

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
v/1 2010

eum

History of Education & Children's Literature (HECL)

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. V, n. 1, 2010

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2010 eum edizioni università di macerata, Italy

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

Editor-in-Chief / Direttore

Roberto Sani

Editorial Manager / Redattori Capo

Marta Brunelli, Luigiaurelio Pomante

Editorial Office / Redazione

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

c/o Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 733 258 5965 – 5967, fax (39) 733 258 5977

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

e-mail: hecl@unimc.it

Peer Review Policy

All papers submitted for publication are passed on two anonymous referees, who are chosen – on the base of their expertise – among members of an International Referees' Committee. The Editor of the journal is responsible for the process, and Luigiaurelio Pomante is responsible for the peer review activities.

Referaggio articoli

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, selezionati – sulla base delle loro competenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale di Referee. Il Direttore della rivista è responsabile del processo, e Luigiaurelio Pomante è responsabile delle attività di referaggio.

Abbonamenti / Subscriptions

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: € 108,00 (VAT included);

other countries: € 139,00 (VAT included);

Hecl Online (2006-): € 90,00 (VAT included);

Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (VAT included).

Single issues

Current issue: € 56 (VAT included);

back issue: € 69 (VAT included).

For further details please contact the publisher-distributor (ceum.riviste@unimc.it).

Abbonamenti

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

Quote annuali

Paesi dell'area Euro: € 108,00 (Iva inclusa);

altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa);

Hecl Online (2006-): € 90,00 (Iva inclusa);

Hecl Online from IP (2006-): € 96,00 (Iva inclusa).

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

Per ulteriori dettagli si prega di contattare l'editore-distributore (ceum.riviste@unimc.it).

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci, 63/a – 62100 Macerata; tel. (39) 733 258 6080, fax (39) 733 258 6086, web: <http://eum.unimc.it>, e-mail: info.ceum@unimc.it,

Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico

+ studio crocevia

Printing / Stampa

Tipografia San Giuseppe, Macerata

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di giugno 2010

ISBN 978-88-6056-236-4

Contents

Indice

- 7 Abstracts
- Essays and Researches*
Saggi e Ricerche
- 19 Elisabetta Patrizi
The library of Cardinal Silvio Antoniano between *studia humanitatis* and ecclesiastical culture
- 63 Xia Zhao
Alienated childhood: a comparison between childhood represented in English and Chinese children's literature of the late 20th century
- 79 Ana María Badanelli, Gabriela Ossenbach
Making history in the Digital Age: new forms of access to the sources and of preservation of the historical-educational heritage
- 93 Luisa Revelli
Histoire de la langue dans l'histoire de l'école: l'italien post-unitaire à travers les compositions écrites des élèves

- 115 Sylvia Schütze
Das Prinzip der Elementarisierung in der Lehrmethode
F.A.W. Diesterwegs und seine Anwendung in seinen
Lehrbüchern
- 153 Inge Botteri
L'ultima *institutio*: il *buon* contadino
- 193 Francesco Ascoli
The role of calligraphy in the Italian schools of modern
times
- 219 Eugenio Otero Urtaza
Children's literature in wartime: the magazine «Los Niños»
(1870-1877)
- 239 Roberto Sani
Schools policy and teacher training in Italy in the Giolitti age
- 259 Alessandro Breccia
Ceto accademico e politica in una città universitaria:
l'Università popolare di Pisa dalle origini al secondo
dopoguerra (1900-1945)
- 293 Galina Makarewitsch
Representation of sexuality in elementary school textbooks
of the late Soviet period
- 315 Ademir Valdir dos Santos
Lo Stato Nuovo brasiliano (1937-1945) e la formazione
scolastica dell'infanzia: il fascismo «goccia a goccia»
- 337 Teresa González Pérez
La transformation de l'éducation espagnole à la fin du
franquisme. La Loi générale de l'éducation et la formation
d'instituteurs
- 355 Alla Salnikova
Not Yuletide? Fir Tree ornaments as an integral part of
Soviet socialization practices (1920s-1960s)

Sources and Documents
Fonti e Documenti

- 377 Alberto Barausse
 Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico – Parte prima

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

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 421 Fabio Targhetta
 I musei dell'educazione come risorsa per la ricerca
- 433 Elisa Marazzi
 Il libro per l'infanzia oggetto di traduzioni e adattamenti

Forum / Discussioni

- 441 Edoardo Bressan, Michel Ostenc
 Sistemi di Welfare State nell'Europa contemporanea. Una recente pubblicazione sull'Unione Sovietica tra le due guerre (1917-1939)
- 449 Michel Ostenc
 Le «Plutarque des femmes» dans l'Italie du XIX^{ème} siècle. Nouvelles approches et interprétations présentées par une recherche récente

