenti maligni s'appendeva alle corde tirando.

Edizione normale

1) (pag. 75 – 19a riga)

... il Cavaliere Avvocato Enea Silvio Carrega, amministratore e idraulico dei nostri poteri, e nostro zio naturale, in quanto fratello illegittimo di nostro padre.

2) (pag. 75 – 28a riga)

L'abate era fuggito dal Delfinato, sua terra natale, per scampare ad un processo dell'Inquisizione.

3) (pag. 76 – 37a riga)

Perciò a casa nostra si viveva sempre come si fosse alle prove generali di un invito a Corte, non so se quella dell'Imperatrice d'Austria, di Re Luigi, o magari di quei montanari di Torino.

4) (pag. 78 – 15a riga)

Però ci aveva guadagnato una brava sposa, la Generalessa, come venne chiamata dopo che il padre morì nella spedizione di Provenza.

5) (pag. 78 – 25a riga)

... lui che ci vedeva invece sposati a qualche granduchessa elettrice dell'Impero.

6) (pag. 79 – 35a riga)

... dopo la storia del Marchesino della Mela, era sempre stata un animo ribelle e solitario. Come fosse andata quella volta del Marchesino, non si seppe mai bene. Figlio di una famiglia a noi ostile, come s'era intrufolato in casa? E perché? Per sedurre, anzi, per violentare nostra sorella, si disse nella lunga lite che ne seguì tra le famiglie. Di fatto quel bietolone lentiginoso non riuscimmo mai ad immaginarcelo come un seduttore, e meno che mai come nostra sorella, certo più forte di lui, e famosa per fare a braccio di ferro anche con gli stallieri. E poi: perché fu lui a gridare? E come mai fu trovato, dai servi accorsi insieme a nostro padre, con i calzoni a brandelli, lacerati come dagli arti di una tigre? I Della Mela mai vollero ammettere che loro figlio avesse attentato all'amore di Battista e consentire al matrimonio.

2° capitolo

1) (pag. 91 – 149a riga)

... la bambina bionda che era in uno dei suoi momenti maligni tirava le corde da giù in tutti i sensi.

5. Classe II A Scuola media statale «Copernico» di Pontevigodarzere (Padova) a Italo Calvino, Padova, 24 gennaio 1974<sup>1</sup>

Caro Calvino,  
in circa 3 mesi abbiamo letto e commentato il *Marcovaldo*. Dal nostro punto di vista l'abbiamo trovato divertente, ma ci ha anche aiutato a discutere e a riflettere su certi problemi reali dei nostri tempi. Perché Le scriviamo, sperando anche che Lei possa risponderci? Arrivati all'ultima pagina non ci siamo trovati d'accordo nell'interpretarla, lo vedrà dalla discussione che abbiamo verbalizzato. Ci piacerebbe sapere quale significato Lei ha attribuito a quella pagina, in modo da poter confrontare le Sue idee con le nostre. Tante grazie

[Seguono le firme degli studenti]

Classe 2 A Scuola Media Statale «Copernico», Pontevigodarzere (Padova)

Padova, 24 gennaio 1974

[Allegato]

A proposito dell'ultima pagina del *Marcovaldo*  
Discussione avvenuta nella 2 A

GIAMPIETRO: La distesa bianca per me è la distesa di cemento della città. Noi e Marcovaldo siamo il leprotto e tentiamo di scappare dal lupo che rappresenta i padroni, i potenti, tutti quelli che vogliono approfittarsi di noi.

MAURO: Il lupo è la civiltà di oggi, il leprotto è noi tutti ma rappresenta anche coloro che cercano di sfuggire all'ossessione delle macchinette e tentano di essere liberi. Il leprotto ci riesce.

STEFANO: Sono d'accordo, però il leprotto che è noi tenta di restare indifferente, si gratta l'orecchio e poi scappa. Anche noi dovremmo restare indifferenti, ma tutto quello che c'è nella civiltà del benessere non ci lascia indifferenti e continua ad attrarci.

MICHELE Z.: Il lupo è il venditore che insegue il leprotto-Marcovaldo per costringerlo a comprare, però Marcovaldo-leprotto non ha soldi e si salva con la fuga.

LUCIANO: Nel mondo dei consumi dove tutti corrono-spendono-comprano, l'uomo tenta di difendersi dalla pubblicità. Certe volte ci riesce, altre volte cede e continua a spendere-comprare-consumare.

MICHELE B.: Il leprotto è il prodotto che attira il consumatore-lupo, ma il prodotto costa troppo: il lupo non ce la fa a raggiungerlo, lo insegue inutilmente e rimane con la voglia.

FRANCESCO P.: Il leprotto è Marcovaldo, l'unico che riesce dentro la città a sfuggire all'ossessione del falso benessere, l'unico che sa ritrovare la natura anche dentro la civiltà del cemento e riesce a non farsi intrappolare.

EUGENIO C.: Il leprotto è la campagna e anche la timidezza del contadino, ed insieme la libertà della campagna. Forse il lupo rappresenta la gente che vorrebbe fuggire dalla città e raggiungere la campagna ma non ce la fa.

MAURIZIO: Il leprotto è Marcovaldo che tenta di sfuggire alla civiltà delle scatolette e delle macchine. Nelle vie della città Marcovaldo riesce a ritrovare la vita di un tempo fatta di caldarroste e di genuinità.

MAURO: Il lupo potrebbe significare tutti gli speculatori che vogliono portarci via tutto

<sup>1</sup> Lettera di una facciata e Allegato (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2).

a cominciare dal verde. Il leprotto è la libertà del mondo incontaminato che in qualche modo riesce a salvarsi, aiutato dalla neve, dal buio, ecc.

ANDREA: Il leprotto è la gente che pensa solo a comperare, il lupo è quello che a volte inganna la gente. Talora però si ritrova il buon senso e si resiste alla tentazione di consumare.

Pontevigodarzere, Padova 23 gennaio 1974

6. Italo Calvino agli alunni della classe II A della Scuola media statale «Copernico» di Pontevigodarzere (Padova), Torino, 26 febbraio 1974<sup>2</sup>

Torino, 26 febbraio 1974

Classe 2 A

Scuola Media Statale «Copernico»

Pontevigodarzere

35010 Padova

Cari ragazzi,

le vostre spiegazioni del lupo e del leprotto sono tutte molto ingegnose e potrebbero essere tutte vere. La verità è che viviamo in un mondo di lupi e leprotti e che, (questo è il più importante!) non sempre i leprotti si lasciano mangiare. Vedete quando ho scritto quel finale io sapevo che il libro era finito e non mi sentivo di mettere un punto e basta. Avevo rappresentato una città nei giorni di Natale, e mi venne voglia di rappresentare anche la natura intorno, e il senso della civiltà umana che è sempre minacciata dalle forze della natura e anche dalle forze distruttrici all'interno della nostra società, e così ci ho messo la notte e i lupi. Poi per non chiudere su un'immagine paurosa ho messo il leprotto che è più furbo del lupo. Ma soprattutto volevo rappresentare tutto quanto come in un disegno di bambini, come un fregio o ghirigoro o ghiribizzo in fondo alla pagina, che termina con la pagina bianca. Gli scrittori fanno anche delle cose così, come voi quando fate un disegno e in un angolo ci mettete un uccello o un aereo perché in quel momento vi viene bene disegnarlo lì. Se poi qualcuno vi chiede; perché qui hai disegnato questo o quello? Non sapete cosa rispondere. Così io con voi in questo momento.

A voi e al vostro insegnante Sergio Basilisco, tutta la mia simpatia e amicizia.

7. Classe III B della Scuola media statale di Belcastro (Catanzaro) a Italo Calvino, Belcastro 10 Novembre 1970<sup>3</sup>

Belcastro, 10/11/70

Caro Italo Calvino,

con questa nostra lettera vorremmo ricollegarci a te: ma questa volta, diversamente dalla precedente, ti scriviamo all'inizio dell'anno scolastico, sperando di trovare dalla tua

<sup>2</sup> Lettera di una facciata (AE, "Corrispondenza", Cartella 34/1). La lettera è già stata pubblicata in Calvino, *Lettere 1940-1985*, cit., p. 1232.

<sup>3</sup> Lettera di tre facciate (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2).

corrispondenza una maggiore soddisfazione. Pensiamo infatti di averti tra di noi. Ma tu ti ricorderai ancora dei ragazzi della II B (ora III B) di Belcastro, che ti scrissero a proposito di Marcovaldo? Ad ogni modo, perché tu ci risponda, abbiamo cercato di interessarti come sapevamo: ed anche per farci conoscere meglio da te, e per... farti desiderare di venire a Belcastro. Già dalla fine dello scorso anno abbiamo avuto modo di conoscere in parte il frutto d'un altro tuo lavoro, che ci ha appassionato almeno quanto *Marcovaldo*, e cioè la raccolta delle *Fiabe italiane*, nella loro edizione maggiore. Abbiamo letto molte storie, cominciando da quelle della Calabria, che già conoscevamo, anche se un po' cambiate. Ma non c'erano, nel tuo libro, molte fiabe, che noi invece sapevamo. Sicché, finita la scuola, avremmo voluto raccogliertene tante e mandartele: ma l'estate, le vacanze, non ci hanno fatto mantenere i nostri propositi.

Quest'anno, poi, con l'aiuto del nostro insegnante, abbiamo cercato di organizzare la ricerca, con l'intenzione di combinare qualcosa di utile: per imparare a scrivere meglio in Italiano, ad usare la macchina da scrivere, e per conoscere di più, attraverso le sue favole, il nostro paese e noi stessi. Così ci siamo messi a leggere (a tradurre in Italiano) un libro che almeno in parte tu devi aver visto, perché l'abbiamo trovato citato nella tua bibliografia, alla fine del volume da te curato: e cioè la raccolta di fiabe e novelle Calabresi di Letterio Di Francia. Ora, ad un mese dacché abbiamo cominciato a leggere questo libro, ti mandiamo il risultato del nostro lavoro: ciò anche per ricevere da te qualche consiglio su come proseguire.

Siamo sicuri che la nostra idea non ti dispiacerà. Sappiamo infatti che le fiabe ti interessano ancora. A proposito, mentre aspettiamo che tu ci risponda, leggeremo le fiabe dei fratelli Grimm, da te pubblicate recentemente.

Cari saluti dai tuoi

[Seguono le firme degli studenti]

P.S.: Una domanda: c'è un rapporto tra il nome *Marcavallo* della novella Mariuzza, a cura di L.D.F. e il nome del personaggio da te creato? Cosa può significare, e può essere importante per rispondere a questa domanda, il fatto che Marcavallo, di notte uomo e di giorno cavallo, alla fine della fiaba diventi soltanto un uomo?<sup>4</sup>

## 8. Gli alunni della classe seconda elementare di San Sperate (Cagliari) a Italo Calvino, San Sperate 7 marzo 1980<sup>5</sup>

San Sperate, 7 marzo 1980

Caro maestro, io mi chiamo M.P., frequento la seconda elementare, la nostra maestra si chiama G.S. I miei compagni si chiamano Enea, Mauro, Pierpaolo, Francesco, Diego, Mario, Andrea, Gessica, Barbara, Patrizia, Manuela, Anna, Vanessa, Manuela, Cinzia, Cristina, Anna, Virginia e la maestra.

Tanti auguri a tutta la famiglia.

<sup>4</sup> Seguono notizie bibliografiche sulla raccolta di fiabe e novelle calabresi di Letterio di Francia e l'indice del volume contenente le novelle su cui gli studenti hanno lavorato. Gli studenti e il loro professore allegano inoltre alla lettera alcune fiabe di Letterio di Francia e le varianti riscontrate nelle stesse novelle diffuse oralmente a Belcastro.

<sup>5</sup> Raccolta di lettere (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2). Dei nomi dei bambini che scrivono a Calvino abbiamo riportato solo le iniziali.

## A Italo Calvino

San Sperate, 20 marzo 1980  
Per Pasqua “una poesia inventata da noi”  
Pasqua  
Pasqua è festa grande  
Perché Gesù che era morto è resuscitato.  
Un augurio alle mamme  
E ai papà,  
alle sorelle e ai fratellini,  
un augurio a tutti noi  
e un augurio grande anche agli altri...  
A Gianni Rodari,  
a Mario Lodi  
a Italo Calvino  
e Albino Bernardini  
che sono nostri amici!!  
A tutti  
Nel mondo  
Da NOI  
Buona Pasqua  
(noi della 2<sup>a</sup> A)

Carissimo Italo Calvino,  
m chiamo P., frequento la seconda elementare, mi piace tanto andare a scuola, mi è piaciuta molto quella storia di Giovannino senza paura. Il più che mi piace è quando si credeva tanto coraggioso e invece è morto vedendo la sua ombra, ti prego di scriverne altre di favole che mi piacciono tanto.

Ti saluto tanto, P.S.

Caro scrittore Italo Calvino.

Io sono M.P. Nella mia classe siamo venti e la mia maestra si chiama S.G. Frequentiamo la seconda A, nella mia classe siamo la maggior parte femmine.

Io sono una bambina timida, finisco con tanti bacioni. M.

Caro Italo Calvino io sono V. e ho sette anni, frequento la II elementare. La mia maestra si chiama G.S. Io vorrei sapere come fai a pensare queste cose che ho letto nel mio libro.  
Ciao. V.

## 9. Gli alunni della II della Scuola elementare di Pian degli Ontani (Pistoia) a Italo Calvino, Pian degli Ontani 24 febbraio 1979<sup>6</sup>

Gentilissimo Italo Calvino.

Noi siamo dei bambini di II elementare di Pian degli Ontani. Pian degli Ontani è un piccolo paese, una frazione di Cutigliano, in provincia di Pistoia. Il paese ha preso nome dagli ontani alberi dai quali si ricava la carta molto fine e che oggi purtroppo stanno scomparendo. Il paese è alto 850 metri e i suoi abitanti sono circa 450. Il paese d'inverno è ricoperto dalla neve, d'estate è tutto verde. Pian degli Ontani, sorge sulle montagne dell'Appennino, è una località conosciuta da moltissime persone: perché d'inverno la gente si ferma a dormire qui per raggiungere le piste da sci, che sono a Pian di Novello. D'estate la popolazione, va a cogliere i "piuri", i lamponi, le more, e specialmente i funghi. Pian degli Ontani è famosa anche per la poetessa Beatrice. Beatrice era una pastora analfabeta ma tanto ricca "dentro". Le sue poesie sono ancora oggi lodate e apprezzate. Sul libro di lettura noi abbiamo letto *Giovannino senza paura*. Ci è piaciuta molto e noi siamo curiosi di conoscere altre fiabe perché ci piacciono moltissimo. Ci scusi se le abbiamo dato noia ma noi siamo dei piccoli "curiosi".

Siamo ansiosi di ricevere una risposta, nel frattempo la salutiamo caramente.

[Seguono le firme dei bambini]

Pian degli Ontani 24-2-'79

Gentilissimo Italo Calvino.

Noi siamo dei bambini di II elementare di Pian degli Ontani.

Pian degli Ontani è un piccolo paese, una frazione di Cutigliano, in provincia di Pistoia.

Il paese ha preso nome dagli ontani alberi dai quali si ricava la carta molto fine e che oggi purtroppo stanno scomparendo.

Il paese è alto 850 metri e i suoi abitanti sono circa 450.

Il paese, d'inverno è ricoperto dalla neve, d'estate è tutto verde.

Pian degli Ontani, sorge sulle montagne dell'Appennino, è una località conosciuta da

moltissime persone: perché d'inverno la gente si ferma a dormire qui per raggiungere poi le piste da sci, che sono a Pian di Novello.

D'estate la popolazione, va a cogliere i "piuri", i lamponi, le more, e specialmente i funghi.

Pian degli Ontani è famosa anche per la poetessa Beatrice.

Beatrice era una pastora analfabeta ma tanto ricca "dentro".

Le sue poesie sono ancora oggi lodate e apprezzate.



Fig. 2 e fig. 3. Gli alunni della II della Scuola elementare di Pian degli Ontani (Pistoia) a Italo Calvino, Pian degli Ontani (24 febbraio 1979).

<sup>6</sup> Lettera di tre facciate con disegno (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2).

10. Gli alunni e l'insegnante della scuola elementare statale di Piedicastello (Trento) a Italo Calvino, Piedicastello 11 aprile 1980<sup>7</sup>

Egregio Signor Italo Calvino,  
alcuni miei scolari le hanno voluto scrivere accogliendo l'invito che faceva il loro libro di lettura. Le ho spedito le lettere, così come sono venute senza correggerle. Sono dei bambini che hanno sempre voglia di sapere, di discutere e di conoscere nuovi amici. Spero che lei non voglia deluderli, rispondendo alle loro letterine e inviando loro notizie sulla sua attività di scrittore.

Grazie.  
Distinti saluti  
Ins. D.A.M.<sup>8</sup>  
Scuola Elementare di Piedicastello  
Via Verruca  
38100 Trento

Signor scrittore Italo Calvino  
Via Santa Giulia numero 80.

Ho letto la storia di *Giovanino senza paura*, e devo dirti che è molto bella, perché Giovanino assomiglia a me che non ho paura di niente. Ciao sei molto bravo. C.

Caro Italo ho letto la tua storia di *Giovanino senza paura* è molto bella e spero che me ne scrivi ancora. Io sono abbastanza brava a scuola ma qualche volta chiacchiero con le mie compagne e prendo qualche castigo. Italo spero che mi risponderai, ciao M.

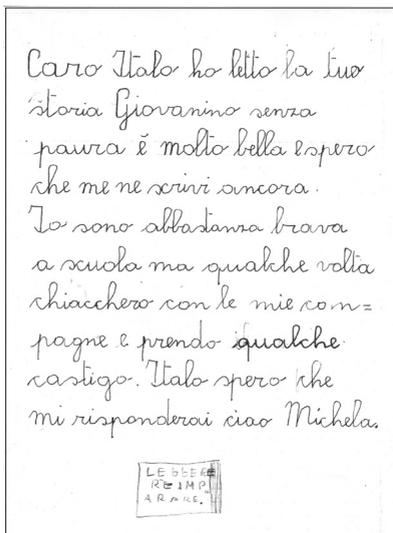


Fig. 4. La piccola M., della scuola elementare di Piedicastello (Trento), scrive a Italo Calvino (11 aprile 1980).

<sup>7</sup> Lettera di presentazione dell'insegnante e due lettere di ragazzi (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2). Dei nomi dei bambini e dell'insegnante che scrivono a Calvino abbiamo riportato solo le iniziali.

<sup>8</sup> Il nome dell'insegnante risulta incomprensibile.

11. Gli alunni della classe II B della Scuola elementare di via Vittorio Veneto a Fusignano (Ravenna) a Italo Calvino<sup>9</sup>

Caro Italo Calvino,  
abbiamo letto la favola di *Giovanino senza paura* nel nostro libro di lettura. Frequentiamo la classe seconda B a Fusignano in provincia di Ravenna, ci chiamiamo B.F. e G.A., ci piace molto leggere, ci piace ascoltare la maestra quando racconta le favole. La maestra ci ha raccontato la storia del Barone Rampante ci è piaciuta molto e vorremmo sentirne un'altra. Vorremo se è possibile che tu ci rispondessi e ci scrivessi uno dei tuoi bei racconti, ci piacerebbe anche avere uno dei tuoi libri per la nostra biblioteca di classe che è molto piccola.

Ti ringraziamo, ciao da F. e A.  
classe II B scuola elementare via Vittorio Veneto, Fusignano (RA)

12. Gli alunni della scuola elementare di Trepalle Livigno (Sondrio) a Italo Calvino<sup>10</sup>

Trepalle 11 dicembre  
Caro Signor Calvino,  
abbiamo letto il suo indirizzo sul nostro libro di lettura e abbiamo pensato subito di scriverle. A noi piace molto scrivere lettere. Speriamo che ci risponda. A. e D.

A me piacciono molto le storie. Sono contenta se ne scrive ancora o ne crea altre. A.

Noi le vogliamo bene e ci è simpatico perché scrive le storie per i bambini. D.

Ho letto la storia *Giovanino senza paura* e mi è piaciuta molto perché è divertente. N.

Io abito a Trepalle e ho pensato di mandarle una cartolina del mio paese. Per favore può mandarmi una cartolina di Torino? M.

A me piace molto sciare. Qui a Trepalle c'è sempre molta neve e ci sono gli skilift. Lei va a sciare? G.

Sarei molto contenta se mi mandasse una sua fotografia. E.

Frequento la seconda elementare e non sono molto brava a scrivere. Quando sarò grande vorrei scrivere storie belle come quelle che scrive lei. L.

La mia maestra ci ha portato le cartoline del suo paese, su una cartolina c'è un castello. Anche nella sua città c'è un castello? C.

Quest'anno faccio la Prima Comunione. Sarei contenta se lei venisse alla mia festa perché la mia mamma mi compera la torta. L.

<sup>9</sup> Lettere di sei facciate con disegno (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2). Dei nomi dei bambini che scrivono a Calvino abbiamo riportato solo le iniziali.

<sup>10</sup> Raccolta di lettere (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2). Dei nomi dei bambini che scrivono a Calvino abbiamo riportato solo le iniziali.

A noi piacciono molto anche le storie di Gianni Rodari. Ci dispiace molto che sia morto. Lei lo conosceva? P.M. e P.R.

Il nostro indirizzo è:  
Classe Seconda  
Scuola elementare di Trepalle  
23030 Trepalle Livigno

13. Articolo di P. e T.M. studenti della classe II A della Scuola media statale «Bonati» di Ferrara, apparso su «Brusca e Striglia», giornale scolastico dell'istituto<sup>11</sup>

All'inizio di questo breve articolo, noi potremmo essere erroneamente scambiati per due eretici calvinisti, in cerca di nuovi fedeli per la nostra religione. Ma, continuando a leggere queste righe, vi accorgete invece di quanto siano sinceri e forti i legami che ci uniscono «Italo» Calvino, che niente ha a che vedere con l'austero «Giovanni». Italo Calvino! Quanto mistero ci ispirava questo nome la prima volta che lo sentimmo pronunciare! Ma, attraverso la lettura delle sfortunate avventure di *Marcovaldo*, la personalità di Italo Calvino ci divenne familiarmente conosciuta come uno scrittore che racconta di cose della vita di ogni giorno, sotto forma di allegoriche storie fiabesche. Dalle filosofiche e istruttive massime del Marcovaldo scaturirono come per incanto, personalissimi temi di alcuni ragazzi, che, corretti, smistati, scelti e raccolti, furono spediti nel giugno del '68, all'ormai famoso scrittore. Le scuole si chiusero senza che la risposta ci giungesse, ma, quando ormai gli alunni di I A sedevano sui banchi di II, come piacevole inattesa notizia, ci pervenne la tanto sospirata lettera firmata dalla mano dello stesso Italo Calvino. Fortificati della risposta dello scrittore, più aperti e coscienti dell'originale stile di Calvino, ci apprestammo alla lettura più complessa del *Barone Rampante*. Lo stile e l'umanità di Calvino sono entrate a far parte tanto profondamente del nostro bagaglio culturale, da influenzare e correggere il nostro modo espressivo e da imparare, finalmente, a saper "leggere". Come dal *Marcovaldo*, anche dal *Barone Rampante*, sono uscite critiche, commenti e temi che speriamo poter spedire, alla fine dell'anno, a Calvino.

Fiduciosi nella sua ambita risposta, possiamo considerarci orgogliosi di questo legame che si è formato a poco a poco fra noi e lui, e che non si spezzerà mai.

P. e T.M. II A

<sup>11</sup> Articolo pubblicato sul giornalino scolastico «Brusca e striglia» della Scuola media statale «Bonati» (Ferrara). Non è stato possibile rintracciare la data di pubblicazione del giornale (il periodo è però rintracciabile tra il 1968 e il 1983). (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2). Dei nomi dei ragazzi che scrivono abbiamo riportato solo le iniziali.

14. Alcuni elaborati di commento alle opere di Italo Calvino realizzati dagli studenti della classe II A della Scuola media statale «Bonati» di Ferrara<sup>12</sup>

*L'uomo Marcovaldo*

Il libro *Marcovaldo* assomiglia a un'albicocca acerba.

La verde polpa intorno al nocciolo sono tutti quei racconti un po' aspri ed amari, che mancano di quello spirito comico e, direi, quasi, ingenuo che si rivela nel racconto *La cura delle vespe*. In questo infatti lo scrittore è riuscito a dare alla figura malinconica e triste di Marcovaldo, lo spirito comico che fa di lui un personaggio universale. Intendo dire che in questo modo il Calvino ha rappresentato nel suo personaggio tutti i molteplici aspetti della vita e del carattere di ogni uomo: buontempone, pessimista, ottimista, allegro, malinconico, fiducioso e rassegnato. Torno perciò a dire che Marcovaldo è veramente un personaggio, in cui ognuno di noi trova se stesso.

M.P. II A Scuola media statale T. Bonati

*La difficile notte di Cosimo: il richiamo delle cose care e la rinuncia definitiva ad esse*

L'affetto verso una persona che si ama, è difficile che non abbia il sopravvento sugli altri sentimenti, ma Cosimo riesce a dare un addio alla casa e alle persone, e quando i fitti e neri veli delle tenebre calano su di lui, nel suo cuore si accende una battaglia tremenda; desideri si combattono in un'aspra lotta. Cosimo più volte sente che il desiderio di scendere dallo albero è più forte di quello di mantenere fede alle sue parole, e subito si muove per scendere, ma una forza sovrumana lo tiene sempre legato all'albero. Cosimo cerca di dormire, ma non vi riesce. Finché non prenderà una decisione, non riuscirà ad addormentarsi. E la decisione giunge: – resterò sull'albero. Addio papà, addio mamma, addio Biagio, addio cavalier Enea, addio mio tutore. Cosimo sente per la prima volta una specie di amicizia verso la sorella e mormora: addio, Battista. Un singhiozzo lo interrompe e nella sua decisione il sonno lo rapisce; egli china la nobile pur bambina fronte e si addormenta avvolto nella coperta. Il suo animo è in pace, il suo corpo ha una spossatezza indescrivibile. Cosimo ha vinto, e questa è la prima di una serie di vittorie. Il volto di Cosimo, umido di lacrime, è ancora sconvolto nel sonno agitato di quella prima notte.

*Gian de Brughi, visto da destra, visto da sinistra e visto dagli alberi*

Che bello il mondo degli alberi! Le foglie fruscianti, i rami nodosi, i nascondigli segreti, gli itinerari sconosciuti agli altri: ecco l'organizzazione geografica del mondo di Cosimo. E poi, le persone, gli animali e le nuove conoscenze. E qui arriva il terribile Brigante Gian de Brughi, con una faccia tremenda, da mozzare il fiato, quel bandito irraggiungibile che ruba, che fa razzia di tutto, e intimorisce perfino chi è sprangato in casa. La polizia lo cerca, ma non lo prende mai; gli agricoltori e i viandanti, appena sentono il suo nome, i primi corrono a ritirarsi in casa, i secondi a nascondersi nel bosco, dove abitano i carbonai, calderai e gli stracciai. Per questi la cosa è diversa. Chi, Gian de Brughi, dovrebbe mettere paura a loro? Andiamo! Andiamo! È un brigante in pensione un insignificante ladrone che non spaventa più nessuno. Appena dette queste parole sembrano rimpiangere di aver parlato e allora, scherzi a parte, è un vero omaccio, un vero spaccatutto. Il loro è un parere in completa contraddizione col primo, quello degli agricoltori, e Cosimo visto che non può farsi di Gian de Brughi un parere a sentire gli altri, vuole incontrarlo e conoscerlo. Ed è ben strano il loro

<sup>12</sup> Scritti di commento a *Marcovaldo* e al *Barone rampante* (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino" ..., cit., Cartella 34/2). Dei nomi dei ragazzi che firmano gli elaborati abbiamo riportato solo le iniziali.

incontro: Cosimo lo vede inseguito, e non pensa chi sia. Vede un uomo che fugge inseguito da molti e lo aiuta a salvarsi. Poi capisce chi è, ma ormai l'ha conosciuto com'è in realtà: un uomo come lui, solo e deluso. Cosimo lo considera quasi un fratello, dimostra di non aver paura di lui, e, per la prima volta dopo tanto tempo, il brigante si sentirà uguale agli altri, ma soprattutto amato.

### 15. Italo Calvino agli alunni della classe II A della Scuola media statale «Bonati» di Ferrara<sup>13</sup>

Agli scolari della II A  
Scuola media statale «Bonati»  
Ferrara

Cari ragazzi,

rispondo solo adesso ai componimenti su *Marcovaldo* e alla gentilissima lettera che mi avete mandato in giugno, perché ci sono state di mezzo le vacanze e certo non vi avrei trovato. Per raggiungervi ho pensato che basta un piccolo cambio di indirizzo: II A al posto di I A. Spero di ritrovarvi ancora tutti insieme con la vostra professoressa. Avrei voluto indirizzare la lettera a lei, ma non mi avete scritto il suo nome. A lei vanno i miei ringraziamenti più sentiti e i miei rallegramenti per la vivezza del suo modo di far legger e scrivere i ragazzi (e anche per i bellissimi temi che sa proporre, come: «Il gatto di città è pur sempre un gatto»). I vostri componimenti mi sono piaciuti moltissimo e se avessi tempo mi piacerebbe discuterli uno per uno (ma dovrei scrivere un altro libro!). Il giudizio sul mio libro che mi è piaciuto di più, perché sintetico e immaginoso è: «Il libro di Marcovaldo assomiglia a una albicocca acerba». Bravo T.M.<sup>14</sup> Mi hanno divertito soprattutto i componimenti dove raccontate esperienze vostre, come in genere tutti quelli del supermarket, o esperienze immaginarie, come quello di P.M.<sup>15</sup> che fa il detective per identificare Marcovaldo per la strada.

Nelle vostre discussioni sui rapporti di Marcovaldo con la civiltà meccanica, vedo che alcuni di voi tengono per Marcovaldo, mentre alcuni altri lo criticano perché non sa adattarsi al mondo meccanizzato. Se mi chiedete da che parte io propendo, vi potrei dire: ho scritto il libro apposta per suscitare la vostra discussione, e quindi devo restare imparziale. Ma questa risposta probabilmente non vi soddisferà e allora dirò che approvo M.M.<sup>16</sup> quando dice: «penso che Calvino nel suo libro non abbia voluto rimproverare la marcia del progresso, ma ha voluto illustrare la situazione in cui si trova la società moderna».

Cari ragazzi, vi ringrazio moltissimo per l'interesse con cui avete letto il mio libro, e vi auguro che anche quest'anno facciate tante nuove letture interessanti.

Italo Calvino

<sup>13</sup> Lettera pubblicata sul giornalino «Brusca e Striglia». Non è stato possibile rintracciare la data in cui la lettera è stata scritta, né la data di pubblicazione del numero del giornale (il periodo è però rintracciabile tra il 1968 e il 1983). La lettera risulta a tutt'oggi inedita in volume (AE, «Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino» ..., cit., Cartella 34/2).

<sup>14</sup> Italo Calvino scrive il nome dello studente per esteso. È stato da noi abbreviato.

<sup>15</sup> Italo Calvino scrive il nome dello studente per esteso. È stato da noi abbreviato.

<sup>16</sup> Italo Calvino scrive il nome dello studente per esteso. È stato da noi abbreviato.

16. Lettere non datate spedite dagli alunni di alcune scuole medie a Italo Calvino (il periodo è sempre rintracciabile tra il 1968 e il 1983)<sup>17</sup>

Caro Italo Calvino,

io ho letto due tuoi libri intitolati *Marcovaldo* e il *Visconte dimezzato*, le faccio i miei complementi, i suoi libri sono stati bellissimi mi fanno divertire molto. Vorrei leggere altri suoi libri per divertirmi ancora. Signor Calvino, devo dirlo con sincerità, del libro *Marcovaldo* solo un racconto non mi è piaciuto è *La Pietanziera*. Proprio oggi 4 marzo la professoressa L.<sup>18</sup> ci ha letto un altro vostro racconto, ed è intitolato *La cura delle vespe* mi ha divertito molto, mi è piaciuto più di tutti. Anche il *Visconte dimezzato* mi fa divertire tanto, io pensavo: – Come faceva un uomo a vivere dimezzato, ma poi ho capito che il suo libro era fantasia. Penso proprio che la sua mente è un genio, più che un genio, signor Calvino. Desidererei tanto vederla in carne ed ossa, sarebbe un vero piacere per me vedere uno scrittore vero invece di vederlo stampato sui libri che scrive o su altri articoli. Scusi vorrei farle una domanda: – Come le è venuta l'idea di scrivere questi meravigliosi libri.

Ora non ho altro da mettere su questa lettera signor Italo Calvino.

A.T.

Gentilissimo Italo Calvino.

Ho letto alcuni racconti che lei ha descritto e che parlano diversi, di Marcovaldo e uno sul *Visconte dimezzato*. I racconti di Marcovaldo sono molto belli e mi sono piaciuti molto e fanno ridere. Invece quello del *Visconte dimezzato* mi è piaciuto poco e non è bello come i racconti che parlano di Marcovaldo. Noi ragazzi della I D abbiamo scritto anche ad altri autori che hanno scritto altri libri. Vorrei che lei Italo Calvino continuasse a scrivere altri libri belli.

Le faccio tanti saluti dall'alunno

V.R.

Lettera ad Italo Calvino<sup>19</sup>

Caro signor Calvino prima di dare un giudizio sul suo libro voglio precisare una cosa: come critica non valgo nulla e perciò il mio giudizio non avrà molta importanza, ma nonostante tutto ci tengo che lo legga e mi dia una risposta, ma se questo non avverrà, cadrà tutto il mito che abbiamo fatto di lei. Non si può dire che io abbia gradito particolarmente il suo libro, anzi a volte, quando si è prolungato un po' troppo sulle descrizioni della natura mi ha scocciato un po', comunque ammetto che lei ha uno stile veramente impareggiabile ed è davvero bravo. Riconosco che lei è riuscito a farci riflettere su alcuni argomenti fino ad oggi da noi considerati ed ha saputo interessarci a ciò con entusiasmo e volontà di approfondimento.

Quello che non approvo in lei è il paradosso, perché lo considero una cosa inutile e così pure il suo lasciare a metà le cose, sì perché lei fa proprio così: ci accenna un argomento e poi

<sup>17</sup> Raccolta di lettere (AE, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie concernenti le opere di Italo Calvino"..., cit., Cartella 34/2). Dei nomi dei ragazzi che scrivono a Calvino abbiamo riportato solo le iniziali.

<sup>18</sup> Il cognome per esteso non è comprensibile.

<sup>19</sup> La studentessa che scrive ad Italo Calvino proviene probabilmente dalla scuola media di Santa Maria a Monte (Pisa). Lo si evince dal contenuto della lettera: la studentessa pone questioni che si ritrovano nella risposta di Italo Calvino (lettera 2) ai ragazzi di Santa Maria a Monte del 12 gennaio 1972.

con un discorsetto e un altro si scrolla le responsabilità di dosso, se ne lava le mani insomma, perché questo? Non mi piace neppure il suo modo di finire gli episodi come fa certe volte e come ad esempio ne *I figli di Babbo Natale*; tutto ad un tratto passa da un argomento ad un altro che non c'entra per niente e per giunta non ce ne fa capire neanche il significato: ci prende in giro insomma! Mah per me lei è un tipo lunatico! Nonostante tutto il suo libro è un libro riuscito e lei ha raggiunto il suo scopo, ci ha saputo dire qualcosa in un modo nuovo, moderno ed io per questo la ringrazio. Il mio commento sul libro? Superficiale e divertente se letto così tanto per leggere, significativo ed amaro se riflettuto, le sue considerazioni sono tutte giuste e non potrebbero essere più vere. Lei è uno scrittore eccezionale che sa trattare simpaticamente anche gli argomenti più noiosi. Io credevo che fosse un vecchietto mogio, con tutti i capelli bianchi ed invece è risultato tutto l'opposto di quello che mi aspettavo, lei è un uomo molto maturo per il suo aspetto, come dire cioè che lei è vecchio nell'animo; conosce molto bene gli uomini. Il significato del libro mi trova concorde; infatti anch'io sono d'accordo con lei nel disprezzare questo mondo, anzi in questo lei ha contribuito a farmi vedere la vita sotto un altro aspetto, più opprimente, ma mi ha anche suggerito di non prendermela con tragicità; visto che ancora ci sono delle persone che la pensano come me e come lei, vuol dire che non tutto è perduto, è d'accordo con me? Credo di aver capito pienamente il libro, ma ci sono ancora alcune note oscure sulle quali vorrei sapere il suo parere. 1) Secondo lei esistono ancora delle persone come Marcovaldo? 2) come spiega il significato del lupo e del coniglio nell'ultimo episodio? 3) perché usa il paradosso? 4) Vorrei che mi spiegasse perché sul libro è così generica la spiegazione dell'ambiente in cui vive Marcovaldo, cioè mi spiego meglio; una volta lo troviamo che abita in soffitta, un'altra su un terrazzo e questo senza un accenno al trasloco perché? 5) Il libro ci rivela il suo carattere bizzarro e critico verso questa nuova società fatta di interessi e macchine, e fin qui va bene, ma poi perché lei si rifiuta di combattere contro questo? 6) Per me lei un pessimista rassegnato, sbaglio?

A tutte queste domande gradirei una risposta, e di nuovo la ringrazio per averci aperto gli occhi!

Una che vorrebbe fare il suo mestiere!

Caro Calvino<sup>20</sup>

*Marcovaldo* è stato il suo primo libro che io ho letto e devo dire che mi è piaciuto molto, soprattutto perché mi ha fatto capire molti problemi che affliggono l'umanità, dei quali fino a ieri non mi rendevo conto, ed oggi, invece, grazie al suo modo di scrivere, sono riuscita anch'io ad avere un vero concetto. Per farci capire quanto l'uomo sia ostile verso la natura, distruggendola, si è servito di Marcovaldo, umile manovale, il quale con il suo disinteresse per il progresso non riesce a inserirsi nella civiltà moderna. Nonostante il mio impegno nella lettura di questo libro, non sono riuscita a capire molti particolari della sua qualità di scrittore, che invece, mi hanno molto colpita: per questo ho deciso di scriverle ponendole alcune domande. Mi scusi se fra le domande che le porrò ve ne saranno alcune un po' troppo personali, e per questo non mi giudichi indiscreta; lo faccio soltanto per scoprire di più il suo carattere.

Vorrei sapere se nel personaggio Marcovaldo, ha inserito parte della sua personalità e se anche lei ha avuto gli stessi problemi. Forse è capitato anche a lei di essere escluso dalla società, e per questo ha cercato di sfogarsi tramite questo libro, per far capire all'umanità che tutti su questa terra abbiamo dei doveri da compiere senza che nessuno di noi venga escluso? Alcune volte, nella lettura di qualche episodio, ad esempio *Villeggiatura in panchina*,

<sup>20</sup> Anche la studentessa autrice di questa lettera frequenta probabilmente la scuola media di Santa Maria a Monte (Pisa).

mi sono resa conto che ci fa evadere da questo mondo e sognare una vita diversa, ad esempio nelle parole: «Addormentarsi come un uccello, avere un'ala da chinarci sotto il capo, un mondo di frasche sospese sopra il mondo terrestre, che appena s'indovina laggiù, attutito e remoto». Perché cerca di farci sorridere su dei veri problemi quotidiani che affliggono l'umanità? Forse vuol renderci meno amaro il suo concetto pessimista della vita? Perché Marcovaldo non viene considerato nulla dalle persone che lo circondano? Forse per la sua misera condizione economica? Oppure perché non ama la compagnia degli altri perché si sente troppo inferiore? Ho scoperto che è di suo piacere usare il paradosso e lasciare in sospeso la conclusione dei suoi capitoli, perché? Inoltre ho capito che lei è molto pessimista, vede la vita sotto gli aspetti più tristi, forse, però, anche più reali: sbaglio? Crede che gli animali, come l'uomo, siano molto sensibili alla vita che li circonda e verso i propri simili? L'età dei consumi per lei può recare danni all'uomo? Ultima domanda: che cosa ha cercato di farci capire nell'ultimo racconto del libro *I figli di babbo Natale*; proprio nella parte finale di esso?

Le delusioni, come lei ci ha fatto capire in questo libro, sono molto tristi, per questo la prego di rispondermi al più presto, altrimenti mi deluderebbe da morire. La prego, inoltre, di non essere troppo vago nelle sue risposte. Spero di non esserle apparsa troppo antipatica da questa lettera, ho cercato soltanto di conoscere i sentimenti e il carattere che può avere uno scrittore.

Distinti saluti da

P.M. Classe III A

Età =14 anni. Professione del padre = operaio. Professione della madre = casalinga

Gentilissimo signor Italo Calvino,

Ho letto i suoi due libri, *I racconti di Marcovaldo* e il *Visconte dimezzato*. Devo dire che di questi due libri mi è piaciuto di più *I racconti di Marcovaldo* non so perché, ma oltre a essere molto bello, mi fa un po' di tenerezza, il racconto *la Pietanziera* mi fa più tenerezza, perché vedere Marcovaldo trattato come un ladro di piatti e di posate, vorrei che un altro fosse al posto suo, vorrei che non vivesse più in una povera e squallida soffitta, ma in una casa decente, e che tutti i giorni avesse il necessario per preparare un buon pranzo. Però (un pochino meno) mi è piaciuto *Il visconte dimezzato* non so perché, forse perché mi rimane molto antipatica e odiosa quella mezza parte cattiva, o forse perché divide a metà tutto quello che trova, per farla breve non mi è piaciuto tanto come quello di Marcovaldo.

Abbiamo scritto a Primo Levi e a Eugenio Montale, e ora con molto piacere abbiamo scritto anche a lei che è uno fra i più grandi scrittori italiani.

G.R.

Cosimo, Cosimo,  
 ormai ragazzino  
 da tua sorella non ti fan veder el bambino.  
 Biagio ormai si è sposato e un aiuto se ne è  
 andato.  
 Dimmi un po' Cosimo caro non hai mai....  
 pensato di sposarti?  
 Vidante sarebbe un<sup>ottima</sup> moglie  
 in una casa fra le foglie.  
 E non parliamò dei bambini,  
 saranno tutti Cosimini.  
 Una bambina la chiamerai Pamela  
 e starà dentro un seme di mela.  
 Un altro lo chiamerai Foglido  
 e fra le fronde si farà el nido.  
 La famiglia è completata io ti saluto, buona notte  
 Mi corregge nottata!!!

Fig. 5. Parte di un elaborato in rima realizzato, dopo la lettura del *Barone rampante*, dagli studenti di una scuola media. Il lavoro, non datato, risale al periodo compreso tra il 1968 e il 1983.

Laura Detti  
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
 Università degli Studi di Roma Tre  
 laura.detti@tiscali.it

# Memorie d'un ispettore scolastico

Daniela Brighigni

La memoria del piemontese Antonio Barasa<sup>1</sup>, ispettore scolastico dal 1877 al 1911, è paradigmatica del rapporto *società e saperi* ed è specchio fedele di quell'insieme di elementi organizzativi, di norme, di procedimenti e di controlli, operanti nell'ordinamento scolastico in corso.

Nel 1877 il ministro Coppino opera una scelta storicamente rilevante, quella di rinnovare l'idea prima di scuola, coinvolgendo e sensibilizzando più figure possibili: non più una formazione curricolare privata e destinata a privilegiare solo certi ceti, aumentando fratture sociali. Un *pacchetto* di comportamenti che, nella loro prescrittività, necessitano di verifiche continue ed *in itinere*, finalizzate a diffondere forme di pensiero, *modus operandi* comuni e omogenei: l'abolizione dell'insegnamento religioso e il prolungamento a cinque anni della scuola primaria, le integrazioni serali, le sanzioni contro i genitori inadempienti verso l'obbligo scolastico e i doveri dei comuni in materia di servizi scolastici. Antonio, nel suo peregrinare continuo tra il Piemonte, la Sicilia, la Lombardia, la Val d'Aosta e il Veneto, sarà il *mezzo ideale* con cui diffondere e monitorare i tanti cambiamenti che si susseguono con un ritmo inaspettato e su più fronti: programmi ministeriali, metodi di insegnamento, doveri delle amministrazioni

<sup>1</sup> Il testo *Memorie d'un Ispettore Scolastico* di Antonio Barasa, ha partecipato al Concorso Premio Pieve-Banca Toscana nel 1993, di cui è stato uno dei finalisti.

Tutte le citazioni sono tratte dall'inedito, attualmente depositato presso la Fondazione Archivio Diaristico Nazionale: nella trascrizione sono state rispettate ortografia e sintassi senza alcun intervento correttivo.

comunali. Nell'insieme, dunque, l'applicazione di normative che sottendono diversi ministri estensori: Gabelli, Baccelli, Orestano, sino alle Leggi Orlando e Daneo-Credano.

Mai un giudizio di valore, ma la consapevolezza dell'importanza di far convergere, su binari paralleli, l'idea di istruzione pratica e formale; di momento formativo contingente ma anche attento a coloro che continuano gli studi; il ruolo fermo dei comuni nel realizzare i corsi obbligatori in locali idonei e la presenza di personale docente capace e motivato.

\*\*\*

Antonio Barasa nasce a Quassolo, in provincia di Torino, il 21 novembre 1843: figlio dell'organista del Duomo di Ivrea, ha la possibilità di studiare e si avvicina alla scuola elementare, memore e consapevole dell'insegnamento materno:

La madre<sup>2</sup>

[...] Bambino, la mamma mi educava e mi istruiva col naturale metodo materno. A tanti anni di distanza mi ricordo che mi metteva in mano oggetti, ne pronunciava il loro nome, li ripeteva finché io pure sapevo pronunciarli, me li faceva maneggiare, mi mostrava la bellezza e bruttezza, indi o me li stringeva al petto o mi faceva segno di gettarli. Sapeva promuovere gli affetti per lei, per la sorellina, per i bambini tutti, mostrandone prima le bellezze, parlando di sensi. Oh! Non era questo il metodo naturale, sperimentale, affettivo? Nome dell'oggetto, bellezza, attrazione col sorriso!

Questo primo percorso educativo, forse più istintivo ed estemporaneo che meditato, accompagna Antonio non solo nella sua formazione culturale, ma anche durante il futuro lavoro come ispettore scolastico. L'incontro con *l'universo scuola* segna un passaggio significativo, verso una sempre maggiore consapevolezza del valore della propria crescita interiore. La figura del primo maestro-educatore rappresenta perciò il modello cui ispirarsi nel percorso lavorativo, l'esempio da tenere presente anche nei momenti di dubbio.

Scuola I<sup>a</sup> L'ottimo maestro sig. Michela Zucco Antonio<sup>3</sup>

Nel comune natò non vi era asilo infantile e intanto, superati i cinque anni bisognava iscriversi alla scuola. Era maestro comunale della Scuola unica maschile il signor Michela Zucco Antonio. [...] Studiava i migliori metodi di insegnamento, provava e riprovava. Vegliava la sua scolaresca, che era più o meno di 50 alunni, divisi in tre classi, anche fuori della Scuola. Ai giovedì passava di casa in casa a chiamare gli alunni liberi per condurli in campagna e loro spiegare il libro della natura. Se alcuno mancava alle lezioni, egli

<sup>2</sup> La memoria, donata dal nipote dell'autore, è in forma dattiloscritta, compilata recto-verso e divisa in capitoli numerati. L'originale, scritto a mano con inchiostro di china nero, è presso la famiglia. *Ibid.*, p. 2. I vari titoli sono sottolineati nel manoscritto originale.

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 3-4. Tale indicazione di pagina include anche la citazione successiva: nel testo originale è paragrafo immediatamente successivo al presente.

medesimo ricavasi dai genitori, e a mano lo conduceva in scuola. nelle lunghe vacanze estive, in cui le famiglie ricavansi al monte, egli vi si recava e, a volte, riuniva gli scolari sotto un frassino e li esercitava nella lettura e nella scrittura. Esigeva che sempre usassero la lingua nazionale dovunque. Se questo educatore avesse continuato per molto tempo a reggere la scuola comunale, la popolazione intiera avrebbe dato bando al dialetto locale. La serale era frequentata da adulti, da attempati, da consiglieri comunali. Molti dichiararono che la fortuna da loro fatta sui lavori all'estero in parte a lui la dovevano per le istruzioni impartite, per la lingua e l'aritmetica insegnate. Devo tuttavia confessare che la mamma ha dovuto condurmi le prime due volte a scuola colla verga. Correva voce che il maestro fosse molto rigoroso, che infliggesse crudi castighi. Io però rilevai subito che erano solo puniti i disattenti, i ciarlieri, i disturbatori, onde non avevo più bisogno dello stimolo della mamma, ma ero il primo a recarmi sulla piazzetta della Scuola stessa, aspettando che il Maestro facesse segno di entrare nell'aula.

#### Metodo di insegnamento del signor Michela

In Prima elementare eravamo pochini; il maestro ci diede una cassetta con 24 dadi, 12 per scompartimento; sulle sei facce di ogni dado era segnata una lettera. Facevamo con questi esercizi, sillabe semplici e dirette, inverse, complesse, composte e poi parole che dettava. Grande era il nostro divertimento, e come un giuoco rovesciare le cassette sul banco e poi cercare le lettere, riporle a posto per comporre le sillabe, le parole, leggerle, dirne il significato. Cambiò poi metodo negli anni successivi, abolì le cassette, e per gli alunni del primo anno adottò la lettura e la scrittura contemporanea a dettato.

L'insegnamento del maestro Michela Zucco, durato per i primi tre anni di scuola elementare, rappresenta, nella più ampia formazione di Antonio Barasa, una tappa fondamentale: ogni incontro con altri educatori o insegnanti è segnato dall'inevitabile confronto con quel primo adulto, esterno alla famiglia, ma che della famiglia, quella del proprio mondo affettivo, era entrato a far parte definitivamente.

Concluso il primo ciclo di studi, Antonio prima frequenta il ginnasio, poi una scuola privata e infine cinque anni di seminario vescovile, prima di cambiare percorso e conseguire la «patente di maestro elementare» per iniziare l'esperienza dell' insegnamento.

#### Maestro elementare a Quassolo<sup>4</sup>

Fecesi in quel tempo vacante il posto di maestro elementare a Quassolo. Fui nominato, quantunque un partito abbastanza forte volesse un maestro prete. Ressi quattro anni la scuola unica maschile, comprendente la 1a inferiore, la 1a superiore e la 2a. Corrisponderebbe ora alle prime tre classi elementari. La scuola era classificata rurale di seconda classe. Avevo lire 550 di stipendio per la scuola diurna e L. 20 per la serale. Gli alunni erano circa 50 di giorno e 25 quelli della serale invernale. Insegnai con vero zelo, né mai in tutti i quattro anni feci una vacanza indebita. Avevo il grande difetto della vociferazione; m'indispettivo quando, nonostante ripetute spiegazioni, alcuno non capiva il verbo magistrato e non comprendeva la verità o il precetto dimostrato. Sovente anche trascorrevo a castighi materiali. Era rilevante però il profitto generale. L'Ispettore, senza pure esternarmi il suo giudizio, mi aveva

<sup>4</sup> *Ibid.*, pp. 14-15.

classificato tra i quattro migliori insegnanti del circondario. Mi accorsi che non avrei potuto continuare per molti anni in questo affaticante lavoro senza rovinare i miei polmoni.

Sullo sfondo di uno stato italiano ancora in fieri, Antonio – pur gratificato dalla stima riposta in lui – inizia una nuova esperienza lavorativa come segretario comunale e segretario d'impresa in lavori pubblici. Per circa dieci anni, sino alle elezioni politiche del 1877, Antonio è attivo ma non pienamente realizzato: in quest'anno un amico onorevole gli propone l'incarico di ispettore scolastico. Antonio accetta così la nomina di reggente presso l'ispettorato scolastico di Caltagirone, in provincia di Catania: con il decreto firmato dal Re Vittorio Emanuele II, inizia quella che poi sarà l'esperienza per eccellenza della propria vita.

A questo punto la memoria, scritta tra il 1914 e il 1915, diventa una mappa virtuale: non solo un lungo viaggio attraverso la Sicilia prima e il Nord Italia successivamente, ma il ritratto socio-culturale, delineato con tratto sicuro quanto lucido. Il racconto/resoconto si muove continuamente su due livelli: il lavoro in senso stretto, di controllo, verifica e resoconto; l'uso del senso pratico unito alla fermezza di chi è consapevole dell'autorità conferitagli e la necessità istintiva di tentare di mettere in atto quell'embrionale processo di riforme, che è alla base di un'ideale organizzazione unica, applicabile e da applicare in ogni parte della penisola. C'è in Antonio la ferma, quanto a tratti utopistica, volontà di sanare quelle inaccettabili situazioni di disagio logistico e di "miopia" educativa, non più accettabili nella prospettiva di una più capillare ed efficiente formazione culturale. L'idea di un rinnovamento – inteso in prima accezione come più ampia base di diffusione dell'istruzione primaria – che per quanto possibile sia autonomo rispetto alla farragine burocratica, è il motore dell'agire di Antonio, che opera sempre nel rispetto e nell'applicazione della Legge. Applicazione non cieca ed automatica, ma propositiva e costruttiva, che coinvolge anche il corpo docente, a cui riserva considerazioni notevoli e di innegabile modernità: necessità di una formazione che si rinnovi e si confronti con il ruolo diverso che la scuola, come istituzione, l'istruzione come servizio, stavano già assumendo.

Nella sua memoria Antonio delinea e ripercorre non solo l'esperienza lavorativa in se stessa, ma la inserisce in un più ampio tessuto socio-politico. La narrazione entra nel microcosmo della politica locale, della dilagante miseria, di una realtà e struttura sociale verticistiche, ancora strettamente legate alle categorie sociali e al ruolo preminente dell'influenza dell'istituzione ecclesiastica.

Il 19 marzo 1877, da ispettore, arriva a Catania: le «lettere commendatizie» avrebbero dovuto rendere l'iter lavorativo più semplice, soprattutto avrebbero dovuto rendere la sua figura quasi una presenza familiare, non un corpo estraneo all'interno di un equilibrio immobile e immobilizzato. Antonio si renderà conto che la propria, è quella che lui stesso definisce «missione educativa ed istruttiva».

### Il circondario di Caltagirone<sup>5</sup>

Il circondario di Caltagirone (provincia di Catania) consta di dodici Comuni, che raggiungevano circa 100.000 abitanti al mio arrivo; sono tutti accentrati, meno Ramacca, che su abit. 6.000 aveva la frazione di Giardinelli-Giumarra di abit. 2.000 complessivamente, distanti 12 chilometri dal capoluogo. I 12 Comuni formano 9 Mandamenti. Per ragione di popolazione quasi tutte le scuole sono classificate urbane. Tutti i Comuni avevano numero sufficiente di scuole per proclamare l'istruzione obbligatoria, meno Militello, a cui mancavano due insegnanti. I locali scolastici erano in generale sufficienti e anche adatti. Si deve questo al fatto che ogni comune era ricco di Conventi e Monasteri. Essi con poca spesa li adattarono, dopodiché il Governo li incamerò, e li cedette in parte ai Comuni stessi. Ciò non toglie che abbia trovato, per es. a Mirabella, un'aula di classe femminile, con una cabina a uso di latrina; che a Granmichele salissero sino alle aule gli effluvi delle antiche sepolture. Si riparò subito.

Dalla narrazione dell'autore non è possibile dedurre con certezza se l'arrivo in terra siciliana sia stato preceduto e/o accompagnato da opinioni particolari: il diario è il ritratto fedele di un criterio organizzativo e lavorativo che quasi sorprende il lettore. Antonio rileva una buona preparazione didattica degli insegnanti, una notevole volontà nell'adottare criteri educativi efficaci e soprattutto, cosa di cui riscontra la positività per la maggiore liberalità nell'insegnamento, sottolinea che i docenti sono quasi tutti laici.

### Il personale insegnante<sup>6</sup>

[...] Pochi erano i maestri sacerdoti o appartenenti ad ordini soppressi, nessuna maestra monaca, l'educazione esclusivamente laica e civile, però senza odio religioso o di setta. A Caltagirone, città di circa 30.000 abitanti, eravi un solo insegnante sacerdote di scuola diurna e uno solo di scuola serale. Circa cento gli insegnanti di tutto il circondario, alcuni tenevano anche scuola serale valutata a metà stipendio della diurna. Trovai aperti due soli asili infantili. Per ispirito di distinzione di classe, i bambini della classe civile avevano abito e trattamenti speciali. La frequenza alle scuole era lodevole anche nel basso cetto, sebbene non tutti gli obbligati si facessero iscrivere e nessun aiuto, nessuna spinta venisse dalle autorità amministrative. Faceva eccezione Licodia-Eubea. Il sindaco, per mezzo della Congregazione locale, faceva distribuire durante l'inverno una buona minestra a quasi tutti gli scolari. Era il cav. Gandolfo dei Principi di San Giuseppe.

[...] Quando posai a Caltagirone, venni subito a sapere che una persona del luogo, di grande Autorità, disse: «Il governo ci tratta da popolo di conquista: ci manda un funzionario piemontese per sorvegliarsi». Un giovane barone, delegato scolastico mandamentale, mi tenne questo discorso: «Noi siamo stati conquistati dai Piemontesi, ma se la capitale fosse stata mantenuta a Torino, la nazione siciliana sarebbe insorta. Al grande nome di Roma lo spirito di ribellione si spense e non pensa più a muoversi».

Le funzioni lavorative di Antonio, ispettore, possono essere sintetizzate secondo questo ordine:

- verificare l'agibilità e la salubrità dei locali destinati alla scuola;

<sup>5</sup> *Ibid.*, pp. 39-40.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 40-41.

- controllare la qualità dell'insegnamento non solo sotto l'aspetto didattico-educativo, ma anche secondo quello relazionale;
- annotare la frequenza scolastica ed, eventualmente, trovare il modo di arginare la dispersione o comunque di comprenderla e contestualizzarla;
- far rispettare la puntualità del pagamento degli stipendi dei docenti, cui il comune doveva adempiere;
- attivare, laddove possibile, corsi di formazione e aggiornamento per gli insegnanti, anche nella prospettiva di stimolare la nascita di un sentimento di appartenenza ad una categoria sociale ben definita e con finalità univoche ovunque. Formazione e autoformazione *ante litteram*, per riconfermare la necessità di *condivisione e confronto*.

A questo codice etico e professionale si attiene Antonio, con la consapevolezza che alcune decisioni possono essere “mal lette” dalla classe politico-dirigenziale locale: quella che Antonio definisce missione, è in realtà qualcosa di “altro”. È il tentativo sostanzialmente riuscito, nell'ottica dei tempi correnti, di uniformare un sistema scolastico così disparato, come era quello italiano. Una prima forma di progetto unitario che rafforzasse il concetto di *appartenenza nazionale*: in una dimensione sociale così frammentaria, il ruolo dell'istituzione scolastica era marginale, tanto più lo erano le condizioni logistiche e il ruolo stesso dell'insegnante. Da una parte lo stesso era ancora associato alla figura del precettore privato (anche se probabilmente era una prassi ormai caduta quasi in disuso), dall'altra, pur riconoscendogli un livello d'istruzione non comune, era – per l'amministrazione – quasi un onere che, in casi di ristrettezze, si poteva sacrificare.

Ristabilire una dignità di categoria e farla interiorizzare, sono stati i principi etico-professionali cui si è dedicato Antonio: fermo nelle sue decisioni, consapevole a quale autorità rivolgersi e quali tasti dell'animo umano toccare.

#### Commissariato a Militello – val di Catania<sup>7</sup>

Ho già detto che a Militello mancavano due insegnanti per proclamare l'istruzione obbligatoria. Il comune non li volle nominare, nominarli il Consiglio scolastico. I maestri si presentarono per aprire la scuola. Da oltre un mese i due passeggiavano per le vie della graziosa cittadina senza che l'Autorità locale pensasse né punto né poco a provvedere locali ed arredi. Fui perciò inviato commissario. Il sindaco mi condusse a vedere celle di conventi, vani angusti, oscuri. Solo un grande dormitorio del Monastero di San Giovanni trovai adatto. Era questo stato ceduto dal Demanio alla città, perché se ne servisse per uso pubblico. La città lo concedeva ad alcune monache che vi tenevano clausura. Con esse abitavano alcune zitelle come in educazione. Entrato io nel convento le monache zitellone si facevano il segno della croce, le zitelle stavano nascoste dietro le cortine dei letti. Sino all'anno antecedente era ivi quale monaca una zia o sorella del Ministro Majorana. Riunitasi la Giunta, a questa non pareva vero che non avessi accettato i primi locali offerti e un assessore diceva: «Per questi figli di garusi dovremo noi assegnare aule dorate? Se la S.V. risparmia il convento delle

<sup>7</sup> *Ibid.*, pp. 42-43.

monache noi gli erigeremo una statua». Risposi: «Stimo i figli del popolo come i figli dei vostri magnanimi lombi, datemi il locale prescelto, e poi, se vorrete innalzarmi una statua, gradirò anche quella». Ma, nulla ottenendo dalla Giunta, scrissi all'Intendente delle Finanze a Catania, pregandolo che facesse sentire al comune di Militello, che se non destinava il convento di San Giovanni a beneficio pubblico, l'avrebbe avvocato al Demanio. L'intendente appositamente nota. Venne subito ordine di sfratto alle monache. Una notte una vettura chiusa le condusse a Catania, ove s'internarono in un convento del loro ordine. I nuovi locali si approntarono.

Mineo – Pagamento degli insegnanti, ecc.<sup>8</sup>

Mineo è cittadina antica con circa 10.000 abitanti, Appartiene all'epoca greca; aveva allora Re e batteva moneta. È patria dello scrittore Luigi Capuana; ne fu anche Sindaco e lo conobbi persona colta e gentile. Chi lo crederebbe? Al mio tempo non aveva ancora camposanto. I morti da una botola d'una chiesa conventuale, a pochi passi dalla Città, si gettavano nel sotterraneo. Si diceva che i cadaveri si consumavano tra loro; onde non si formava ingombro. più volte era stato bandito l'appalto per la costruzione del cimitero. Nessun impresario saliva all'asta nella certezza che il Comune non lo avrebbe pagato. Due volte sono stato inviato Commissario a Mineo per sorreggere il bilancio preventivo. Nella sua compilazione si iscrivevano spese effettive per L. 140.000 circa e si contrapponevano entrate per somma corrispondente; in fatto poi non erano tutte esigibili, perciò erano continui i deficit e specialmente, per deficit di cassa, non erano pagati i mandati degli insegnanti, questi miseri erano costretti ad offrire i mandati stessi al panettiere, al pizzicagnolo, che li accettavano ad uno sconto da strozzini.

Santo Cono – Scolari al pascolo e maestro non pagato<sup>9</sup>

E giacché parlo di miserie, narrerò di Santo Cono, il più piccolo Comune del Circondario, di abit. 1.500. Nel cuore dell'inverno salii a Santo Cono, disteso a piano inclinato su un modesto colle. Dalla lista degli alunni obbligati appariva che 120 tra maschi e femmine dovevano frequentare le due scuole. Il giorno della visita ne mancavano quasi quaranta. Feci le mie lagnanze al Sindaco. Rispose che correva un anno di grande carestia (anno baccariato), tutto il territorio era quasi esclusiva proprietà di un Canonico di piazza Armerina, il raccolto fatto era stato appena sufficiente per soddisfare il dovuto al padrone, perciò i fanciulli mancanti alla scuola erano mandati ai pascoli dai genitori, e soggiunse «Ella traversando la campagna ne avrà veduti nei campi». Avevo infatti intraveduto, salendo, fanciulli sparsi, chini nei solchi. Ripassando, ho fatto maggiore attenzione. Questi coscritti della scuola, cui disertavano, avevano un coltellino e tagliavano le piccole cicorie, col dorso della lama le nettavano, e poi le mangiavano. Quando ne erano impinzati riedevano a casa. Così era il fatto nudo: erano al pascolo come pecore. Povero popolo! Santo Cono si distinse pure col non pagare lo stipendio al maestro, che perciò inoltrò ricorso. Il Sottoprefetto m'invio Commissario a questo fine e mi consegnò una nota minacciosa per il Sindaco.

La fermezza degli interventi svolti e la rapidità con cui Antonio si rivolge alle autorità competenti, in caso di necessità, l'ascolto e la stima di cui gode, suscitano in lui sentimenti contrastanti: ha imparato ad amare anche le contraddizioni di una terra così ricca di risorse quale si mostra la Sicilia, al contempo inizia ad avvertire il desiderio di avvicinarsi al paese natale. Così, dopo quattro anni come

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 46-47.

ispettore reggente, riesce, grazie agli amici onorevoli Germanetti e Compans, ad essere trasferito nel Circondario di Breno, in provincia di Brescia e diventare ispettore titolare.

#### Il Deputato Compans – L'Ispettore traslocato a Breno<sup>10</sup>

[...] Non corsero molti giorni che un decreto ministeriale mi trasferiva al Circondario di Breno, in provincia di Brescia. A questo si aggiungeva un altro decreto col quale ero promosso da reggente a titolare. Di tutto l'On. Compans mi aveva preavvisato e l'On. Germanetti mi faceva sapere che un giorno discendevano le scale del Ministero dei Deputati (lui e Compans) che al medesimo fine avevano parlato col Ministro. Prima di partire, con una circolare presi commiato dalle autorità scolastiche, dagli Insegnanti, e da tutta la popolazione delle scuole del Circondario. Quantunque il trasferimento fosse da me desiderato, tuttavia la partenza mi impressionò molto. Avevo avuto contrasti, ma anche care soddisfazioni e sempre l'approvazione dei miei superiori e l'amore degli insegnanti.

L'arrivo in una nuova realtà, teoricamente ben conosciuta nel suo apparire ufficiale, così geograficamente più vicina ai luoghi della politica e dell'elaborazione teorica, riserva invece interessanti sorprese, che investono più situazioni: la corretta vigente retribuzione degli stipendi agli insegnanti; la necessità che il corpo docente ha di confrontarsi propositivamente su programmi che si susseguono, ampliandosi o tornando all'essenziale; un'insospettata influenza clericale, che Antonio cerca prima di smorzare, poi di sradicare. Uno dei doveri più intimamente avvertiti è proprio stabilire un criterio di valutazione della didattica: Antonio anticipa il più moderno concetto di soggettività e libertà d'insegnamento, verificando però i livelli di preparazione delle classi e proponendo l'allontanamento di quei docenti che non risultano idonei. Interviene anche in materia di testi usati, *saggiando* per poi *selezionare* ciò che viene didatticamente proposto: nel complesso un lavoro di analisi, valutazione e riorganizzazione sia logistica che metodologica.

#### Comuni e insegnanti<sup>11</sup>

A Breno mi abbocai subito col sotto-prefetto, eccellente persona, tutta bontà e signorilità e che credeva tutti buoni, come lui era buono. Saputo che venivo dalla Sicilia, quasi prevenuto ai danni di questa, come correva voce che laggiù fosse camorra e mafia, mi dipinse il suo circondario come abitato da uomini d'ordine, laboriosi, onesti e in privato e nelle pubbliche amministrazioni. Quanto era ingenuo! Corsa voce che era venuto il nuovo Ispettore molti maestri vennero a fare la mia conoscenza e mi diedero informazioni sulla loro scuola e su altre e sulle relazioni esistenti tra loro e i rispettivi comuni. Così in capo a quindici giorni potei presentare al sotto-prefetto un elenco di parecchi comuni che negoziavano lo stipendio cogli insegnanti, e loro corrispondevano uno stipendio inferiore al legale. Erano i tempi in cui lo stipendio legale era di L. 366,66 per le maestre e di L. 550 per i maestri. Per lo più i comuni iscrivevano in bilancio la somma dello stipendio legale, rilasciavano anche il mandato integrale; i maestri poi quintanzavano il mandato ricevendo cento, duecento lire meno del dovuto. Questa mia denuncia fece senso al Sotto-prefetto, che scrisse una

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 58.

lettera ben acre ai Sindaci dei Comuni accusati. Uno, dichiaratosi offeso dopo molti anni di Sindacato, volle dimettersi. Il Sotto-prefetto aveva minacciato di deferirli al Procuratore del re [...].

#### Circoli didattici – Catechismi religiosi – Manoscritti<sup>12</sup>

Fu mia prima cura visitare tutte le scuole del Circondario. I locali erano in gran parte poco adatti o igienici, angusti, scarsi di luce e l'arredamento insufficiente. Nella frazione di Pezzo di Legno, presso il Corno dei Tre Signori, gli scolari avevano nell'aula a compagno un mulo. Divisi il Circondario in cinque Circoli: dal basso ne erano sede: Darfo, Breno, Cedegolo, Edolo, Temù. Ogni due mesi tenevo conferenza. Tutti intervenivano, anche i più distanti dalla sede, e dopo la conferenza, facevasi un'agape fraterna, che non oltrepassava la spesa individuale di L. 1,50. Le conferenze tenevansi sempre in giorni di vacanza. Erano molto utili. Io fissavo il tema didattico-educativo da una conferenza all'altra, incaricavo un maestro del circolo di farne lo svolgimento scritto, che veniva poi letto e discusso da tutti e se ne redigeva poscia processo verbale.

In tutte le scuole si insegnava il catechismo. I parroci introducevano pure un catechismo manoscritto, che dicevano necessario a spiegare meglio quello del Vescovo. Pretendevano che fosse dettato dai maestri e mandato a memoria. Io non proibivo il catechismo stampato, approvato dal Vescovo e dal consiglio scolastico; sequestravo il manoscritto. Notisi che in certi manoscritti mancava la correttezza della lingua, il buon senso, ecc... Ad es. in una scuola mista, alla domanda «Qual è la materia del matrimonio?» la risposta diceva «Sono i corpi degli sposi e la loro tradizione». Alla domanda «Il trangugiare un'unghia, oppure una goccia d'acqua prima della Comunione, rompe il digiuno naturale?» la risposta era «No, perché l'unghia non è materia digeribile, e la goccia d'acqua si converte in saliva». Il sequestro di questi manoscritti accese contro di me la guerra dei clericali, numerosi ed anche potenti nella valle. Per loro ero stato mandato in Valcamonica dalle potestà tenebrose dell'inferno per distruggere la religione [...].

#### Un maestro-sacerdote antiunitario<sup>13</sup>

[...] Nello stesso Comune di Corteno, visitando una scuola mista facoltativa, diretta da un sacerdote, non patentato, aprii i quaderni degli alunni. In uno lessi: «La capitale del Regno è Torino, la rivoluzione prese possesso di Roma e mise il Re in casa altrui». Chiesta spiegazione, il maestro rispose: «Questo è stato detto da me; ella deve sapere che io sono sacerdote». «Se la sua condizione di sacerdote – diss'io – le impedisce di insegnare secondo le nostre Istituzioni, rinunci alla scuola». Feci relazione al R<sup>o</sup> provveditore, e il Consiglio scolastico lo sospese dall'insegnamento pubblico per due anni. Altri insegnanti non osavano insegnare che Roma è Capitale d'Italia, e qualcuno anche fra i laici.

#### Una maestra moglie di un Sindaco, inetta. Altri simili casi<sup>14</sup>

Da parecchi anni era maestra della scuola unica femminile di Cevo la moglie del Sindaco. Le sue sessanta scolare erano indisciplinate, non avevano pulizia personale, parecchie avevano già undici, dodici anni; vuol dire che frequentavano la scuola da cinque o sei anni, nessuna sapeva scrivere sotto dettato. Io dichiarai l'insegnante inetta [...].

La maestra di una classe femminile di Pian di Borno faceva leggere un'alunna nel libro di testo. L'alunna non mi seppe spiegare la parola abbaino. Mi rivolsi alla maestra perché

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp. 60-61.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 64-65.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 66.

aiutasse l'alunna. Questa spiegò che abbaino voleva dire abbaiare, il verso del cane. Anche qui dovetti agire più da chirurgo che da medico. E su questa parte pare che basti.

Il lavoro stesso di ispettore porta Antonio ad una rigorosità di metodo che non è intolleranza assoluta, ma consapevolezza che nelle situazioni di maggiore *sclerotizzazione* e *irrigidimento* di metodo, è opportuno agire. I cambiamenti normativi messi in atto con una certa scansione temporale mirano al miglioramento di quello che già con Antonio tende a qualificarsi come un servizio pubblico: alla *prescrittività* della Legge non sempre corrisponde, da parte degli insegnanti, una immediata conversione pratico-teorica. Per questo istituire corsi e incontri è il vero *imperativo*: non solo per il rinnovamento dell'insegnamento in se stesso, ma come formazione continua di professionisti che, inevitabilmente, devono essere pronti ad affrontare l'idea stessa di una istituzione in cambiamento. Cambiamento metodologico quanto arricchimento e riqualificazione anche delle conoscenze: vincere forme radicate di *ostruzionismo* e rendere realmente presente in ogni comune una scuola funzionante, sono gli altri punti fermi dell'attività di Antonio.

#### Conferenze didattiche provinciali a Breno<sup>15</sup>

Il Ministero aveva indetto conferenze provinciali per i maestri, nelle quali si dovevano trattare argomenti pedagogici-didattici, e specialmente il lavoro manuale educativo. A sede di queste fu segnata Breno. Grande fu il concorso di maestri e maestre da tutta la Provincia. Il Ministero aveva destinato un sussidio a tutti. Assistevano il Provveditore agli Studi, gli Ispettori, il Direttore della Regia Scuola Normale di Brescia; presiedeva il Direttore della Regia Scuola Normale di Treviglio. Il Regio Provveditore mi aveva assegnato la trattazione del tema sul lavoro manuale. Fu molto contento della mia esposizione. Volli dimostrare che il lavoro all'uomo non è castigo, ma premio, e dissi: «come la Chiesa ogni anno nei giorni dei maggiori mestieri canta felice la colpa (di Adamo) che provocò la venuta del Redentore (Gesù Cristo), così come infelice sarebbe la fortuna dell'uomo, se Iddio non gli avesse dato come premio la facoltà del lavoro, ecc.». Questo passo più di ogni altro piacque al Provveditore [...].

#### Ancora le scuole di Brescia, pubbliche e private<sup>16</sup>

[...] Le mie premure maggiori erano le scuole rurali, numerose assai, ed anche frequentate tutto l'anno. L'istruzione e l'educazione popolare progredivano specialmente per l'opera attiva ed intelligente degli insegnanti, tutti patentati. Erasi pubblicata la legge sulla istruzione obbligatoria, ma ben si può dire che essa non era eseguita perché affidata ai Sindaci provenienti dai suffragi degli Amministratori e quindi a persone interessate a non dare multe o contravvenzioni.

#### Locali disadatti<sup>17</sup>

Quando entrai Ispettore in Valle d'Aosta, il sistema stradale aveva già fatto grandissimi progressi; molte valli laterali, che non avevano che strade mulattiere, erano trasformate

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>17</sup> *Ibid.*, pp. 91-92.

in carrozzabili. Ma la casa della scuola in generale lasciava molto a desiderare per igiene, per luce, per arredamento. Più che l'indifferenza dei comuni erano le risorse finanziarie che mancavano e non si peritavano alle spese neppure cogli aiuti del governo. Alcuni locali parevano più cantine, che aule. Un comune aveva un'auletta sola, che serviva da archivio, da sala consigliare, da scuola. In alcune scuole facoltative, nella scuola esisteva pure il letto dell'insegnante. Debbo dirlo? Visitai una mista facoltativa poco distante da Aosta, sulla destra della Dora; il docente faceva scuola in una stalla, gli scolari frequentanti erano undici, le vacche sedici. Ma venne il risveglio nella valle che pur non aveva alcun analfabeta, venne il risveglio per locali di nuova costruzione ed adatti [...].

L'essere ispettore è sinonimo di più azioni ma anche di più incontri e confronti: per questo Antonio Barasa ha cercato di improntare la propria attività lavorativa sul buon senso, sul senso pratico, sullo spirito di appartenenza di categoria, sulla capacità di guardare lontano, verso un futuro che, se non gli apparteneva anagraficamente, certamente lo era idealmente. Da questi presupposti Antonio parte per lasciare una traccia concreta, sia in alcune soluzioni pratiche, che riteneva potessero attivarsi con il supporto dei ceti economicamente più agiati, sia nella promozione di associazioni che di corsi educativi.

#### L'ispettore promuove l'associazione tra le classi ispettorali<sup>18</sup>

Da Crema sovente mi recavo a Lodi ed a Milano. Qui in unione ai miei colleghi promossi la costituzione di una Società tra gli Ispettori Scolastici dello Stato, che affermasse la loro solidarietà e mirasse ai migliori benefici della classe ed al migliore incremento dell'educazione ed istruzione nazionale. Due volte gli ispettori della regione lombarda si riunirono a Milano a quest'oggetto. Si nominò capo dell'incipiente sodalizio il Chiarissimo Professore Graziani – ispettore presso il R. Provveditore di detta città. L'istituzione però non ebbe la vigoria necessaria, né poté dare quei frutti che i promotori si aspettavano.

#### Mutualità scolastica<sup>19</sup>

Dalla Francia passò in Italia per opera specialmente del R. Provveditore agli Studi di Ancona prof. Stoppoloni la propaganda della mutualità scolastica, istituzione eminentemente educativa, che tutti affratella sino dai primi anni, e mira ad affermare e conservare per sempre la dignità umana [...].

#### Opera dei comuni per le scuole e per i locali<sup>20</sup>

Alcuni comuni provvidero alla refezione scolastica per i poveri, per gli scolari molto distanti dalla sede e anche per l'assistenza. Altri comuni provvedevano il fabbisogno di cancelleria a tutti o solo ai poveri. Alcune congregazioni di carità si sostituirono ai comuni impotenti. Era mia consuetudine, di inviare, al cominciare di ogni anno scolastico, una circolare a tutti i comuni, alle Autorità, agli insegnanti, e dare loro contezza delle visite fatte nell'anno precedente, del profitto ottenuto, dare suggerimenti ed istruzioni per ottenere maggiore in avvenire. Così, in una di queste incitavo specialmente i comuni più mancanti di locali adatti a costruire edifici appositi, approfittando delle agevolazioni per sussidi e mutui dallo stato [...].

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 104.

### Amici della scuola<sup>21</sup>

Per iniziativa dell'On. Pinchia si costituì l'associazione degli Amici della Scuola. Raccolti alcune adesioni con offerte di lire dieci. Con queste si fornirono alcuni arredi a scuole povere. Ma l'istituzione subito decadde e più non se ne parlò.

Nel 1906, con cinque anni di anticipo sul Regio Decreto del 4 giugno 1911, che rese pubblico il riordino della scuola elementare, Antonio aveva proposto ai comuni piccoli ma vicini tra loro, di unirsi in consorzio per creare la quarta classe, la sola che permetteva l'accesso alla scuola media. Una capacità gestionale notevole, con parallela ottimizzazione delle risorse economiche e umane. Un tendere, quello di Antonio, verso un'idea di scuola che educi ma che permetta alla cultura di essere il luogo privilegiato della legalità, del rispetto e della promozione della persona.

Un Regio Decreto lo invita, dal 15 agosto 1911, a far valere i diritti alla pensione: una decisione, forse la prima, subita e non autonoma, in seguito alla quale si ritira nel paese d'origine, affidando alle sue memorie e al concetto stesso di memoria, intesa come occasione di *riflessione* e non di *revisione*, gli ultimi pensieri su quella che per Antonio è stata una missione etica e civile.

I centoventotto capitoli in cui è organizzata la memoria, si propongono come *vademecum* per chi volesse ritrarre il nostro paese, attraverso la microstoria di uno dei suoi protagonisti. Un percorso tangibile marcato dal ritmo di azione di chi, da Nord a Sud, si è mantenuto fedele a un'idea ma anche alle sue proiezioni concrete nelle diverse realtà.

### Conclusione<sup>22</sup>

Mi punge tuttavia il desiderio di raccogliere i frutti della lunga esperienza e di esporre quelle riforme che crederei necessarie, o almeno utili assai ed indicate, perché la scuola primaria e popolare sia perfettamente educativa per il singolo individuo, per la famiglia e per l'umanità intera. Sembrami che siano da preparare meglio i leviti dell'insegnamento, e prima ancora è da fare una giusta selezione. Gli eletti devono costituire coi capi dirigenti un corpo compatto e ben disciplinato, unicamente intento al bene intellettuale e morale del popolo. Coloro che hanno assunto questa alta missione devono considerare che non hanno accettato un impiego simile alla comune prestazione di opera, in cui l'orario è tutto e, finito questo, cessa ogni responsabilità. L'educatore, il maestro è tale e sempre in tutte le ore e deve sempre eccellere per ogni virtù individuale e civile, ed ovunque senza impostura, senza finzione, seguendo il dettato della vera filosofia e della retta coscienza e meritarsi la stima e il rispetto universale [...].

Daniela Brighigni  
Fondazione Archivio Diaristico Nazionale  
Sede operativa: Piazza Amintore Fanfani 14, 52036 Pieve Santo Stefano (AR)  
d.brighigni@archiviodiari.it

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 117.

# Collezionare e conservare il libro per ragazzi

## La Collezione '900 Sergio Reggi al Centro Apice dell'Università degli studi di Milano

Roberta Cesana

La scelta di conservare il libro per ragazzi non è nel nostro Paese tra le più popolari. Sappiamo come a lungo la letteratura per l'infanzia sia stata «la grande esclusa»<sup>1</sup> non solo dalla riflessione critica e dalla storiografia letteraria ma anche dalle registrazioni della Bibliografia Nazionale Italiana<sup>2</sup> (una lacuna, questa, colmata solo a partire dal 1995 con l'inaugurazione della nuova serie della BNI Ragazzi) e più in generale come il problema di conservare i libri per ragazzi – libri di consumo, spesso fragilissimi, difficili anche da restaurare – angusti da sempre i nostri bibliotecari<sup>3</sup>.

Dalla scelta di conservare a quella di collezionare, si ricorderà la famosa «vecchia collezione di libri per bambini» di Walter Benjamin che cresceva «a ritmo costante»<sup>4</sup>, ma ci si renderà anche conto di come il libro per l'infanzia

<sup>1</sup> F. Butler (a cura di), *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Milano, Emme Edizioni, 1978, p. 5.

<sup>2</sup> L'avvertenza che ha accompagnato per lungo tempo i fascicoli della BNI recitava: «la Bibliografia esclude comunque il materiale che per sua natura è destinato a gruppi e categorie particolari di persone». L'elenco delle classi di documenti non trattati comprendeva le «Pubblicazioni per bambini e per ragazzi che siano delle riduzioni e rielaborazioni di testi o di spettacoli, i libri gioco [...]».

<sup>3</sup> A. Agnoli, *La scelta di conservare il libro per ragazzi. Un libro fatto per non essere conservato*, in *Conservare il Novecento, convegno nazionale, Ferrara, Salone internazionale dell'arte del restauro e della conservazione dei beni culturali e ambientali, 25-26 marzo 2000*, atti a cura di M. Messina e G. Zagra, Roma, Associazione Italiana Biblioteche, 2001.

<sup>4</sup> W. Benjamin, *Vuotando le mie casse di libri. Una conversazione sul collezionismo librario*,

abbia apparentemente destato solo di recente l'interesse dei collezionisti italiani<sup>5</sup>. È però proprio su un'eccezionale collezione di libri per l'infanzia che poggia oggi una delle grandi ricchezze del Centro Apice dell'Università degli Studi di Milano<sup>6</sup> che conserva e rende disponibile agli studiosi il patrimonio documentario accumulato negli anni da Sergio Reggi<sup>7</sup>.

La Collezione '900 Sergio Reggi si compone in realtà di tre sezioni: una è dedicata alle prime edizioni di letteratura italiana del Novecento, rappresentate da oltre 1.700 volumi; un'altra comprende circa 1.250 esemplari tra libri, riviste, manifesti originali e altri materiali futuristi; mentre la terza sezione, di cui qui ci occupiamo, con i suoi oltre 2.000 libri illustrati per l'infanzia che documentano l'attività di autori, editori e illustratori dagli anni Ottanta dell'Ottocento agli anni Sessanta del Novecento, è considerata una delle più importanti raccolte oggi esistenti di libri per ragazzi pubblicati in Italia e con i suoi esemplari racconta una storia che è nota solo in parte, proprio per la difficoltà, a cui accennavamo, di reperire un materiale editoriale che solo sporadicamente è stato conservato nelle nostre Biblioteche.

Come ha sottolineato Lodovica Braidà, «si individuano nella raccolta un'attenzione per l'oggetto libro, per le strategie editoriali e per gli autori che più hanno contribuito a rinnovare le letture dei bambini»<sup>8</sup>. Una triplice logica – materiale, editoriale e autoriale – viene quindi individuata alla base delle ricerche e degli acquisti di Sergio Reggi, il quale, «in circa 35 anni di passione a tempo pieno»<sup>9</sup>, facilitato nei contatti con i librai dalla sua professione di

«L'Informazione Bibliografica», a. 2002, n. 2, aprile-giugno, pp. 141-152, citazioni da p. 145 e 148.

<sup>5</sup> Solo nel 2008 per la prima volta la Mostra del Libro Antico, per esempio, dedica uno spazio specifico a questa tipologia libraria, allestendo la mostra «Pinocchio» di cui ora si veda il catalogo di M. Nasti, *Pinocchio e i suoi illustratori una mostra parallela*, Milano, Mostra del Libro Antico, 14-16 marzo 2008.

<sup>6</sup> Il Centro Apice è nato nell'ottobre 2002 con la finalità di raccogliere, conservare e valorizzare fondi bibliografici e archivistici di particolare pregio e rarità. A partire dal primo nucleo di opere già di proprietà universitaria, come il fondo Alfieri, il Centro Apice ha acquisito biblioteche ed archivi di importanti case editrici del XX secolo, che accanto alle raccolte provenienti da collezionisti privati documentano la storia dell'editoria libraria e giornalistica dell'età moderna e contemporanea, così come dei suoi creatori: scrittori, grafici, illustratori, tipografi, stampatori, critici, editori. Attualmente Apice conserva circa 60.000 volumi e numerosi fondi archivistici, e costituisce un importante patrimonio bibliografico, archivistico e iconografico disponibile per lo studio, la ricerca e l'attività didattica.

<sup>7</sup> Relativamente alla letteratura per l'infanzia, il Centro Apice conserva anche il Fondo Wick, che comprende i children's book della collezione di Peter Arms Wick (1920-2004). Nella raccolta di circa 200 volumi sono presenti in prevalenza testi inglesi, francesi e americani, con qualche esempio in tedesco, olandese, spagnolo e portoghese, dal XVIII al XX secolo.