Notices / Recensioni

- 459 Anna Ascenzi, Maila Di Felice, Raffaele Tumino (a cura di), «*Santa giovinezza!*». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)* (Michel Ostenc)
- 463 Roberto Sani, «*Ad Maiorem Dei Gloriam*». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea* (Michel Ostenc)
- 465 Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento* (Michel Ostenc)

- 468 X. Amancio Liñares Giraut (Coord.), *El protagonismo de la mujer en las corrientes migratorias españolas* (Teresa González Pérez)
- 472 Gianfranco Tortorelli, *Modernità e tradizione. Cesare Ratta e la Scuola di Arte tipografica di Bologna* (Concetto Nicosia)
- 475 Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini (a cura di), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea* (Fabio Targhetta)
- 477 Giovanni Rinaldi, *I treni della felicità. Storie di bambini in viaggio tra due Italie* (Davide Montino)
- 479 Vittoriano Caporale, *È possibile la scuola serena oggi?* (Maria Raffaella Scaligina)

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

- 485 Christoph Lüth
 The International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), 1979-2000
- 515 Michel Borre, Hélène Champvillair, Diletta Di Rocco, Stefania Graziani
 CoDiSV – Digital corpus of school children's written work in the Aosta Valley
- 525 International Referees' Committee (2010)

Abstracts*

Elisabetta Patrizi, *The library of Cardinal Silvio Antoniano between studia humanitatis and ecclesiastical culture*

The paper aims to examine the inventory of the large donation of books, which were left by cardinal Silvio Antoniano to the Congregation of the Oratory of Filippo Neri. Thanks to the use of a rich archival and printed documentation, the A. analyses Antoniano's library to rebuild the conceptual arsenal of one of the most significant and representative figures of the cultural Roman post-Tridentine context, in order to combine the lesson of the pagan writers (Gentiles) with the Christian religion in the perspective of a renewed Christian Humanism.

L'articolo prende in esame l'inventario della cospicua donazione libraria lasciata dal card. Silvio Antoniano ai padri della Congregazione dell'Oratorio di Filippo Neri. L'A., sulla scorta di una ricca documentazione archivistica e a stampa, analizza la biblioteca antoniana al fine di ricostruire l'armamentario concettuale di uno dei personaggi più rilevanti e rappresentativi dell'ambiente culturale romano posttridentino, capace di coniugare la lezione degli «scrittori gentili» con la «religione Cristiana» nell'ottica di un rinnovato Umanesimo cristiano.

Keywords: Book; Library; Literacy; Christian Education; Church; Italy, XVI-XVIIth Centuries

Xia Zhao, *Alienated childhood: a comparison between childhood represented in English and Chinese children's literature of the late 20th century*

The years between the 1970s and 1990s saw a change in childhood representation in both English and Chinese children's literature, which attached much more importance to the physical, psychological and even social independence and dignity of the term *childhood*,

* Keywords are chosen from the list of descriptors of the TEE/EET – *European Education Thesaurus* (1998 ed.), a multilingual thesaurus which has been created by Eurydice in order to facilitate the semantic indexing in databases on education in Europe. The complete thesaurus is accessible at the website of the journal Hecl (<<http://www.hecl.it>>) in Italian and in English versions (courtesy of Eurydice network).

and to the particular individual called *child*. The conception of “alienated childhood” – in the meaning of childhood alienated from adulthood in children’s literature – is here explored in the light of social, cultural and literary transformations which characterised the birth of the late twentieth century new literature for children. The comparative approach to contemporary English and Chinese literature shows similarities as well as differences reflecting this changing representation and its relationship with different ideological content concerning childhood in these two cultures.

Tra gli anni 1970 e 1990 si è assistito a un cambiamento nella rappresentazione dell’infanzia, sia nella letteratura inglese che in quella cinese; un cambiamento imperniato sulla dignità e sull’indipendenza fisica, psicologica e persino sociale dell’infanzia e del soggetto bambino. La concezione di “infanzia alienata” è qui analizzata alla luce delle trasformazioni sociali, culturali e letterarie che hanno caratterizzato la nascita di una nuova letteratura per l’infanzia nell’ultima fase del XX secolo. Il confronto tra le due letterature – quella inglese e quella cinese contemporanee – mostra similarità e differenze che sono il riflesso rispettivamente di questo mutamento di paradigma, e della sua relazione con i diversi contenuti ideologici riferiti all’infanzia nell’ambito di queste due culture.

Keywords: Childhood; Children’s and Youth Literature; Adult-Child Relation; Literary Criticism; China; United Kingdom; XXth Century

Ana María Badanelli, Gabriela Ossenbach, *Making history in the Digital Age: new forms of access to the sources and of preservation of the historical-educational heritage*

Historians can no longer remain indifferent to the vast variety of historical sources which are increasingly being digitised and placed in Internet. The process implies free and easy access to historical objects and to collections of written and audio-visual documents, including oral sources that are also being organised by topic (thematic portals) and inserted into databases. This digital shift that we are experiencing is undoubtedly changing the work of the historian in many ways. This article aims not only at addressing some of the aspects related to this digital shift as well as clarifying certain concepts, but it also initiates and reflects on a debate on the scope, limitations, risks and problems associated with the new phenomenon. The analysis focuses on how the management and organisation of historical sources in digital format and their availability on the web actually affects the nature of the work and the tasks of the researcher.