<sup>8</sup> L. Braidà, «La grande esclusa»: *un viaggio nella letteratura per l'infanzia*, in *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per i ragazzi*, a cura di L. Braidà, A. Cadioli, A. Negri, G. Rosa, Milano, Università degli Studi di Milano-Skira, 2007, pp. 17-24, citazione da p. 17.

<sup>9</sup> A. Tomasetig, *La biblioteca del Signor Novecento. Viaggio nella Collezione '900 Sergio Reggi*, «Biblioteche Oggi», marzo 2004, pp. 98-101, la citazione da p. 98.

attore teatrale che lo portava a girare l'Italia, si è dedicato pazientemente alla costruzione della sua collezione.

La triplice logica materiale, editoriale e autoriale si esplicita ulteriormente e, a nostro parere, si sposa perfettamente con la scelta dei bibliotecari del Centro Apice di mantenere, per la conservazione della collezione, la divisione in sezioni predisposta da Reggi stesso. Proprio viaggiando tra queste sezioni emergono infatti chiaramente altri due criteri che, se non ci sbagliamo, devono aver guidato la scelta del collezionista nella ricerca, da una parte, della prima edizione meglio conservata di ogni titolo, e dall'altra nella particolare attenzione che egli riserva non solo e non tanto agli autori ma soprattutto agli illustratori dei volumi raccolti.

Nella sezione «Illustratori» sono presenti quasi 50 artisti, molti di primo piano, altri meno noti<sup>10</sup>, sempre collezionati con l'obiettivo di avere, dove possibile, tutto il pubblicato di ognuno di essi nelle condizioni migliori disponibili sul mercato: Reggi sembrerebbe aver cercato incessantemente di migliorare la qualità della sua raccolta, arrivando a sostituire nel corso degli anni diversi esemplari della stessa opera. Apparirà chiaro come – tanto più in un settore quale quello dei libri per ragazzi, per loro stessa natura destinati a essere rapidamente sciupati e consumati, passando frequentemente nelle mani dei bambini – lo stato di conservazione dei volumi si riveli un elemento decisivo e qui preponderante: si pensi che gli esemplari della collezione presentano quasi tutti la copertina originale e in alcuni casi anche la sovracoperta<sup>11</sup>.

Di Antonio Rubino per esempio si conserva la prima edizione di lusso, stampata da S.E.L.G.A. nel 1911 in 500 esemplari numerati, di *Versi e disegni*; la prima edizione dei *Balocchi di Titina* (Ostiglia, La Scolastica, 1912); *Viperetta*, pubblicata in prima edizione da Vitagliano nel 1919 e *Tic Tac*, nella prima edizione Vitagliano del 1920 e nelle edizioni successive. Degli anni Trenta è la prima edizione di *Coccolino*, che Rubino scrive e illustra per Sonzogno (1934) e degli anni Quaranta il rarissimo *Libro del bel vedere* (Garzanti, 1947). Altrettanto preziose le opere scritte da altri e illustrate da Rubino, tra le quali qui si segnalano solamente gli *Epigrammi* di Umberto Calamida, stampati da Giussani nel 1921 in 500 esemplari numerati con fregi e illustrazioni di Rubino, e la prima edizione Bemporad, del 1911, del *Tesoro dorato e altre novelle* di Hans Christian Andersen, tradotto da Giuseppe Fanciulli con illustrazioni e

<sup>10</sup> Sull'illustrazione nei libri per bambini si veda A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972 e P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, Bologna, Zanichelli, 1988.

<sup>11</sup> Si legga a proposito: «In effetti il restauro invasivo delle copertine editoriali e la distruzione delle sovracoperte – com'è avvenuto nelle biblioteche italiane – limitano fortemente la possibilità di capire come ha lavorato l'editore e come il supporto materiale abbia potuto affascinare, attrarre o allontanare il lettore». L. Braidà, «La grande esclusa», cit., p. 17. Della stessa autrice si veda anche: Ead., *Della materialità dei libri. Copertine e sovraccoperte nell'editoria del '900*, «La fabbrica del libro», 1, 2006, pp. 2-6.

copertina di Antonio Rubino. Altro illustratore seguito da vicino da Reggi è Sergio Tofano, in arte Sto, di cui si conservano tutte le opere maggiori – tra cui la saga del *Signor Bonaventura* in tutte le edizioni, da Alpes a Rizzoli – e numerose rarità, quali sono per esempio *La Vispa Teresa allungata da Trilussa*, con disegni di Finozzi e Sto (Roma, Carra, 1917) o *Il giuoco della musica di Zia Franca* (Francesca Tardani Ciani) illustrato da Sto e stampato a Roma da Signorelli nel 1936.

Spigolando, possiamo scegliere altri volumi di rilievo che arricchiscono la sezione «Illustratori»: si va dal *Paradiso delle rondini* di Diego Garoglio illustrato da Umberto Brunelleschi e pubblicato in prima edizione da Bemporad nel 1922 alle novelle per bambini *Stretta la foglia...* di Diego Angeli, illustrate sempre da Brunelleschi e pubblicate da Bemporad nel 1911 (anche in questo caso si tratta di una prima edizione in perfetto stato di conservazione, impreziosita da una copertina cromolitografica in rilievo), passando per *Zufrin: fiaba in tre atti e un epilogo* di Giuseppe Fanciulli stampata da Treves-Treccani-Tumminelli nel 1932 e impreziosita dai figurini di Umberto Brunelleschi. Ben rappresentato anche Golia (Eugenio Colmo) di cui si conservano due rarità: l'*Abecedario di guerra* nell'edizione Lattes del 1915 e *Tranquillino dopo la guerra vuol ricreare il mondo... nuovo*, album per ragazzi con 30 disegni di Golia su versi di Vittorio Emanuele Bravetta pubblicato da Treves nel 1915. Nella sterminata produzione di Bruno Angoletta, Reggi ha scelto alcuni dei libri più belli e più rari (delle riviste che il pittore bellunese ha illustrato diremo più oltre): *Piccole voci* di Italo Toscani (Roma, Primavera, 1910 ca.), *Poesie militari* di Aldo Valori e *Ridibene* e *Quasibel* di Teresah (entrambe rarissime pubblicazioni della Scolastica di Ostiglia, 1915), *Storielle di lucciole e di stelle* narrate da Gian Bistolfi (Treves, 1914, con illustrazioni sia in nero che a colori), oltre ad alcuni libri strenna oggi introvabili, come *Le tre favole belle* di Francesco Pastonchi (Mondadori, 1920) o *Il ragno incantato* di Amalia Guglielminetti (Mondadori, 1922). Degli anni Trenta è *Il Palio di Siena* (Roma, Novissima) con il testo di Piero Misciattelli e i disegni di Duillio Cambellotti, che come illustratore è qui presente anche con l'edizione Novissima del 1920 delle *Favole di Trilussa* e con l'edizione Carabba del 1915 della *Leggenda d'oro di Mollichina* di Camille Mallarmé. Sono poi presenti, sempre in prima edizione, tutti i libri illustrati da Attilio Mussino per la famosa collana di libri per l'infanzia pubblicata da Paravia negli anni che vanno dal 1902 al 1920 mentre, sempre illustrata da Mussino, un'altra rarità bibliografica è il romanzo per fanciulli di Paolo De Musset, *Il cavaliere di Pietrarossa*, edito da Vitagliano intorno al 1920. Illustrata da Piero Bernardini, oggi praticamente introvabile in forma completa, la serie dei quattro album pubblicati da Bemporad nel 1924 (*Pinocchio*, *Lucignolo*, *Pinocchio in Africa*, *Il segreto di Pinocchio*); mentre di Mario Pompei si conserva, tra gli altri, uno dei lavori più belli, ossia *Il libro delle burle: romanzo di avventure comiche per i ragazzi che ridono volentieri*, edito da Sandron nel 1930. L'elenco potrebbe continuare, con i nomi e le opere di Primo Sinopico, Beppe Porcheddu, Vsevolode

Nicouline. Di quest'ultimo andranno almeno ricordate le illustrazioni per *Le mille e una notte* nella trascrizione di Mary Tibaldi Chiesa (Milano, Hoepli, 1952) e prima per *L'uccello di fuoco e altre fiabe popolari russe*, sempre trascritte dalla Chiesa e pubblicate da Itolgeo nel 1945 (sono entrambe prime edizioni perfettamente conservate).

Un'ulteriore suddivisione nella sezione «Illustratori» comprende la produzione di artisti che sono spesso anche autori del testo. Si va da Felice Casorati a Luigi Veronesi a Bruno Munari, del quale si conservano i sette «Albi» pubblicati da Mondadori nel 1945. Di assoluto rilievo la sezione che raccoglie le opere per ragazzi di autori già famosi in letteratura: di Luigi Capuana sono presenti tutti i titoli per l'infanzia, di Guido Gozzano si ricorderanno almeno *I tre talismani* (quarto volume della “Bibliotechina de La Lampada”, con illustrazioni di Rubino) e *La principessa si sposa* (Treves, 1917, illustrato da Golia); mentre *Il libro del bambino*, di Corrado Govoni, è qui presente in una bellissima prima edizione Rizzoli del 1919, con le copertine in legno intagliato a mano. Ben rappresentati, oltre al già citato Trilussa, anche Tommaso Landolfi (con la prima edizione del *Principe infelice*, pubblicata da Vallecchi nel 1943), Elsa Morante (qui autrice non solo del testo ma anche dei disegni delle *Bellissime avventure di Caterì dalla trecciolina*, Einaudi, 1942), Giovannino Guareschi (che scrive e illustra *La Favola di Natale*, Milano, Edizioni Riunite, 1946), nonché Leo Longanesi nella veste di illustratore di *Diavolino: storia di un bau bau* (il libro esce nel 1947 presso la casa editrice milanese, insieme all'adattamento di *Pic e Puc* di Wilhelm Busch a cura di Marcello Marchesi, in una collana denominata “Il Grillo” di cui oggi è peraltro difficile ricostruire la storia). La prima edizione della *Famosa invasione degli orsi di Sicilia* scritta e illustrata da Dino Buzzati (Rizzoli, 1945), qui conservata con la sua sovracoperta originale, è arricchita da una dedica autografa dell'autore a Massimo Bontempelli.

Dagli illustratori agli autori, Reggi segue con particolare perseveranza le opere di tre scrittori che hanno segnato la storia della letteratura per l'infanzia: Carlo Collodi, Emilio Salgari, Yambo (Enrico Novelli). Di Collodi, in una sezione a sé stante, si conservano quasi 130 volumi, dalla pre-edizione di *Pinocchio* in giornale (1881-1883) al *Pinocchio* di Jacovitti del 1964 (va detto che manca la prima edizione in volume, che come è noto fu stampata a Firenze da Paggi nel 1883), passando attraverso decine di edizioni, oggi spesso introvabili, e concludendo con un'appendice di “Pinocchiate”: le varie versioni di *Pinocchio* ridotte per i più piccoli, in versi, a fumetti<sup>12</sup>. Salgari è presente con oltre 100 edizioni: su 82 titoli originali, si arrivano a contare 106 varianti per un autore, che come noto, passò in vita più volte da un editore all'altro. La raccolta si riferisce alla produzione dell'autore vivente, coprendo quindi un

<sup>12</sup> V. Spinazzola, *Pinocchio & C.*, Milano, Il Saggiatore, 1997; Id., *I miei amici di carta*, in *Amici di carta*, cit., pp. 3-15.

arco temporale che arriva fino al 1911<sup>13</sup>. Particolarmente significativa è anche l'attenzione di Reggi per le opere di Yambo, qui collezionato sia nel ruolo di autore che in quello di illustratore. Su un totale di oltre 90 esemplari, sono presenti sia il suo primo romanzo (*Dalla terra alle stelle*, Salani, 1890) sia tutte le edizioni di *Ciuffettino* e le relative continuazioni, fino alle *Avventure di Ciuffettino* di Vallecchi del 1933.

Le sezioni di cui si compone la Collezione '900 Sergio Reggi sono le più varie. Importantissima la sezione speciale dedicata ai libri musicali<sup>14</sup>, libri pubblicitari, pre-fantascienza, libri gioco, libri disco, libri animati, oltre a libri scolastici e favole: la collezione Reggi è «una testimonianza preziosa delle diverse tipologie materiali del libro per l'infanzia [...] sono presenti oggetti cari a diverse generazioni [...] le edizioni sonore della Durium con le partiture e i testi delle canzoni e alcune volte con i dischi allegati; i primi esempi di marketing editoriale rivolti ai bambini, come la *Valigetta delle meraviglie*, uscita dalla Mondadori nel 1955, che conteneva i classici di Walt Disney»<sup>15</sup>.

L'attenzione del collezionista è rivolta anche alle collane editoriali per l'infanzia: una sezione raccoglie sistematicamente le collane per ragazzi delle diverse case editrici, ordinate con particolare competenza e completezza. «Geograficamente la raccolta è una testimonianza preziosa di case editrici sparse su tutto il territorio nazionale [...]. Di alcune di esse sono documentate collane complete come quella senza nome poi diventata "Biblioteca azzurra" di Bemporad, dove uscì *Ciondolino* di Vamba illustrato da Carlo Chiostrì, la mondadoriana "Bibliotechina de La Lampada" diretta da Tomaso Monicelli e dallo stesso Arnoldo Mondadori [...], l'innovativa "Scala d'oro" della Utet, oggi difficile da trovare completa»<sup>16</sup>. Ricordiamo anche la "Biblioteca Salani illustrata" e la "Biblioteca Illustrata per la gioventù" di Donath, l'ottocentesca "Biblioteca del mondo piccino" di Treves e la "Biblioteca fantastica illustrata" di Perino. Reggi inoltre raccoglie e conserva i volumi per l'infanzia di alcune case editrici di varia, è il caso di Novissima, La Voce, Ergo, Corticelli, Genio, A.V.E., Impero (poi Pagano), Taddei, Ofiria, Edizioni Cappelli, Paravia, IRES, Hoepli, Sandron, Primavera, Battistelli, Bietti, SEI, solo per citarne alcune: si tratta in tutti i casi di importanti testimonianze documentarie utili allo storico per ricostruire una produzione che troppo spesso non emerge dai cataloghi delle rispettive case editrici.

Per concludere, andrà ricordato come Sergio Reggi abbia dedicato una sezione della sua Collezione '900 anche ai periodici, raccogliendo i principali giornali e fumetti per ragazzi, dal materiale americano degli anni Trenta in italiano, alla nascita del fumetto nazionale, fino al «Vittorioso». «Topolino» è

<sup>13</sup> A. Cadioli, *Montagne d'acqua e meduse trasparenti*, in *Amici di carta*, cit., pp. 79-93.

<sup>14</sup> I. Piazzoni, *I libri sonori: leggere e ascoltare fiabe negli anni della guerra*, in *Amici di carta*, cit., pp. 95-103.

<sup>15</sup> L. Braidà, "La grande esclusa", cit., p. 17.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 18.

presente in diverse edizioni, dal formato grande del periodico uscito a partire dal 1934 per i tipi di Nerbini di Firenze, alla successiva edizione Mondadori, fino ai piccoli formati Salani. La mondadoriana «Girotondo» (illustrata quasi interamente da Angoletta e scritta da Beltramelli) è presente in misura pressoché completa (1921-1924) e in perfetto stato di conservazione. Sono conservate anche alcune annate del «Giornalino della Domenica» diretto da Vamba (Bemporad, 1906-1927) e 22 annate complete del «Corriere dei Piccoli».

Roberta Cesana  
Dipartimento di scienze della storia e della documentazione storica  
Università degli Studi di Milano (Italy)  
roberta.cesana@unimi.it



*Critical Reviews  
and Bibliography*



Rassegne critiche  
e Bibliografia



*Critical Reviews* / Rassegne critiche



# Educare alla modernità: nuovi studi su Valentino Bompiani e la sua casa editrice

Gianfranco Tortorelli

Tutta l'editoria italiana è a mezza strada tra l'artigianato e l'industrializzazione. O torniamo indietro (ed è ciò che in gran parte sta accadendo) o qualcuno, e cioè il paese, tutto il paese ci dà una mano per andare avanti.

(Valentino Bompiani a Corrado Alvaro, 23 maggio 1952)

Se si guarda al panorama degli studi sulla storia dell'editoria nel Novecento, oramai ampiamente rinnovato anche se ancora lacunoso nella ricostruzione di momenti significativi di quel periodo, si dovrà prendere atto con ragionevole soddisfazione che una nuova stagione di lavoro ha incominciato a dare i suoi frutti. Solide ricerche, basate sulla conoscenza degli archivi e un più raffinato e sobrio uso di approcci e metodologie diverse, hanno consentito da una parte di abbandonare generici e ripetitivi luoghi comuni che avevano contraddistinto (e funestato) molti lavori usciti sino agli anni ottanta, dall'altra di impostare un più ricco terreno di scambio tra storici, bibliotecari, archivisti, italianisti. Di queste sollecitazioni positive non poteva non giovare lo studio dell'editoria milanese, quel settore culturale, economico, professionale arrivato a condividere un momento fondamentale già alla fine dell'Ottocento e poi assunto definitivamente nel Novecento ad un ruolo di guida quasi indiscusso. La nuova visuale capace al contempo di aprirci un panorama più puntuale

e di avviare e concludere nuove ricerche su editori e tipografi non poteva non recare benefici anche alla storia della casa editrice Bompiani. Un editore in passato spesso citato a proposito del rinnovamento che coinvolse una parte dell'editoria italiana a partire dagli anni trenta, ma relegato a parlare o attraverso i carteggi con i suoi autori e collaboratori o attraverso una discussione (non sempre serena) sulla ricostruzione del compito e del ruolo di una casa editrice fornita in più occasioni dallo stesso Bompiani. Se questi lavori non dovranno essere ritenuti comunque inutili, avendo contribuito a mantenere viva l'attenzione sull'operosità dell'editore milanese, è certo che un contributo molto importante per la ripresa degli studi con una nuova e più ampia base documentaria è venuto dalla organizzazione delle fonti custodite negli archivi di Istituti culturali e Fondazioni<sup>1</sup>. Già l'archivio della Fondazione Mondadori aveva messo a disposizione una notevole e importante quantità di carte capaci di chiarire il rapporto tra Arnoldo Mondadori e Valentino Bompiani, che come ci ha dimostrato in tante occasioni lo stesso Bompiani non si esaurì nella consuetudine lavorativa<sup>2</sup>, inserendo al contempo l'editore milanese nella fitta rete di scambi culturali che avrebbe coinvolto autori e case editrici nel secondo dopoguerra. La nascita poi nell'ottobre 2002 del Centro APICE (acronimo di *Archivi della parola, dell'immagine e della comunicazione editoriale*) presso l'Università degli Studi di Milano «con la finalità di raccogliere, conservare e valorizzare fondi bibliografici e archivistici di particolare pregio e rarità» ha fornito una spinta decisiva alla ripresa dei lavori e alla pubblicazione sia di

<sup>1</sup> Per un panorama sul riordino degli archivi editoriali, ormai datato perché non tiene conto di recenti iniziative in questo campo ma comunque utile per comprendere le basi di partenza e gli sforzi successivi, rimandiamo a G. Tortorelli (a cura di), *Fonti e studi di storia dell'editoria*, Bologna, Baiesi, 1995; Id. (a cura di), *Gli archivi degli editori. Studi e prospettive di ricerca*, Bologna, Pàtron, 1998. Per un aggiornamento cfr. R. Cesana, *La memoria bibliografica: storia dell'editoria e archivi bibliografici*, «Bibliologia», I, 2006, pp. 175-197.

<sup>2</sup> Sintomatiche a questo proposito le parole con cui Bompiani apre il suo intervento *Il grande Arnoldo tra le due guerre*: «Parlerò con la bonomia che conviene ai ricordi comuni di due vecchi. Parlerò di un uomo che ho stimato, ammirato e amato tutta la vita. Il bene che ne dirò non riguarda l'amicizia, ma la conoscenza, per aver lavorato al suo fianco cinque anni», in *Editoria e cultura a Milano tra le due guerre (1920-1940)*, Atti del Convegno, Milano, 19-20-21 febbraio 1981, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 1983, p. 14. Ma tutto il breve lavoro di Bompiani deve essere tenuto presente per una lettura con occhi personali della vicenda mondadoriana. Certo la capacità onnivora di Arnoldo, alla quale comunque guardava con una certa indulgenza – «come gli uomini cresciuti fuori di misura era ingombrante, vorace e divoratore» – gli era estranea, ma in più occasioni Bompiani apprezzerà quella «fedeltà alla propria natura» letta anche come «garanzia di umiltà». E se l'influenza di un editore sulla letteratura poteva essere grande, ancora più produttive risulteranno le sue scelte se saranno in sintonia con «la propria natura». La scelta di Mondadori di sottrarsi a una casa editrice fatta da consulenti e collaboratori – «D'istinto e d'intuito ha scelto un metro per giudicare e scegliere da solo, secondo la sua natura: ha puntato sui *segni del tempo*, quali emergevano nelle creste» – vede Bompiani completamente partecipe, tanto da riscontrare il passaggio epocale dell'editoria italiana «dall'artigianato alla grande industria». Uno stacco che non si risolveva quindi soltanto in questioni di grandezza e dimensioni della casa editrice, ma anche «di modi» di stare nel mercato. Mentre «l'editore artigiano tende al singolare», sottolineava Bompiani, «l'editore industriale guarda al plurale; il primo esplora, il secondo consacra».

ricerche di insieme, sia di approfondimenti su autori, illustratori, traduttori, fornendo sugli stessi interessi editoriali e culturali di Bompiani nuove e non secondarie delucidazioni. Composto dall'archivio personale dell'editore e dalla sua biblioteca privata il fondo Valentino Bompiani, che copre un arco cronologico compreso tra il 1913 e il 1999, pur presentando un materiale eterogeneo di scritture, carte manoscritte, fotografie, con periodi come gli anni prima della seconda guerra mondiale non sufficientemente documentati, resta una fonte indispensabile per studiare e chiarire con maggiore rigore e precisione le scelte personali dell'editore<sup>3</sup>.

Se comunque la ripresa degli studi su Bompiani deve molto a una nuova e produttiva stagione di ricerche sulle fonti, qualche parola va spesa anche sulle pubblicazioni precedenti apparse quasi tutte a partire dalla fine degli anni ottanta. A questa prima fase darà un contributo non irrilevante lo stesso Bompiani ripubblicando le sue commedie – alle quali teneva molto e che non si risolveranno mai in un interesse a latere rispetto all'attività editoriale ma al contrario riconurranno la sua passione per il teatro in uno scambio vivace e appassionato con direttori di collana, autori italiani e stranieri, collaboratori – e avanzando, in modo garbato e intelligente come era nel suo stile, una prima traccia del lavoro ormai concluso. *Il mestiere dell'editore*, edito da Longanesi nel 1988, è più una riproposizione di tasselli già conosciuti o di frammenti e schegge fermati attraverso un colloquio, un ricordo, un aneddoto su un collega o su un autore che una franca e spassionata discussione sul proprio lavoro, ma è anche una precisa scelta a volere fare emergere il lato caparbiamente ottimistico di un profilo che, nonostante qualche personale tentativo di definire una appartenenza editoriale, sopporta male la costrizione di formule troppo rigide e riduttive<sup>4</sup>. Una conferma in questo senso sarebbe venuta dalla pubblicazione, a

<sup>3</sup> Per queste e altre notizie sul Fondo Bompiani si consulti la pubblicazione redazionale curata da APICE compresa nelle singole descrizioni dei fondi.

<sup>4</sup> Si veda in questo senso la recensione a *Il mestiere dell'editore* in G.C. Ferretti, *Artigiani o industriali?*, «L'Indice», 1989, 4, pp. 10-11. Costretti in queste gabbie interpretative (*editore-intellettuale*, *editore-protagonista*, *editore-padrone*) editori come Valentino Bompiani (o Giulio Einaudi) non solo, secondo Ferretti, sono incapaci di fare una analisi critica e autocritica del proprio lavoro ripiegando «sul ricordo, l'aneddotica, il ritratto di fatti e personaggi più o meno remoti», ma hanno nei confronti dei «nuovi processi» un atteggiamento di «intellettualistica e «aristocratica» incomprendimento e ripulsa». A cospetto di queste asserzioni è tuttavia doveroso sottolineare che la crisi dell'editoria italiana, nella quale marchi storici vennero coinvolti, fu un fenomeno più vasto che andò a toccare altri e importanti settori industriali risentendo di congiunture economiche e finanziarie internazionali sfavorevoli e che da quella crisi case editrici prestigiose, ma in difficoltà, seppero reagire positivamente, se pure naturalmente in modi, tempi e con sinergie diverse. Si pensi a Laterza, Feltrinelli, Einaudi, Bompiani. Al contrario proprio quelle case editrici (spesso non di prima grandezza) programmaticamente lontane dagli stereotipi dell'editore-protagonista e quindi (si dovrebbe presumere) provviste di dirigenti capaci di prevedere e trovare soluzione alle difficoltà economiche e soprattutto alle profonde trasformazioni culturali, hanno non solo cessato di vivere, ma hanno dilapidato un patrimonio archivistico non indifferente. Le riserve di reticenza e incompletezza poi avanzate da Ferretti ai ricordi di Bompiani possono adattarsi (come è stato sottolineato da altri recensori) anche allo stesso Ferretti che nel volumetto, *Una vita ben*

cura di Gabriella D'Ira e Giuseppe Zaccaria e anch'essa del 1988, di una scelta di lettere presenti nel vastissimo epistolario. Anche se la curatela del volume ci si mette d'impegno nel rendere complicata e faticosa la lettura del carteggio – le note a fine volume e non a piè di pagina, la ripartizione delle lettere per argomenti e poi per autori, un apparato descrittivo troppo stringato, sono alcuni limiti evidenziati già da altri studiosi – e anche se i criteri di scelta possono lasciare perplessi – privilegiando forse un po' troppo gli aspetti meno conflittuali e aspri dell'attività editoriale dando ampio spazio al rapporto editore-autore ma non facendo entrare nel coro altre voci egualmente importanti per una comprensione più ricca e articolata di un periodo storico, le lettere vanno dagli anni trenta agli anni ottanta, che subì numerose fratture e ricomposizioni – è certo che Bompiani emerge come una figura sfaccettata e poliedrica, spaziando i suoi interessi dalla letteratura alla grafica, dal teatro alla saggistica<sup>5</sup>. Sono proprio queste lettere a fornirci squarci importanti sui rapporti tra l'editore e i suoi autori e collaboratori dimostrando una partecipazione umana che certo non si risolverà in comodi e facili incasellamenti, come pure si è tentato di fare, ma che invece, e al contrario di altri editori se pensiamo ad esempio alle più recenti testimonianze su Giulio Einaudi<sup>6</sup>, riceverà sempre calorosi riscontri. Basterà, a questo proposito, rileggere il denso carteggio con Corrado Alvaro, nella raccolta compresa dal 1938 al settembre 1950, per avere una conferma della peculiare posizione di Bompiani che sapeva leggere «da artista» e giudicare «insieme da uomo e da editore»<sup>7</sup>. La bella lettera del 18 febbraio 1938 riassume in modo significativo e sin dagli esordi il desiderio dell'editore di non rimanere ai margini della lettura del testo che gli veniva proposto, aiutando piuttosto l'autore da una parte a chiarire il suo mondo perfetto, dall'altra a collocare i racconti, il libro, la *pièce* teatrale in

*consumata: memorie pubbliche e private di un ex comunista*, Torino, Aragno, 2001, non dice nulla proprio sulla sua esperienza editoriale e giornalistica.

<sup>5</sup> G. D'Ina, G. Zaccaria (a cura di), *Caro Bompiani. Lettere con l'editore*, Milano, Bompiani, 1988. Su questo volume si veda ancora la già ricordata recensione di G.C. Ferretti, *Artigiani o industriali?* Anche in questo caso, tuttavia, anziché mettere in rilievo la ricchezza del carteggio, e si pensi soltanto alla corrispondenza con Vittorini, Malaparte, Alvaro, Savinio, Tecchi, Moravia, La Capria, indicando al lettore la peculiarità di ognuno di questi rapporti (ed è questa peculiarità che ha rappresentato sino all'uscita di scena di Bompiani la spina dorsale della casa editrice), Ferretti preferisce sottolineare quello che avrebbe dovuto esserci nella raccolta e soprattutto (cosa davvero singolare) quasi indicare allo stesso Bompiani limiti e manchevolezze dei suoi comportamenti.

<sup>6</sup> Si vedano, a questo proposito, le osservazioni e i ricordi di Giulio Bollati, Ernesto Ferrero, Guido Davico Bonino. Alberto Papuzzi, *Colti e pavidì. Bollati: difficile legare sapere e politica*, «La Stampa. Tuttolibri», 9 marzo 1996, p. 3; lo scambio di lettere con alcuni autori contenuto in *Giulio Bollati. Lo studioso l'editore*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001 e l'intervista, apparsa a cura di Paolo Di Stefano sulla rivista «Idra», 1991, fascicolo D, poi compresa nello stesso volume; E. Ferrero, *I migliori anni della nostra vita*, Milano, Feltrinelli, 2005; G.D. Bonino, *Alfabeto Einaudi. Scrittori e libri*, Milano, Garzanti, 2003.

<sup>7</sup> Nella lettera di Alvaro a Bompiani del 21 febbraio 1946: «Tutte le tue osservazioni mi paiono giuste; tu leggi da artista, e giudichi insieme da uomo e da editore. Per molti versi, io temo i tuoi giudizi, ma mi servono a schiarirmi», D'Ina, Zaccaria (a cura di), *Caro Bompiani. Lettere con l'editore*, cit., p. 309.

un contesto editoriale ben preciso<sup>8</sup>. Consigli e suggerimenti che svilupperanno in Alvaro una più raffinata attenzione e sensibilità, ma che avranno anche la funzione di incoraggiamento pronti a riconoscere i passi in avanti compiuti dallo scrittore<sup>9</sup>, lenendo dubbi, incertezze, difficoltà non solo intellettuali ma intimi e personali<sup>10</sup>. Una consuetudine che consentirà poi all'autore e all'editore di lasciarsi andare allargando la visuale alla crisi storica attraversata dal paese, alle grettezze e supponenze di una parte della società letteraria<sup>11</sup>, a una discussione franca sulla politica editoriale della Bompiani verso le leve dei romanzieri più giovani<sup>12</sup>. Questi rilievi e argomenti si ritrovano poi anche nei carteggi con Vitaliano Brancati, Curzio Malaparte, Ennio Flaiano, Carlo Emilio Gadda, Alberto Moravia, Anna Maria Ortese, Cesare Zavattini e tanti altri, ma sempre con la peculiarità dell'editore di sapere modulare i suoi interventi sulla particolarità della scrittura e del lavoro editoriale<sup>13</sup>. Pur con tutte le lacune e i discutibili criteri di edizione questa raccolta di lettere è quindi in grado di ben

<sup>8</sup> Bompiani concludeva la lettera del 18 febbraio 1938: «Vorrei in conclusione, forzarLe un poco la mano verso un racconto un poco più disteso, proprio perché il suo romanzo mi pare tanto ricco di sostanza lirica da avere bisogno di essere lievemente diluito». E Alvaro rispondeva il 21 febbraio: «Sento che anche in questo libro sono troppo denso; me lo fanno credere le sue osservazioni; bisognerà che al prossimo stemperi molto i colori», ma si veda ancora la lettera di Bompiani allo scrittore dell'8 marzo dello stesso anno, *ibid.*, pp. 291-292.

Nella lettera del 6 aprile 1938 Bompiani scriveva di sapere «Lei e io che in pochi anni conquisteremo anche il successo» e intanto incitava lo scrittore a «muoversi come se lo avessimo già in tasca». Se infatti il lavoro di Alvaro lo aveva «più volte entusiasmato» parendogli «tra i più ricchi e i più nuovi della letteratura moderna, non soltanto italiana» il suo gradimento rimaneva incerto «perché non capisco bene quanto può piacere alle donne, che costituiscono il folto dei lettori e i più ciarlieri tramite di propaganda», *ibid.*, p. 294.

<sup>9</sup> Si vedano, ad esempio, le lettere di Bompiani del 18 febbraio 1946 a proposito di *L'età breve*, e del 6 agosto 1949, *ibid.*, pp. 307-308 e 320.

<sup>10</sup> Continui, almeno sino alla fine degli anni quaranta, gli sconforti di Alvaro: «Tu sai che io lavoro sempre con tutta una diffidenza di me, della mia natura, della mia capacità. Sarei un disperato nella vita e nell'arte se non avessi una religione della vita e dell'arte». Al che Bompiani, e in questo senso può essere scelta come significativa la lettera dell'8 giugno 1948, lo incoraggerà a lasciare da parte dubbi e timori perché «l'opera che stai scrivendo è acquisita alla nostra storia letteraria e non soltanto alla nostra. Opere di lunghissima vita che cresceranno negli anni e di fronte alle quali ogni altra cosa perde importanza». Piuttosto, continuava Bompiani, «l'intelligenza ti minaccia» impedendo di acquisire quella «chiarezza» indispensabile per tutta la letteratura e per fugare quei dubbi e quelle incertezze che gli dettavano di «correggere e rifare parti dei tuoi romanzi», *ibid.*, p. 317.

<sup>11</sup> Cfr. il duro giudizio di Bompiani su Firenze, dove aveva portato per breve tempo la sede della casa editrice, *ibid.*, la lettera del 25 luglio 1946, pp. 312-313.

<sup>12</sup> Nella lettera del 21 febbraio 1946 Alvaro esprimerà il dubbio che la pubblicazione di autori giovani, ma senza un riconosciuto talento o qualche prova già solida alle spalle, potesse rendere il profilo della casa editrice fragile e non facilmente riconoscibile, *ibid.*, p. 309.

<sup>13</sup> Un aspetto rilevato anche da Giuseppe Zaccaria nella sua *Introduzione* a D'Ina, Zaccaria (a cura di), *Caro Bompiani. Lettere con l'editore*, cit., p. VII: «Il protagonismo, per meglio dire, ha avuto in lui due facce speculari: da un lato il coraggio della decisione e della scelta, necessario sul piano pragmatico e operativo: dall'altro una non comune capacità recettiva e interlocutoria, di confronto e di verifica, aperta all'incontro e al dialogo».

documentare quella posizione antiermetica e antirondista legata in Bompiani al perentorio rifiuto del provincialismo autarchico della cultura italiana fra le due guerre. Scaturirà da qui la scelta di collaboratori – autori innovativi e fuori dal coro, da Vittorini a Banfi a Eco a Zavattini, e l'impostazione di collane tra le più significative e importanti per originalità e contenuti: da *Avventure del pensiero* a *Idee nuove*, da *Grandi ritorni* a *Pantheon*, *Centonovelle*, *Corona*.

Alla raccolta di lettere *Caro Bompiani* si affiancarono, sempre intorno agli anni ottanta, alcuni studi particolari, prevalentemente incentrati sulla genesi e la diffusione di opere note o che comunque avevano contribuito a segnare un tempo e una atmosfera politica e culturale, aggiornamenti e arricchimenti del catalogo generale, cataloghi di mostre. Per i sessant'anni della casa editrice il Comune di Milano, insieme a Provincia e Regione Lombardia, allestì una mostra curata da Vincenzo Accame che produsse un catalogo dove per la prima volta, ricorrendo a testimonianze autorevoli e a materiali diversi, si dava finalmente spazio alla grafica, alla fotografia, documentando anche la creatività dell'editore nella scrittura, nel teatro, nella pittura<sup>14</sup>. Non tutti i documenti erano inediti, lettere articoli di giornali istantanee avevano circolato già in altre sedi, ma per la prima volta si tentava di esplorare nuove direzioni mettendo in relazione le scelte editoriali con la poliedrica personalità di Valentino Bompiani. Si leggano, a questo proposito, le pagine meno scontate di Fabio Mauri sull'«Almanacco letterario Bompiani», di Bruno Munari sul suo incontro con l'editore, della figlia Emanuela, che con la sorella Ginevra saprà rappresentare al meglio la pluralità degli interessi paterni, sulla letteratura per ragazzi. È in questa sede che la nipote Silvana Mauri, in quegli anni già sposata con l'autore-collaboratore Ottiero Ottieni, pubblicherà alcune pagine del diario di bordo della casa editrice edito poi molto tempo dopo<sup>15</sup>. Sarà sempre nella mostra milanese e nel catalogo che si evidenzierà quell'aspetto della creatività, la pittura, sul quale non si era forse abbastanza insistito<sup>16</sup>. Tracce del lavoro editoriale si ritroveranno anche nei carteggi tra l'editore e alcuni dei suoi autori più cari e più coinvolti nei progetti di collane, riviste, libri. Si pensi alle prime e

<sup>14</sup> V. Accame (a cura di), *Valentino Bompiani. Idee per la cultura*, Milano, Electa, 1989.

<sup>15</sup> S. Ottieri Mauri, *La segretaria indiscreta*, in Accame (a cura di), *Valentino Bompiani. Idee per la cultura*, cit., p. 68; S. Mauri, *Ritratto di una scrittrice involontaria*, a cura di R. Montuoro, Roma, Nottetempo, 2006.

<sup>16</sup> V. Sgarbi, *La pittura come divertimento*, in Accame (a cura di), *Valentino Bompiani. Idee per la cultura*, cit., p. 74 con una raccolta di immagini di quadri dell'editore compresi tra il 1948 e il 1983. Sgarbi ricorda il legame e i rinvii tra il mestiere di editore e l'interesse per la pittura, sottolineando come anche Franco Maria Ricci, uno dei grafici che ai suoi esordi lavorò per Bompiani, avrà poi più ambizioni d'artista che di designer. Secondo Sgarbi in Bompiani non vi era solo l'aspetto funzionale della creatività artistica ma anche «un gusto supremo del divertimento» che gli veniva «dalla consanguineità con le avanguardie storiche, in particolare con il più colto, curioso e originale loro rappresentante italiano: Alberto Savinio». Al patrimonio di influenze riconoscibili Sgarbi aggiungerà anche il nome di Zavattini per comprendere con quale attitudine l'editore affrontava l'immagine.

poi alle via via sempre più accurate e raffinate curatele dell'opera di Vittorini o alla raccolta delle lettere di Cesare Zavattini che forse proprio nel documentare il rapporto con Bompiani avrebbe potuto essere molto più ricca<sup>17</sup>. Spunti, riflessioni, richiami ad avvenimenti drammatici che si condensavano in una parola, in un ricordo, nella ripresa ancora più forte negli anni del dopoguerra della necessità di afferrare la vita attraverso nuovi e coinvolgenti progetti. Nel 1984 venne ristampato nei *Tascabili Bompiani* con una prefazione di Michele Prisco *L'uomo è forte* di Corrado Alvaro. La versione tascabile – il volume era apparso nel 1938 ed anche in molte edizioni successive sarà pubblicato con una *Avvertenza* che indicava i motivi dei tagli e delle modifiche operati dalla censura – conteneva un breve resoconto della collaborazione di Alvaro con l'editore. Le poche pagine scritte da Giuseppe Zaccaria, che anticipavano il carteggio presente poi in *Caro Bompiani*, si limitavano alla trascrizione delle lettere senza alcun approfondimento storico e critico del rapporto tra i due protagonisti<sup>18</sup>. Diverso il tragitto dell'antologia *Americana* curata da Elio Vittorini. In questo caso intorno alla raccolta, che per diversi motivi rappresentò un vero e proprio evento nel panorama editoriale di quegli anni, si è concentrato l'interesse di storici dell'editoria, di italianisti e americanisti. Una attenzione documentata dalle diverse edizioni dell'opera, dai successivi approfondimenti critici e dalla stessa disposizione del frontespizio con il cambiamento di assunzione di responsabilità<sup>19</sup>. L'edizione del 1968 oltre a contenere le fondamentali introduzioni di Vittorini, e dall'attacco della prima si poteva capire perché il nesso letteratura-politica fosse in quegli anni così presente a una nuova generazione di intellettuali<sup>20</sup>, proponeva un'appendice di Sergio Pautasso non segnalata peraltro sul frontespizio<sup>21</sup>. L'antologia di Vittorini era collocata in quella fase di rinnovamento della letteratura italiana contrassegnata, secondo Pautasso, da due grandi esperienze entrambe riconducibili a sollecitazioni e indirizzi provenienti da fuori Italia: l'ermetismo che si ricollegava alle suggestioni del decadentismo europeo mediate attraverso l'influenza francese e la scoperta

<sup>17</sup> C. Zavattini, *Una, cento, mille lettere*, a cura di S. Cirillo, Milano, Bompiani, 1988; per Vittorini oltre alle raccolte di lettere pubblicate da Einaudi sono da vedere ora i due volumi a cura di R. Rodondi, *Letteratura arte e società 1926-1937 e 1938-1965*, Torino, Einaudi, 2008.

<sup>18</sup> Cfr. G. Zaccaria, *Corrado Alvaro-Valentino Bompiani: cronaca di una collaborazione*, in C. Alvaro, *L'uomo è forte*, prefazione di M. Prisco, nota introduttiva di G. Zaccaria, Milano, Bompiani, 1984, pp. VII-XV.

<sup>19</sup> Cfr. *Americana. Raccolta di narratori*, a cura di E. Vittorini, Milano, Bompiani, 1968 e E. Vittorini, *Americana*, introduzione di C. Gorlier e G. Zaccaria, Milano, Bompiani, 1999.

<sup>20</sup> Scriveva Vittorini: «Anche in una storia della letteratura americana la prima parola che ci venga in mente, e si fermi davanti a noi, e ci fermi, è quella stessa della terra. Come, pressappoco, se si trattasse di storia politica. E di più, forse. Perché una storia politica non ha in sé, di solito, la storia della letteratura, una storia della letteratura ha sempre in sé la storia politica, è quella, questa, tutte insieme le storie, e, insomma, la storia per eccellenza dell'uomo nell'una o nell'altra prescelta di spazio e di tempo», in *Americana. Raccolta di narratori* a cura di E. Vittorini, cit., vol. I, p. 2.

<sup>21</sup> S. Pautasso, *L'avventura americana*, in *Americana, Raccolta di narratori*, a cura di E. Vittorini, cit., vol. II, pp. 1051-1059.

della letteratura, soprattutto del romanzo, americano. Un libro che nel tempo apparirà sempre di più come una testimonianza centrale anche nella storia della Bompiani. Passaggio obbligato per comprendere quello scontro generazionale che vide per esigenze politiche, e quindi legate alle scelte antologiche e alla linea di speranza e di libertà portata avanti dalla casa editrice milanese, costrette a convivere l'introduzione di Emilio Cecchi e la proposizione di testi aperti su un mondo pieno di contraddizioni, ma anche ricco di un possibile riscatto<sup>22</sup>. Opportunamente l'edizione del 1984 di *Americana* affiancherà alle introduzioni di Claudio Gorlier e Giuseppe Zaccaria proprio l'intervento di Cecchi premesso alla seconda edizione del volume per sostituire le note della *Piccola storia della cultura poetica americana* che Vittorini aveva preparato e che la censura fascista aveva poi proibito. Partendo dall'America di Cecchi, «pervasa dagli umori maturati sulla Ronda, acre, rabbiosamente e delusamente toscana, conosciuta e assunta e risputata come fatto personale», Gorlier mette in luce come l'antologia di Vittorini finisce per essere contemporaneamente «un libro liberatorio e assertivo», un libro «felicitemente corruttore» per il lettore. Ma anche una prova e una conferma delle preferenze dello scrittore, insieme ad una sfida per il traduttore e gli altri autorevoli collaboratori da lui scelti. La corrispondenza Vittorini-Bompiani a proposito dell'antologia e delle altre proposte di pubblicazione di autori americani svelerà poi, sottolinea Gorlier, sia il ruolo dello scrittore come operatore culturale – «fa piacere avere amici collaboratori che si orientano e sanno subito orientare», gli scrive Bompiani – sia uno scambio delle parti nello spingere per pubblicazioni commercialmente redditizie o per libri di valore<sup>23</sup>.

A questi lavori particolari si affiancarono negli anni novanta altri documenti nei quali la sensibilità e la disponibilità dei familiari a mantenere in vita il lavoro di Valentino Bompiani, scomparso nel 1992, si legava ad un primo più ampio utilizzo del ricordo e della memoria personale e all'accesso agli archivi di Milano e Lerici. Non a caso la riproposizione del catalogo generale, apparso in prima edizione per il cinquantenario della casa editrice e poi aggiornato a tutto il 1998 per celebrare il centenario della nascita di Valentino Bompiani e i settant'anni della casa editrice da lui fondata, si gioverà dell'aiuto di Emanuela e Ginevra Bompiani e di Achille Mauri che metteranno a disposizione di Giuseppe Zaccaria, curatore di un ampio inserto illustrato, documenti, fotografie, prime

<sup>22</sup> Allo scritto di Cecchi ribatté con durezza Giaime Pintor: «Egli si accanisce nella sua critica ai narratori americani su discutibili motivi filologici per giustificare quella che è prima di tutto una incompatibilità esistenziale: l'incompatibilità di chi è cresciuto in un'aria condizionata con i liberi terreni d'America e di chi ha confessato troppo francamente il proprio rispetto dei "carabinieri a cavallo" per potere comprendere gli impulsi e le relazioni di una folla in tumulto», in G. Pintor, *La lotta contro gli idoli*, in Id., *Il sangue d'Europa*, Torino, Einaudi, 1950, p. 211.

<sup>23</sup> C. Gorlier, *L'alternativa americana* e G. Zaccaria, *America tra viaggio e racconto*, in Vittorini, *Americana*, cit., vol. I, pp. VII-XV e XVII-XXX.

copertine e la grafica editoriale di giornali, riviste, collane<sup>24</sup>. Tra gli interventi introduttivi, tutti già editi, di Eco, Paolo De Benedetti e dello stesso Bompiani, spiccava la riproposizione dell'intervista rilasciata dall'editore a Daniele Del Giudice e pubblicata su «Paese Sera» nel lontano 18 novembre 1979<sup>25</sup>. È in queste poche pagine che Bompiani sembra condensare il percorso della sua casa editrice, ma anche una filosofia di vita, un modo di relazionarsi agli autori, ai collaboratori, al pubblico<sup>26</sup>. Il suo detestare «la cattiva qualità, la sciatteria, la mancanza dell'aggettivo giusto» si legava all'«essere fedeli alla propria natura, al di là delle opportunità e delle occasioni», al riscontrare «parentele segrete» tra un editore e la sua generazione. Da questi legami, da queste riflessioni, da questi ripensamenti nasceranno poi le indicazioni e i suggerimenti sul futuro profilo della casa editrice, lontana dal «mondo delle riviste e dei piccoli clan» – il pericolo «mettendosi al servizio di quel mondo, era di restare nel sottoscala» – ma altrettanto lontana dalla appartenenza ideologica, da quel tipo di editore che senza dubbio compiva «un servizio preciso e molto importante», ma correndo il rischio di «credere che la sua fede consista nella negazione della fede altrui». Da qui anche l'apprezzamento e la sintonia verso editori e intellettuali diversi sul piano personale, capaci comunque di lasciare un segno innovativo profondo nel proprio lavoro, come Mondadori – «l'ho sempre amato moltissimo. Un grande editore, un genio. Era un uomo di enorme qualità» – o come Antonio Banfi – «era un uomo meraviglioso, talmente intelligente da non poter essere un filosofo». A queste testimonianze familiari va aggiunta la voce ampia dedicata alla storia della casa editrice che Silvana Mauri Ottieri, con la collaborazione di Daniela Majerna, scriverà nel 1995 per il secondo volume della *Storia dell'editoria d'Europa*<sup>27</sup>. Pagine misurate dove la sentita partecipazione a quella vicenda non fa certo velo ad una attenta ricostruzione dei tanti ambiti disciplinari nei quali la Bompiani si cimentò. Non sono dimenticate, accanto a libri e collane, le numerose pubblicazioni periodiche, la divulgazione scientifica, il varo di nuove enciclopedie sino ad accennare alla difficile situazione attraversata dall'editoria italiana già agli inizi degli anni settanta e alla decisione, presa comunque con serenità e forse con la consapevolezza di non essere più in sintonia con i tempi, di lasciare. Nel varo della Scuola per Librai, pensata da Bompiani insieme al

<sup>24</sup> *Catalogo generale Bompiani 1929-1999*, Milano, Bompiani, 1999. È doveroso citare, accanto ai collaboratori già ricordati, per la grafica Marco Zung e per la supervisione redazionale Francesca Caputo e Anna Longoni.

<sup>25</sup> *Valentino Bompiani: «Sempre disponibile e quasi mai disposto»*, intervista a cura di D. Del Giudice, «Paese Sera», 18 novembre 1979, p. 3, poi in *Catalogo generale Bompiani 1929-1979*, Milano, Bompiani, 1979, pp. I-X, infine in *Catalogo generale Bompiani 1929-1999*, cit., pp. XVII-XXVI.

<sup>26</sup> Scrive Bompiani nell'intervista citata: «Io sono nato per informarmi e informare. Ho fatto sempre riferimento a me stesso come a uno dei tanti, e dunque una mia curiosità doveva trovare rispondenza nel pubblico», in *Catalogo generale Bompiani 1929-1999*, cit., p. XVII.

<sup>27</sup> S. Ottieri, *Bompiani*, in *Storia dell'editoria d'Europa*, Milano, Shakespeare & Company, 1995, vol. II, pp. 384-400.

nipote Luciano Mauri, Silvana Mauri vedeva ancora la volontà, e quasi la necessità, del vecchio editore di impegnarsi in una impresa in cui fosse data speranza ai giovani mettendo a frutto esperienza e capacità dei più anziani.

Alla equilibrata ricostruzione di Silvana Mauri si affiancarono pochi anni dopo il profilo dell'editore, scritto per «Belfagor» nella rassegna *Ritratti critici di contemporanei* da Andrea Kerbaker, e il volumetto, con una appendice di lettere e documenti, *Il contratto. Mussolini editore di Hitler* scritto da Giorgio Fabre per le edizioni Dedalo. Diversi per taglio e argomento i due contributi non portano tuttavia novità rilevanti nella ricerca sulla casa editrice. L'articolo di Kerbaker è una stanca riproposizione di cose già scritte con l'aggravante di non citare (e quindi forse di non conoscere) la letteratura sull'argomento e al contempo di lasciarsi andare ad affermazioni incaute sulla posizione politica di Bompiani<sup>28</sup>. Il contributo di Fabre approfondisce e finalmente, con una minuziosa ricerca negli Archivi di Stato nei fondi dei vari Ministeri e nelle carte della Direzione generale di pubblica sicurezza, risolve la controversa questione riguardante la traduzione in Italia del *Mein Kampf* di Hitler<sup>29</sup>. Pubblicato nel 1934 in edizione parziale da Bompiani con il titolo *La mia battaglia* si è creduto che fosse una iniziativa autonoma dell'editore milanese, mentre la ricerca di Fabre chiarisce come al contrario risulti il frutto e la conclusione di una lunga trattativa personale tra Mussolini e i nazisti. In questo modo la pubblicazione del testo risulta in parte svincolata sia dalla politica editoriale della casa editrice, tesi al contrario ribadita dallo stesso Bompiani che in più occasioni e forse in modo giustificatorio sottolineerà quanto la lettura di quel libro avrebbe potuto aprire gli occhi all'ignoto lettore sui tragici futuri avvenimenti, sia dal controverso rapporto, e dai conseguenti adattamenti, tra editoria e fascismo. Piuttosto Fabre insiste nell'inserire questa pubblicazione nelle iniziative di tipo razzista allestite da Mussolini contro gli ebrei a partire proprio dal 1933-1934. Quella che avrebbe potuto sembrare un'abile operazione editoriale capace di battere la concorrenza nel presentare un autore e un testo di grande importanza nella nuova scena politica degli anni trenta, viene invece ricondotta nelle pagine di Fabre all'interno di un progetto destinato a trovare una completa e sciagurata realizzazione nel fatidico 1938.

Un nuovo, importante e decisivo impulso agli studi sia su Bompiani come autore, sia sulle vicende della sua casa editrice, slegandoli da lavori frammentari e sporadici e avviando un primo tentativo organico, è arrivato, come abbiamo già

<sup>28</sup> A. Kerbaker, *Valentino Bompiani*, «Belfagor», LVI, 2001, 1, pp. 47-60. A proposito delle diverse posizioni politiche che dividevano Bompiani da Jean Paul Sartre, in particolare sul ruolo di Tito nella disputa su Trieste, Kerbaker riporta il resoconto, più volte citato, dello scontro su questo tema tra Sartre e l'editore nella versione di Simon de Beauvoire, dove Bompiani viene segnalato come appartenente «all'estrema destra nazionalista». Kerbaker si limita a sottolineare che la testimonianza sarà in più occasioni contestata, ma non aggiunge nulla né controbatte l'affermazione politica del tutto fuorviante su Bompiani.

<sup>29</sup> G. Fabre, *Il contratto. Mussolini editore di Hitler*, Bari, Dedalo, 2004.

sottolineato, dall'acquisizione da parte dell'Università di Milano della biblioteca privata e dell'archivio personale dell'editore. Concentrandosi in particolare sul periodo compreso tra gli anni trenta e gli anni sessanta, ricordato dallo stesso Bompiani come il più fervido di iniziative, il volume *Valentino Bompiani. Il percorso di un editore «artigiano»*, curato da Lodovica Braida, focalizza la ricerca intorno a tre principali tematiche: le scelte editoriali soprattutto in campo letterario; l'analisi del rapporto di Bompiani con alcuni autori; il suo ruolo di autore di teatro<sup>30</sup>. A monte, e giustamente la relazione apre il volume, si deve leggere il lavoro di Marco Bologna che pubblica l'inventario dell'archivio personale dell'editore e una chiara e accurata introduzione al riordino delle carte. Il rilievo di Bologna, per il quale «ogni elemento di quest'archivio ha prima di tutto una sua precisa utilità come prova», ci introduce ad una delle peculiarità più significative del modo di procedere di Valentino Bompiani che «conservava quanto gli sembrava utile e significativo nel momento in cui operava la selezione»<sup>31</sup>. Se, come acutamente sottolinea Bologna, «il processo di formazione di un archivio di persona risponde ineludibilmente all'attitudine di fondo che quella persona ha verso la vita», con Bompiani, «uomo del presente», siamo di fronte ad una accurata selezione di quanto si preferisce conservare. Una selezione che piegherà le scelte dell'editore lontano sia dalla conservazione casuale e preterintenzionale delle testimonianze, sia dall'accumulo famelico e onnicomprensivo delle carte<sup>32</sup>. Anche con queste caratteristiche e sottolineando che l'archivio personale custodito dall'Università di Milano va integrato con quello aziendale depositato alla RCS Libri, proprietaria del Gruppo editoriale Fratelli Fabbri a cui Bompiani aveva venduto la propria azienda, si deve riscontrare come il complesso dei documenti rimarchi la centralità dell'attività editoriale lungo tutto il lungo percorso esistenziale dell'editore. Ancora un segno importante e significativo che per fili sottili annoda la discrezione sulla vita privata, l'attenzione per gli affetti familiari e le amicizie al rigore, all'austerità,

<sup>30</sup> L. Braida (a cura di), *Valentino Bompiani. Il percorso di un editore «artigiano»*, Atti della giornata di studi organizzata dal Dipartimento di scienze della storia e della documentazione storica dell'Università degli Studi di Milano, 5 marzo 2002, Milano, Sylvestre Bonnard, 2003.

<sup>31</sup> M. Bologna, *L'archivio personale di Valentino Bompiani*, in *Valentino Bompiani. Il percorso di un editore «artigiano»*, cit., pp. 17-26.

<sup>32</sup> Bisogna aggiungere che quella caratteristica riscontrata da Bologna – una «precisa selezione del materiale» non legata ad una «cura altrettanto attenta nella gestione dell'archivio che risulta sistemato distrattamente, senza un piano di gestione e senza criteri uniformi di ordinamento» – non è certo una peculiarità del solo archivio Bompiani. Tutti gli archivi *personali*, cioè quelli formati secondo l'estro dell'editore, non hanno criteri scientifici di raccolta delle fonti. E questo è dovuto non tanto alla volontà di scartare materiale compromettente o ritenuto poco funzionale alla storia della casa editrice, quanto alla enorme mole di lavoro a cui l'editore è sottoposto che non consente di vagliare con la dovuta cura carte, lettere, materiale pubblicitario, bozzetti grafici. Un segno distintivo che accomuna (e si rileggano a questo proposito le pagine di A. Olschki, *Degli archivi editoriali*, in *Fonti e studi di storia dell'editoria*, cit., pp. 119-124) editori ottocenteschi e novecenteschi, grandi e piccoli: da Zanichelli a Barbèra, da Formiggini a Neri Pozza, sino ai coniugi Sandro e Sandra Ferri titolari della E/O di Roma.

ai forti principi etici, propri di almeno due generazioni di editori. Proprio sul rapporto autore-editore questi atti di convegno offrono nuovi apporti e ulteriori conferme. Se il lavoro di Giuseppe Zaccaria, *Bompiani e Alvaro: un «rapporto esemplare»*, e la testimonianza di Paolo De Benedetti, *Il Dizionario delle Opere: il ricordo di un redattore*, insistono su argomenti già più volte affrontati, il saggio di Gianni Turchetta, *Alberto Moravia diventa un autore Bompiani (1934-1937)*, offre un contributo significativo e innovativo riportando al centro dell'attenzione un intellettuale verso il quale, anche prima della morte, pare «si sia avviata una sorta di gigantesca disattenzione collettiva, un'amnesia che assomiglia parecchio a una rimozione»<sup>33</sup>. Ferma da tempo la produzione critica, esili le indagini approfondite sul testo, la maggior parte dei contributi su Moravia si sono concentrati su *Gli indifferenti* «spesso dando per scontato che il resto del lunghissimo percorso moraviano non abbia saputo affrancarsi da quella specie di miracolo originario che sarebbe il suo primo romanzo». È quindi merito del lavoro di Turchetta riportare l'attenzione sul destino editoriale delle scrittore romano ripercorrendo con interessanti osservazioni quel pellegrinaggio, dalla Alpes a Dall'Oglio a Mondadori a Bompiani, che contraddistinse i primi anni della sua attività. Con due ulteriori aperture che meritano di essere riprese: 1) il caso Moravia come l'episodio più clamoroso, secondo Turchetta, «di una politica letteraria spesso sbagliata da Mondadori durante il ventennio, o quanto meno di un atteggiamento perdente, in quanto troppo prudente, nei confronti di tutta una generazione di scrittori italiani»<sup>34</sup>; 2) l'importante aspetto delle traduzioni estere legato non tanto a una lingua «grigia» usata da Moravia, e per questo «trasportabile senza residui in un'altra lingua», quanto proprio alla sua sorprendente modernità. Dall'interesse e dal rapporto di Bompiani con alcuni autori il discorso nel volume si allarga alla presenza della letteratura francese, alla passione dell'editore per il teatro – la bella e ampia relazione di Irene Piazzoni è un'agguerrita presentazione dei suoi più ampi e ripetuti interventi futuri<sup>35</sup> – alle collane per ragazzi. Francesca Caputo con il suo saggio richiama l'attenzione proprio su questo ultimo aspetto documentando come la narrativa per ragazzi rientri sin dagli esordi nei programmi della casa editrice<sup>36</sup>. Non a caso Bompiani prevedeva di intervenire nel mercato degli anni trenta con

<sup>33</sup> G. Turchetta, *Alberto Moravia diventa un autore Bompiani (1934-1937)*, in *Valentino Bompiani. Il percorso di un editore «artigiano»*, cit., pp. 86-121.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 118. Questa affermazione di Turchetta, recitata in questo modo così netto, andrebbe sicuramente discussa. Certamente, a nostro avviso, la «politica letteraria» della Mondadori non fu durante il ventennio né «sbagliata», né tantomeno «perdente». Se dal punto di vista economico basterebbe consultare il fatturato, dal punto di vista delle scelte culturali bisogna sottolineare con forza (e si possono rileggere le pagine dedicate da Enrico Decleva nella monografia su Arnoldo Mondadori edita nel 1999 da UTET) che si trattò di una scelta (anche verso il pubblico) ponderata e ben precisa dell'editore.

<sup>35</sup> I. Piazzoni, *Bompiani autore ed editore di teatro*, *ibid.*, pp. 176-214.

<sup>36</sup> F. Caputo, «*Libri secchi, precisi misurabili, oppure tutti arbitrari*». *Le collane per ragazzi del catalogo Bompiani (1929-1972)*, *ibid.*, pp. 160-175.

ben quattro collane che comportavano la costruzione di un prodotto ricco di temi nuovi, allestito in una rinnovata veste grafica e presentato da più moderne modalità di promozione. La modernità, sottolinea Caputo, sembra essere il motivo dominante di questi propositi: si va da *I libri d'acciaio* alle *Strenne per i giovani*, la collana più longeva, agli *Albi di Ridolini*, agli *Albi di Papà castoro*. Dopo la stasi degli anni cinquanta il coinvolgimento di Emanuela Bompiani consentirà una ripresa del settore ragazzi con l'avvio di ben sei nuove collane, il tentativo di penetrare nel circuito scolastico e la fortuna della sezione tascabili.

La pubblicazione di questi atti di convegno curati da Lodovica Braidà hanno dato nuovo slancio alle ricerche sulla casa editrice Bompiani sollecitando approfondimenti su alcuni significativi aspetti della sua politica editoriale. Il bollettino di storia dell'editoria «La Fabbrica del libro» segnalerà questi studi e si farà portavoce del continuo lavoro di scavo portato avanti da giovani ricercatori sul problema della censura fascista, delle traduzioni, del rapporto tra Bompiani e un autore d'eccezione come Leonardo Sciascia<sup>37</sup>. È in questa sede che troverà posto la sentita testimonianza di Raffaele La Capria scritta in occasione dell'ultimo compleanno di Bompiani e ricca, pur nella sua brevità, di acute e sentite osservazioni<sup>38</sup>. Dal riordino degli archivi prenderanno poi l'avvio i lavori di Vittore Armani e di Irene Piazza che possono suggerire la sintesi di una lunga fase preparatoria alla quale hanno partecipato bibliotecari, archivisti, autori e collaboratori della casa editrice, studiosi. Il saggio di Vittore Armani, *L'apprendistato di un editore: Valentino Bompiani alla Unitas (1928-1929)*<sup>39</sup>,

<sup>37</sup> D. Bianchi, *La Bompiani e la censura fascista*, «La Fabbrica del libro», X, 2004, pp. 13-19; G. Lombardo, «Con un occhio ilare e uno lacrimoso». *Il carteggio Sciascia-Bompiani*, «La Fabbrica del libro», XII, 2006, 1, pp. 13-18. Ma si veda anche F. Billiani, *Traduzione e identità nazionale nell'Italia degli anni Venti e Trenta*, «La Fabbrica del libro», X, 2004, 2, pp. 17-23 che anticipa l'ampia ricerca della stessa Billiani, *Culture nazionali e narrazioni straniere, Italia 1903-1943*, Firenze, Le Lettere, 2007, dove la Bompiani ritorna in molti capitoli soprattutto a proposito sia della presenza nel suo catalogo di autori americani e sia riguardo al problema della censura.

<sup>38</sup> R. La Capria, *Valentino Bompiani*, «La Fabbrica del libro», XI, 2005, 1, pp. 27-29. Ricorda La Capria: «Tu sei stato per me l'Editore. Dopo di te non c'è stato più per me l'Editore ma una Casa editrice, oppure il funzionario di una casa editrice». E a proposito dell'editoria «a misura d'uomo che inizia nell'800 e finisce proprio nell'epoca di Valentino Bompiani» la Capria si chiede se essa poi non «si ripropone ancora con la nascita di tanti piccoli intraprendenti nuovi editori capaci di coesistere con quelli più grandi e potenti». Bompiani uomo con un carattere e dirittura morale «risorgimentale», ma con un «gusto moderno», è anche l'editore legato a un momento storico e culturale preciso che univa in Italia gusti e letture: «C'era un tempo in cui leggevamo tutti lo stesso libro [...]. Erano letture generazionali. Oggi non si potrebbe più definire una generazione dalle letture che fa. Ci sono troppi libri in giro, una valanga, e ognuno sceglie il suo e lo legge da solo, e il senso di questa solitudine mentre lo legge lo accompagna. Quando leggevamo *Billy Budd*, *La metamorfosi* o *Agostino* non era così, non erano le mode culturali o l'industria editoriale che si imponevano: erano i libri stessi – alcuni libri – fatali, che ci venivano incontro».

<sup>39</sup> V. Armani, *L'apprendistato di un editore: Valentino Bompiani alla Unitas (1928-1929)*, «Società e storia», 2007, 117, pp. 555-580. In una nota del saggio (n. 2, p. 555) Armani considera l'editore Neri Pozza una eccezione nel panorama degli imprenditori, anche della carta stampata, capaci di lasciare una traccia scritta del proprio lavoro. In realtà la percentuale di editori e tipografi che hanno riflettuto in forme diverse (autobiografie, saggi, interventi giornalistici, attività letterarie)

focalizza l'attenzione sulla prima importante esperienza in campo editoriale, anche se di breve durata, di Bompiani dopo la separazione da Mondadori. Un percorso non semplice da dipanare anche perché, come sottolinea Armanni, la storia della casa editrice Unitas non era stata oggetto di studi specifici e soprattutto poco si era riflettuto sulla volontà da parte della proprietà di creare un piccolo gruppo editoriale composto, oltre che da questa società libraria e di periodici, anche dalla gestione di una tipografia e dalla acquisizione del giornale milanese «La Sera». Attestatasi negli anni venti su un moderato sviluppo l'Unitas mostrava punti di forza e di debolezza sui quali il direttore editoriale Bompiani decise di intervenire con quella concretezza e lungimiranza già così ben assimilate in casa Mondadori. Al di là dei dissidi con la proprietà legati alla pubblicazione di volumi di scarso valore che condurranno alla fine del rapporto, è proprio sulle capacità di Bompiani nell'avviare un fattibile piano di rilancio che si leggono le pagine più interessanti del lavoro di Armanni. Pur nelle crescenti difficoltà economiche e nella competitività ostile portata avanti dalla Mondadori, Valentino Bompiani riuscirà a mantenere vitale l'«Almanacco letterario», che gli sarebbe tornato utile in seguito anche come ripresa di amicizie e di rapporti di lavoro, a dare una nuova, anche se precaria, fisionomia al catalogo scolastico, a centrare qualche buon successo nel campo della varia dove pure vigeva una tradizionale occasionalità delle pubblicazioni.

Se il lavoro di Armanni contribuisce a richiamare l'attenzione sulle prime esperienze editoriali, con la monografia *Valentino Bompiani. Un editore italiano tra fascismo e dopoguerra*, scritta da Irene Piazza, il lettore ha a disposizione una ricerca approfondita e completa sull'attività della casa editrice e sulla lunga vita dell'editore<sup>40</sup>. Una monografia che, seguendo l'esempio del volume dedicato da Enrico Decleva ad Arnoldo Mondadori, sa contenere l'abbondanza delle fonti all'interno di un sobrio discorso storico che lega biografia e impegno lavorativo, analisi degli interessi culturali e collocazione della casa editrice nel panorama italiano. Con mano sicura, e anticipando alcuni temi con la pubblicazione di lavori preparatori<sup>41</sup>, Irene Piazza affronta i nodi cruciali sia della formazione *civile* (e quindi non soltanto intellettuale) di Bompiani, sia del rapporto della casa editrice con il fascismo, sia di quel passaggio alla democrazia avvenuto attraverso «un'operazione di rimozione del recente passato che lascia scarsi

è certamente superiore a quella di altre categorie lavorative. Si veda a proposito G. Tortorelli, *Il mestiere di editore tra biografia e autobiografia*, in Id., *Parole di carta. Studi di storia dell'editoria*, Ravenna, Longo, 1992, pp. 9-22; Id., *Poetica del ricordo e coscienza storica nelle biografie e nei carteggi degli editori*, «Rara volumina», 2008, 1-2, pp. 67-92.

<sup>40</sup> I. Piazzoni, *Valentino Bompiani. Un editore italiano tra fascismo e dopoguerra*, Milano, LED, 2007.

<sup>41</sup> I. Piazzoni, *Una collana militante nell'Italia fascista: "Libri scelti" di Bompiani*, «La Fabbrica del libro», XI, 2005, 1, pp. 19-26; Ead., «Voglio trasformarmi in libro...»: il lavoro editoriale di Valentino Bompiani, in L. Braidà, A. Cadioli (a cura di), *Testi, forme e usi del libro. Teorie e pratiche di cultura editoriale*, Giornate di studio 2006 Università degli Studi di Milano-APICE, 13-14 novembre 2006, Milano, Sylvestre Bonnard, 2007, pp. 167-194.

e marginali spazi alle riflessioni e alle autocritiche». A lettura finita, chiuso il libro della Piazzoni, si può forse affermare (usiamo l'avverbio *forse* perché ancora mancano su molti editori novecenteschi monografie come questa) che la vicenda Bompiani offre su tutti i punti ricordati un contributo fondamentale e superiore anche alle vicende di altri editori come Mondadori o Einaudi. Soprattutto durante il periodo fascista lontana dai numeri e dalla grandezza della Mondadori, che aveva perfettamente sposato la filosofia del suo fondatore tenendosi legata al potere, compiacendolo, ma sfruttando tutti gli spazi per accrescere quote di mercato e di pubblico, la Bompiani costruirà un percorso diverso anche rispetto a Einaudi. E questo non soltanto riguardo alla comune dicotomia fascismo/antifascismo, quanto per la diversità dei collaboratori, per scelte culturali più ariose e meno paludate, per un tenersi lontano dalle ideologie, per una linea di ricerca che si snoderà da Banfi a Paolo Grassi, a Umberto Eco, a Corrado Alvaro, ad Alberto Moravia, a Cesare Zavattini lasciando poi a Elio Vittorini il compito di dialogare anche con istanze e proposte lontane. Giustamente Piazzoni sottolinea la peculiarità dell'esperienza intellettuale dell'editore milanese per molti aspetti anomala rispetto agli altri suoi colleghi editori e ancora più acutamente rileva come egli non sia «solo un esempio di editore protagonista», né «semplicemente un mediatore di cultura», poiché fu anche «un drammaturgo, uno scrittore, un organizzatore, un promotore, un *provocatore*». Peculiarità che si ritroveranno in tutte le fasi della storia della casa editrice: dagli esordi ricchi di iniziative e di orgogliosa esibizione di dinamismo, sino al dopoguerra quando la Bompiani si affermerà nel settore dell'editoria teatrale, aggiornerà gli orientamenti nel campo della saggistica e della divulgazione, farà conoscere i suoi autori anche fuori dai confini nazionali. Anche negli anni cinquanta, quando la casa editrice conoscerà un momento di pausa e di assestamento, non verranno meno la valorizzazione dei titoli in edizioni economiche e la riproposizione degli autori di punta nelle collane più prestigiose. Il passaggio decisivo del successivo decennio è analizzato con attenzione da Piazzoni che coglie molto bene i motivi di un graduale appannamento della casa editrice. Un appannamento dovuto anche, come giustamente sottolinea l'autrice, al venir meno di quella «profonda sintonia con il presente» che aveva sempre legato Bompiani al desiderio di rispondere e mettere in relazione curiosità personali e «bisogni del proprio tempo». Pur non essendo mai propriamente «un editore di alta cultura» ma credendo semmai «in un'editoria che derivi da un compromesso tra esigenze culturali ed esigenze commerciali, tra gusto personale e bisogni dei lettori», Bompiani risconterà proprio negli anni sessanta una scollatura tra le sue esigenze di letteratura e le nuove tendenze di ricerca. Un passaggio epocale documentato anche da una gestione allargata che si sostituirà, o in parte si sovrapporrà, a quella che per trenta anni era stata una direzione sostanzialmente unitaria e personale. A questa accurata sintesi, che individua gli snodi più importanti della casa editrice, Piazzoni affianca molti interessanti approfondimenti sulle collane, sulle riviste,

sulle collaborazioni, con una particolare attenzione per i problemi della censura e delle traduzioni durante il fascismo<sup>42</sup>. Nel paragrafo *Dalla pubblicazione del Mein Kampf alla bonifica libraria* è messa bene in luce quella ambiguità in cui si trovarono tutti gli editori che avevano continuato a lavorare dopo l'avvento del fascismo: da una parte incalzati e bastonati con la censura e i sequestri, dall'altra sollecitati con progetti, finanziamenti, appoggi, agevolazioni. Tanto da fare scrivere all'autrice che nell'ambito dell'organizzazione editoriale Bompiani «aspira ad inserirsi a pieno titolo nella cerchia degli editori graditi» facendogli poi prendere dimestichezza con le insidie della censura libraria dove bisogna giostrare «tra strategie preventive, contrattazioni e patteggiamenti, sequestri e infrazioni». Un tunnel dal quale Bompiani riuscirà ad uscire presentandosi nel dopoguerra con una proposta editoriale vivace e innovativa.

Gianfranco Tortorelli  
Dipartimento di Discipline Storiche  
Università degli Studi di Bologna (Italy)  
gianfranc.tortorelli@unibo.it

<sup>42</sup> Numerose notizie sulla censura e le requisizioni che colpirono la Bompiani durante il fascismo in G. Fabre, *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*, Torino, Silvio Zamorani, 1998; Id., *Tra propaganda ed educazione: il fascismo, la censura e gli editori*, «History of education & children's literature», I, 2006, 2, pp. 103-129. Sugli autori Bompiani traduttori cfr. G. Nuvoli, *Corrado Alvaro e il mondo di lingua inglese* e V. Parisi, *Clemente Rebora traduttore di Lev Tolstoj* in E. Esposito (a cura di), *Le letterature straniere nell'Italia dell'entre-deux-guerres*, Atti del Convegno di Milano 26-27 febbraio e 1° marzo 2003, Lecce, Pensa Multimedia, 2004, vol. II, pp. 269-282 e 283-293. Ma entrambi i volumi curati da Esposito vanno tenuti presenti anche per altre relazioni e per lo spoglio di alcune importanti riviste letterarie. Su Rebora traduttore è da vedere G. Ghini, *Clemente Rebora traduttore dal russo*, «Lingua e stile», XXV, 1990, 1, pp. 70-78. Nel secondo volume di *Le letterature straniere nell'Italia dell'entre-deux-guerres*, cit., pp. 171-188 si legga anche M.G. Longhi, *La letteratura francese negli Almanacchi letterari Bompiani*.

## *Forum / Discussioni*



# Soggetti a rischio nella fiaba: note per un'educazione alla diversità

Giovanni Genovesi

## 1. *Considerazioni preliminari*

Definire un soggetto a rischio genera una serie di problemi di comprensione della cui portata spesso lo stesso dichiarante non ha consapevolezza. Cerchiamo di metterli in evidenza anche per sgombrare il campo da possibili fraintendimenti.

Innanzitutto mi pare che il considerare qualcuno a rischio (per sé o per gli altri è da chiarire) postula che lo riteniamo ancora più diverso rispetto alla diversità cui siamo abituati. Il soggetto a rischio è sempre e comunque un diverso. Si apre, quindi, davanti ai nostri occhi tutto il vasto mondo della diversità, quella che non solo appartiene a ciascun individuo, ma quella di cui ciascun individuo non si sente e non desidera di partecipare. Si tratta della diversità storicamente data che rende inadeguato ogni soggetto che ne è portatore in quei contesti in cui essa è ritenuta qualificazione sconosciuta. E, comunque, non certo gradita.

In secondo luogo dobbiamo considerare che il termine rischio ha sempre almeno due facce. Una soggettiva, che riguarda i pericoli (ossia gli scogli e le rocce a picco, dal lat. medievale *riscus*) che il soggetto corre nel cercare di attingere livelli migliori di esistenza secondo una sua progettualità, mentre una oggettiva, che riguarda i modi di stimare quel soggetto come pericoloso, esso stesso cioè uno scoglio, per l'ordine sociale.

Ne consegue che la definizione "soggetto a rischio" è perlomeno *anceps*, in quanto può esprimere sia la preoccupazione per lo sviluppo al meglio del

soggetto oppure per l'ordine sociale. Ovviamente, laddove il termine soggetto è sostituito con il termine *giovane*, le cose si complicano ulteriormente dato che non possiamo non farci carico anche dell'ambiguità di quest'ultimo termine che, in tutte le lingue, è altamente polisemico.

Non intendo certo ingaggiare qui un chiarimento di tale polisemia. Rimandando alla voce relativa nel mio *Lessico*<sup>1</sup>, mi basta dire che io intendo qui per giovane “un individuo che ha bisogno della massima attenzione educativa perché è colui che è giunto a quel periodo della vita in cui può cominciare a vivere non solo per sé ma anche per gli altri, a progettare il futuro avendo piena consapevolezza di vivere nel presente e ad agire nel presente pensando al futuro, a costruire l'uomo che si porterà con sé per tutta la vita” (*ibid.*).

Da quanto detto, emerge un altro punto problematico che non può essere trascurato. Si tratta del fatto che in tutti i due casi ricordati sono stati attivati dei mezzi per ovviare al rischio per i quali si è sempre e comunque cercato di dare loro un accreditamento educativo.

Evidentemente, l'ambiguità dello stesso termine “educazione”, unita a quella che si è visto accompagnare il termine “rischio”, ha permesso che tali usi linguistici fossero accettati e contribuissero a creare ancora più confusione nel settore dell'educazione in cui il rischio è di casa, come peraltro, lo è in qualsiasi avventura di perseguimento di ideali. Pertanto, quest'ultimo aspetto non è da considerare, proprio perché non peculiare dell'avventura educativa.

Vale la pena, invece, esaminare il primo e il secondo aspetto, avendo la consapevolezza che, sebbene vadano distinti, proprio per questo sono caratterizzati da una stretta interazione. Lo analizzerò nella fiaba.

## 2. *Rischio come diversità: una necessaria panoramica*

Tuttavia, se è vero ciò con cui ho aperto queste note, il rischio è sempre visto come un *quid* che porta fuori dalla normalità e, quindi, chiama in causa il concetto di diverso. Su questo concetto mi pare necessario un chiarimento preliminare.

Il “diverso” è colui che è ritenuto differente, dissimile, che procede in altra direzione e, pertanto, deviante. Il termine deriva dal latino *diversus*, voltato in altra parte o direzione e, quindi, anche contrario, opposto, da *divertere*, il cui supino è appunto *diversum*, volgersi in un'altra parte, allontanarsi, composto dalla particella *dis*, in funzione di allontanamento, e da *vertere*, volgere.

Il sentirsi e l'essere considerato diverso mutano a seconda dell'ambiente e del contesto sociale. Una persona, per esempio, che ha difficoltà di astrazione è

<sup>1</sup> G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

subnormale in un contesto intellettuale ma normale in un ambiente agricolo e pastorale. Non sempre legato al numero ridotto (si pensi alle donne, ai poveri, ai contadini, ai malati, folli o storpi, ciechi o sordi o mutilati, lebbrosi e scrofolosi che siano), il diverso può essere connotato da svariati fattori: dalla posizione sociale, che non necessariamente coincide con quella economica (lo schiavo, il liberto, il gladiatore, il cliente-ruffiano-faccendiere, la prostituta di alto bordo, colui che svolge mestiere umile o ritenuto comunque vile), e dalla forma fisica (il deforme, il *monstrum*, la strega, il vecchio, ma anche il “bello”, l’impudica, ecc.), dalle usanze e dai comportamenti (l’omosessuale, la prostituta, l’usuraio, ancora il vecchio) dalle idee (il contestatore, l’eretico, il rivoluzionario), dall’etnia e dalla religione.

### 2.1. *La paura del diverso e i modi per stemperarla*

Da sempre, nella cultura occidentale, il mondo del diverso, estremamente vasto e soprattutto continuamente in trasformazione, ha generato un timore che, in buona parte, ha contribuito ad alimentarlo.

Non bisogna dimenticare che il “minore” sociale (lo schiavo, il povero o, comunque, l’oppresso) ma anche psicofisico (il folle, lo storpio... ) riescono spesso ad imporre la forza della loro alterità, agitando davanti ai cosiddetti normali il “fantasma del diverso” che faceva paventare ribellioni ed eversioni violente dell’ordine costituito. Certo è che questa paura, che portava la comunità a chiedersi per quanto tempo i “minori” sarebbero restati veramente tali, finiva per spingere i “maggiori” a cercare continue conferme e verifiche della plausibilità e della necessità di tale minorità, ossia della schiavitù come iscritta nell’ordine delle cose e della minorazione psicofisica quale giusta punizione di eccessi esistenziali.

Così, per esempio, veniva fatto in modo che il diverso venisse rappresentato con quelle caratteristiche disprezzabili che dovevano influenzare l’immaginario collettivo, anche quello, ovviamente, degli stessi diversi che dovevano così rinforzare l’idea di essere “minori”. Ma non mancano altri modi più raffinati di esorcizzare la paura del diverso e del minore, quale il paternalismo filantropico che sdrammatizza e addolcisce i rapporti “maggior”-“minore”, tra padrone e schiavo, oppure la predicazione religiosa che fa di tutti gli uomini degli uguali anche se solo di fronte a Dio, di cui sono figli.

Tra i modi più raffinati, rientra anche quello della fiaba popolare che, lungi da rimarcare la volontà di riscatto dei diversi che la popolano, garantisce a ciascuno la possibilità di non essere più diverso, di diventare, generalmente con l’aiuto della magia, un... normale, anzi, un potente. Come si vede, proprio queste forme di paternalismo filantropico e religioso, che risalgano ai tempi di Seneca e del primo cristianesimo, il sentimento della paura si mescola a quello dell’aiuto interessato in cui non è più nettamente distinguibile la componente educativa da quella del controllo e della ghettizzazione.

La fiaba popolare, sebbene utilizzata in seguito, come strumento educativo, non mescola le carte: essa non vuole avere intenti moralistici né direttamente formatici. Il suo scopo è di far capire come va il mondo, qual è la sua natura e, al tempo stesso, dare ai miseri e ai diversi una speranza di riscatto individuale e ai “normali” una parola di rassicurazione sui diversi. La fiaba rappresenta una forma d'indubbio interesse nel cercare di sdrammatizzare la presenza del diverso. Non solo: essa, in forza delle sue strutture narrative, sarà in grado, quando i tempi saranno maturi, di mettere a punto prospettive nuove per affrontare con strategie concettuali educativamente interessanti il problema della piena accettazione del diverso. Riprenderemo il discorso più avanti.

Resta che, nel suo complesso, quello dei diversi è stato avvertito come un universo di paura, perché visto come tutto ciò che noi non siamo e non vorremmo mai essere e che quindi non vogliamo neppure conoscere a fondo. Su di esso, dunque, è sempre parso lecito portare solo una conoscenza superficiale, per sentito dire, per stereotipi negativi: nei suoi confronti ci teniamo abbarbicati al pregiudizio come forma di allontanamento, apotropaica e abracadabrante.

## 2.2. *Le difficoltà di convivere con i diversi*

Nella nostra cultura, il diverso è considerato come il testimone di un mondo sovvertito, pronto a prendere il sopravvento se non stiamo attenti affinché ciò non succeda; esso è il testimone di un mondo sovvertito, sì, ma proprio in quanto tale speculare, in cui alcuni dei diversi sono totalmente immersi, come i pazzi, sì da fungere persino da cattiva coscienza e da attirare più rispetto, o forse paura, che intolleranza e semplice reiezione. In realtà non è facile trovare nella storia forme di compatibilità tra modi diversi di vivere e di pensare: ciò è un risultato difficile e comunque precario.

Il principale ostacolo è dato dall'organizzazione politica interna delle società che considera sempre pericoloso per il sistema dell'aggregazione sociale tutto ciò che non rientra nella norma prestabilita. Non bisogna dimenticare che la tendenza all'omogeneizzazione predomina ovunque, sotto la garanzia dello stato e della chiesa, i quali si fanno sempre più oppressori da questo punto di vista.

Si pensi alla drastica soluzione presa nella penisola iberica, dai regni di Aragona e di Castiglia per quanto riguarda i diversi presenti nei loro territori che vengono obbligati a una migrazione forzata. D'altronde, non è facile neppure negare caratteri positivi a questi sistemi sociali che, tendendo all'omogeneità, hanno dato vita ad assetti stabili che hanno rappresentato l'*humus* per vere e proprie conquiste civili.

Ma si deve anche riflettere tutte le volte che tale risultato è stato ottenuto con l'espulsione, la repressione, la reclusione, l'eliminazione fisica di interi gruppi umani dotati di proprie peculiarità da portare un contributo sia diretto al miglioramento della qualità della vita, sia indiretto grazie all'appoggio razionale e umano che essi esigevano per sopravvivere.

La società occidentale si è alimentata per molto tempo, esclusivamente, della categoria dell'omogeneizzazione applicandola con sistematicità e brutalità alla vasta congerie mutante della diversità. Una omogeneizzazione che si è avvalsa per molto tempo della pratica brutale dell'eliminazione del difforme o del deforme. Eliminazione del resto che, nel mondo antico, era tranquillamente perpetrata, senza incappare nei rigori della legge – essa comparirà, ma soltanto sulla carta, solo nel 374 d. C. – nei confronti dei figli “normali” sia pure con maggior frequenza verso gli illegittimi.

Come si sa, a Sparta erano espliciti il rifiuto della diversità biologica e la risoluzione drastica del problema. E l'infanticidio è comunque una pratica normale in tutto il mondo greco e romano. Già Aristotele (*Politica* e *De generatione animalium*) auspica una legge che proibisca l'allevamento di figli deformati e Seneca (*Epistulae*, 5-65) approva tale pratica specie per quanto riguarda i bambini malati. Peraltro, fino al XIX secolo sopravvive la pratica di murare i bambini deformati, i cosiddetti *monstra* (individui nati deformati, tra cui s'intendevano anche storpi, ciechi, zoppi, lebbrosi, gobbi, ecc.), nelle fondamenta di un edificio o nei pilastri di un ponte per rinforzarli<sup>2</sup>.

In un mondo che è ben lontano dall'aver risolto il problema della sopravvivenza e che, quindi, sa bene quanto sia difficile far sopravvivere i figli sani, non ci si pone lontanamente nessuno scrupolo nell'eliminare i suoi figli deformati, proprio come per i cavalli azzoppati. Quest'atteggiamento comincia a mutare con il '700, non solo perché le possibilità di sopravvivenza sono diventate relativamente maggiori, ma perché a poco a poco si è fatta strada una concezione più problematica e meno semplicistica del diverso, non foss'altro per la sua dilatata proliferazione a vari livelli, anche quelli dei *monstra* che pure sono stati più di altri tenuti sotto controllo.

Ma lo sono stati, per quanto è stato possibile, alla nascita, non negli sviluppi di quei neonati che non si erano da subito presentati come tali o che comunque erano stati abbandonati o che addirittura erano divenuti *monstra* per ferite inferte in seguito per procurare particolari mutilazioni. Le mutilazioni, infatti, cercavano di procurare al ragazzo – mutilato in modo da conservare una certa autonomia – e a chi lo mutilava, un sostentamento che gli permettesse di sopravvivere riscattandosi dalla diversità di primo tipo, ritenuta più grave proprio per la sopravvivenza.

<sup>2</sup> Il *mostro* che sfuggiva alla morte, del resto per poco tempo perché non riusciva per le scarse o nulle cure a sopravvivere oltre qualche settimana, non sfuggiva però al destino alternativo di essere mostrato per denaro da parte dei genitori. Ciò che interessa ai medici e agli studiosi del tempo è il perché il mostro abbia potuto nascere, dare insomma una ragione (il coito bestiale o diabolico) e un fine (il ruolo divinatorio della creatura mostruosa: segno dell'ira divina e dei futuri castighi) alla sua nascita e non alla sua vita.

### 2.3. *L'ambivalenza verso il diverso*

Nei confronti del diverso in generale è innegabile che le varie comunità mettono in atto meccanismi di decantazione della paura, che esso può generare, attraverso le stesse forme di diversità accettate più o meno largamente per secoli e quindi “legittimate”: per esempio la diversità etnica è stemperata spesso, nella società antica e anche medioevale e oltre, seppure in misura più ristretta, nella schiavitù, o nei ludi circensi, o addirittura con altre forme ancora più legittimate non solo dalla legge ma anche dalla pietas e dall'amore cristiano, quali per esempio quelle del convento per le donne.

Comunque, per lo sterminato mondo dei diversi, l'atteggiamento che emerge costante è di ambivalenza, oscillante cioè tra: a) l'emarginazione/condanna; b) la promozione/esaltazione, seppure sempre nell'ottica di un superamento decisivo della diversità, in particolare nei confronti dei poveri, dei mendicanti<sup>3</sup>, dei folli<sup>4</sup>, dei buffoni<sup>5</sup>, delle donne in specie del popolo<sup>6</sup>, dei villani<sup>7</sup>, dei minorati sensoriali quali ciechi e sordi.

<sup>3</sup> Mendicanti, vagabondi e villani, che formano comunque la turba dei poveri, costituiscono una preoccupazione costante, sebbene per molti secoli al povero sia abbinata l'immagine stessa del Cristo. Nell'alto medioevo povertà e vagabondaggio non erano così palesi (tutti erano miseri) e quindi finivano per essere più tollerati. Dal XVI sec. in poi si cerca di fare una netta distinzione tra poveri non in condizione di lavorare (malati, ciechi, storpi...) e poveri validi al lavoro. I primi vengono assistiti, i secondi perseguitati, facendo scattare per essi la proiezione della criminalizzazione: ossia il povero è un ladro in potenza; se non ha ancora rubato è però certo che lo farà non appena gli si presenterà l'occasione. Ai mendicanti vengono associati, a partire dal XIV secoli, anche gli zingari o gitani. Con l'età moderna, quindi, nei confronti del povero scattano i meccanismi della difesa e del rigetto. Il povero viene sempre più chiaramente percepito come un pericolo sociale. La povertà appare come una colpa: quella dell'ozio.

<sup>4</sup> Il folle per tutto il Medioevo è un personaggio importante. Si pensi alle numerose commedie dove al folle, allo sciocco, al grullo, l'autore affida l'incarico di dire le verità. La follia è vista come forma più penetrante di sapere. Nel XVII secolo si procede al sistematico internamento del folle, così come del povero inabile. Per i pazzi, insomma, esiste un'imbarazzante valutazione positiva con punte forti nel XII e nel XIII secolo. Fino all'età moderna venivano imbarcati nella *Stultifera Navis* che navigava lungo i fiumi delle città europee. Ma con il XVII secolo la *Stultifera Navis* cede il posto ad altre modalità di salvaguardia del normale: si aprono manicomi e ospedali, carceri e case di lavoro in cui si rinchiodano e si sfruttano, dicendo magari che si curano e si educano, vagabondi e dementi, sbandati e ladri, prostitute e sifilitici, omosessuali e barboni.

<sup>5</sup> Si pensi come l'accettazione del buffone, del giullare, del contadino alla Bertoldo, quali confidenti e consiglieri, sia ben presente nel sistema cultura popolare per tutto il medioevo.

<sup>6</sup> Per quanto riguarda le donne del popolo, in particolare, non bisogna scordare che i messaggi segreti della cultura popolare passano attraverso l'elaborazione e la trasmissione femminile – le fiabe, le preghiere, gli scongiuri, gli incantesimi, i lamenti, le cantilene, le ninne-nanne, le nenie, le ricette (i *recipe* del benessere corporale) – sono elaborate dalle *mulieres rusticanae*, dalle *mulierculae*.

<sup>7</sup> Il villano, il bifolco, ha una lunga tradizione di apprezzamento per la sua arguzia e addirittura per le sue capacità di narratore e di affabulatore congiunte a quella di sapersi trarre d'impaccio dalle situazioni più difficili, proprio in forza di un cervello ammaestrato soprattutto dagli stenti e dalla fatica di sopravvivere. Del resto, proprio queste stesse ragioni che portano ad una certa valorizzazione del villano, contribuiscono al tempo stesso a generare paura nei suoi confronti

Durante l'Illuminismo, è ancora forte la componente dell'analisi del fenomeno come oggetto che la ragione deve comprendere, anche se a poco a poco prende piede, proprio sotto l'urgenza della spinta filantropica, la componente dell'istruzione e dell'educazione popolare. E proprio quando questa componente prenderà il sopravvento favorita dalle vicende sociali e politiche della Rivoluzione francese prima e della formazione degli stati nazionali poi, si assisterà al netto passaggio dalla sollecitudine verso quel particolare infante anormale a quella per l'infanzia anormale sebbene limitata per molto tempo ancora ai due specifici deficit ricordati: la cecità e il sordomutismo, sia pure combinati.

In particolare durante il periodo rivoluzionario e poi della Restaurazione, si va affermando il concetto di istruzione pubblica, con marcate tendenze assistenziali, rivolta ai figli "anomali" dei ceti popolari, per i quali sono già altamente precarie le possibilità di sopravvivenza per l'estrema indigenza e la dilagante ignoranza anche nei confronti delle più banali precauzioni igieniche.

Nel momento in cui si avverte la necessità di un'istruzione pubblica, rivolta a tutti e quindi diffusa e capillare per creare le basi della formazione dei cittadini-sudditi dei nuovi stati nazionali, non poteva che acuirsi anche la sensibilità per i problemi educativi dei minorati psichici e fisici in modo più sistematico, o comunque meno sporadico ed elitario che non per il passato. L'approfondimento e l'allargamento ad altre categorie di minorati saranno un portato del Positivismo, il grande erede dell'Illuminismo. Con il Positivismo, in effetti, il discorso sul diverso comincia veramente, sia pure tra difficoltà e contraddizioni, il suo percorso educativo.

### *3. Il soggetto a rischio nella fiaba classica*

Credo che il mondo dei diversi trovi un posto privilegiato in racconti come la fiaba, racconti che nel loro duplice modo di articolarsi e strutturarsi come popolari e moderni ci permettono di cogliere sia la sopportazione-paura del diverso, del giovane a rischio, sia il suo affrancamento-integrazione.

La fiaba popolare è un racconto fantastico che affonda le radici in una realtà agricolo-artigianale, avvertita decisamente in forme conflittuali e dicotomiche e in termini di carente giustizia sociale. Essa ha per protagonisti esclusivamente degli essere umani e conduce al lieto fine senza avere in sé alcuna intenzione contestativa al sistema sociale né tantomeno moralistica. Nella fiaba popolare il mondo è diviso nettamente in due, da una parte il male e dall'altra il bene senza nessuna possibilità di contaminazione ma solo di scontro.

come soggetto sostanzialmente povero e quindi ad alto potenziale di rischio per il sovvertimento dell'ordine economico della città.

In questo scontro il male è destinato sempre a soccombere e il male ha sempre le sembianze di colui che attenta all'ordine costituito. Se l'eroe, che impersonifica il bene nella lotta contro il male, non ha forze sufficienti sarà soccorso dalla magia. *Porta inferi non praevalerunt* è il motto della fiaba che si srotola narrativamente attraverso le funzioni individuate da Propp: a) *danneggiamento*; b) *intervento dell'eroe e sua partenza*; c) *incontro con il donatore* (colui che fornisce l'eroe del mezzo magico); d) *prove e dono dell'oggetto magico*; e) *continuazione del viaggio*; f) *incontro dell'eroe con l'antagonista*; g) *lotta dell'eroe con l'antagonista*; h) *vittoria dell'eroe sull'antagonista*; i) *ritorno dell'eroe*; l) *premio o nozze dell'eroe*; m) *punizione dell'antagonista*.

La fiaba raffigura con un linguaggio simbolico ma impastato di immagini corpose e affidate in molta parte al dialogo, lo sviluppo dell'individuo e della stessa cultura come un processo storico e dinamico, ma sostanzialmente identico, caratterizzato dal trionfo della normalità intesa come bene, riproponendone con tenace iteratività le fasi di lotta e di maggior tensione.

Essa è sì un racconto fantastico, ma vuole proporsi per spiegare la realtà attraverso la ripetizione, la reiterazione di esempi di vita, di modelli, proprio perché non prevede il formarsi di strategie intellettuali ma solo l'applicazione di comportamenti appresi per imitazione. Pertanto quello della fiaba è un mondo che non cambia, che non ammette il cambiamento e, pertanto, non ammette il diverso e tutto ciò che può mettere a repentaglio lo *status quo*.

Nella fiaba popolare, che per non pochi aspetti è segno dell'altro, del diverso che diviene uguale, dello scemo del villaggio che si riscatta attraverso un continuo vagabondaggio, tipico del diverso in tutti i tempi, si può cogliere una netta testimonianza di quella tensione all'ambivalenza cui sopra accennavo, così, come nella fiaba d'autore il tentativo di superamento di un tale *impasse*.

La fiaba popolare, che tende sempre all'omologazione del diverso, del soggetto a rischio considerato rischioso per sé e per gli altri, è un genere letterario in cui la presenza del diverso non può che essere una costante. Essa, infatti, si sviluppa proprio in quanto il problema che affligge uno dei personaggi chiave, protagonista o deuteragonista – dall'aver la gobba o qualsiasi altra deformità al non saper ridere, dall'essere povero all'essere sciocco o “sotto malia” oppure tutti e tre gli aspetti insieme – si dà come il motivo scatenante di tutta l'azione narrativa che si conclude, appunto, solo con la soluzione del problema iniziale.

#### 4. ...e nella fiaba d'autore

Non sono costanti, invece, i modi, o meglio le strategie mentali che guidano i modi con cui la fiaba affronta e risolve il problema della diversità. Esse cambiano,

infatti, o, perlomeno, possono cambiare, passando dalla fiaba popolare classica alla fiaba d'autore.

Nella fiaba popolare manca la dimensione dell'accettazione sociale del deforme, del diverso contro natura e quindi manca il concetto di integrazione. In essa domina il concetto di superamento dell'handicap inteso come vera e propria trasformazione fisica.

I portatori di handicap, i diversi a vario titolo, nella fiaba popolare divengono, alla fine, come gli altri grazie all'intervento "magico".

Pertanto nella fiaba classica il percorso verso il lieto fine passa attraverso l'intervento magico, anche se talvolta possono darsi alcune varianti, che non mutano peraltro la sostanza, che prospettano aperture differenti per il superamento dell'handicap, quali quelle in cui ogni difetto e deformità fisica è largamente compensato, grazie all'accettazione puramente individuale da parte della persona che li ama o che ha imparato ad amarli per la loro stessa diversità (cfr. *Enrichetto dal ciuffo*, *Pollicino*, *Riquet il gobbo*).

Il passo decisivo verso un nuovo modo di concepire il superamento della diversità che va oltre l'intervento magico esterno, il permissivismo circoscritto, l'assimilazione e la repressione decisa, è invece riscontrabile nella fiaba d'autore, quale quella di Andersen.

È illuminante al riguardo la fiaba del brutto anatroccolo. Essa è conosciuta da tutti. Basterà qui ricordarne le macrosequenze, secondo un suggerimento di Letizia Manzella<sup>8</sup>, largamente indicative dei passaggi che l'autore intende per arrivare al superamento.

#### I sequenza: *Famiglia*.

1. Nascita del diverso;
2. La madre lo accetta;
3. La comunità lo rifiuta;
4. Presa di coscienza del rifiuto e fuga del diverso.

#### II sequenza: *Società*.

1. Il diverso giunge in un'altra comunità;
2. Viene tollerato passivamente (divieto di sposarsi);
3. I cani fuggono dinanzi alla diversità;
4. Il diverso impara che la sua diversità fa paura.

#### III sequenza: *Scuola*.

1. Il diverso arriva alla capanna della vecchia, del gatto e della gallina (comunità pluriclassista);
2. Il diverso deve imparare a fare le fusa o le uova (l'emarginazione è in

<sup>8</sup> Cfr. *Il brutto anatroccolo (favola di un handicap)*, in V. D'Armento (a cura di), *Cultura dell'handicap*, Lecce, Adriatica Editrice Salentina, 1984. Per il testo della fiaba cfr. H.C. Andersen, *Fiabe*, tr. it., Torino, Einaudi, 1954, pp. 183-190. Circa le fiabe popolari si vedano le raccolte degli autori più noti, da Perrault ai Grimm, da Afanasiev a Bechstein, da Perodi a Calvino.

funzione non della bruttezza ma della improduttività);

3. Il diverso rifiuta questo tipo di educazione produttivistica che gli destina un ruolo prestabilito;
4. Il diverso fugge ancora perché lo schema rigido non offre educazione alternativa.

IV sequenza: *Pietà*.

1. Il diverso decide di stare da solo e ben presto è vicino a morire;
2. Un contadino, spinto da pietà, raccoglie il diverso quasi morente;
3. Il diverso si sveglia nella casa del contadino ed ha paura;
4. Il diverso fugge ancora.

V sequenza: *Humanitas*.

1. Il diverso incontra i bellissimi cigni;
2. Il diverso desidera morire di fronte a tanta bellezza;
3. Il diverso è accolto dai cigni;
4. Il diverso diventa un cigno, ossia ciò che doveva essere, essendo nato da un uovo di cigno.

Qui ci troviamo davanti a due atteggiamenti del tutto nuovi rispetto alla fiaba popolare:

1. la trasformazione del diverso che manifesta in pieno le sue potenzialità in funzione delle sue forze senza assimilazioni forzate agli altri;
2. l'accettazione non del singolo ma di tutta la comunità che sa riconoscere nell'altro le sue ragioni grazie alla forza della ragione. In questo caso, la ragione si manifesta attraverso la capacità di saper aspettare che il diverso attui le sue potenzialità.

Non bisogna mai dimenticare che una caratteristica portante dell'azione educativa è la capacità dell'attesa la quale si porta dietro, inevitabilmente, la categoria della lentezza.

Sostanzialmente, lo stesso discorso educativo nella sua dimensione razionale si prefigura sempre nella capacità di saper rinunciare a un uovo oggi per puntare alla gallina domani. Un discorso per il futuro, un piano progettuale non può certo fare a meno della capacità di saper attendere.

Certo, l'esempio di Andersen può sembrare forzato dal fatto che il brutto anatroccolo supera la sua diversità-emarginazione perché era, in effetti, un cigno. Ma non bisogna trascurare la sua forza simbolica che sta nella totale disponibilità ad accettare l'altro come compagno di strada, anche se non è come si pensava che avrebbe dovuto essere, anzi, proprio perché non lo è, ossia è diverso.

## 5. *Concludendo*

Il brutto anatroccolo diviene cigno, ossia diviene, secondo il motto di Pindaro, ciò che deve essere perché non si sente più oggetto di discriminazione, ma un soggetto integrato in una comunità che l'uso della ragione guida a emarginare pregiudizi di discriminazione. Ma Andersen ha alle spalle l'intensa esperienza del periodo illuminista e le esperienze fatte sui ragazzi selvaggi in specie da Itard. È dal fermento di idee e di cultura dell'Illuminismo, come si è visto, che prende il via la possibilità di pensare soluzioni razionali, ossia un nuovo modo di concepire l'educazione, e non solo dei diversi, che affonda le sue radici nella *ratio ut humanitas*.

La fiaba, nelle sue due forme di racconto popolare e moderno e con la sua costante struttura narrativa, è non solo un testimone interessante del modo di considerare il soggetto a rischio lungo i secoli, ma è anche la testimonianza della messa a punto di un'ipotesi nuova e educativamente funzionale di instaurare un rapporto con il diverso: quello secondo il quale non ci può essere educazione senza diversità e che una simile considerazione è il frutto esclusivo della ragione.

Questa sottolineatura dell'educazione come frutto della ragione aveva già portato Immanuel Kant a indicare con forza che l'educazione fosse gestita da una scienza. Se l'appello di Kant alla necessità di una Scienza dell'educazione<sup>9</sup> non fu, per vari motivi, raccolto e ancora oggi è trascurato o non valorizzato come meriterebbe, è certo però che il suo richiamo alla necessità del rapporto educazione-ragione e, quindi, vita-razionalità, dette i suoi frutti non foss'altro per far superare il concetto che la vita debba essere caratterizzata dall'uniformità. Proprio la riflessione che l'esistenza è tanto più razionale e quindi umana, quanto più è progettata per mirare a costanti cambiamenti migliorativi – aspetto questo che Kant per primo ebbe a mettere chiaramente in luce – fece emergere tutta l'importanza dell'educazione e della necessità della sua Scienza. Per certi aspetti, il discorso fatto qui sulla diversità ci porta a rimarcare, concludendo, che la valorizzazione più piena dell'educazione e della Scienza dell'educazione nasce proprio dall'aver compreso la necessità della categoria della diversità non più come un "semplice" rischio tutto sommato eliminabile, bensì come una rischiosa necessità.

<sup>9</sup> Per un approfondimento del discorso sulla Scienza dell'educazione anche in rapporto alla Pedagogia, mi permetto di rimandare a due miei recenti saggi: *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005; *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008.

*Bibliografia di riferimento*

- L. Borghi Cedrini, *La cosmologia del villano*, Alessandria, Ed. dell'Orso, 1989
- P. Camporesi, (a cura di), *Il libro dei vagabondi*, Torino, Einaudi, 1973
- , *Il paese della fame*, Bologna, Il Mulino, 1980
- , *La maschera di Bertoldo*, Torino, Einaudi, 1976
- A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia scientifica, 1988
- L. De Mause, *Storia dell'infanzia*, tr. it., Milano, Emme, 1983
- M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Torino, Einaudi, 1978
- , *Storia della follia nell'età classica*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1976
- J. Frazer, *Il ramo d'oro*, tr. it. Torino, Einaudi, 1965
- G. Genovesi (a cura di), *Rileggendo Itard*, Bologna, Pitagora, 2000
- , *L'educazione alla lettura*, Firenze, Le Monnier, 1977 (cap. III, La fiaba)
- , *Scienza dell'educazione e Pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2005
- B. Geremek, *La pietà e la forza. Storia della miseria e della carità in Europa*, tr. it., Bari, Laterza, 1988
- J.M.G. Itard, *Il fanciullo selvaggio*, tr. it., Roma, Armando, 1970
- L. Malson, *I ragazzi selvaggi*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1971
- M. Mollat, *I poveri nel Medioevo*, tr. it., Bari, Laterza, 1982
- V.J. Propp, *Morfologia della fiaba*, tr. it., Torino, Einaudi, 1966
- B.S. Pullan, *Poveri, mendicanti e vagabondi (secoli XIV-XVII)*, in *Storia d'Italia. Annali. I. Dal Feudalesimo al Capitalismo*, Torino, Einaudi, 1978
- J.-C. Schmitt, *La storia dei marginali*, in J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, tr. it., Milano, Mondadori, 1979
- B. Solinas Donghi, *La fiaba come racconto*, Padova, Marsilio, 1976
- S.J. Woolf, *Porca miseria. Poveri e assistenza nell'età moderna*, Bari, Laterza, 1988

Giovanni Genovesi  
 Dipartimento di Scienze Umane  
 Università degli Studi di Ferrara (Italy)  
 giovanni.genovesi@unife.it

# La storia della pedagogia speciale in Italia e in Europa

A proposito di un recente volume su  
l'educazione dei sordomuti nel secolo XIX

Simonetta Polenghi

Nonostante lo slargarsi di orizzonti che da tempo ha interessato la ricerca storico-educativa, la storia della pedagogia speciale in Italia, è ancora in una fase aurorale, mentre negli Stati Uniti e in Germania da tempo si dedica attenzione all'argomento. La lacuna è marcata e imputabile non tanto a carenza di fonti, quanto di attenzione storiografica, ed è legata a più fattori. Da un lato, la lentezza con cui la pedagogia speciale è stata istituzionalizzata come disciplina universitaria. Il ritardo accademico non è stato conseguente ad un ritardo scientifico (perché la pedagogia speciale è nata con educatori di notevole rilevanza pedagogica e didattica, quali De l'Epée, Pereire, Heinicke, Haüy, Itard, Séguin) bensì socio-culturale. Inoltre, la storiografia pedagogica solo negli ultimi trent'anni ha rivolto una marcata attenzione ai soggetti "deboli" – si pensi a recenti studi di storia dell'educazione femminile e di storia dell'infanzia. Anche la storia della scuola non ha dedicato spazio alle scuole speciali. Il taglio interdisciplinare della nuova storiografia è particolarmente importante nel caso della storia della pedagogia speciale, un ambito che richiede allo studioso non solo padronanza della metodologia storica, ma competenze e sensibilità plurime. Inoltre, *last but not least*, la cattedra di storia dell'educazione speciale ha in Italia una recentissima istituzione (la prima, nell'ambito della Laurea specialistica in Consulenze pedagogica per la disabilità e la marginalità, è nata nel 2004-2005 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ed è affidata a chi scrive, la seconda, nell'omologo corso di laurea di Macerata, è tenuta da Roberto Sani, il curatore del volume che qui discutiamo). Non è

dunque una coincidenza se la storia dell'educazione speciale italiana è ancora sostanzialmente da scrivere, quasi che, anche in campo storiografico, i disabili siano categoria debole fra i deboli.

Negli ultimi anni, all'estero, sono apparsi studi rilevanti sull'argomento, su singoli autori<sup>1</sup>, su specifici filoni, come i disabili motori<sup>2</sup>, come pure su esperienze di dimensione nazionale<sup>3</sup>. In Italia, è stata dedicata attenzione al tema del fanciullo selvaggio, indagato, tra gli altri, da Carlo Pancera<sup>4</sup> e Sergio Moravia<sup>5</sup> nei suoi risvolti filosofici ed antropologici, ma si deve al caposcuola della pedagogia speciale accademica, Andrea Canevaro<sup>6</sup>, la pubblicazione di due volumi (più volte riediti) che danno un quadro sintetico dello svolgimento

<sup>1</sup> Cfr. ad es.: J. Gateaux-Mennecier, *Bourneville, la médecine mentale et l'enfance: l'humanisation du déficient mental au XIX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, L'Harmattan, 2003 (che riprende un testo della stessa autrice del 1989); J. Poirier, J.-L. Signoret, *De Bourneville à la sclérose tubéreuse: une époque; un homme, une maladie*, Paris, Médecine-Sciences Flammarion, 1991; ora si veda Ph. Galanopoulos, *Le Dr. Bourneville, l'hystérie et l'anticléricalisme au début de la Troisième République: un médecin à l'assaut des superstitions et des croyances religieuses*, Tesi di dottorato diretta da J.Y. Mollier, Université de Versailles-Saint-Quentin-enYvelines, 2005.

<sup>2</sup> Cfr. per es.: P. Fuchs, *"Körperbehinderte" zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation: Selbsthilfe-Integration-Aussonderung*, Neuwied-Berlin, Luchterhand, 2001; H. Stadler, U. Wilken, *Pädagogik bei Körperbehinderung*, Weinheim-Basel-Berlin, Beltz, 2004.

<sup>3</sup> Si vedano, senza pretesa di esaustività, i seguenti volumi: S.L. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte der Sonderpädagogik: eine Einführung*, München-Basel, E. Reinhardt, 2008; A. Möckel, *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*, Stuttgart, Klett-Cotta, 2007 (che riprende un'edizione del 1988); I. Hutcheson, *A history of disability in nineteenth-century Scotland*, Lewiston, N.Y. [u.a.], Mellen, 2007; T. Meade, D. Serlin (eds.), *Disability and History*, North Carolina, Duke Univ. Press, 2006; A. Borsay, *Disability and social policy in Britain since 1750: a history of exclusion*, Basingtoke-Hampshire [u.a.], Palgrave Macmillan, 2005; H.-J. Stiker, *A history of disability*, Ann Arbor, Mich., University of Michigan Press, 2004; S. Burch, *Signs of resistance: American deaf cultural history, 1900 to World War II*, New York, New York University Press, 2004; M.A. Winzer, *The history of special education: from isolation to integration*, Washington DC, Gallaudet University Press, 2005 (che riprende un'edizione del 1993); S. Noll, J.W. Trent (eds.), *Mental Retardation in America: a Historical Reader*, New York-London, New York University Press, 2004; C. Wolfisberg, *Heilpädagogik und Eugenik: zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutsch-sprachigen Schweiz (1800-1950)*, Zürich, Chronos, 2002; R. O'Brien, *Crippled justice: the history of modern disability policy in the workplace*, Chicago, Ill. [u.a.], University of Chicago Press, 2001; P.K. Longmore (ed.), *The new disability history: American perspectives*, New York [u.a.], New York University Press, 2001; M. Vial, *Enfants sourds, enfants aveugles au début du xe siècle: autour de Gustav Bague; documents pour l'histoire des enfants handicapés*, Paris, CTNERHI (Centre Technique Nat. d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations), 2000; P.L. Safford & E.J. Safford, *A history of childhood and disability*, New York [u.a.], Teachers College Press, 1996; Ph. Caspar, *Le peuple des silencieux: une histoire du handicap et de la déficience mentale*, Paris, Ed. Fleurus, 1994.

<sup>4</sup> C. Pancera, *L'anormale alle origini di un approccio pedagogico. L'immagine del "diverso" prima di Itard*, «I problemi della pedagogia», 1994, 3, pp. 233-262.

<sup>5</sup> S. Moravia, *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, Ph. Pinel e dell'Anonimo della Decade*, Bari, Laterza, 1972; ma cfr. almeno anche Id., *La scienza dell'Uomo nel Settecento*, Bari, Laterza, 1970.

<sup>6</sup> A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS, 1988; A. Canevaro, A. Goussot (eds.), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.

della pedagogia speciale. Studi sono stati dedicati a grandi educatori come don Gnocchi<sup>7</sup> e, recentemente, a importanti figure di psichiatri come Eugenio Medea<sup>8</sup>. Nel campo della storia istituzionale, si segnala il volume di Gian Paolo Cappellari e Diana De Rosa sull'Istituto medico-pedagogico triestino negli anni Trenta, per l'intelligente uso delle fonti<sup>9</sup>.

Nel complesso, comunque, il settore, specialmente in Italia, lamenta un grave ritardo: occorrono studi sulle singole figure di educatori, sulle varie istituzioni scolastiche, sulle riviste specializzate, sulle metodologie didattiche, sugli allievi. Un dato già evidente è che se la pedagogia speciale, come si accennava, è nata già grande, con importanti figure di medici ed educatori, che hanno dato vita a metodologie didattiche originali e spesso ancora oggi valide, almeno nelle loro linee di fondo, si è però registrato un grande scarto tra teorie pedagogiche e didattiche di grande spessore e validità e la loro applicazione pratica e diffusione, ovvero vi è stata una discrasia tra l'azione di pochi intelligenti innovatori e la mentalità comune, e, soprattutto, il ritardo politico. Inoltre, ancora troppo poco si sa di molte figure minori di educatori e di istituti, che solo studi locali possono riportare alla luce.

Il libro che qui si presenta<sup>10</sup> si iscrive in questo solco, indagando esperienze significative che nel corso dell'Ottocento hanno contrassegnato la storia dell'educazione dei sordomuti, un settore particolarmente importante, perché in Italia si ebbero numerose figure di grandi educatori, in larga misura religiosi. Notevole impegno, infatti, fu riservato a questa categoria di disabili dalle congregazioni religiose. Accanto a ordini consolidati quali Scolopi, Somaschi, Figlie della Carità di S. Vincenzo de' Paoli, Canossiane, Stimmatine, Dorotee, si ebbero nuove congregazioni, sorte proprio con lo specifico fine dell'educazione dei sordi (si pensi a quelle istituite da Fabriani, Provolo, Aiello, Smaldone, i fratelli Gualandi, per citare solo le principali). Il forte coinvolgimento dei religiosi, a partire da De l'Epée, si motiva con il fine prioritario della salvezza dell'anima dei sordomuti. Infatti, in base ad un pregiudizio risalente ad Aristotele, questi erano considerati spesso alla stregua di animali, privi di anima, in quanto mancanti di parola e perciò di pensiero, sulla base del concetto greco di *logos*. Non potendo accedere ai sacramenti, in quanto non potevano frequentare le necessarie lezioni di catechismo, i sordi erano di fatto esclusi dalle verità di fede. Così come era moralmente obbligatorio evangelizzare i popoli extraeuropei e

<sup>7</sup> Cfr. i recenti: G. Rumi, E. Bressan, *Don Carlo Gnocchi: vita e opere di un grande imprenditore della carità*, Milano, Mondadori, 2002; G. Cosmacini, *La mia baracca: storia della fondazione Don Gnocchi*, Roma, Laterza, 2004.

<sup>8</sup> E. Zandarotti Tiranni, *La luce nella mente: Eugenio Medea, precursore della Neuropsichiatria e Riabilitazione infantile (1873-1967)*, Ponte Lambro, La nostra famiglia, 2004.

<sup>9</sup> G.P. Cappellari, D. De Rosa, *Il padiglione Ralli: l'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*, Milano, Unicopli, 2003.

<sup>10</sup> R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008.

consolidare la fede nelle cosiddette Indie interne, era un dovere trovare anche per i sordi una via di comunicazione alternativa a quella verbale. Tuttavia, la salvezza dell'anima si accompagnava anche al fine dell'inserimento sociale e, pertanto, dell'istruzione: scopi accuratamente perseguiti da tutti i religiosi che si fecero carico dell'educazione dei sordomuti.

Dopo l'età rivoluzionaria e napoleonica, momento politico chiave per l'incoraggiamento e il sostegno dato alle prime istituzioni speciali e dopo che il Codice Napoleone aveva finalmente riconosciuto ai sordi i diritti civili, i governi restaurati furono però latitanti. Anche l'Italia unita non si fece carico dell'istruzione dei disabili, che restò affidata alle congregazioni religiose che, in questo come in altri settori educativi, sopperirono a lacune dello Stato. La situazione, inoltre, peggiorò nell'età della Sinistra, quando il laicismo imperante fece sì che le amministrazioni municipali o provinciali negassero i fondi agli istituti speciali, che vennero trasformati in Opere Pie. Sottesa a tale trasformazione era l'idea (applicata anche agli asili d'infanzia) che tali istituti svolgessero una funzione secondaria, ovvero di assistenza anziché di educazione. I sordomuti, benché intelligenti e nonostante decenni di conquiste didattiche, erano pertanto parificati a bambini piccoli. Parimenti, i loro educatori, benché sovente persone di profonda competenza pedagogica e capacità didattica, non erano giuridicamente considerati insegnanti alla pari dei loro colleghi che operavano nelle altre scuole.

La carità privata e le congregazioni religiose, pertanto, sopperirono ad un bisogno educativo e sociale, e lo fecero con un grande ventaglio di proposte educative, già dall'età della Restaurazione, come questo libro mette in luce. Si rileva quindi la centralità dell'impegno dei religiosi, i quali furono favoriti dai governi preunitari, che palesemente privilegiarono educatori religiosi a laici (si veda qui la vicenda di G.B. Scagliotti a Torino ricostruita da Maria Cristina Morandini, ma anche quelle di Milano, con l'Eyraud studiato da Mario Gecchele). Il testo presenta dieci contributi, che illustrano le esperienze di Torino, di Milano con l'origine dell'Istituto Nazionale e con il Pio Istituto di Giulio Tarra, delle Canossiane in Lombardia, di Verona con Provolo, di Trento, di Modena con Fabriani, e poi della Sardegna, della Campania e della Puglia.

Aprire il volume un articolato saggio di Roberto Sani, che traccia le linee di cento anni di storia dell'educazione dei sordi, nell'Italia ottocentesca. Tutte le ricostruzioni del libro sono originali, fondate su documentazione archivistica inedita e preziosa (spesso, infatti, la chiusura delle scuole speciali, avvenuta in Italia nel 1977 a seguito della legge sull'integrazione, ha determinato la dispersione di un ingente patrimonio didattico e archivistico). Frutto di un lavoro di scavo intelligente e rigoroso, i saggi consentono finalmente di conoscere in modo scientificamente aggiornato l'opera di diversi educatori e di tracciare le linee politiche dei governi pre e post-unitari. Infatti, le poche opere che sinora si posseggono sulle singole scuole o figure hanno sovente carattere agiografico.

I saggi lumeggiano la storia della didattica, quella dei singoli educatori, e la storia delle istituzioni. Attenzione è posta ad un nodo cruciale, quello dei finanziamenti. Dopo l'unità, lo Stato laico nazionale penalizzò questo ramo d'istruzione: con l'eccezione di Milano, Palermo, Genova e Roma gli istituti per sordomuti restarono affidati alla carità privata, declassati a Opere pie, privi di sostegno statale. Benché, infatti, il Consiglio di Stato nel 1879 riconoscesse esplicitamente che gli istituti dei sordomuti dovevano essere esclusi dal novero delle Opere Pie, in quanto la beneficenza privata era un mezzo per la loro sopravvivenza, ma non il loro fine, che restava quello dell'istruzione e dell'educazione, la sentenza rimase lettera morta, perché anzi gli interventi statali in favore degli istituti continuarono a diminuire.

Anche la dislocazione degli istituti sul territorio nazionale mostra una diseguale distribuzione, con una concentrazione quantitativa, ma spesso anche qualitativa, al nord, collegata anche alla forte presenza delle congregazioni religiose in Lombardia, Veneto e Piemonte. Emerge, quindi, come già per altre realtà scolastiche ed educative, un'Italia "a due velocità", con forti squilibri sotto il profilo geografico (nord-sud) e giuridico amministrativo (Regi istituti da un lato, Opere Pie e convitti privati dall'altro).

A fronte delle difficoltà economiche e giuridiche, però, si riscontra la ricchezza delle proposte metodologiche (dai testi di Fabriani lumeggiati da Roberto Sani, già autore di altri lavori sull'educatore modenese<sup>11</sup>, all'educazione musicale del Provolo, che ben illustra Mario Gecchele). Emerge che, sin dalle origini, non vi era una mera dipendenza dai modelli francese e austro-tedesco, ma originale invenzione di metodologie interamente italiane. Sotto il profilo squisitamente antropologico e pedagogico, si ricava la centralità del riferimento alle tesi rosminiane, così come si rileva la forte connessione con istituti ed educatori stranieri, nonché la produzione di una originale serie di testi scolastici specifici. Così come in altri settori della pedagogia speciale, si conferma che l'Italia fu paese che precorse i tempi – basti ricordare, oltre a queste esperienze per i sordi, gli Istituti per rachitici e motulesi di Torino e Milano, l'opera multiforme di Sante de Sanctis, di Ferruccio Montesano, della prima Montessori.

Questione centrale per tutta l'educazione speciale, ma particolarmente per i sordomuti, fu quella del metodo, affrontata in questo testo con dovizia di particolari e di riferimenti. L'opzione in favore dell'oralità a scapito della mimica avvenne in Lombardia ben prima dell'unità, sia per l'influsso del veronese Provolo, sia per i contatti con Vienna e il mondo tedesco. Fu don Giulio Tarra, la cui opera è illustrata da Francesca Fusina, a portare avanti con Tommaso Pendola l'opzione oralista, con intelligenza e determinazione. Le Canossiane furono in prima linea in questa battaglia, che però si svolse con modalità e sfumature locali diverse, come ben illustra nel suo ampio saggio

<sup>11</sup> Cfr. almeno: R. Sani, P. Saladini (a cura di), *Severino Fabriani: un ecclesiastico ed educatore nella Modena della restaurazione*, Roma, Città Nuova, 2001.

Gabriella Oneta. Si trattò di una scelta difficile, in favore di una didattica che costava più fatica e allungava gli anni di permanenza negli istituti, ma che era dettata dalla volontà di integrare i sordi nella società civile, anche a prezzo di forti irrigidimenti e addirittura dell'allontanamento dagli istituti o dalle funzioni festive i sordi adulti, adusi ad esprimersi con i segni.

Oggigiorno ancora vivace è la polemica tra sostenitori della lingua dei segni e dell'oralismo. Tuttavia, sotto il profilo storico, è importante notare come la scelta in favore dell'oralità fosse conseguente al fine dell'inclusione. Pendola scriveva che il sordo, uscito dall'istituto dopo anni di fatiche «si trova disingannato; imperocché usando un linguaggio ignoto a tutti, è straniero non meno di prima nella famiglia e nel paese» (p. 104): leggere le labbra e usare la voce, invece, consentiva di integrarsi.

Eppure, nonostante la netta posizione in favore del metodo orale puro con il Congresso di Milano del 1880, presieduto da Tarra, numerosi istituti continuarono a operare usando un metodo misto, in particolare nel sud, area indagata da Paola Patrizia Saladini e Irene Serra.

Un altro dato interessante che emerge, è la sensibilità di educatori che erano stati a loro volta segnati da deficit nella parola, da don Fabriani al vescovo di Trento De Tschiderer, indagato esso pure da Mario Gecchele.

In conclusione, il libro in oggetto costituisce un testo importante, frutto di ricerche accurate e rigorose, che porta risultati di assoluto rilievo e originalità. Per completare il quadro sulla situazione italiana nell'Ottocento restano da indagare alcune altre figure e istituzioni, quali Assarotti e l'Istituto di Genova, Pendola e l'Istituto di Siena, l'Istituto di Roma e altri minori dell'Italia centrale. Non rimane che augurare, quindi, che questo sia il primo di una serie di lavori sulla storia in Italia dell'educazione delle persone sorde, nonché di quelle affette da altri tipologie di disabilità.

Simonetta Polenghi  
Dipartimento di Pedagogia  
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (Italy)  
simonetta.polenghi@unicatt.it

*Notices* / Recensioni



## Notices

## Recensioni

**Riccardo Pagano, *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, Brescia, La Scuola, 160 pp.**

Riccardo Pagano, Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli studi di Bari, colmando una lacuna storiografica, offre in questo volume un'attenta analisi dell'opera e del pensiero di Gaetano Santomauro, pedagogista pugliese morto prematuramente nel 1976. L'A. continua così nel cammino intrapreso volto a ricostruire, attraverso lo studio rigoroso, preciso e puntuale del pensiero pedagogico dei più rappresentativi esponenti della cultura educativa meridionale, la storia della pedagogia del Sud del secondo dopoguerra (vedi dello stesso: *Il rispetto, il lavoro come fatica, l'essere comunità* in C. Laneve (a cura di), *I valori del Sud e la persona*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003; *Il Personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsti alla speranza*, Brescia, La Scuola, 2004).

Già nell'introduzione emergono con chiarezza le scelte metodologico/storiografiche e le finalità che l'A. con questo studio intende perseguire. Per quanto riguarda le prime, la scelta ricade sui nodi tematici del pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro e non quindi su di una ricostruzione cronologica degli stessi, mentre per le seconde è subito detto che «non si trattava di scrivere quel saggio di Pedagogia generale che Santomauro non era riuscito a consegnarci» (p. 5), ma molto più semplicemente di offrire «una panoramica non compilativa, ma ragionata, criticamente motivata, del pensiero e delle proposte pedagogiche di G. Santomauro» (p. 7).

La scansione tematica (Cap. I: La pedagogia tra ricerca teoretica e orientamenti valoriali; Cap. II: La dimensione etica del processo educativo; Cap. III: La pedagogia sociale come "pedagogia impegnata"; Cap. IV: Educazione e mezzogiorno; Cap. V: Santomauro oggi: interpretazioni

e orientamenti critici), di per sé già molto esplicitiva, consente al lettore di addentrarsi con facilità nel complesso pensiero pedagogico di G. Santomauro. Emergono così i nodi della riflessione educativa che caratterizzano il percorso di studio e di pensiero del pedagogo pugliese. L'attenzione sempre costante al rapporto tra la teoria e la prassi educativa, l'importanza del contesto, la logica storicistica della situazione, la scientificità nei processi educativi, la prevalenza della formazione morale e della volontà del volere, la puntualizzazione dell'importanza educativa della morale in situazione, l'individuazione dei limiti della sociologia dell'educazione e l'apertura alla pedagogia sociale, il controverso rapporto tra educazione e Mezzogiorno, i punti critici della "questione meridionale" anche come "questione della scuola del Sud", la dimensione ermeneutica della pedagogia in situazione e la "specificità" dello sguardo pedagogico nell'affrontamento delle questioni educative costituiscono la trama e l'ordito della narrazione che ha consentito a Riccardo Pagano di presentare ai lettori e agli studiosi il pensiero pedagogico di G. Santomauro. L'A. volutamente ha evitato di etichettare il pedagogo pugliese rinchiodandolo in definizioni che lasciano il tempo che trovano. «Santomauro – egli afferma – fu un personalista, ma solo perché effettivamente s'impegnò ad esserlo nella ricerca e nella pratica, nella teoria e nella vita» (p. 7) e non dunque perché tale si dichiarò. Sì, la cifra personalistica di G. Santomauro emerge dalla ricostruzione di R. Pagano che ci consegna il pensiero del pedagogo pugliese come testimonianza non solo per il passato, ma anche per l'oggi, tant'è che il testo si chiude non con una forzata attualizzazione del pensiero di G. Santomauro, ma con il suo appello ad una visione paidetica a cui egli si richiamava, caratterizzata sempre da continue

rivisitazioni e da costanti interpretazioni per «leggere i fatti, le voci, i bisogni del mondo per codificarli in senso pedagogico» (p. 142).

Un esauriente profilo biografico e una ragionata bibliografia delle opere di e su G. Santomauro corredano il testo e ne fanno un punto di riferimento per coloro che volessero approfondire il pensiero del pedagogo pugliese e il ruolo da lui avuto nella storia della pedagogia italiana del secondo dopoguerra.

Chiara Napoli

**José Manuel Pallezo, Guglielmo Malizia, Carlo Nanni (edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, Las, 2008, 1325 pp.**

Esaurita la prima edizione apparsa nel 1997, gli studiosi della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Pontificia Università Salesiana hanno messo mano a una nuova edizione del *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, un utilissimo strumento di introduzione e orientamento nel vasto e complesso territorio delle scienze dell'educazione.

L'attuale versione appare accresciuta e molto migliorata rispetto alla precedente per diverse ragioni: l'aumento di ben 78 nuove voci (che portano a 983 i lemmi complessivamente presenti nell'opera), l'aggiornamento bibliografico delle voci riproposte (e in numerosi casi anche la loro rilettura scientifica con un aggiornamento rispetto agli esiti ultimi della letteratura sull'argomento), un Cd-Rom in allegato per la consultazione on line. Si preannuncia anche l'apertura di un sito Internet (<<http://dizionariofse.unisal.it>>) – che quando questa nota apparirà potrebbe già essere attivo – allo scopo di

rendere, per così dire, “vitale” il *Dizionario* con l’aggiornamento dei significati che i termini nel corso del tempo possono subire nell’ambito dei saperi propri delle scienze dell’educazione.

Al rigore scientifico dell’opera – realizzata con la collaborazione non solo dei docenti dell’ateneo salesiano, ma anche con il contributo di oltre 150 studiosi di varie Università italiane e straniere – si associa uno stile chiaro e semplice «evitando nel limite del possibile, come si legge nella presentazione, terminologie eccessivamente specialistiche che solo gli addetti ai lavori saprebbero comprendere». Trattandosi di un “dizionario” e non di una “enciclopedia” le singole voci sono essenziali e sintetiche, ma sempre sostenute da una adeguata bibliografia in grado di aprire possibilità per ricerche, approfondimenti, letture più specifiche. Uno strumento, dunque, polivalente, utile non soltanto per chi si avvia nella cultura educativa del nostro tempo, ma anche per gli studiosi in cerca di informazioni su aspetti tangenti i loro interessi di ricerca.

La consultazione dell’indice tematico consente di cogliere in tutta la sua ampiezza l’offerta culturale del *Dizionario*. Le voci spaziano dalla filosofia e teologia dell’educazione all’intera gamma delle discipline pedagogiche (pedagogia generale, sociale, speciale, religiosa, metodologia pedagogica e organizzazione scolastica) e della formazione (comunicazione sociale, formazione professionale, educazione degli adulti), dalle pratiche didattiche alle discipline a base sperimentale, dalla psicologia dell’educazione, evolutiva, del lavoro e della religione alle varie componenti del sapere sociologico. Nella impossibilità di rendere compiutamente conto in una breve nota della ricchezza non solo quantitativa, ma anche e soprattutto qualitativa del *Dizionario*, mi limito a segnalare la cospicua sezione dedicata alle tematiche

storico-pedagogiche e storico-educative. I lemmi a contenuto storico si possono raccogliere intorno a tre principali tipologie.

In primo luogo vanno segnalate le voci relative ai grandi movimenti culturali con cui si sono intrecciati modelli educativi e teorie pedagogiche: umanesimo, filantropismo, pietismo, idealismo, illuminismo, positivismo, marxismo, neokantismo, personalismo, nichilismo, ecc. Si tratta, in pratica, di brevi e succosi saggi che forniscono i principali contenuti per una piena comprensione dei diversi fenomeni, sempre inquadrati entro una cornice critica. Nutritissimo appare, poi, l’elenco dei pedagogisti e degli educatori segnalati con agili note: personalità molto note e conosciute, ma anche figure minori o comunque più lontane rispetto alla circolazione abituale. A titolo di esempio valgono i casi di Francisco Giner de Lo Ríos (studioso spagnolo vissuto tra Otto e Novecento), Janusz Korczak (medico e educatore polacco morto con i suoi allievi a Treblinka), Berthold Otto (educatore e pedagogista tedesco del primo Novecento d’impronta rousseauiana), Sri Ramakrishna (maestro spirituale indiano vissuto nella prima metà del XIX secolo), Domingo Faustino Sarmiento (letterato e uomo politico argentino promotore della scolarizzazione moderna in sud America). Esaurienti e molto utili appaiono inoltre le segnalazioni degli studiosi italiani, tra cui sono già ricompresi anche quelli scomparsi negli ultimi anni (Agazzi, Giammancheri, Giusani, Laeng, Laporta). Una terza tipologia di voci storiche riguarda, infine, l’ampia rassegna dedicata alla presentazione delle principali Congregazioni Insegnanti: oltre alla voce dedicata ai Salesiani (firmata da Pietro Braido) e alle Figlie di Maria Ausiliatrice (di Piera Ruffinatto), sono presentati i Barnabiti, i Gesuiti, le Maestre Pie, i Marinisti, i Maristi, gli Oratoriani, oltre ad alcune importanti figure di fondatori

particularmente notevoli per il loro apporto alla causa dell'educazione (Calasanzio, Champagnat, Guanella, Merici, Murialdo e altri).

La meritoria fatica di Prellezo, Malizia e Nanni merita tutta l'attenzione del caso e il *Dizionario* non dovrebbe mancare nella biblioteca di tutti coloro che si occupano di educazione e di pedagogia.

*Giorgio Chiosso*

**Teresa González Pérez, *Mujeres, historia y Educación. Algunos datos sobre Canarias, Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2007, 414 pp.***

A través de un estudio histórico riguroso y documentado Teresa González Pérez pone de manifiesto la importancia que ha tenido el colectivo femenino en la construcción y evolución de la sociedad canaria, jugando la educación y el modelo educativo femenino vigente en cada período un papel fundamental en la asignación de los roles sexuales y sociales. Con el objetivo de recuperar la memoria para contar la historia desde una perspectiva diferente a la narrada «en masculino», en el prólogo del libro se recoge que «las mujeres debemos aprender a hablar de otras mujeres, reconocer no sólo a las que habitaron nuestro pasado sino a las que habitan con nosotras, para valorar su aportación y trabajo mutuo».

*Mujeres, historia y Educación. Algunos datos sobre Canarias* se encuentra estructurada en torno a once capítulos, dentro de los cuáles se hace especial alusión al caso de las mujeres canarias. En el capítulo I, *La historiografía en la historia de la educación de las Mujeres*, González Pérez hace explícito el desinterés de la historiografía tradicional por estudiar la presen-

cia de las mujeres en el devenir histórico, destacando los cambios conceptuales y metodológicos que está experimentando la historia de las mujeres en los últimos tiempos. En el capítulo II, *Antecedentes educativos*, la autora subraya el transitar educativo de las mujeres desde la edad media en adelante. Desde ese entonces y principalmente las pertenecientes a los grupos acomodados eran las que accedían a la enseñanza; una enseñanza caracterizada por ser sexista. A través de la educación femenina no sólo se primaba el aprendizaje manual en detrimento del intelectual sino que se fomentaban determinadas virtudes con el objetivo de perpetuar el papel socio-familiar asignado a este colectivo. En el capítulo III, *La construcción educativa de las diferencias*, González Pérez aborda la manera en que las diferentes corrientes de opinión, sustentadas en los principios de la Revolución Francesa, defendieron los derechos de las mujeres y a finales del siglo XIX, en países como Estados Unidos y algunos de Europa Occidental, se consigue el acceso de las mujeres a las universidades, si bien en muchos casos dicho acceso está plagado de obstáculos y diferenciaciones. En el capítulo IV, *La educación primaria de las mujeres en el siglo XIX*, analiza la incorporación de las mujeres a la enseñanza; una enseñanza en la que el proceso educativo, el currículum, las materias, los libros, los textos, las canciones... mantenían y perpetuaban las tradiciones de la condición femenina.

En el capítulo V, *Magisterio, unos estudios femeninos*, la autora recoge cómo las Escuelas de Magisterio fueron los centros más importantes de cultura femenina y los únicos estudios no elementales en los que se permitía la presencia femenina hasta la segunda década del siglo XX. En el capítulo VI, *Las mujeres en la Enseñanza Secundaria: "las bachilleras"*, Teresa González hace explícitas las dificultades de las mu-

jeros para la incorporación en determinados centros educativos, sea el caso de los institutos de bachillerato en tanto espacios considerados masculinos. El capítulo VII, *Mujer, prensa y educación*, aborda el interés del sector periodístico nacional e insular por la temática femenina y por su instrucción; un interés que en muchos casos no hacía sino reforzar la preparación de las mujeres para realizar su papel socio-familiar: ser una madre y una esposa perfecta y abnegada, responsable del hogar. El capítulo VIII, *La educación de las mujeres y el movimiento obrero*, afronta la existencia de las organizaciones sindicales femeninas en España y su importante papel en la formación del movimiento obrero; un movimiento que en el caso de Canarias tuvo un rol secundario.

El capítulo IX, *Primeras universitarias de Canarias*, recoge la lenta incorporación de las mujeres a los estudios superiores; unos estudios que no siempre llevaban aparejados los deseos de profesionalización. La mentalidad de la época y la moral vigente impedían que estas mujeres se incorporaran a un mercado laboral establecido por y para el colectivo masculino. El capítulo X, *La educación de las mujeres en el primer tercio del siglo XX*, recoge el crecimiento de la alfabetización de las mujeres en la etapa republicana; un período en el que las mejoras educativas se hicieron visibles, reflejándose un descenso en las tasas de analfabetismo, si bien las innovaciones curriculares y metodológicas no eliminaron el sexismo de las aulas. En el capítulo XI, *La educación durante el franquismo*, la autora plantea el revés que supuso el nuevo orden político para la consecución de los logros socio-educativos obtenidos durante la etapa republicana, sufriendo una regresión a los postulados del siglo XIX. El lugar de las mujeres estaba en el hogar y la enseñanza y el currículum debían responder a los

preceptos establecidos por el régimen dictatorial. No será hasta la Ley General de Educación cuando se establezca una enseñanza mixta y se unifique el currículum, ampliándose las posibilidades formativas de las mujeres; unas posibilidades que han ido avanzando paulatinamente hasta llegar a nuestros días. En el Epílogo, González Pérez hace una síntesis de las ideas más importantes.

No quisiera terminar la reseña sin destacar la selección de textos y fotos que conforman el apéndice documental y fotográfico presentes al final del libro; evidencias escritas y visuales de gran interés que muestran la presencia histórica de la mujer, su papel en la sociedad y su paso por las aulas; porque el lento proceso que supuso para las mujeres isleñas acceder a la enseñanza no les impidió que tomaran conciencia de la necesidad de formación; una preparación que paulatinamente les ha permitido trascender «visiblemente» a la esfera pública, convirtiéndose en protagonistas oficiales de la vida y la sociedad canaria, más allá del espacio privado y familiar. *Mujeres, historia y Educación. Algunos datos sobre Canarias* es un libro de recuperación histórica; una obra fundamental para estudiar, reconstruir y divulgar el rol socio-histórico de las mujeres en general y, de las canarias, en particular; una obra que viene a llenar el vacío de publicaciones que abordan esta temática en el contexto insular. Sin lugar a dudas este es un libro de gran riqueza en el que se nos muestra la búsqueda constante de la autora por encontrar y «desempolvar» los testimonios almacenados en las memorias de las mujeres mayores, los datos relevantes que se encuentran en los textos, la información reveladora que nos ofrecen las fotografías del pasado... *Mujeres, historia y Educación. Algunos datos sobre Canarias* es una obra de sumo interés para todas aquellas personas que desean conocer

y comprender la otra historia: la «historia silenciada de las mujeres».

Ana E. Cruz González

**Antonio Castillo Gómez (dir.) e Verónica Sierra Blas (coord.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, Gijón, Ediciones Trea, 2008, 515 pp.**

Il volume rappresenta la terza pubblicazione – dopo *Senderos de ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina* (Ediciones Trea, Gijón, 2007) e *El legado de Mnemosyne. Las escrituras del yo a través del tiempo* (Ediciones Trea, Gijón, 2007) – scaturita dal Convegno internazionale sulla cultura scritta svoltosi presso l'Università di Alcalà de Henares nel luglio del 2005. Si colloca, quindi, dentro ad un contesto più ampio, che ha visto la partecipazione di molti studiosi europei e sudamericani, teso a sondare i vari aspetti connessi alla scrittura e alla lettura come pratiche quotidiane messe in atto da persone comuni per i più diversi scopi. In particolare, il volume che qui si recensisce, indaga sotto molteplici punti di vista le forme della scrittura personale messe in atto negli spazi educativi, più o meno formali, in cui si trovano i bambini e gli adolescenti.

Prima di scendere nel particolare, è bene ricordare che questo lavoro non solo completa, come si è detto, i risultati del Convegno del 2005, ma è l'ultimo – per ora – passo di un cammino più lungo, che si è articolato negli anni in otto incontri internazionali e che si esprime nelle attività del Seminario interdisciplinare di studi sulla cultura scritta, diretto da Antonio Castillo Gómez e coordinato da Verónica Sierra Blas. In quello che è un laborato-

rio e un luogo di incontri interdisciplinari aperto allo scambio e al confronto, negli anni si è compiuto, mi pare, un tragitto che dallo studio della scrittura come pratica culturale è passato agli usi e ai significati della scrittura tra le classi subalterne, per approdare ad un proficuo incontro con lo studio della scrittura nel contesto più ampio della cultura scolastica ed educativa, tenendo conto di aspetti legati alla linguistica, alla storia dell'alfabetizzazione, della pedagogia, della cultura popolare e materiale della gente comune. Insomma, un quadro ampio e significativo di interessi e approcci, maturato negli anni, il quale ha permesso di trovare un terreno comune tra la storia dell'educazione e quella della scultura scritta che a mio avviso permette quel salto qualitativo, sia sotto il profilo metodologico che dei contenuti, che è alla base del rinnovato interesse per la scrittura infantile, in particolare legata ai quaderni di scuola, che si sono rivelati un materiale che ha davvero aperto un orizzonte nuovo e ricco di promesse per il futuro, come osserva Antonio Castillo Gómez nell'introduzione, sulla scorta delle riflessioni di Antonio Viñao Frago. E non è un caso che sia avvenuto questo incontro, se pensiamo che per esempio in Italia, fin dal 1995, un testo come *Scritture bambine* (Roma-Bari, Laterza), curato da Quinto Antonelli ed Egle Becchi, poneva la questione del rapporto tra scrittura ed infanzia proprio incrociando l'esperienza degli studi sulla scrittura popolare condotti da Antonelli e dal gruppo di lavoro roveretano, con quelli di una storica della pedagogia e dell'educazione come la Becchi.

Come, quando e dove si impara a scrivere, che rapporto esiste tra l'acquisizione della scrittura e l'introduzione di certi valori e certe modalità di comportamento, gli utilizzi «disciplinati» o spontanei di quel sapere, sono solo alcune delle piste che si aprono allo studio. A fianco di queste

suggerzioni se ne possono trovare altre, relative alle pratiche pedagogiche ordinarie, alla rappresentazione della scuola, alla cultura scolastica sotto i profili materiali, antropologici e sociali, che si sedimentano negli esercizi calligrafici e ortografici, nei temi, nei riassunti e nei dettati, nelle pagine di diario, nelle lettere e nei biglietti di auguri per le varie festività. Ed è in questo filone che si inserisce anche il Convegno maceratese sui quaderni di scuola come fonte per lo studio delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento, che si è svolto nel settembre 2007, che ha raccolto quasi cento studiosi provenienti da tutto il mondo e che rappresenta il momento di confronto più ampio e approfondito su questo tema fino ad ora organizzato. Insomma, mi sembra che attraverso la scrittura si siano finalmente aperti terreni di ricerca nuovi, che permettono agli storici della scuola e dell'educazione un approccio più complesso e articolato verso i loro campi di interesse, dentro ai quali la stessa esperienza scolastica diviene un processo culturale di (auto) rappresentazione di mentalità, idee, comportamenti usi e pratiche quotidiane che non possono che arricchire la nostra conoscenza tanto delle istituzioni educative che dei luoghi di formazione extrascolastici. Questa funzione della scrittura scolastica deriva dal fatto che è al tempo stesso connessione, rappresentazione e memoria rispetto a ciò che avviene all'interno del processo educativo. È ciò che rimane delle relazioni che definiscono la scuola stessa, che ne rappresentano la realtà materiale ed ideale.

Dopo questa lunga premessa, passiamo a considerare *Mis primeros pasos*. Il libro contiene diversi saggi che si suddividono in tre sezioni. La prima sezione prende in esame l'«iniziazione» alla scrittura, ossia i modi e i tempi dell'acquisizione scolastica dell'alfabeto. I sette saggi che ne fanno

parte passano in rassegna esempi relativi alla scuola portoghese, italiana, brasiliana e spagnola, e considerano, in quanto scrittura, tutti i segni grafici del bambino, fino a comprendere anche le immagini. La diversità dei casi presentati, per luogo e tempo, non permette di tracciare un quadro esaustivo, però esprime alcune rilevanze degne di nota. Intanto, la complessità del fenomeno e la necessità di trovare degli elementi comuni tra le varie discipline che hanno strumenti adatti per affrontare la questione. Non solo la pedagogia e la didattica, ma anche la psicologia devono venire interpellate, soprattutto laddove al centro dell'interesse ci sono sia le pratiche con cui viene insegnata la scrittura sia i modi della ricezione di tale insegnamento. In secondo luogo, affrontare l'accesso alla pratica scrittoria significa anche dover considerare altre forme di comunicazione. A questo proposito il saggio di Virginia Risueño Jurado pone esplicitamente il tema de «escribir sin palabras», per poi passare ad occuparsi delle rappresentazioni iconografiche della scrittura e della lettura nella cultura scolastica spagnola nei primi quarant'anni del Novecento. Di particolare interesse, poi, il saggio di Marildes Marinho, che affronta il tema dell'accesso alla cultura scritta in un'ottica etnografica, sulla scorta degli studi, tra gli altri, di Daniel Fabre, David Olson, Magda Soares e Brian Street. In questa prospettiva il nesso tra linguaggio, scrittura, società e cultura assume una rilevanza centrale, e l'accesso all'alfabeto diviene l'accesso ad una nuova forma di comunicazione che riflette inedite strutture mentali. Con la parola scritta non si traduce solamente, ma si esprime un mutamento antropologico che investe la società e la cultura nel loro insieme.

La seconda sezione è dedicata ai testi delle prove d'esame, ai quaderni di scuola e ai graffiti. Essendo il tema più circoscritto, la sezione presenta maggiore coerenza,

e in particolare si segnalano i contributi di Maria Del Mar Del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora, di Pablo Colotta e di Ana María Badanelli e Kira Mahamud Angulo. Nel primo abbiamo una precisa rassegna fondata sull'analisi di 300 quaderni composti tra il 1922 e il 1942, in cui le autrici ricercano le tracce delle rappresentazioni della scuola che si sono sedimentate in dettati, esercizi e racconti. È così possibile rintracciare le forme in cui l'istituzione scolastica si è presentata e si è autodefinita (i compiti, gli obiettivi, i valori che si esprimono attraverso la scuola) nel corso degli anni. Pablo Colotta, invece, si concentra su un gruppo di 41 quaderni, di un solo autore, realizzati tra il 1932 e il 1935. Questo suo saggio mi pare interessante perché pone esplicitamente la questione della necessità di un incontro tra la cultura scritta e la storia della scolarizzazione, che a mio avviso è un punto essenziale che non può più essere eluso. Infatti, come scrive Colotta, «dentro de una determinada cultura escrita, hay distintas acciones de apropiación y de distribución de esas competencias e unos u otros grupos sociales», e nel corso del XX secolo è proprio la scuola a rappresentare lo spazio «de distribución por excellentia de las competencias ligadas a la cultura escrita» (p. 244); ne consegue che un'analisi seria delle forme, dei modi e anche degli usi della scrittura non può prescindere dai luoghi, formali o informali, in cui si apprende tale competenza, e quindi la scuola e le varie forme di educazione degli adulti, così come le improvvisate scuole attivate, per il caso spagnolo, durante la Guerra civile per i soldati al fronte, devono essere considerati punti di vista per lo studio di una storia culturale e sociale dell'alfabetizzazione. Il saggio di María Badanelli e Kira Mahamud Angulo mi pare da segnalare per il metodo e le questioni analitiche poste in maniera strutturata e

rigorosa. Al di là dei risultati, mi sembra interessante proprio il modo di impostare il problema, perché è vero quanto affermano le due studiose, riportando una frase di Antonio Viñao Frago, ossia che «los objetos hablan a quien sabe preguntarles» (p. 261). In altri termini, più delle risposte sono importanti le domande che sappiamo porre, e ciò vale anche e soprattutto per le scritture infantili. È solo uscendo da un paradigma consolatorio ed ingenuo, che vede nelle scritture il riflesso spontaneo del bambino, o al massimo gli aspetti superficiali della cultura o dell'ideologia di una data epoca, che queste fonti diventano significative per la storia. In questa sezione trovano spazio, infine, anche i graffiti come forma comunicativa giovanile, sia come espressione di un «io», e quindi come scritture personali, sia come strumenti di espressione politica e sociale. Questi contributi allargano lo sguardo su aspetti legati, più in generale, alla comunicazione, e sono interessanti perché mostrano la complessità delle forme che assume la scrittura, fino a far diventare un muro il supporto cui affidare sfoghi, divertimenti, proteste o la semplice affermazione di una presenza individuale.

La terza sezione raccoglie i contributi dedicati ai diari, alle agende e alle lettere. È possibile, in questo caso, affrontare più da vicino la questione di una scrittura soggettiva e personale, anche se nei contesti educativi e scolastici presi in esame da diversi saggi, a dominare resta una scrittura disciplinata e dovuta. Particolarmente denso e approfondito è il saggio di Veronica Sierra Blas, dedicato ai bambini spagnoli rifugiatisi in Messico durante la Guerra civile. Attraverso diverse fonti (quaderni ed agende scritti in classe, le lettere inviate ai genitori, poesie, il giornalino scritto dagli alunni e dai maestri) l'autrice cerca di ricostruire la «memoria infantile» di quell'evento, ben consapevo-

le delle difficoltà e dei limiti, e proprio per questo capace di superarli per arrivare a fornire un contributo prezioso alla stessa storia dell'esilio, evento contraddittorio e che solo negli ultimi anni si sta definendo meglio nel panorama storiografico spagnolo. Parte del saggio è costruito su una fonte inedita, le lettere che i genitori inviarono alla Presidentessa del Comitato di aiuto per i bambini del popolo spagnolo – la quale ha conservato queste missive, così come quelle inviate dai bambini – e al Presidente del Messico Cárdenas, le quali permettono di comprendere meglio sia le condizioni dei bambini che lo stato d'animo e le preoccupazioni dei genitori. Interessante anche il contributo di Johannes F.A. Braster, che prende in considerazione i diari scolastici, i quali non solo contengono indicazioni sui compiti, note e comunicazioni tra la scuola e la famiglia, ma sono al tempo stesso strumenti di riproduzione dei valori e delle norme dominanti, strumenti usati dagli scolari per resistere alla cultura del lavoro e della responsabilità che viene loro trasmessa, ed infine sono divenuti anche strumenti di comunicazione commerciale, oggetti da possedere perché di moda oppure perché legati a temi, immagini e personaggi noti ai giovani. Inoltre, i diari sono il luogo privilegiato, soprattutto a partire dagli anni Sessanta, di una scrittura personale e creativa, che mescola citazioni, foto, linguaggi giovanili, testi di canzoni, poesie, messaggi a coetanei e che dunque ci permette di scavare nell'immaginario proprio di ogni generazione.

Infine, il contributo di Juan Luis Calbarro propone di considerare la corrispondenza come una pratica docente, accanto alla scuola oppure in sua sostituzione. Attraverso l'analisi di tre epistolari, composti tra il 1899 e il 1969, traccia la figura del «mémentore e del discepolo epistolare» ma soprattutto definisce le lettere come

uno spazio educativo autonomo, che ci permette di vedere gli scambi epistolari anche in una prospettiva pedagogica che si può estendere, nei modi più informali e meno consapevoli della comunicazione privata, alle lettere scambiate tra giovani ed adulti nei più svariati contesti (in collegio, in vacanza, nei paesi di emigrazione e così via).

Il volume, nell'insieme, presenta attraverso tanti casi specifici una serie di fonti e documenti che possono davvero, come ha scritto Braster, aprire «the black box of schooling in the past» (p. 407), ma soprattutto è un esempio riuscito del proficuo incontro tra la storia della scuola e quella della cultura scritta, che mentre porta la scrittura infantile e scolastica nell'alveo della storia di lungo periodo dell'alfabetizzazione e della scrittura, conduce quest'ultima al dialogo con i luoghi e le forme dell'acquisizione e dell'utilizzo dell'alfabeto, dentro e fuori le aule di scuola. La raccolta degli Atti di un convegno non può, per definizione, avere più di tanta organicità, però in questo caso, ed è forse questa la rilevanza maggiore che scaturisce dall'incontro di diversi studiosi, propone temi e questioni che meritano di essere riflettuti e meditati a lungo. Più nel dettaglio, offre gli spunti per allargare il quadro delle fonti utili al fine di contribuire allo sviluppo di una storia sociale e culturale della scuola che tenga presente anche questo tipo di documenti come tracce di quell'«archeologia materiale della scuola» di cui ha parlato in diversi suoi studi Agustín Escolano Benito.

*Davide Montino*

Carmela Covato, Manola Ida Venzo (a cura di), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Ed. Unicopli, 2007, 398 pp.

Les Etats pontificaux figuraient en 1815 parmi ceux qui avaient le plus souffert de la domination napoléonienne. Ils avaient été durement frappés par la confiscation des biens ecclésiastiques et par les prélèvements fiscaux de l'administration impériale. L'enseignement primaire avait été désorganisé par la suppression des ordres religieux et le nombre d'écoles gratuites considérablement réduit. L'ouvrage dirigé par Carmela Covato et Manola Ida Venzo étudie l'enseignement à Rome jusqu'à l'annexion de la Ville Eternelle au royaume d'Italie.

L'instruction publique figurait parmi les principales préoccupations de Pie VII et du cardinal Consalvi qui s'inquiétaient de la diffusion de l'«esprit français» parmi les «maîtres de quartier». Ces instituteurs dispensaient un enseignement primaire et parfois secondaire dans des écoles fréquentées par les classes populaires de Rome. Ils faisaient partie intégrante de l'institution universitaire à laquelle ils étaient liés par contrat et ils soumettaient leur plan d'études à des avocats du consistoire. Le projet de réforme de Pie VII (*Metodo generale di pubblica istruzione ed educazione per lo Stato Pontificio*, 1816) prévoyait une centralisation de l'enseignement supprimant l'autonomie des différents types d'instituts; mais cette étatisation attisa l'opposition conservatrice des «zelanti» au secrétaire d'Etat sans lui concilier les libéraux. La constitution *Quod Divina Sapientia* (1824) du pape Léon XII allait pourtant dans le sens des réformes en prétendant s'appuyer sur un corps enseignant homogène et compétent; mais elle échoua totalement devant la tenace opposition des

cercles traditionalistes de la curie romaine menés par le cardinal Agostino Rivarola et les instituts d'enseignement finirent par obtenir du pape Grégoire XVI le retour à leurs anciennes autonomies (1837). L'instruction publique avait été confiée entre temps aux Frères des Ecoles Chrétiennes (*Ignorantelli*) dans le contexte de la politique ultra-réactionnaire du «pape de la Sainte Alliance», faite de lutte contre le carbonarisme et d'une condamnation intransigeante de l'indifférentisme religieux (Encyclique *Ubi primum* de mai 1824).

Le *Regolamento delle scuole private elementari* du 26 septembre 1825 se contenta d'établir un contrôle direct sur les «maîtres de quartier» qui passèrent sous l'autorité du cardinal-vicaire chargé de l'ordinaire diocésain. Celui-ci leur interdit de dispenser un enseignement secondaire et limita leur compétence aux seules disciplines de base: doctrine chrétienne, lecture et écriture, éléments de langue italienne, rudiments de grammaire latine et d'arithmétique, principes d'histoire et de géographie, calligraphie. Dans les «écoles paroissiales» gratuites, le nombre d'élèves ne devait pas excéder 60 par maître, et celui-ci pouvait se faire aider d'un assistant lorsque l'effectif dépassait 30 écoliers. L'enseignement durait 3 heures le matin et autant l'après-midi. Le *Regolamento* attribua au cardinal-vicaire le droit d'autoriser les «maîtresses de quartier» à enseigner l'écriture, alors qu'elles devaient se contenter jusque-là de la lecture, le catéchisme et les «travaux domestiques»; mais la Congrégation des Etudes supprima cette disposition en 1828. Le caractère restrictif de cette réglementation freina l'extension de l'enseignement privé malgré une forte demande le concernant. Les «écoles du soir» pour apprentis artisans furent créées à Rome en 1819 et elles connurent un succès considérable. Elles étaient tenues par des instituteurs privés, mais leur gestion

incombait aux autorités ecclésiastiques. Il s'agissait de dispenser une instruction primaire fortement imprégnée de morale chrétienne ainsi qu'une formation professionnelle. Les asiles pour la première enfance du père Ferrante Aporti furent interdits à cause des soupçons d'ascendances philanthropiques et protestantes qui pesaient sur elles. Une circulaire du Saint-Office destinée aux évêques reviendra sur cette interdiction en 1837, mais les milieux proches des Jésuites et la «Civiltà cattolica» persévéreront dans leur opposition.

L'échec de la centralisation et de l'unification du système scolaire explique l'extrême diversité des institutions éducatives à Rome. Les «écoles paroissiales» et les «écoles pontificales» gratuites s'y multiplièrent, accueillant des enfants âgés de 5 à 10 ans. Elles furent progressivement attribuées à des prêtres congréganistes, si bien qu'en 1869 les deux tiers de leurs enseignants étaient des religieux. Les principales innovations pédagogiques de l'époque venaient de l'enseignement mutuel avec la création de classes homogènes, l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, l'usage du tableau noir et des cartes murales; mais la curie romaine préférait promouvoir des établissements scolaires religieux, notamment ceux des Frères des Ecoles Chrétienne. Les milieux conservateurs reprochaient à l'enseignement mutuel une logique utilitaire d'essence protestante, incompatible avec la conception éthique et sociale du catholicisme. Les écoles des «Ignorantelli» enseignaient en langue vulgaire et elles étaient organisées en trois niveaux d'études, pour la lecture, l'écriture et le calcul. Un seul maître suffisait à un grand nombre d'élèves. Il s'occupait d'un seul écolier à la fois, pendant que les autres s'adonnaient à des exercices répétitifs destinés à la consolidation des acquis. Les Frères des Ecoles Chrétiennes contribuèrent à la dif-

fusion de l'enseignement primaire et leurs manuels favorisèrent un certain renouveau des textes scolaires. Le gouvernement de Grégoire XVI fit également appel à des congrégations enseignantes féminines et 17 institutions religieuses enseignantes s'installèrent à Rome entre 1815 et 1870. Les Filles de la Divine Providence s'occupèrent des enfants pauvres du quartier Regola et les Sœurs de l'Apostolat Catholique recueillirent des orphelines. L'enseignement des Sœurs de la Charité s'organisait autour d'un système bipolaire, avec pensionnat payant pour les filles de l'aristocratie et école gratuite pour les plus pauvres. Elles ouvrirent leurs écoles dans le quartier Ripa. Les Sœurs de Saint Joseph du Puy, installées dans le royaume de Piémont-Sardaigne depuis 1821, avaient elles aussi un pensionnat payant avec annexe gratuite dans le quartier du Monte. On fit également appel en 1841 aux Sœurs de Sainte Dorothée, une congrégation génoise de tradition paulinienne qui s'adressa aux enfants du quartier Saint Ange.

Le nouveau pape Pie IX poursuivit cette politique et huit congrégations religieuses fondèrent des écoles à Rome pendant son pontificat. Les Filles du Sacré-Cœur de Jésus, créées à Bergame par Eustachio Verzeri et Giuseppe Benoglio, ouvrirent une école gratuite au quartier Monte pendant que les Sœurs de Saint Vincent de Paul multipliaient les asiles au Trastevere, au Ponte et près de la Trinité-aux-Monts. Au cours des années 1850 arrivèrent à Rome les Filles de la Croix de Saint André qui s'installèrent dans le quartier du Campomarzo. Elles furent suivies par les Sœurs de Saint Joseph de Cluny qui créèrent leurs écoles dans le quartier du Monte. Les Sœurs de la Providence, venues de Portieux dans les Vosges, s'occupaient des filles du peuple du quartier du Borgo à l'intérieur de la cité léonine. Les Frères de Notre-Dame de la Miséricorde et les Sœurs de la Providence

et de l'Immaculée Conception venaient de Belgique. Ces dernières se virent attribuer des locaux d'enseignement au Trastevere, près de ceux qui étaient occupés par les Oblates augustiniennes de Saint Pascal depuis 1852.

Le contenu des enseignements n'évolua guère entre 1841 et 1870: catéchisme, lecture, écriture et «travaux domestiques» pour les filles. La seule exception concernait les Frères des Ecoles Chrétiennes qui enseignaient aussi le dessin géométrique à des fins de formation professionnelle. Il y eut fort peu d'innovations didactiques, avec maintien des abécédaires traditionnels, des vies de saints et autres ouvrages hagiographiques. On privilégiait la règle du silence pour rendre les élèves plus attentifs. La multiplication des catéchismes introduits par les congrégations enseignantes incita le cardinal-vicaire à imposer un livre unique en 1850. Les ouvrages de Ferrante Aporti furent interdits à cause des liens de l'auteur avec le mouvement libéral et l'abbé Gioberti. Il en fut de même pour Francesco Soave dont les innovations didactiques restèrent proscrites; mais ses *Novelle morali* connurent un tel succès en Italie qu'elles finirent par s'imposer jusque dans les Etats Pontificaux. Elles associaient l'éducation du corps à celle de l'âme et insistaient sur la place des devoirs envers les autres. Les manuels scolaires se modernisèrent très progressivement avec l'apparition de ceux de Francesco Soave au cours des années 1840. Le *Manuale di educazione e di istruzione primaria* (1844) de Dario Montesperelli remporta un certain succès en s'inspirant du célèbre *Giannetto* de l'abbé Luigi Alessandro Parravicini. Le premier tome concernait la lecture, l'écriture, la grammaire et la morale, le second était destiné à l'histoire sainte ou profane, à la géographie et au maniement du boulier, instrument très utilisé pour le calcul. Parmi les rares ouvrages en usage figura-

ient les méthodes d'histoire et de géographie de l'abbé Lenglet Dufresnoy, personnage mêlé à la conspiration de Cellamare sous la Régence dont les livres avaient paru sous le pseudonyme de Gordon de Percel. Le fameux conte de *La Belle et la bête*, extrait du «Magasin pour les enfants» de Jeanne Marie Leprince de Beaumont, était censé montrer de façon édifiante combien la bonté peut faire oublier la laideur physique. L'enseignement des bonnes manières n'entendait pas se contenter de cultiver les vertus; il devait aussi lutter contre les erreurs propagées dans le peuple par les événements révolutionnaires. Malgré ses imperfections et ses lacunes, le système scolaire pontifical parvint à améliorer le taux d'alphabétisation qui atteignit 57% de la population de Rome en 1871, soit près du double de la moyenne nationale italienne de l'époque.

La profonde méfiance de la curie romaine à l'égard des innovations introduites par la domination française explique le retour aux vieilles méthodes pour combattre la diffusion des doctrines philosophiques rationalistes dans la jeunesse. L'autorité pontificale a donc restitué l'enseignement secondaire aux ordres religieux traditionnels: Frères des Ecoles Chrétiennes, clercs réguliers somasques et surtout les Jésuites. La *Ratio studiorum* de la Compagnie de Jésus fut réformée en 1832: la langue et la littérature nationale devinrent des disciplines principales du cycle des humanités, l'histoire, la géographie et l'arithmétique restant des matières secondaires. La référence aristotélicienne n'était plus obligatoire dans le cycle philosophique où figuraient désormais les mathématiques et les sciences naturelles. Ces réformes furent jugées insuffisantes par ceux qui lui reprochaient le maintien de la prépondérance de la philosophie et des humanités classiques. Les études du «Collegio romano» étaient gratuites; mais

elles connurent une crise qui se traduisit par la diminution du nombre d'élèves externes. Les Dames du Sacré-Cœur représentaient avec les Ursulines la principale congrégation féminine de l'enseignement secondaire à Rome. Elles étaient arrivées de Turin en 1828 pour fonder une école payante destinée aux filles de l'aristocratie à la Trinité des Monts, avec une annexe populaire gratuite au Trastevere. Le «plan d'éducation» des Ursulines recommandait une pédagogie communautaire dès 1826. Le règlement de 1852 des Dames du Sacré-Cœur allait beaucoup plus loin, en regroupant les élèves par classes et en organisant la vie scolaire en années d'enseignement séparées par des vacances. Le cursus comportait un «Cours préliminaire» de deux ans qui dispensait une première formation chrétienne et un enseignement primaire aux fillettes âgées de 5 à 7 ans. Le «Cours régulier» composé de 5 classes était accessible aux élèves sachant lire et écrire. Le programme prévoyait une instruction religieuse, la grammaire et la littérature italiennes et françaises, la calligraphie, la rhétorique et l'arithmétique, un enseignement d'histoire sainte et profane avec chronologie et mythologie, la géographie, le dessin, la peinture, la musique, l'économie domestique et des travaux manuels.

La «Classe supérieure» enfin perfectionnait en deux ans les connaissances acquises et innovait profondément avec un cours de philosophie fait de logique, de métaphysique, d'éthique et de morale. La bibliothèque de l'Institut des Dames du Sacré-Cœur comptait en outre des livres de physique, de botanique et d'astronomie, ainsi que les *Istituzioni di logica, metafisica ed etica* de Francesco Soave. L'objectif de cet enseignement était de permettre aux filles de l'aristocratie de s'exprimer parfaitement en italien comme en français, avec une bonne connaissance de la littérature nationale. L'histoire et la géo-

graphie incitaient la pensée à rapprocher les époques et à élargir ses horizons. La philosophie améliorait la raison et le jugement pour mieux combattre l'indifférentisme religieux. Le succès des Dames du Sacré-Cœur permit à leur institut de doubler le nombre de ses élèves entre 1840 et 1870.

La presse romaine manifestait par ailleurs un intérêt certain pour l'éducation, comme en témoignent les articles du père barnabite Paolo Venturini parus dans «L'Album» en 1836 et 1837. Il y exprimait des idées novatrices fondées sur le respect de l'enfant qui rompaient avec un style éducatif autoritaire et répressif. «L'Artigianello» fut créé en 1845 par Ottavio Gigli, un intellectuel proche de l'évêque Carlo Morichini. Son style simple et clair le rendait accessible aux jeunes apprentis de l'artisanat et il obtint un succès immédiat avec près de 5000 lecteurs. «L'Artigianello» publiait des textes de littérature pour l'enfance d'auteurs italiens modernes et des articles traitant de sujets d'histoire, d'arithmétique ou de techniques artisanales; mais il dénonçait aussi les lacunes du système scolaire pontifical, en réclamant un renouvellement des livres de textes, l'ouverture de nouvelles écoles primaires et d'asiles pour la petite enfance, la création enfin d'écoles normales pour la formation des maîtres. «L'Educatore» fut créé en 1847 et plaida en faveur d'un nouveau didactique s'inspirant des idées de Raffaele Lambruschini.

Le pédagogue Aristide Gabelli, nommé provéditeur des études à Rome en 1874, reprochait au gouvernement pontifical de s'être contenté d'une alphabétisation destinée à mieux assujettir la jeunesse au clergé. Ces critiques furent reprises par les auteurs positivistes italiens qui accusaient le Saint-Siège d'avoir cléricalisé l'enseignement pour mieux l'utiliser dans la lutte idéologique contre l'indifférence

religieuse<sup>1</sup>. Le recul de l'analphabétisme à Rome serait donc lié à la forte demande de scolarisation des milieux populaires et non pas à la politique scolaire des papes. Il est certain que l'hostilité des autorités romaines aux méthodes pédagogiques novatrices retarda la diffusion d'une nouvelle conception de l'enfance dans l'enseignement; mais la lenteur de l'insertion des classes populaires dans le tissu productif des Etats pontificaux apparaît surtout liée à un retard technologique et au mauvais fonctionnement de l'administration. Les réformes du gouvernement pontifical pour la création d'un corps enseignant homogène et centralisé ont échoué devant la résistance d'institutions traditionnelles attachées à leur autonomie<sup>2</sup>; mais la diffusion de la presse pédagogique et l'appel aux congrégations religieuses témoignent d'un réel intérêt pour l'instruction du peuple qui parvint à réduire les différences le séparant de l'enseignement aristocratique<sup>3</sup>. Il s'agissait d'une politique fortement enracinée dans la conception éthique et sociale du catholicisme. La condamnation du réformisme pédagogique néo-guelfe par la hiérarchie ecclésiastique et par les Jésuites traduisait une intransigence doctrinale qui est à l'origine d'une division historique entre un catholicisme social conservateur et un catholicisme libéral plus politique<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> E. Formiggini Santamaria, *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio*, Bologna-Modena, 1909.

<sup>2</sup> R. Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma Pontificia (1815-1870)*, in L. Pazzaglia, *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 726 e ss.

<sup>3</sup> R. Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, in G. Chiosso, *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 147-170; «L'Artigianello», «L'Educatore», in G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 68-69, p. 254.

<sup>4</sup> G. Tognon, *La politica scolastica nello Stato Pontificio tra Restaurazione e Unificazione (1814-1860)*, in L. Pazzaglia, *Chiesa e prospettive educative in Italia...*, cit., pp. 681-705.

Michel Ostenc

Elisa Rebellato (a cura di), *Mondadori. Catalogo storico dei libri per la scuola (1910-1945)*, Milano, Franco Angeli, 2008, 312 pp.

Fabio Targhetta, *Serenant e illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008, XII, 200 pp. (edizione fuori commercio).

I numerosi studi che negli ultimi anni si stanno susseguendo sulla storia dell'editoria italiana, compresa l'editoria per la scuola e l'educazione (sottraendo a un ingiusto oblio una quota significativa della vita culturale del nostro Paese), si sono arricchiti recentemente di due opere che ricostruiscono le vicende di due grandi case editrici.

Elisa Rebellato ha pazientemente ricostruito il catalogo delle edizioni scolastiche Mondadori, colmando una davvero strana lacuna del catalogo storico generale realizzato nel 1985 che, come è noto, aveva trascurato questa cospicua e significativa sezione editoriale. Caso invero non unico – basta pensare all'analoga scelta compiuta dai cataloghi storici della Nuova Italia e di Sandron – a riprova di come la produzione scolastica sia spesso considerata come un qualcosa a se stante. Addirittura poco degna di essere ricompresa nella storia di una casa editrice se viene espunta dai repertori che dovrebbero restituire nella loro completezza la produzione editoriale.

Le accurate ricerche della Rebellato – che si sono confrontate con tutte le difficoltà e le incertezze che si incontrano in questi casi – dimostrano invece, dati alla

mano, come i libri per la scuola abbiano rappresentato, anche solo a considerarli sul piano quantitativo, un segmento assai rilevante della produzione complessiva mondadoriana: 1568 titoli in 35 anni rispetto ai 3284 della «varia» (pari a circa il 50%) per quanto, come annota nella sua ampia e documentata introduzione Monica Galfré, «si tratta di un numero “gonfiato” dalla natura stessa di questo mercato, dove i continui ritocchi ai programmi e la diversificazione dei percorsi scolastici moltiplicano le edizioni di uno stesso testo» (nel 1928 in ogni caso lo scolastico rappresentava il 50% delle vendite).

Se si stabilisce il paragone con un editore in fama di “scolastico” per eccellenza, come Bemporad (su cui sono usciti nel 2007 alcuni utili saggi documentari in *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, a cura di C.I. Salviati), i cui testi per la scuola in 50 anni hanno rappresentato circa il 30% dell'intera produzione, si può facilmente cogliere quale rilevanza abbia avuto l'editoria scolastica nelle strategie imprenditoriali di Arnoldo Mondadori. Nonostante la marginalità dello “scolastico” rispetto alla restante parte del catalogo (al punto da definirla una «incolpevole Cenerentola»), appaiono evidenti gli stretti rapporti che l'intelligenza dell'editore seppe stabilire tra la confezione dei libri di scuola e l'editoria letteraria e narrativa. Una sinergia virtuosa rispetto alla quale la scuola, come osserva la Galfré, era concepita come «uno dei mezzi più efficaci per orientare il futuro lettore all'interno di un disegno volto ad espandere il mercato librario, favorito dal consolidamento della scolarizzazione».

Se già prima della riforma scolastica del 1923 Mondadori era riuscito a conseguire alcuni rilevanti successi nel campo del libro per la scuola (in particolare i celebri testi di Guido Antonio Marcati),

fu soprattutto dopo i provvedimenti gentiliani e il rinnovamento dell'editoria per l'istruzione elementare che Arnoldo Mondadori divenne uno degli editori leader nella scuola. Per quanto riguarda la scuola elementare furono casi editoriali davvero molto fortunati *Allegretto e Serenella* di Virgilio Brocchi e Augusto Gustarelli, *Serenità* di Hedda (al secolo Lucia Maggia) e i numerosi volumi di Oronzina Quercia Tanzarella che negli anni '20 si impose come uno degli autori più fortunati in questo campo. Mondadori concorse a dare maggiore dignità ai testi per l'istruzione primaria – fino ad allora in genere abbastanza poveri e anonimi – ricorrendo a illustratori di gran nome: ad esempio, Bruno Angoletta, Duilio Cambellotti, Attilio Rubino. Anche Mondadori, come molti altri editori, in seguito alla introduzione del libro unico di Stato (che gli fruttò benefici non da poco) intensificò la produzione per le scuole ginnasiali, liceali e tecniche, avvalendosi dapprima dell'esperienza di uno studioso del calibro di Alfredo Galletti e, in seguito, della competenza e della sagacia di Vincenzo Errante, Fernando Palazzi e Luigi Rusca. A scorrere il catalogo storico si trovano testi che hanno segnato un lungo tratto di storia scolastica italiana, ben oltre i confini delle prime edizioni come, ad esempio – per citare solo i casi di maggior rilievo – i testi di matematica di Oscar Chisini, quelli di geografia di Giotto Dainelli, la letteratura latina di Augusto Rostagni, la storia letteraria e le curatele dei classici di Francesco Flora, le antologie di Alfredo Panzini e la ininterrotta serie delle grammatiche italiane di Dino Provenzal.

Il centenario della casa editrice torinese SEI ha costituito, a sua volta, l'occasione per la rivisitazione della storia di un'altra importante impresa editoriale nella quale si è prolungato l'impegno per la diffusione della «buona stampa» (come allora si di-

ceva) di don Bosco. Nel 1862 il sacerdote torinese aveva aperto la prima tipografia salesiana, la Tipografia dell'Oratorio, poi reintitolata Libreria Editrice Salesiana e infine assorbita, tra il 1908 e il 1910, per l'appunto dalla SEI. In una elegante edizione fuori commercio (corredata da un inserto anche iconografico curato da Pompeo Vagliani nel quale è presentata l'attività di numerosi illustratori: tra gli altri Giovanni Battista Galizzi, Attilio Mussino, Sergio Tofano), Fabio Targhetta ripercorre gli snodi fondamentali della casa editrice e del suo catalogo, ampliando e approfondendo il saggio che già aveva dedicato alla SEI nel suo bel libro sull'editoria per la scuola a Torino nella prima metà del '900.

Anche la casa editrice torinese seppe piegare a proprio vantaggio la riforma scolastica del 1923, rivolgendosi in primo luogo alle scuole secondarie confessionali (rilanciate dalla politica gentiliana) con testi garantiti sul piano della moralità e dell'ortodossia cattolica e, secondariamente, operando nell'ambito dei libri per l'insegnamento della religione, reintrodotta nel 1923 nei programmi per le scuole elementari e, nel 1929 (in seguito alla stipula del Concordato), anche negli istituti secondari. Sarebbe tuttavia riduttivo guardare alla SEI tra le due guerre come a una casa editrice di nicchia: in realtà l'editrice torinese (guidata con mano sicura per quasi mezzo secolo da Giuseppe Caccia) coltivò ambizioni più ampie, appoggiandosi non solo a sacerdoti di grande valore intellettuale della Società salesiana (ad esempio Giuseppe Bistolfi, Antonio Cojazzi, Sisto Colombo, Paolo Ubaldi), ma anche a un gruppo di autorevoli intellettuali cattolici come il letterato Carlo Calcaterra, i filosofi Luigi Stefanini, Carlo Mazzantini, Federico Michele Sciacca, il geografo Piero Gribaudi, gli scrittori per l'infanzia Giuseppe Fanciulli e Renzo

Pezzani. In quegli anni la SEI rappresentò, non a caso, una delle voci più significative della cultura cattolica italiana accanto ad altre importanti iniziative editoriali come Vita e Pensiero, Morcelliana, La Scuola, l'Istituto di Propaganda Libreria, la Libreria Editrice Fiorentina.

La documentata ricostruzione di Targhetta individua tra la fine degli anni '60 del secolo scorso e i due successivi decenni un'altra felice stagione editoriale consumata dietro la regia di don Francesco Meotto che, oltre a rinnovare il catalogo scolastico per adeguarlo alle nuove esigenze della scuola di massa, ambì a fare dell'editrice salesiana anche una voce autorevole nel campo della «varia». La casa editrice scalò le classifiche delle adozioni nelle scuole secondarie (e in specie quelle relative alla scuola media). Di quegli anni meritano attenzione soprattutto due testi: il corso di filosofia per i licei di Ugo e Annamaria Perone, Giovanni Ferretti e Claudio Ciancio e i tre volumi di storia compilati da Giorgio Cracco, Adriano Prandi e Francesco Traniello. Apparse agli inizi degli anni '70 le due opere contribuirono a immettere nella scuola secondaria non solo testi di alta qualità, ma anche a bilanciare l'influenza della manualistica di sinistra che trasferiva nelle scuole una certa aggressività ideologica post contestazione.

Ma i due fiori all'occhiello di quegli anni furono, senza dubbio alcuno, rappresentanti dai successi dei due libri di Vittorio Messori, *Ipotesi su Gesù e Scommessa sulla morte*. Don Meotto riuscì a coinvolgere nella scuderia degli autori anche altri scrittori di gran nome (basti qui citare Enzo Biagi, Sergio Zavoli, Folco Quilici) che andarono a impreziosire il catalogo. I loro libri – come quelli di altri protagonisti di quegli anni come, ad esempio, Martin Luther King, André Frossard, Michel Quoist – furono abilmente impiegati sia come

testi di “varia” sia come libri destinati alle letture scolastiche. Questi successi sembrarono preludere ad una stagione di fortune nell’ambito dell’editoria di “varia”, ma varie vicende (compresa la necessità di non gravare i bilanci con l’attività tipografica, scorporata negli anni ’90) imposero nel passaggio tra i due secoli un più prudente e primario impegno nell’alveo del genere scolastico.

*Giorgio Chiosso*

**Simone Duranti, *Lo spirito gregario. I gruppi universitari fascisti tra politica e propaganda (1930-1940)*, Roma, Donzelli, 2008, XII, 403 pp.**

Il volume di Simone Duranti affronta complessivamente la storia dei Gruppi universitari fascisti (GUF) tra il 1930 e il 1940 e lo fa partendo da quella memorialistica, in particolare Zangrandi e Spinetti, che nel fare i conti in primo luogo con la propria esperienza ha contribuito a dare un’immagine in parte assolutoria del coinvolgimento degli universitari fascisti. Assolutoria nel senso che è prevalsa, in un quadro di grande generalizzazione, l’idea che in qualche modo quei giovani siano stati una sorta di fronda all’interno del regime, di zona franca e dissidente rispetto ai temi e ai valori della dittatura. Invece, da una attenta analisi della grande mole di giornali che componevano la stampa guffina, dalle interviste e dai documenti archivistici studiati dall’A. emerge un quadro ben diverso. In primo luogo viene fuori quello “spirito gregario” evocato dal titolo che ci restituisce una gioventù universitaria fascista fortemente allineata al regime, di cui si fece interprete e propagandista. I GUF, dunque, non furono un elemento di riflessione critica, piuttosto cercarono

di rappresentare l’avanguardia del fascismo, sfruttando fino in fondo il mito della giovinezza e l’arma del confronto generazionale. In un regime che faceva della gioventù una categoria etica e soprattutto politica, essi ebbero buon gioco a definirsi il rinnovamento del fascismo, ma a leggere i loro giornali, questo rinnovamento passava per i toni e le polemiche di un “dicianovismo” aggressivo e guerriero. I GUF, per presentarsi credibili, si fecero i difensori dell’ortodossia, e si prestarono alle svariate campagne lanciate dal fascismo. Furono in prima linea per le bonifiche, nella lotta antiborghese, nella conquista dell’Etiopia, nella Guerra di Spagna, nelle crociate antisanzionistiche e anticomuniste, fino all’adesione alle leggi razziali del 1938. Merito dell’A. aver tracciato le linee di questa attività che era ad un tempo di propaganda e di costruzione di una identità. E di averlo fatto ricostruendo il variegato mosaico dei GUF locali. Da questa prospettiva appare evidente come alle articolazioni locali corrispondano modi differenti di agire, temi di intervento privilegiati, strategie politiche diverse. Il tutto però coordinato all’interno di un progetto che mirava a dare protagonismo ai giovani per inquadrarli in modo definitivo nei ranghi del regime. Il potenziale innovatore dei giovani veniva così controllato e assorbito in un continuo rimando tra centro e periferia e all’interno delle gerarchie di partito. Da parte loro, i membri dei GUF e i loro rappresentanti non si misero mai in conflitto con i gerarchi e gli esponenti di spicco del regime, anzi agirono sempre perfettamente dentro all’ordine stabilito.

L’A. sottolinea in più occasioni tale aspetto, non mancando di mostrare anche l’originalità di certe posizioni, senza però che queste mettessero mai davvero in crisi le parole d’ordine e gli obiettivi del fascismo. Guardando i documenti risulta dunque davvero difficile sostenere l’immagine

di giovani intellettuali che pubblicamente discutevano la dittatura e si preparavano a superarla. Al contrario viene fuori il desolato panorama di tanti giovani che provavano ad inserirsi in quel contesto adagiandosi completamente sulle direttive del potere, sperando così di costruirsi carriere professionali e politiche. E qui si inserisce un altro aspetto importante della ricerca di Duranti. Egli mostra, infatti, come insieme alla propaganda, obiettivo dei GUF fosse quello di fare pressione perché una generazione trovasse il modo di inserirsi, in ultima analisi, nel mondo del lavoro. I GUF sono stati, in quest'ottica, dei dispositivi di mobilità sociale, che debitamente normalizzati da Mezzasoma hanno svolto anche la funzione di trovare collocazione ai tanti laureati che rappresentavano. La fedeltà al regime in cambio dell'inclusione nella macchina politico-amministrativa che la dittatura aveva messo in piedi.

C'è ancora un aspetto che merita sottolineare e che andrebbe ulteriormente approfondito. Al di là delle più o meno motivate scelte fatte dopo la caduta del regime, e dei più o meno veritieri esami di coscienza, la formazione di questi guffini pone il tema della formazione di una classe dirigente e più ancora di un ceto burocratico-amministrativo e professionale che è transitato dal fascismo alla Repubblica. Studiare le vicende degli universitari fascisti getta luce sul nodo della continuità tra dittatura e democrazia, e su certe permanenze, in termini di immaginario e di valori, tra il prima e il dopo.

Il pregevole lavoro di Duranti, ricco ed abbondante di informazioni, e sorretto da una sicura capacità analitica che propone una lettura chiara di quello che fu il mondo degli universitari fascisti, dimostra, infine, quanto sia necessaria la ricerca, affinché la memoria e l'autorappresentazione diventino Storia. E proprio in un settore delicato come quello dell'alta formazione culturale

e politica di una generazione cresciuta, nel bene e nel male, sotto il regime.

Insieme alle ricerche di Luca La Rovere (*Storia dei GUF. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003), dunque, questo libro propone diversi spunti per comprendere sia i meccanismi di organizzazione e di normalizzazione dei giovani messi in atto dalla dittatura, sia la volontà dei giovani di rivedere e "migliorare" il regime forzandone i caratteri di purezza ideale. Giovani che nella maggioranza dei casi furono e si rappresentarono più fascisti del fascismo, combattendone le battaglie in prima linea, anche sacrificandosi in guerra: in Etiopia, in Spagna e poi nella Seconda guerra mondiale. Anzi, la guerra e la lotta furono il loro rito di passaggio, la grande prova che cercarono per dichiarare di essere davvero fascisti, fino in fondo.

Retorica della morte e del sacrificio, del gesto eroico, nobiltà ideale, coerenza di intenti, ingenua volontà, fedeltà al principio gerarchico, voglia di protagonismo: tutti elementi che si sono intrecciati e sovrapposti, i quali definiscono una gioventù che si è lanciata nella vita oscillando tra i due poli della mistica di regime e della prosaicità della ricerca di una collocazione sociale, e che Duranti ci sa raccontare con perizia e documentazione.

*Davide Montino*

Agustín Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero-Soria, Ceince, 2007, 369 pp.

Il volume, curato da Agustín Escolano Benito, raccoglie i contributi presentati in occasione della II Giornata scientifica della Società spagnola per lo studio del patrimonio storico-educativo, che si è svolta presso il Centro internazionale della cultura scolastica (Ceince), presieduto dallo stesso Escolano Benito, a Berlanga de Duero nel maggio 2007. Il tema in discussione era quello della cultura materiale della scuola, come ripropone fedelmente il titolo. Il volume in questione si colloca all'interno di un generale rinnovamento degli studi relativi alla storia della scuola e dell'educazione che sta interessando la Spagna negli ultimi anni, e da cui sono usciti alcuni tra i contributi più interessanti in ambito europeo. Prima di scendere nel dettaglio, è dunque necessario delineare brevemente il quadro di riferimento in cui trovano spazio gli studi qui raccolti. In particolare mi riferisco alla definizione del concetto di cultura scolastica, di cui sarà bene riportare almeno due precisazioni, che considerate nell'insieme delimitano efficacemente il campo degli interessi, così come forniscono elementi di ricerca innovati e strumenti di analisi più complessi e approfonditi. A questo proposito, Antonio Viñao Frago ha parlato di tre elementi che costituiscono la cultura scolastica: gli attori (insegnanti, alunni, genitori, etc...), i discorsi (linguaggi, concetti e modi di comunicarli); gli aspetti organizzativi ed istituzionali. In una prospettiva di storia materiale, gli oggetti di studio sono, per Viñao Frago, lo spazio (interno ed esterno, costruito oppure no) dove si insegna, il mobilio/arredamento delle scuole, i materiali didattici. Agustín Escolano Benito,

da parte sua, considera e delinea altri tre tipi di cultura scolastica: una empirica e pratica, messa in atto dagli insegnanti all'interno della scuola; una costituita dai saperi derivati dalla speculazione intellettuale e dalla ricerca (il discorso scientifico e specialistico della pedagogia, per esempio); una terza, infine, costituita da discorsi e pratiche di ordine politico, amministrativo e burocratico. Dentro a queste definizioni prende a sua volta corpo la cultura materiale della scuola, che è una «especie de registro objetivo de la llamada cultura empírica de las insituciones educativas – distinta de la académica y de la política –, es el esponente visible, y a la vez el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamdo objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuibles y manejables en las que ha quedado registrada la tradición pedagógica» (p. 15). Gli oggetti che riempiono la scuola, dai libri e quaderni, dai mobili ai materiali didattici di più vario genere, sono «oggetti-traccia» che comunicano idee, costumi, pratiche pedagogiche e didattiche che hanno preso forma concreta in un dato tempo e luogo. Saper leggere gli oggetti come segni implica l'adozione di uno sguardo etnografico e la necessità di un'attenzione anche ai minimi dettagli. Il contesto della produzione e dell'uso (e poi dell'eventuale riutilizzo), il valore funzionale ed ideale attribuito agli oggetti, gli spazi e gli arredi (da come vengono concepiti alle finalità che si prefiggono fino all'utilizzo pratico), sono tutti elementi di un discorso che si svolge dentro ed intorno alla scuola che non è possibile recuperare alla storia in altro modo. Ciò sottintende l'adozione di una scala di analisi micro e di una forte localizzazione territoriale degli ambiti di ricerca, così come il recupero e la valorizzazione degli oggetti di scuola, la loro catalogazione e conser-

vazione in appositi spazi. E non solo al fine di proteggere i reperti di una possibile «archeologia» – per usare un'altra efficace espressione di Escolano Benito – della scuola, ma per valorizzare un patrimonio della memoria che è condiviso e diffuso, dal momento che la scolarizzazione, in età contemporanea, è un processo di massa che ha interessato milioni di individui. È chiaro che questo modo di procedere fa fare un balzo in avanti significativo agli studi sulla scuola e l'educazione, elevando da un lato a piena dignità di fonti il «mondo delle cose», come definisce la cultura materiale Juan Carlos González Faraco nel suo intervento, e permettendo dall'altro una comprensione più vicina alla realtà, più complessa e approfondita, della storia stessa della scuola. Altre sensibilità, altri sguardi, altre competenze diventano importanti se si vuole procedere in questa direzione. La capacità di vedere e osservare, di sospendere la parola e stabilire un rapporto complesso con l'oggetto, la capacità di muoversi sul confine tra diverse discipline, lo sforzo di operare interpretazioni generali a partire spesso da poco più che frammenti, sono gli strumenti essenziali per studiare le istituzioni educative (scolastiche ed extrascolastiche) in una prospettiva rinnovata e più feconda. Da queste suggestioni maturano i saggi contenuti ne *La cultura material de la escuela*. A questo proposito, oltre all'intervento del curatore del volume, che ripropone gli spunti teorici che abbiamo sommariamente visto, gli articoli si dividono tra questioni più generali e casi concreti e circoscritti di studio. Tra il primo gruppo si segnalano, in particolare, due testi. Il primo di Pedro L. Moreno Martínez, *La modernización de la cultura material de la escuela pública (1882-1936)*, che applica le categorie individuate da Escolano Benito alla Spagna a cavallo tra '800 e '900, in cui appare chiaro il nesso tra i tre livelli (em-

pirico-pratico, scientifico-specialistico e politico-burocatico) in cui si esplica la cultura della scuola, e al contempo si evidenzia la necessità di fare ancora un passo in avanti, laddove si conclude che «en la cultura empírico-práctica de la escuela prevaleció la tradición inventada por los propios maestros» (p. 73), e non tanto per l'adesione alle correnti di rinnovamento della scuola, quanto per far fronte alla scarsità di messi, specie in zone marginali del paese, nei piccoli centri, nelle aree rurali e montane. Questi strumenti costruiti dai maestri coi loro alunni sono a tutti gli effetti quello che Ramón López Martín ha chiamato, con efficacia, «tecnologías vernáculas» e ci spingono, ancora una volta, ad abbandonare i terreni più sicuri della pedagogia e delle norme legislative per inoltrarci in quelli delle reali pratiche pedagogiche che singoli attori hanno messo in scena di volta in volta. Il secondo è quello di Juan Carlos González Faraco, *La modernización de la escuela en la segunda mitad del siglo XX: desafíos, mitos y retóricas*, in cui in una prospettiva decisamente etnografica, che si avvale dell'osservazione sul campo, gli oggetti diventano testi che vanno letti, interpretati, legati al loro contesto di produzione ed utilizzo. La scuola è vista come un «mondo di cose» che parlano a chi le sa interpretare, e in questo senso ci disvelano appunto i miti e la retorica della modernità, tanto nel tardo franchismo quanto nell'attualità. Sia allora che oggi, conclude l'A., siamo di fronte ad un utilizzo strumentale del concetto di modernizzazione, che nasconde in realtà logiche conservatrici volte alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. A questo gruppo di saggi più generali appartengono anche quelli relativi al tema della museologia e della museografia della scuola e dell'educazione (ad esempio i contributi di Miryam Carreño e José Mariano Bernal e Damián López), che è l'altro

grande argomento di riflessione proposto dal volume. Come si è detto, è necessario avviare una strategia di recupero, conservazione e valorizzazione di un patrimonio potenzialmente vasto ma che, spesso, non sappiamo dove si trovi e in che condizioni versi. Ben vengano, in Italia, le iniziative di alcune Sovrintendenze archivistiche che negli ultimi tempi hanno avviato progetti di verifica sui fondi degli archivi scolastici, ma sarebbe altrettanto importante diffondere una cultura del valore dei materiali della scuola, così come fondamentale sarebbe l'interesse delle amministrazioni locali. I restanti saggi propongono casi di studio specifici, che vanno da una esperienza di «radio scolastica» asturiana (Carmen Diego y Montserrat Gonzáles) allo studio dell'arredo scientifico, tecnico e pedagogico della scuola Sierra-Pambley, passando attraverso diverse esperienze e proposte museali (dal Museo pedagogico Andaluso a quello di Aragón e di Altos Colegios), che comprendono l'utilizzo del cinema e di strumenti virtuali.

Anche se le opere di riferimento in merito a questo genere di studi sono altre (per la Spagna, oltre ai lavori di Viñao Frago e di Escolano Benito, ricordiamo almeno quelli di Hernández Díaz, di Del Mar Del Pozo Andrés e di López Martín) il libro che qui si recensisce ha il merito di rappresentare una buona introduzione al tema di quella cultura scolastica che solo poco più di dieci anni fa Dominique Julia descriveva come un insieme di norme che delineano i saperi dell'insegnamento e definiscono i comportamenti, e di pratiche che trasmettono quei saperi e quelle modalità di comportamento. Da allora lo studio della storia della scuola e dell'educazione ha fatto progressi ed ha ampliato il campo di applicazione del concetto di cultura scolastica, e per quanto riguarda la realtà spagnola (e anche sudamericana) ora assistiamo ad una maturità metodolo-

gica e contenutistica da cui anche la nostra storiografia avrebbe da imparare, e con cui è bene confrontarsi in modo aperto e costruttivo.

*Davide Montino*

**Barbara Montesi, *Questo figlio a chi lo do? Minori, famiglie, istituzioni (1865-1914)*, Milano, Franco Angeli, 2007, 192 pp.**

Il volume di Barbara Montesi si presenta come una novità importante nel panorama degli studi sulla storia dell'infanzia. Nell'assenza quasi totale – fatte salve alcune notevoli eccezioni – di ricerche e sintesi in questo ambito, l'A. propone un lavoro documentato e ricco di suggestioni sul delicato tema del rapporto tra infanzia, Stato e famiglia così come è venuto definendosi tra XIX e XX secolo nelle vicende italiane. Il punto di vista scelto è quello dei «discoli», dei fanciulli difficili, a volte criminali ma più spesso vittime di abbandono o incuria, questione che assume una certa rilevanza tra studiosi del diritto, sociologi, filosofi, politici tanto da divenire oggetto di aspre polemiche e dure diatribe. Il timore delle “classi pericolose”, che si sviluppava a partire dai profondi cambiamenti che implicavano i processi di industrializzazione allora in atto, faceva sì che lo Stato ponesse attenzione alle nuove generazioni, per prevenire la delinquenza e per educare al rispetto dell'autorità e del lavoro. Dal canto loro le famiglie, spesso costrette dalla povertà e da situazioni di disagio sociale, tendevano a relegare i propri figli all'assistenza pubblica, almeno fino a quando non avessero imparato un mestiere a avessero così potuto provvedere al proprio mantenimento. È qui che si incontrano le politiche sociali dello Stato

e le “strategie di sopravvivenza” familiari, entrambe coincidenti nell’indirizzare i bambini negli Istituti di beneficenza, nella Case correzionali, nei Riformatori, negli Asili. L’A. ricostruisce questa storia, e lo fa mettendo insieme fonti disparate, dalla letteratura per l’infanzia alle lettere dei genitori e degli stessi bambini internati, dai verbali e dalle relazioni di giudici, sindaci e funzionari di pubblica sicurezza alla pubblicistica dell’epoca, passando per gli studi di scienziati e giuristi e per le carte degli Archivi pubblici. Ne risulta un quadro complesso, che affronta i nodi centrali del rapporto tra Stato e sfera privata, sullo sfondo della diffusione di due concetti decisivi per le società moderne come quelli di infanzia e di cittadinanza. E lo fa partendo da un tema particolare, cogliendo però tutte le implicazioni più generali che in esso sono comprese. Parlare dell’infanzia marginale significa parlare anche della società nel suo complesso e del modo con cui si immaginano i rapporti sociali e il controllo sulle classi subalterne, e di tutto ciò il libro reca abbondante documentazione. Ma quello che rende il presente lavoro degno di nota è anche la capacità di scendere nel dettaglio di quelle pratiche di reclusione, facendo intravedere il mondo dentro i Riformatori con le scuole professionali, con i laboratori artigiani, con i limiti e le contraddizioni – di cui gli stessi addetti ai lavori erano consapevoli – di quel processo che spesso, anziché correggere, corrompeva i bambini che vi finivano implicati. In questo quadro è particolarmente interessante l’ultimo capitolo, seppur breve, in cui l’A. analizza la corrispondenza dei fanciulli reclusi, dalla quale emergono cose interessanti, in primo luogo la capacità degli stessi bambini di mettere in atto delle strategie nei confronti degli adulti, che sono o dovrebbero essere responsabili di loro, volte ad ottenere quello che per loro, alla fine, è lo scopo principale: ritor-

nare a casa, alla libertà. Sono lettere che appartengono alla categoria di “scritture bambine” ma che hanno qualcosa anche delle “lettere al potere”, in cui si possono cogliere i complicati rapporti che intercorrono tra famiglia, istituzioni ed internati, filtrati attraverso le singole esperienze di vita, punti di vista soggettivi che aiutano a meglio comprendere dinamiche generali più vaste, che certo non le spiegano da sole ma che ci aiutano ad inquadrare in modo più completo.

Accanto a questa attenzione alla storia sociale, con incursioni nel campo della soggettività, il libro percorre le vicende istituzionali e legislative che accompagnano la questione dei «discoli» nell’Italia liberale. Ricostruisce, infatti, i percorsi e i dibattiti che portano all’istituzione della Commissione Quarta del 1909, la quale elaborerà una proposta di legge nel 1911 che non vedrà però la luce. Si trattava di dare vita ad un Codice per i minori e ad una serie di riforme che avrebbero dovuto affrontare nella sua specificità il tema del disagio minorile, incidendo sulle cause e approntando una serie di strumenti volti al recupero del minore che avesse compiuto atti delinquenziali. Allo stesso modo, l’A. mette in risalto i punti di vista medici, antropologici e sociologici che allora discutevano il problema dell’infanzia criminale, e che contribuivano a definire un immaginario che veniva condiviso tanto dalle classi dirigenti che dai ceti subalterni: il “discolo” che rifiuta il lavoro e l’autorità, segnato dall’ereditarietà ma anche dal contesto in cui vive e dall’esempio che riceve, un bambino che va corretto o punito secondo i casi, e che sempre di più diventa una categoria a sé, con propri diritti, meritevole di attenzioni, vittima di situazioni di disagio che lo inducono alla criminalità. Su questo terreno lo Stato si spinge molto in là, avanzando la pretesa di avere il diritto di impossessarsi di quei bambini e di quei

giovani criminali o potenzialmente pericolosi, al fine di difendere la collettività o di educarli e di metterli sulla retta via. È un passaggio importante nel rapporto tra potere pubblico e società civile, tra Stato e famiglia, che si gioca intorno allo statuto giuridico della patria potestà, come ha bene messo in luce Marco Cavina nei suoi lavori (*Il potere del padre*, 1995 e *Il padre spodestato*, 2007), basati sulla storia del diritto ma con ampie aperture su questioni di natura sociale e culturale, in cui ha mostrato il lento e progressivo passaggio dall'autorità paterna al puerocentrismo che ha caratterizzato la società occidentale contemporanea.

Pregio del volume, dunque, è quello di aver saputo interpretare un aspetto della storia dell'infanzia alla luce di questioni e tematiche più ampie, dimostrando come, lungi dall'essere una storia minore, quella dei bambini e dei giovani sia una vicenda centrale nella storia sociale e politica contemporanea. L'infanzia, infatti, è luogo di un investimento futuro, garanzia di riproduzione e rinnovamento sociale, destinataria pertanto di cure ed interessi particolari, come ha messo bene in evidenza Antonio Gibelli ne *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò* (2005).

La ricerca della Montesi si colloca per molti versi in questo quadro, risultando un tassello importante di una storia per larga parte ancora da costruire, ed è anche per questo che sarebbe opportuno incentivare gli studi in questo settore, aprendosi alla contaminazione tra approcci differenti e sezionando le questioni via a via studiate in modo, per così dire, trasversale, tenendo cioè insieme gli elementi sociali, materiali, culturali e istituzionali.

Davide Montino

**Edmondo De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, a cura di Anna Ascenzi, Pino Boero, Roberto Sani, Genova, De Ferrari, 2007 (Piccoli Classici Italiani), 394 pp.**

A la différence de la très discrète Augustine Fouillée, qui se cachait sous le pseudonyme de G. Bruno pour écrire «Le tour de France par deux enfants», Edmondo De Amicis était un écrivain déjà célèbre lorsqu'il fut sollicité pour rédiger des ouvrages patriotiques. On le connaissait surtout pour son livre *Cuore* où plusieurs générations d'enfants italiens vont apprendre à connaître leur patrie. Par la suite, cet ouvrage a été l'objet des féroces attaques du marxisme et de la philosophie de la déconstruction. Umberto Eco lui a même reproché d'avoir ouvert un processus qui conduisit l'Italie au fascisme, «trente ans après», comme si l'harmonie de la salle de classe dissimulait les formidables tensions sociales qui ont éclaté à l'heure des Chemises noires. De Amicis avait écrit simultanément en 1886 le manuscrit de *Il romanzo d'un maestro*, qui sera publié quatre ans plus tard lorsque le succès de l'ouvrage précédent fut consolidé par des ventes exceptionnelles. Ce livre est réédité aujourd'hui avec les commentaires de spécialistes italiens de la littérature pour l'enfance. Les deux romans procédaient d'une inspiration commune, l'auteur puisant ses exemples à l'école de Moncenisio d'Oneglia fréquentée par son fils. Il est vrai que *Il romanzo del maestro* n'était pas le seul récit de l'époque à affronter la réalité de la condition des enseignants italiens au lendemain de l'unité du pays; mais le principal mérite de cette fresque réaliste résidait dans son intérêt documentaire. De Amicis avait consulté des lois et des règlements scolaires, mais aussi des enquêtes ministérielles et des délibérations municipales. Il s'était fait l'écho des doléances des instituteurs qu'il avait trouvées dans les corres-

pondances souvent désespérées publiées par le «Risveglio educativo». La rubrique «Via crucis» (Chemin de croix) de la revue «L'Istituto» avait même inspiré l'un des chapitres les plus dramatiques du livre, et cette documentation étrangère à l'univers littéraire avait fait du roman une sorte de rapport sur l'école primaire italienne, dix ans après la loi Coppino qui portait à 12 ans l'âge de l'obligation scolaire. On y constatait tout le décalage existant entre les discours lénifiants d'inspecteurs scolaires imbus de théories positivistes et la réalité scolaire quotidienne.

De Amicis racontait les premières années de la carrière d'un instituteur, ses expériences et celles de ses collègues d'autres régions du pays. Il peignait divers portraits d'enseignants, d'inspecteurs, d'écoliers et de leurs familles. Il évoquait les nominations et les révocations de maîtres d'école par les conseils municipaux, les brimades et les injustices que leur infligeaient de petits tyranneaux de villages, le soutien et plus souvent l'abandon dont ils étaient victimes de la part des autorités scolaires. L'histoire de l'instituteur Emilio Ratti et du long processus de sa maturation pédagogique permettait au lecteur d'avoir une approche moins théorique des grands problèmes d'éducation en Italie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les enseignants aimaient toujours les enfants, en dépit d'énormes difficultés propres à les décourager; mais l'auteur n'en dénonçait pas moins les graves lacunes pédagogiques des écoles normales où le sens moral tenait lieu de formation professionnelle des maîtres. La carrière enseignante comportait de multiples déplacements avant de permettre au titulaire d'obtenir l'affectation de son choix, et cette mobilité avait d'importantes conséquences sociales. L'instituteur ne jouissait en effet que d'une faible considération de la part d'une communauté dans laquelle il n'était pas intégré. Son savoir

faisait l'objet de jalousies et il se heurtait à l'arbitraire municipal ou clérical. Les familles paysannes lui tenaient rigueur d'un enseignement obligatoire qui les privait de l'aide de leurs enfants pendant les travaux des champs. Il était mal rémunéré par les communes et devait s'adonner pour survivre à des activités souvent peu valorisantes qui nuisaient à son prestige. Il enseignait enfin dans des bâtiments délabrés dépourvus de tout matériel didactique. Si bien qu'à la fin du roman, l'idéal du héros semblait évoluer vers le salut individuel cher à la petite bourgeoisie.

La fin du XIX<sup>e</sup> siècle fut caractérisée par une féminisation de l'enseignement primaire italien. Ce dernier ne comptait que 15.820 institutrices pour 18.443 instituteurs en 1863-1864, et ce rapport s'équilibrait autour de 23.000 en 1875-1876; mais en 1901-1902, les institutrices devenaient largement majoritaires (44.561 contre 21.178). Cette évolution était sans doute un important facteur d'émancipation de la femme; mais il se heurta à de fortes résistances et à des oppositions tenaces. Les institutrices n'étaient d'ailleurs pas à égalité avec leurs collègues masculins. Leur rétribution était nettement inférieure et elles ne pouvaient enseigner dans les classes de garçons du cours élémentaire supérieur, car on les jugeait incapables de promouvoir l'épanouissement de la personnalité de leurs élèves. La décision d'embrasser la carrière enseignante apparaissait dans la majeure partie des cas comme un choix imposé par des nécessités familiales et elle ne correspondait à aucune vocation. La première institutrice évoquée par le roman de De Amicis était une fille de bouvier qui n'avait pu étudier qu'avec l'aide d'une vieille dame veuve. La seconde élevait des poules pour compenser l'insuffisance de son traitement. La troisième enfin tenait une école privée grâce au soutien de son frère, adjoint au maire, et elle enseignait

«tout ce que l'on ne sait pas» au mépris des inspections et des programmes officiels. Le personnage féminin le plus enjoué du livre avait attrapé les «fièvres» dans le Midi. Elle avait enseigné ensuite dans une classe de plus d'une centaine d'élèves en étant persécutée par ses collègues et par les autorités locales, se résignant finalement à émigrer en Amérique du sud. L'institutrice Marticani vivait dans un village avec son jeune fils, séparée d'un mari contraint de travailler en ville. Elle était victime de telles calomnies qu'elle dut lui demander de la rejoindre afin de l'exhiber comme un phénomène de foire pour faire taire les médisants. Le délégué scolaire des communes était un personnage fort répandu dans les zones rurales. Il apparaissait dans le livre sous les traits d'un homme plutôt âgé qui estimait avoir des droits sur les institutrices. Dans sa mentalité villageoise, les enseignantes occupaient la place que l'on attribuait en ville aux modistes et aux danseuses. Les institutrices de De Amicis ignoraient la conception catholique de l'éducatrice: elles restaient étrangères à toute idée de rédemption et acceptaient avec résignation une réalité sociale immuable. Le personnage de Maria Pedani apparaissait comme une exception: elle avait choisi une forme de virilisation qui bannissait tout trait typiquement féminin. Son corps «agile et puissant, large d'épaules et étroit à la taille», était serré dans ses vêtements comme celui d'une amazone. Elle affectait une attitude pleine de froideur et une maîtrise de soi presque dés-humanisée.

*Il romanzo d'un maestro* brossait un tableau des multiples obstacles bureaucratiques freinant la diffusion de l'alphabétisation, et ce récit réaliste permit à l'auteur de faire du sujet un débat national. Il révéla à une opinion bourgeoise obnubilée par la rhétorique de Crispi sur la «Grande nation» un visage inattendu de ces «ouvriè-

res du cœur», très éloigné des stéréotypes littéraires de l'époque. Le cas tragique de l'institutrice Italia Donati, poussée au suicide par les médisances du maire de son village, fit l'objet d'articles dans la grande presse, et des écrivains comme Matilde Serao finirent par s'intéresser au sort de ces malheureuses. De Amicis agissait en protagoniste d'une ère nouvelle qui annonçait la communication de masse. Il était conscient de la capacité de la littérature à se muer en instrument de propagande et ses dons d'écrivain lui permettaient de déplacer l'intérêt du lecteur vers de nouveaux thèmes comme l'armée, le voyage ou l'émigration. *Il romanzo d'un maestro* conservait l'ironie qui avait fait le succès de son auteur, même si son mérite se situait entre littérature et conscience sociale; mais De Amicis n'en incarnait pas moins une Italie honnête, amoureuse du bien et de la patrie dans la mesure où cet attachement ne bouleversait pas la stabilité politique et les conventions sociales. Il avait certes conscience du décalage entre la rhétorique sur la mission civilisatrice des maîtres et la misère de leur condition réelle, et il éprouvait une pitié dépourvue de sentimentalisme pour ces pauvres diables, parfois contraints de vivre l'enfer sur terre. Cet intérêt pour l'école du peuple l'incita sans doute à adhérer au parti socialiste, mais avec un enthousiasme qui manquait de ferveur véritable. Sa critique de la société qui anticipait sur les principes du socialisme n'envisageait aucune redistribution des ressources. *Il romanzo d'un maestro* s'achevait sur une nouvelle année scolaire que le héros inaugurerait dans un poste proche de Turin. Sa nouvelle existence bourgeoise et citadine devenait bien différente de celle qu'il avait connue en milieu rural. Seule l'image finale du livre représentant des instituteurs réunis en conférence pédagogique pouvait suggérer l'ébauche d'une solution au problème de

l'école dans l'association unitaire des maîtres.

*Michel Ostenc*

**Anna Ascenzi, Laura Melosi (a cura di), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento*, Firenze, Leo Olschki, 2008 («Biblioteca dell'Archivium Romanicum, Serie I: Storia, Letteratura, Paleografia»), 181 pp.**

L'ouvrage collectif dirigé par Anna Ascenzi et Laura Melosi s'efforce de cerner quelques éléments constitutifs de l'identité italienne aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Roberto Sani évoque l'œuvre de l'historien Cesare Mozzarelli qui a fort bien étudié l'évolution de ce sentiment d'appartenance dans une perspective de confrontation permanente avec le catholicisme et le pouvoir pontifical.

Il s'agit d'une histoire des idées et des mentalités qui englobe celle des dominations étrangères et des libertés communales, des institutions politiques et religieuses, des coutumes civiles et des dévotions populaires. Giovanna Zanlonghi montre que les intellectuels italiens du XVIII<sup>e</sup> siècle ont essayé de retrouver leur identité propre au contact des modèles européens. Ils renouent avec un théâtre national délaissé et ils en rénovent la forme et le contenu. Leurs traductions traduisent un besoin de s'inspirer de l'antiquité grecque aussi bien que des pièces françaises ou anglaises et on assiste à la naissance d'une dramaturgie italienne sensible aux valeurs scéniques et au jeu des acteurs. Le projet d'une «Bibliothèque théâtrale italienne» inspirée de «L'Encyclopédie» de Diderot illustre parfaitement cette volonté de faire revivre un art national rénové au contact de la culture européenne. Maurizio Dar-

dano le confirme dans une étude de la langue de Manzoni. L'auteur des *I Promessi sposi* rejette l'héritage des «Idéologues» du siècle des Lumières qu'il considère comme un élément négatif et une limite à dépasser. Sa conception du langage reste fidèle à la tradition et refuse d'adopter la terminologie des grammairiens philosophes comme Destutt de Tracy. Il en est de même pour l'art du portrait en Lombardie qui s'insère, d'après Andrea Spiriti, dans une tradition réaliste enrichie par des éléments de nouveauté. Les récits de voyage des auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle aident enfin Erminia Irace à montrer comment s'élabore l'identité régionale de l'Ombrie entre pittoresque et sainteté, pendant que Paola Ciarlantini nous rappelle combien le mélodrame devient le spectacle national italien le plus populaire.

La construction de l'identité nationale est aussi un problème d'éducation et Anna Ascenzi en fait la démonstration dans son étude des manuels d'histoire de l'école italienne aux premiers temps de l'unité du pays. Quelques traductions de livres scolaires français restèrent un temps en usage, notamment ceux de l'officier légitimiste Jules Raymond Lamé Fleury qui furent plusieurs fois réédités dans le royaume du Piémont. La *Géographie antique et moderne* de l'archéologue Jean Antoine Letronne et l'*Histoire grecque* de Victor Duruy étaient encore répandues dans les écoles au cours des années 186; mais les *Storia d'Italia* les plus pratiquées dans l'enseignement étaient celles de Don Bosco et de Giuseppe La Farina (1855). Ce dernier ouvrage servit de modèle au *Compendio di storia patria* d'Ercole Ricotti (1856), très répandu dans le secondaire. Ces manuels se contentaient de mentionner les événements les plus importants en les accompagnant de brèves biographies des personnages historiques, une place étant réservée à des exercices di-

dactiques destinés à contrôler les connaissances de l'élève. La grande majorité de ces livres s'inspirait d'une interprétation modérée du Risorgimento et de l'unité italienne. Le *Piccolo compendio di storia d'Italia* d'Antonio Parato (1865) était typique à cet égard. Il attribuait un rôle central à la maison de Savoie et faisait l'éloge de la politique de Cavour, en opposant le réalisme piémontais aux dangereuses initiatives révolutionnaires des «sectes» mazziniennes. L'expédition des Mille était présentée comme un élément de la stratégie politique et militaire du ministre et le personnage de Garibaldi rentrait dans le rang de l'unité piémontaise. Le *Compendio di storia patria* du prêtre milanais Giulio Tarra était centré lui aussi sur l'œuvre de Victor-Emmanuel II et de Cavour, en minimisant le rôle de Garibaldi et en omettant délibérément celui de Mazzini. La *Storia d'Italia* de Don Bosco était très différente, ne serait-ce que par son parti pris de considérer l'Histoire comme une épreuve morale infligée par Dieu à l'humanité. La papauté devenait le principe unificateur de la péninsule et les principes du catholicisme en formaient le ciment. Le Risorgimento s'édifiait autour de la personne de Pie IX, la république romaine de 1849 devenait un gouvernement sans loi et le retour du pape de Gaète était présenté comme un fait historique grandiose. L'importance des événements postérieurs à 1848-1849 étaient minorée pour des raisons idéologiques et politiques, du fait de l'impossibilité d'insérer l'unité piémontaise dans un schéma religieux. La *Storia d'Italia* de Don Bosco connut un succès exceptionnel, avec 85.000 exemplaires en 1935 après 33 éditions.

Les livres d'histoire pour l'école primaire se multiplièrent à l'époque de Depretis, avec une localisation en Sicile et dans l'ancien royaume de Naples différente de celle de l'Italie centrale. Outre les ouvra-

ges d'Ercole Ricotti et d'Antonio Parato, les manuels appelés à durer pendant des décennies furent la *Storia d'Italia* (1872) de Licurgo Cappelletti et le *Compendio di storia d'Italia* de Francesco Bertolini. L'interprétation dynastique et modérée des années précédentes faisait place à une vision plus attentive au rôle des courants démocratiques dans le Risorgimento et à la dimension nationale populaire du processus d'unification. Cette conception mythique se référait à un panthéon de pères de la patrie et à de glorieux épisodes historiques pour élaborer une version laïque et patriotique du Risorgimento. Anna Ascenzi souligne l'apparition de livres pour les filles, comme le *Libro d'oro delle illustri giovinette italiane* d'Ignazio Cantù entièrement consacré aux Italiennes célèbres, modèles d'épouses et de mères exemplaires dévouées à leur famille et à la patrie. La pédagogie positiviste des années 1880 considérait la formation du sentiment national comme la première mission de l'école italienne et les manuels d'histoire s'y employèrent dans une langue et avec un récit propres à l'exaltation du Risorgimento. Ces ouvrages n'étaient plus uniquement destinés aux dernières classes de l'école primaire, mais à l'ensemble de l'enseignement élémentaire pour respecter les dispositions de la loi Coppino de 1877. En outre, l'introduction de l'enseignement religieux et de l'instruction civique à l'école primaire provoqua une diminution du nombre de livres d'histoire sainte et l'apparition de nouveaux manuels des *Droits et devoirs* qui comportaient souvent des chapitres d'histoire de l'Italie contemporaine. Ainsi, l'école devait être nationale pour devenir vraiment éducative, et elle devait former le cœur du citoyen italien. Dans sa *Breve storia del Risorgimento italiano* (Paravia, 1885), Siro Corti identifiait la monarchie de Savoie au processus d'unification du pays, l'image de Victor-

Emmanuel II incarnant parfaitement cet héritage. Il en résultait une profusion de biographies hagiographiques du souverain qui amplifiaient les réactions émotionnelles du lecteur par un usage approprié de l'iconographie. Ces manuels entendaient remplir leur mission de formation civique et morale en sacralisant les modèles politiques par une véritable transposition des symboles et du langage religieux.

Une confrontation entre la conception catholique de l'unité italienne et celle du positivisme laïque ou du libéralisme piémontais montre que l'histoire de la nation reste tributaire de traditions différentes. L'ouvrage dirigé par Anna Ascenzi montre que l'identité nationale s'édifie progressivement à travers la résistance des coutumes civiles et des libertés communales à la domination étrangères. Elle se fortifie sans doute dans les communautés paysannes forgées par la Contre-Réforme et elle s'affirme par l'usage de la langue qui permet à la littérature de traduire une sen-

sibilité propre. Elle triomphe enfin avec des mouvements politiques qui conduisent aux luttes pour l'indépendance. Les vertus civiques et morales jouent un rôle considérable dans un processus riche en charge émotionnelle et un syllogisme de l'amertume a même prétendu qu'une nation disparaît lorsqu'elle ne réagit plus aux fanfares. Dès lors, l'éducation nationale utilise des mythes historiques pour exiger des devoirs envers l'Etat qu'elle assimile à du civisme. Le caractère multiforme de la réalité historique se prête aux interprétations partisans qui parviennent à en exalter certains aspects en oubliant tous les autres. La foi politique ou religieuse entre alors en conflit avec les critères rationnels de la démarche historique.

*Michel Ostenc*

*Scientific News  
and Activities  
of Research Centres*



Cronache scientifiche  
e Attività  
degli istituti di ricerca



# L'Istituto Storico Salesiano di Roma

Francesco Motto

L'orientamento operativo 105c del Capitolo Generale XXI dei salesiani di don Bosco nel 1978 così recitava:

Il Consiglio Superiore, nel più breve tempo possibile erigerà un Istituto Storico Salesiano [ISS], che nelle forme idealmente e tecnicamente più valide metta a disposizione della Famiglia Salesiana, della Chiesa e del mondo della cultura e dell'azione sociale i documenti del ricco patrimonio spirituale lasciato da Don Bosco e sviluppato dai suoi continuatori e ne promuova a tutti i livelli l'approfondimento, l'illustrazione e la diffusione. La congregazione intera concorrerà alla realizzazione e alla vitalità dell'importante iniziativa con il personale e i mezzi disponibili.

Il tempo più breve possibile fu di tre anni. Nel dicembre 1981 infatti il Rettor Maggiore don Egidio Viganò emanava il formale decreto di erezione e nello stesso tempo ne fissava l'istituzione che lo sosteneva, gli obiettivi storico-carismatici e le condizioni operative necessarie per raggiungerli: «Credo superfluo rilevare l'importanza per la vita della congregazione e probabilmente non solo per essa della nuova iniziativa. Anche se imporrà qualche sacrificio di persone e di mezzi, non mancherà di esercitare influssi significativi a beneficio dell'autenticità e del vigore della nostra vitalità e fedeltà. Non si tratta di un museo di memorie passate e morte, ma di uno dei più preziosi sussidi che ci sono dati per ritornare perennemente alle nostre origini, per verificare il legame vitale con le nostre radici storiche e spirituali»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> «Ricerche Storiche Salesiane» [RSS] 1 (1982) 110.

Si concludeva così un progetto, che si potrebbe dire avviato dallo stesso don Bosco, il quale aveva percepito la necessità, per una fondazione come la sua, di custodire gelosamente e di intelligentemente valorizzare ogni tipo di documentazione e memoria, valide a testimoniare nel futuro i lineamenti caratterizzanti l'istituzione, a favorire sul piano della continuità dinamica la salvaguardia della fedeltà delle origini, a superare il rischio dell'improvvisazione o della novità, priva di radici, per la mancanza di "memoria" e carenza di adeguata sensibilità.

Il discorso venne ripreso nei momenti più importanti della società salesiana, quali i Capitoli Generali. Si legge così nel verbale del primo di tali Capitoli (1877):

Ora ci accorgiamo che, essendo definitivamente approvata la Congregazione, dobbiamo dare norma a chi verrà dopo di noi. Il vedere che da noi si è operato in un modo piuttosto che in un altro e che la cosa riuscì, indicherà a loro la via per la quale devono camminare. Io, seguìto D. Bosco, pel momento trovo di maggior importanza questo che le altre cose: perciò credo necessario, che ciascun direttore pensi e studi il modo più opportuno, ma che da tutti si faccia una monografia del proprio collegio e questa monografia si continui ogni anno dal direttore *pro tempore* esistente in collegio [...]. Quando queste singole monografie siano arrivate a Torino, allora sarà a pensare [...] a descrivere più in breve l'andamento della Congregazione; cioè poco alla volta fare una vera storia della Congregazione.

Una decina d'anni dopo la morte di don Bosco il Capitolo Generale VIII (1898) si chiese se non era il caso di fare un'edizione completa di tutte le sue opere. Ma la richiesta non ebbe seguito così come anche tre decenni successivi non fu particolarmente fecondo il progetto di «Opere e scritti editi ed inediti di "Don Bosco" nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti a cura della Pia Società Salesiana». Vi operò infatti solo Alberto Caviglia negli anni attorno alla beatificazione-canonizzazione di don Bosco (1929, 1934) ed i risultati portarono lontano dal disegno originale, per cui si dovette attendere il Centro Studi Don Bosco, fondato nel 1973 presso l'allora Ateneo Salesiano di Roma, per avere un'edizione anastatica 37 volumi di *Opere Edite* di don Bosco<sup>2</sup>, una collana di studi storici ed anche una cospicua biblioteca specializzata. Ma solo l'erezione dell'ISS presso la Direzione Generale di Roma sul finire del 1981 ha portato a maturazione l'antico progetto: dotato di specifiche risorse umane, economiche e strutturali si faceva infatti fatto carico formalmente di organici studi salesiani.

Le attività dell'Istituto si avviarono rapidamente e quindici anni dopo, pure a fronte a difficoltà di personale, un altro Rettor Maggiore don Juan E. Vecchi ribadiva l'opinione del predecessore: «La Congregazione ha voluto la fondazione dell'ISS. È la manifestazione di una sua preoccupazione [...]. Chi trascura la memoria, perde le radici [...]. È evidente che non basta aver creato la

<sup>2</sup> Giovanni Bosco, *Opere Edite*, Roma, LAS, 1977.

struttura o fondato un Istituto, se non ci fossero poi gli uomini che vi lavorano con passione e amore»<sup>3</sup>.

L'attuale Rettor Maggiore don Pascual Chàvez infine ha ribadito pochi anni fa il significato ed il valore della “politica della memoria” all'interno della società salesiana. Ha scritto: «La nostra Congregazione, la nostra Famiglia salesiana è la nostra storia, e dal modo con cui costruiamo tale storia dipende la nostra identità. La storia allora non è tanto una disciplina accademica, scientifica, per alcuni pochi appassionati, ma svolge una funzione essenzialmente mistagogica, didattica, vitale per quanti sono intenzionati e capaci di coglierne le lezioni; noi figli e figlie di don Bosco dovremmo essere fra questi»<sup>4</sup>.

### 1. *Un duplice versante*

Invero all'ISS si è inteso affidare un compito non solo a servizio della Famiglia salesiana, per altro sparsa in tutto il mondo, ma di aree ben più grandi, come «la Chiesa e il mondo della cultura e dell'azione sociale». Del resto la storia di una società di educatori come quella salesiana è fatta di interazioni dinamiche, di legami di dipendenza, di incontri e scontri con il sociale, il politico, l'economico, il religioso, l'educativo. Basti pensare come, una volta insediate, le singole opere salesiane siano diventate punti rapidamente riconoscibili e familiari nello spazio cittadino o rurale: una presenza sempre intrecciata con le vicende istituzionali, vuoi delle molte città d'Italia e d'Europa ricche di storia, cultura, tradizioni, vuoi di numerose città o cittadine dell'America Latina ancora allo stato nascente. I salesiani, volutamente estranei all'attività politica vera e propria, ma orientati ad agire in termini di collaborazione, un po' ovunque riscosero il consenso di molte forze politiche e sociali, tanto nei regimi europei e più stabili che non nel passato quanto in quelli dell'America Latina che invece viveva le non facili conseguenze della transizione dal periodo coloniale alla vita indipendente, con governi talora dittatoriali, rivoluzionari, antireligiosi.

La duplice appartenenza salesiana, alla società per il cui *welfare* ha sempre operato ma senza lasciarsi travolgere dalla ipertrofia del sociale, e alla Chiesa in quanto formalmente congregazione religiosa e missionaria, la rende oggetto di attenzione da parte della storiografia sia civile che ecclesiale. Del resto la finalità della “missione” salesiana fu sempre l'indissolubile binomio dell'“onesto cittadino” e del “buon cristiano”, con il primato della motivazione spirituale, da raggiungere però attraverso opere collocate fra il religioso, il caritativo e il sociale.

<sup>3</sup> «Atti del Consiglio Generale», 361, 1997, 35.

<sup>4</sup> RSS 44 (2004) 21.

## 2. *Obiettivi, personale, metodo di lavoro*

Gli obiettivi che il nuovo Istituto si riprometteva erano fondamentalmente due: 1) mettere a disposizione nelle forme idealmente e tecnicamente valide i documenti del ricco patrimonio spirituale lasciato da Don Bosco e sviluppato dai suoi continuatori; 2) promuoverne nei modi più congruenti lo studio, l'illustrazione e la diffusione. Tali obiettivi sarebbero stati raggiunti principalmente attraverso l'edizione critica delle fonti significative, a cominciare dagli scritti di don Bosco e dalle più importanti testimonianze coeve, e l'elaborazione di studi scientifici sulla storia di Don Bosco e salesiana. Le attività di ricerca e di studio avrebbero dovuto vertere intorno a tre fondamentali settori, ai quali corrispondevano altrettante sezioni dell'ISS: Don Bosco, Storia salesiana, Missioni salesiane. La produzione scientifica sarebbe poi stata comunicata attraverso una duplice collana, *Fonti e Studi*, cui si aggiungeva una pubblicazione periodica, «Ricerche Storiche Salesiane», espressione scientifica e operativa dell'ISS e anche organo di informazione dell'Istituto stesso.

La struttura organizzativa contemplava la presenza di un Direttore, un Consiglio direttivo, un Gruppo di lavoro incaricato dei compiti istituzionali dell'Istituto e operante in modo stabile e permanente, degli "associati" o "corrispondenti" quali collaboratori in forme parziali e temporanee. Era prevista, ovviamente, una segreteria tecnica.

Lo Statuto e il Regolamento<sup>5</sup> precisavano gli strumenti di lavoro in grado di agevolare l'impegno dei ricercatori: l'Archivio Salesiano Centrale, con cui si doveva coltivare necessariamente un rapporto privilegiato, la biblioteca in dotazione alla Casa Generalizia, quella dell'Università salesiana di Roma, e una propria biblioteca, selezionata in rapporto alla metodologia storica e ai campi specifici di indagine<sup>6</sup>.

Quanto al metodo di lavoro l'ISS come Istituto scientifico per scopi di ricerca ben definiti chiedeva ai suoi soci, salesiani e laici, uomini e donne, il massimo impegno di obiettività e la conduzione di studi secondo metodi idonei ed accettati come validi dalla comunità scientifica: la ricerca metodica e sistematica delle fonti, la corretta interpretazione di esse e la valutazione critica delle medesime. Gli importanti ed incisivi lavori precedenti del Centro Studi Don Bosco indicavano la strada da percorrere. Tant'è che professori di storia come Pietro Stella e Raffaele Farina affiancavano il prof. Pietro Braido, primo direttore responsabile dell'Istituto, che già al suo sorgere poteva contare sull'apporto di vari altri docenti universitari e di attenti studiosi, italiani e stranieri.

<sup>5</sup> Cfr. Statuto e Regolamento in RSS 1, 1982, pp. 5-15.

<sup>6</sup> L'archivio salesiano centrale (ASC) e la biblioteca centrale salesiana (BCS) sono accessibili a studiosi qualificati e autorizzati. La facilità della loro consultazione è stata apprezzata da molti di loro.

### 3. *Risultati*

Sul piano quantitativo la produzione scientifica realizzata in questi cinque lustri è raccolta in quattro collane (*Fonti, Studi, Bibliografie, Piccola Biblioteca dell'ISS*) per complessivi 75 volumi di diversa mole. Ad esse si aggiungono 52 fascicoli della rivista semestrale di storia religiosa e sociale «Ricerche Storiche Salesiane», normalmente contenente testi critici inediti, studi di non grande estensione, note, rassegne bibliografiche, recensioni e segnalazioni bibliografiche<sup>7</sup>. Non è mancata la pubblicazione di CD-rom e la messa a disposizione di interessanti materiali nel proprio sito web: <[www.sdb.org/iss](http://www.sdb.org/iss)>. Grazie poi alla stretta collaborazione con l'Associazione Cultori di Storia Salesiana (ACSSA), sorta nel 1996 in seno all'ISS allo scopo di allargare il proprio spazio di azione e di riflessione con il contributo di ricercatori locali, a tempo parziale, l'Istituto ha appunto ampliato il suo raggio di ricerca, con l'organizzazione di numerosi seminari e convegni nazionali e internazionali, i cui Atti sono confluiti in voluminose pubblicazioni.

### 4. *Le fonti*

L'ISS fin dal suo sorgere si è rivolto con impegno prioritario all'edizione critica delle *fonti* originali, particolarmente quelle di don Bosco. Risultava fra l'altro piuttosto strano che ad un secolo di distanza dalla sua morte non esistessero ancora edizioni critiche dei suoi scritti più importanti. Si voleva dunque una revisione dei documenti conservati, nonché del loro valore, per poter approdare ad una presentazione di don Bosco fatta con metodo sempre più sicuro, valido e moderno. A sostenere l'opzione fondamentale intervenne anche la necessità di dover procedere al rinnovamento delle Costituzioni salesiane e dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, a seguito del Concilio Vaticano II. A quelle prime opere<sup>8</sup> sono susseguite molte altre, facilitate per altro dalla vicinanza logistica con l'Archivio Centrale Salesiano presente nella stessa sede della Direzione Generale. Allo stato attuale tutti i più importanti scritti di don Bosco sono

<sup>7</sup> Al fascicolo 50 è stato allegato un Cd-rom con tutti i testi in *pdf* dei 49 fascicoli precedenti, per un totale di circa 10mila pagine.

<sup>8</sup> Giovanni Bosco, *Costituzioni della società di S. Francesco di Sales [1858]-1875*. Testi critici a cura di F. Motto, Roma, LAS, 1982; Id., *Costituzioni per l'Istituto delle FMA (1872-1885)*. Testi critici a cura di C. Romero, Roma, LAS, 1982.

a disposizione in edizione critica cartacea<sup>9</sup>, in parte, su supporto digitale<sup>10</sup>; in edizione anastatica invece le già citate *Opere Edite*.

Il secondo centro di interesse dell'ISS, come s'è accennato, era la storia della società salesiana e della missioni salesiane. In questi 25 anni è stata particolarmente feconda la serie di edizioni critiche di scritti, editi ed inediti, di salesiani o di personaggi di interesse salesiano: l'epistolario di mons. Frasoni, arcivescovo di Torino nei primi anni dell'Oratorio di Valdocco<sup>11</sup>, documenti relativi alla stessa Opera di Torino negli anni Sessanta e Settanta<sup>12</sup> e ad inizio del Novecento<sup>13</sup>, epistolari di grandi missionari in America Latina<sup>14</sup>, corrispondenza del visitatore straordinario don Paolo Albera nelle Americhe (1900-1903)<sup>15</sup>.

Non sarà superfluo notare qui l'utilità di tutte le informazioni non solo tecniche che l'editore, con maggiore o minore dovizia, ha tenuto a fornire sulla condizione dei manoscritti, la datazione, gli amanuensi, le fonti, i *loci* paralleli e il contesto redazionale, il tutto condensato nei due apparati in calce ai testi editi.

## 5. *Gli studi*

Accanto alle fonti sono presto apparsi *studi* tanto sulla figura di don Bosco quanto sulla storia salesiana a lui coeva e successiva.

Sull'educatore di Valdocco segnaliamo solo, fra i tanti contributi effettuati<sup>16</sup>,

<sup>9</sup> L'elenco è facilmente rintracciabile sul succitato sito web, nei cataloghi dell'editrice LAS ed anche in RSS, 50 (2007); questo ultimo fascicolo contiene una bibliografia ragionata di tutte le pubblicazioni su temi salesiani apparse negli ultimi 25 anni (pp. 113-333) ed un elenco di tutte le edizioni critiche di testi di don Bosco pubblicati sulla rivista (pp. 69-70). Fra gli altri le famose *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855* ed i 4 volumi dell'Epistolario di don Bosco (1835-1875). Varie edizioni sono stati pubblicate nella Piccola Biblioteca dell'ISS.

<sup>10</sup> Si veda nel sito dell'ISS il settore, in costante accrescimento, delle fonti disponibili *on line*.

<sup>11</sup> L. Frasoni, *Epistolario*. Introduzione, testo critico e note a cura di M.F. Mellano, Roma, LAS, 1998.

<sup>12</sup> J.M. Prelezzo, *Valdocco nell'ottocento. Tra reale e ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, Roma, LAS, 1992.

<sup>13</sup> G. Barberis, *Lettere a don Paolo Albera e a don Calogero Gusmano durante la loro visita alle case d'America (1900-1903)*. Introduzione, testo critico e note a cura di B. Casali, Roma, LAS, 1998.

<sup>14</sup> F. Bodrato, *Epistolario (1857-1889)*. Edición crítica, introducción y notas por J. Borrego. Roma, LAS, 1988; Id., *Epistolario*. Introduzione, testo critico e note a cura di B. Casali, Roma, LAS, 1998; D. Tomatis, *Epistolario (1874-1903)*. Edición crítica, introducción y notas por J. Borrego, Roma, LAS, 1992; L. Lasagna, *Epistolario*. Introduzione, note e testo critico a cura di A. da Silva Ferreira, 3 voll., Roma, LAS, 1995-1999. Altre fonti di storia missionarie sono state editate su RSS e nella Piccola Biblioteca dell'ISS a cura di A. Da Silva Ferreira, J. Borrego, A. Guerriero ed altri.

<sup>15</sup> P. Albera, C. Gusmano, *Lettere a don Giulio Barberis durante la loro visita alle case d'America (1900-1903)*. Introduzione, testo critico e note a cura di B. Casali, Roma, LAS, 2000.

<sup>16</sup> Di notevole valore soprattutto quelli relativi all'intervento di don Bosco nella questione Stato-

le due recenti e voluminose biografie<sup>17</sup> che hanno potuto far tesoro del notevole patrimonio documentario messo a disposizione dall'ISS.

Sulla storia salesiana ovviamente il panorama di studi è più vasto. Anzitutto si segnalano i sei volumi con cui l'ISS, in collaborazione con l'ACSSA, ha cercato di iniziare una storia dell'Opera salesiana nel quarantennio successivo alla morte di don Bosco che venisse a sostituire buona parte degli Annali curati da Eugenio Ceria (1941-1951) e ad arricchire i tentativi di approfondimento di determinati settori "trasversali" della storia della congregazione (pedagogia, missioni, formazione, attività varie...) effettuati quasi unicamente sulla base di documenti ufficiali della congregazione<sup>18</sup>.

In secondo luogo studi di grande attendibilità hanno spaziato in aree geografiche sempre piuttosto ampie come la mitteleuropa<sup>19</sup>, o un Paese intero<sup>20</sup> o parte di un Paese<sup>21</sup>. Numerosi anche i volumi di storia di singole case salesiane fondate in Europa<sup>22</sup>, in Medio Oriente<sup>23</sup>, in Brasile<sup>24</sup> e ovviamente in Italia<sup>25</sup> e a Roma. Alle opere salesiane di questa città e suoi dintorni sono state dedicate

Chiesa: ad es. P. Braidò, *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, Roma, LAS, 1987; F. Motto, *La mediazione di don Bosco fra Santa Sede e governo per la concessione degli "exequatur" ai vescovi d'Italia (1872-1874)*, Roma, LAS, 1987; Id., *L'azione mediatrice di don Bosco nella questione delle sedi vescovili vacanti in Italia*, Roma, LAS, 1988. Di rilevante interesse anche P. Braidò, F. Motto, *Don Bosco tra storia e leggenda nella memoria su «Le perquisizioni». Testo critico e introduzione*, RSS, 14, 1989, pp. 111-200; F. Motto, «Il centenario di S. Pietro» denunciato alla S. Congregazione dell'Indice. *La memoria difensiva di don Bosco*, RSS, 28, 1996, pp. 55-99.

<sup>17</sup> F. Desramaut, *Don Bosco en son temps*, Torino, SEI, 1996; P. Braidò, *Don Bosco, prete dei giovani, nel secolo delle libertà*, Roma, LAS, 2003 (2ª ed.).

<sup>18</sup> F. Motto (a cura di), *Insedimenti e iniziative salesiane dopo don Bosco*, Roma, LAS, 1996; Id., *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*, 3 voll., Roma, LAS, 2001; J.G. González, G. Loparco, F. Motto, S. Zimniak (a cura di), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*, 2 voll., Roma, LAS, 2007.

<sup>19</sup> S. Zimniak, *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, Roma, LAS, 1997.

<sup>20</sup> N.C. Impelido, *Salesians in the Philippines. Establishment and development from delegation to province (1951-1963)*, Roma, LAS, 2007.

<sup>21</sup> F. Casella, *Il Mezzogiorno d'Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste di fondazioni (1879-1922). Fonti per lo studio*, Roma, LAS, 2000; L. Verbeek, *Ombres et clarières. Histoire de l'implantation de l'Eglise catholique dans le diocèse de Sakania, Zaïre (1910-1970)*, Roma, LAS, 1987.

<sup>22</sup> Y. Le Carrères, *Les Salésiens de don Bosco à Dinan 1891-1903. Une oeuvre naissante brisée par le Sénat*, Roma, LAS, 1990; W.J. Dickson, *The dynamics of growth. The foundation and development of the Salesians in England*, Roma, LAS, 1991; P. Roebuck, *The Foundation Decade at Shrigley. Seminary, Church & Shrine 1929-1939*, Roma, LAS, 2004; L. Trincia, *Per la fede, per la patria. I Salesiani e l'emigrazione italiana in Svizzera fino alla prima guerra mondiale*, Roma, LAS, 2002.

<sup>23</sup> F. Desramaut, *L'orphelinat Jésus-Adolescent de Nazareth en Galilée au temps des Turcs, puis des Anglais (1896-1948)*, Roma, LAS, 1986.

<sup>24</sup> A. De Andrade Silva, *Os Salesianos e a educação na Bahia e em Sergipe-Brasil 1897-1970*, Roma, LAS, 2000.

<sup>25</sup> F. Casella, *I Salesiani e la "Pia casa arcivescovile" per i sordomuti di Napoli (1909-1975)*, Roma, LAS, 2002.

varie monografie<sup>26</sup>, grazie alle quali non solo si è arricchita la bibliografia sulla “storia contemporanea” di Roma e Provincia, ma si è messo a disposizione un ampio materiale di notevole spessore storico, atto a permettere un primo bilancio dell’insediamento dell’opera salesiana in Roma e Provincia.

Non è mancato qualche studio su personaggi significativi, come don Umberto Baratta<sup>27</sup>, il cardinal Hlond<sup>28</sup> o anche sulle Figlie di Maria Ausiliatrice<sup>29</sup>.

Altri studi più ridotti sono apparsi nella collana Piccola Biblioteca dell’ISS<sup>30</sup>, sui vari fascicoli di RSS<sup>31</sup> e nella collana Varia dell’ACSSA<sup>32</sup>.

## 6. Le Bibliografie

La duplice serie di fonti e di studi è stata completata con quella delle *bibliografie*, strumento indispensabile per qualsiasi ricerca storica di valore. Ecco allora i tre volumi di bibliografia *di* e *su* don Bosco (in italiano, francese, fiammingo, tedesco, spagnolo<sup>33</sup>), la bibliografia salesiana degli ultimi 25 anni<sup>34</sup> e ad un’altra sull’attività salesiana nell’Africa centrale<sup>35</sup>.

<sup>26</sup> F. Motto (a cura di), «Non abbiamo fatto che il nostro dovere». *Salesiani di Roma e del Lazio durante l’occupazione tedesca (1943-1944)*, Roma, LAS, 2000; G. Rossi, *L’istruzione professionale in Roma capitale. Le scuole professionali dei Salesiani al Castro Pretorio (1883-1930)*, Roma, LAS, 1996; M.F. Mellano, *I salesiani nel quartiere romano del Testaccio. (Primo ventennio del ’900)*, Roma, LAS, 2002; Id., *L’opera salesiana Pio XI all’Appio-Tuscolano di Roma (1930-1950)*, Roma, LAS, 2007, C. Ciammaruconi, *Un clero per la «città nuova». I Salesiani da Littoria a Latina. Volume I. 1932-1942*, Roma, LAS, 2005.

<sup>27</sup> F. Motto (a cura di), *Parma e don Carlo Maria Baratta, Salesiano*, Roma, LAS, 2000.

<sup>28</sup> S. Zimniak, *Il Cardinale August J. Hlond, primate di Polonia (1881-1948). Note sul suo operato apostolico*, Roma, LAS, 1999; Id., *Österreich begegnet Don Bosco “dem Vater, Lehrer und Freund der Jugend”*, Roma, LAS, 2002.

<sup>29</sup> G. Zito, *Educazione della donna in Sicilia tra Otto e Novecento. Le Figlie di Maria Ausiliatrice e Luigi Sturzo*, Roma, LAS, 2002.

<sup>30</sup> Ricordiamo, fra gli altri, vari saggi di don A. Da Silva Ferreira e di J. Borrego sulle opere salesiane del Brasile e dell’Argentina.

<sup>31</sup> Elenco in RSS, 50, 2007, pp. 63-68.

<sup>32</sup> F. Castellanos, *El Colegio Salesiano del Espíritu Santo en Guadalajara (México)*, Roma, 2005; N. Impelido (ed.), *The Beginnings of the Salesian Presence In East Asia*, 2 voll., Hong Kong, 2006; F. Motto, *Start afresh from Don Bosco*, Roma, 2006; E. Macàk, *De la otra parte de las rejas. Diario del campo de concentración de Podolinec (Eslovaquia)*, a cura di J.G. González, Roma, 2007.

<sup>33</sup> S. Gianotti, *Bibliografia generale di don Bosco*, Vol. 1. *Bibliografia italiana 1844-1992*, Roma, LAS, 1995; H. Diekmann, *Bibliografia generale di don Bosco*, Vol. 2. *Deutschsprachige don Bosco-literatur 1883-1994*, Roma, LAS, 1997; J. Schepens, *Bibliografia generale di don Bosco*, Vol. 3. *Bibliographie Française 1853-2006. Niederlandstalige Bibliografie 1883-2006*, Roma, LAS, 2007; J.G. González, *Bibliografía general de don Bosco y de otros tema salesianos. Bibliografía en lengua castellana 1877-2007*, Roma, ISS, 2008 (ediz. provvisoria).

<sup>34</sup> Rassegna bibliografica 1978-2004 in RSS, 50, 2007, pp. 113-333.

<sup>35</sup> L. Verbeek, *Les Salésiens de l’Afrique Centrale. Bibliographie 1911-1996*, Roma, LAS, 1998.

\* \* \*

Sul piano valutativo non tocca certamente a chi scrive tracciare il bilancio scientifico del lavoro del venticinquennio, che pare comunque essere positivo a prestar fede alle presentazioni pubbliche dei volumi e alle recensioni apparse su varie riviste anche estranee all'area salesiana. Apprezzamenti per la scrupolosità e l'accuratezza delle fonti presentate, per le ricerche condotte con completezza e serietà, per le pertinenti rassegne bibliografiche rese di pubblico dominio sono stati espressi da parte di singoli studiosi e di istituzioni o centri culturali.

Vi si aggiunga che la grande parte delle ricerche sono state condotte su fonti di prima mano, per lo più archivistiche, inedite, il che ha significato già di per sé originalità e novità di contenuto, rispetto tanto ad altre iniziative scientifiche assimilabili, quanto alla pubblicistica delle ricorrenti celebrazioni di anniversari di una casa. I volumi solitamente editi in tali occasioni infatti non possono essere definite sempre vere e proprie "storia", se spesso già il titolo stesso o il sottotitolo – "Memorie, cenni storici, numero unico per il centenario o il cinquantenario" – ne accusa l'incompletezza. Sovente si tratta di una mole di date e fatti storici imperniati sulla serie dei direttori e ispettori, con sbrigative notizie circa la fondazione, seguita poi da gallerie di persone illustri o di testimonianze, anche manoscritte, ma non vagliate criticamente. Quasi inesistenti poi le storie di un'ispettoria, anche per la carenza di consistente e qualificato numero di monografie, almeno delle case più rappresentative della vita e delle attività della stessa ispettoria.

Alle pubblicazioni dell'ISS è stato dato generalmente atto dello sforzo di superare una storiografia fondata su basi incerte, di andare oltre la tradizione narrativa e ricostruttiva precedente, nel tentativo di approdare ad un modello storiografico dove l'oggetto formale dello studio salesiano fosse ben inserito nel contesto socio-ecclesiale che ne indicasse i condizionamenti e gli stimoli e ne facesse emergere le dimensioni vere, gli elementi innovativi e originali, tipici. Fra i cultori di storia religiosa si è venuta ormai rassodando la convinzione che anche la mentalità di un santo fondatore, i valori da lui evidenziati e trasmessi, il suo linguaggio scritto e parlato, il suo modo concreto di agire siano stati condizionati dal contesto sociale, politico, economico, religioso, per cui risulta insufficiente una lettura teologica delle fonti che non tenga adeguato conto degli elementi e fattori naturali del momento. Nel caso di don Bosco, ad esempio, vanno tenuti presenti l'esplosione demografica, l'industrializzazione incipiente, il mercato giovanile, la mortalità precoce che lasciava molti orfani, l'abbandono dei figli da parte dei genitori per ragioni di lavoro ecc. Non per nulla a livello metodologico nel periodo qui considerato non è mai mancata sulle pagine di RSS e nei convegni promossi dall'ISS la riflessione sul «come fare la storia salesiana oggi»<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> RSS, 1, 1982, pp. 41-53 e 23, 1993, pp. 391-400. Inoltre per un ambito istituzionale religioso

L'anello più debole della catena studio-produzione-diffusione sembra sia stato l'ultimo, vale a dire la ridotta circolazione dei risultati ottenuti. Si cercherà di rispondere a questo *deficit* di informazione attraverso il miglior uso dei moderni sistemi informatici, senza con ciò dimenticare che il *target* di un prodotto culturale come quello proprio di un Istituto Storico è necessariamente limitato, tanto più in una congiuntura culturale come l'attuale, non molto favorevole alla conoscenza della storia in genere, di quella religiosa in specie, sovente strumentalizzate per particolari interessi del momento.

### 7. In ambito educativo-pedagogico

Trattandosi di un Istituto Storico è evidente che l'interesse dei ricercatori che in esso hanno lavorato si è focalizzato sulla storia e sui suoi metodi. Ma è altrettanto evidente che trattandosi di storia di case di educazione – spesso collegi – di storia di educatori, della loro formazione, la dimensione educativo-pedagogica sia stata presente e talora anche prevalente nelle varie pubblicazioni. Sembra doveroso farne un particolare cenno, sia pur breve, in questa sede.

Anzitutto va ricordato che sono ormai stati messi a disposizione in edizione critica, sia in appositi volumi che sulla rivista dell'ISS, tutti i maggiori scritti pedagogico-spirituali di don Bosco, con il consueto corredo di indicazione di fonti, di presentazione dei singoli manoscritti, di edizioni e traduzioni, arricchiti anche da testi coevi prodotti nello stesso ambiente di Valdocco<sup>37</sup>. In tal modo è data a tutti la possibilità di andare oltre le tradizionali fonti spesso non controllate per utilizzare quelle più sicure, meno agiografiche<sup>38</sup>.

Per il quarantennio successivo invece le edizioni critiche di vari testi, curati soprattutto da José Manuel Prellezo<sup>39</sup>, hanno offerto materiali di notevole interesse ai fini della comprensione dell'esperienza pedagogico-spirituale salesiana dell'epoca e della formazione dei salesiani nelle singole case salesiane o negli studentati teologici e filosofici.

Grazie a tali fonti, studiosi di paesi diversi hanno cercato di indagare sull'attuazione effettiva del Sistema educativo salesiano, nato e vissuto a Torino

ancor più ampio cfr. RSS, 28, 1996, pp. 7-54, per la storia orale RSS, 36, 2000, pp. 125-134 e per i registri scolastico-professionali come fonte storica RSS, 43, 2003, pp. 225-286.

<sup>37</sup> In particolare le tre edizioni critiche di un'ampia silloge degli *Scritti pedagogici e spirituali* più importanti di don Bosco, editi parzialmente anche in RSS e talora nella Piccola Biblioteca dell'ISS.

<sup>38</sup> Un esempio può essere il volume di P. Braidò, *Prevenire, non reprimere, Il Sistema preventivo di don Bosco*, Roma, LAS, 2000 (ristampa). In esso l'autore ha potuto fissare in modo pressoché sicuro i tratti più salienti e caratteristici del contenuto e delle forme in cui don Bosco ha vissuto e descritto il suo metodo educativo.

<sup>39</sup> In particolare l'ultimo volume: F. Cerruti, *Lettere circolari e programmi di insegnamento (1885-1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di J.M. Prellezo, Roma, LAS, 2006.

e in Italia, nei propri contesti geografici e culturali, da parte di educatori salesiani che solo in parte erano vissuti con don Bosco a Torino<sup>40</sup>.

Lo hanno fatto attraverso l'analisi dell'azione salesiana nella ricca tipologia delle opere poste in essere nei vari continenti: scuole di ogni genere, oratori, collegi, case famiglia, direzione di seminari, catechismi, editoria giovanile, scolastica e popolare, assistenza ad operai, emigranti, missioni vere e proprie, opere di particolare apertura sociale. I salesiani, forti della "pedagogia sacra" trasmessa loro da don Bosco, più che avanzare proposte di soluzioni teoriche ai problemi della gioventù "povera ed abbandonata" del mondo intero cui si sentivano chiamati, si sono mossi fra istanze religiose, bisogni sociali e attese educative, antiche e nuove, ed hanno moltiplicato capillarmente ai quattro punti cardinali i modelli educativi collaudati dalla loro esperienza. Forse proprio qui sta l'originalità ed il significato del contributo da loro dato alla società e alla chiesa dell'epoca. Ma il non essere entrati nel vivo del dibattito pedagogico in corso non ha però impedito ai salesiani di vivere sulla propria pelle l'insopprimibile *gap* fra tra ideale e reale dell'educazione da loro impartita, l'ardua composizione fra le disposizioni inviate dal Centro di Torino e le esigenze del territorio.

Altri ricercatori, con l'analisi storica degli insediamenti e dei primi sviluppi delle iniziative e realizzazioni, maschili e femminili, fiorite nei decenni a cavallo del secolo XX, hanno permesso di scoprire l'identità di molte scuole salesiane, la strutturazione dei vari ambienti, la preparazione e formazione dei docenti, l'animazione culturale e del tempo libero, i testi e la didattica scolastica adottata, i programmi di insegnamento, mutuati magari dallo Stato, ma predisposti e sviluppati nel pieno rispetto della visione di fede cattolica.

In tale settore scolastico fu dominante la figura don Francesco Cerruti, Direttore generale per gli studi e delle scuole salesiane, che non mancò di dialogare con autorità politiche e scolastiche anche a proposito dei problemi più generali della libertà delle scuole al tempo dell'approvazione della legge Daneo-Credaro. Ha scritto al riguardo Giorgio Chiosso:

I documenti raccolti commentati da Prellezo offrono anche numerosi elementi di interesse che vanno al di là di don Cerruti e della storia educativa e pedagogica salesiana. Scorrono attraverso le circolari e i programmi oltre trent'anni di storia educativa e scolastica visti dal punto di vista del mondo cattolico, dalla difesa della scuola classica ai problemi degli insegnanti (che rappresentò un ricorrente problema per la congregazione), dalle complesse tematiche connesse ai rapporti con lo Stato e al principio della libertà di insegnamento alla difesa della "scuola cristiana" in una società segnata da un liberalismo non di rado diffidente (quando non esplicitamente ostile) alle scuole gestite da religiosi.

Gli storici della scuola e dell'educazione in genere, gli studiosi di storia della pedagogia e di storia della gioventù, studentesca o lavoratrice, di tanti Paesi,

<sup>40</sup> J.G. González et al., *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazione in diversi contesti*, 2 voll., Roma, LAS, 2007.

grazie alla non esigua produzione editoriale dell'ISS, possono così disporre di pregevoli fonti da studiare, di notevoli studi interpretativi cui dare conferme, smentite o precisazioni, di bibliografie con cui confrontarsi.

Va da sé che le stesse fonti, studi e bibliografie, di riflesso, potrebbero poi illuminare molte vicende sociali, economiche, religiose, politiche, e perfino militari, dell'epoca.

## 8. *Collaborazioni e sviluppi*

L'ISS lungo i suoi trascorsi ha intrattenuto relazioni e interscambi con la Famiglia Salesiana, onde mantenere vivo in essa l'interesse per gli studi storici su Don Bosco e la vita salesiana. La fondazione dell'ACSSA e delle sue articolazioni geografiche interne e lo stretto rapporto mantenuto con il Centro Studi don Bosco, con docenti di spiritualità e di pedagogia dell'Università Salesiana e della facoltà *Auxilium* di Roma, ha favorito scambi di informazioni, comunicazioni, bibliografie oltre ad incrementare sinergie per convegni, seminari, lezioni ed altre esperienze scientifiche reciprocamente fruttuose<sup>41</sup>.

L'ISS ha dato altresì il suo contributo alla fondazione e allo sviluppo del Coordinamento Storici Religiosi (CSR), attraverso cui studiosi religiosi e ricercatori laici da anni mantengono collegamenti istituzionali e feconde collaborazioni<sup>42</sup>.

Infine va rilevato come la promozione e valorizzazione, da parte dell'ISS, dei beni archivistici presenti nell'Archivio Salesiano Centrale, e in quelli esplorati altrove, abbia capillarmente diffusa la convinzione che essi costituiscono un inestimabile patrimonio spirituale, da incentivare, promuovere e tutelare. Di conseguenza sono stati avviati e realizzati un po' ovunque notevoli lavori per il miglioramento delle strutture edilizie adibite agli archivi documentari (e alle relative biblioteche) e per un'adeguata conservazione dei materiali in essi custoditi. In alcuni archivi si è anche proceduto all'arricchimento e alla catalogazione informatica dei fondi, all'acquisto di supporti digitali moderni da mettere a disposizione dei ricercatori<sup>43</sup>. Lo stesso si dica per alcuni archivi fotografici, audiovisivi, magnetici e informatici.

<sup>41</sup> Si veda ad esempio il recente III volume degli *Studi* ACSSA: G. Loparco, S. Zimniak (a cura di), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX*, Roma, LAS, 2008.

<sup>42</sup> Si veda il sito <<http://www.storicireligiosi.it>>.

<sup>43</sup> La problematica archivistica è stata oggetto di particolari seminari di studi: cfr. RSS, 40, 2002, pp. 107-203.

## 9. *In conclusione*

La storia dei primi venticinque anni dell'ISS si può concludere qui. Si resta però convinti che il settore «fonti» possa ulteriormente svelare un patrimonio particolarmente prezioso e dai molteplici significati, del quale potranno valersi studiosi del pensiero cristiano nei settori della pedagogia, della pastorale, della catechesi e della spiritualità, senza con questo escludere operatori sociali, linguisti, psicologi... Anche per gli «studi» salesiani in senso stretto crediamo di aver indicato validi indirizzi di ricerca per una storiografia di notevole profilo, per quanti si disponessero a ricerche similari.

Ora però, in presenza di nuove contingenze storico-culturali – è universale la lamentela per la «perdita in corso della memoria storica» in favore del presentismo contemporaneo – di fronte alle innovative metodologie di ricerca, di produzione e divulgazione storica, l'ISS, pur nella fedeltà al proprio statuto fondazionale, intende procedere ad un aggiornamento dei suoi obiettivi, ad una revisione dei suoi programmi, ad un rinnovamento dei suoi metodi di lavoro, ad un rilancio di inedite piste di ricerca in collaborazione magari con omologhi Istituti Storici e Centri di Cultura, che non mancheranno di offrire, direttamente o indirettamente, suggestioni di grande interesse.

A spronare in questa direzione non stanno per altro solo evidenti ragioni scientifiche, *extra muros*, per così dire, ma anche *intra muros*, come ad esempio le due ormai non troppo lontane ricorrenze salesiane: il centenario della morte di don Michele Rua, il primo successore di don Bosco (1910) ed il secondo centenario della nascita di questi (2015), per i quali si sono già fatti i primi passi<sup>44</sup>. Saranno forse occasione di tanta retorica; ma possono diventare momenti di grande storiografia. Di tutto si cercherà di dare conto quanto prima.

Don Francesco Motto SDB  
Direttore dell'Istituto Storico Salesiano (ISS)  
Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma (Italy)  
fmotto@sdb.org

<sup>44</sup> Su don Rua sono ad es. previsti un convegno internazionale ACSSA a Torino nell'ottobre 2009 ed un Convegno di studi a Roma nell'ottobre del 2010. Ovviamente la figura di don Rua è apparsa già molto sovente nelle pubblicazioni dell'ISS.