Gli storici dell’educazione non possono ignorare la quantità crescente di fonti per la ricerca storica in corso di digitalizzazione e, in molti casi, già presenti in Internet. Tale processo implica un accesso libero e gratuito agli oggetti storici, alle collezioni di documenti scritti e audiovisivi, comprese le fonti orali – ormai organizzate in portali tematici e raccolte all’interno di specifiche banche dati. Questa trasformazione digitale modifica indubbiamente le modalità di gestione delle fonti storiche, introducendo nuove categorie ma anche aprendo un dibattito su obiettivi, limiti, rischi e problemi che connotano profondamente la natura e i compiti del lavoro dello storico.

Keywords: History of Education; Historical Research; Information Network; Database; Multimedia Method; XX-XXIth Centuries

Luisa Revelli, *Histoire de la langue dans l'histoire de l'école: l'italien post-unitaire à travers les compositions écrites des élèves / The history of language in the history of schools: post-unification Italian in pupils' compositions*

The role played by the Italian school in the diffusion of the national language in the different dialectological areas of the peninsula and in a wider range of social classes was crucial in the first century after the unification. School exercise books provide a fundamental testimonial of the different phases that have characterised this process, which took place thanks to manuals inspired by a variety of Italian language that was totally detached from the concrete experience of the speakers on the one hand, and through teaching methods derived from the teaching of foreign languages, on the other. Pupils' writing in exercise books can testify to both the different linguistic models adopted and the dialectal specificities synchronically present in the country. The linguistic material obtained from school exercise books is heterogeneous and requires – at least for the specific sociolinguistic complexity which characterises the Italian language – availability of representative corpora on more than one level, as well as the application of a specific methodology.

Il ruolo svolto dalla scuola italiana nella diffusione della lingua nazionale nelle varie aree dialettologiche della penisola e nelle diverse classi sociali fu fondamentale per il primo secolo di vita dello Stato unitario. Una fonte come i quaderni scolastici testimonia l'evoluzione e consente di cogliere le diverse fasi di questo processo, che si avvale sia di manuali ispirati ad un'idea di lingua nazionale lontana dalla lingua parlata, sia di metodi derivati dall'insegnamento delle lingue straniere. Le "scritture infantili" contenute nei quaderni scolastici testimoniano sia i modelli linguistici adottati, sia le specificità dialettali presenti nelle varie regioni del paese. Il materiale linguistico ricavato da queste fonti è eterogeneo e richiede – per la specifica complessità sociolinguistica della lingua italiana – la disponibilità di corpus rappresentativi su più di un livello, come anche l'applicazione di una metodologia specifica.

Keywords: Language Teaching; Written Language; Teaching Aids; Nationalisation; Italy; XXth Century

Sylvia Schütze, *Das Prinzip der Elementarisierung in der Lehrmethode F.A.W. Diesterwegs und seine Anwendung in seinen Lehrbüchern / The principle of elementarisation in the teaching method of F.A.W. Diesterweg and its application in his textbooks*

In the first half of the 19th century, the Prussian government made significant efforts to raise the level of education among the poor and often nearly illiterate parts of the population. This aim made an elementarization of knowledge an essential asset: not only for the pupils of elementary schools, but also for the teachers who were to educate them and who mostly did not know more than what they had learnt themselves in elementary schools. Both challenges were taken up by the Prussian pedagogue Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg who – as a teacher and director of teacher training schools – formulated clear rules for the process of elementarisation. Diesterweg also wrote a lot of textbooks for both groups in which he tried to keep to his own principles: books for inexperienced and poorly educated elementary teachers and books for pupils at elementary schools. The article presents the rules of his teaching method, and their application is shown by examples from textbooks for teachers and from schoolbooks.

Nella prima metà del XIX secolo il governo prussiano si impegnò per accrescere il livello di istruzione tra gli strati poveri e spesso quasi analfabeti della popolazione. Ciò comportò l'obiettivo di "elementarizzare" la conoscenza sia per gli alunni sia per gli insegnanti, che spesso conoscevano solo ciò che avevano appreso nelle scuole elementari. La sfida fu raccolta dall'educatore e uomo di scuola prussiano Friedrich Wilhelm Adolph Diesterweg. Insegnante e al tempo stesso direttore di scuole per insegnanti, Diesterweg formulò regole e principi per il processo di elementarizzazione, che applicò nella redazione di manuali per gli insegnanti, e di libri di testo per gli alunni delle scuole di base.

Keywords: Primary School; Teaching Method; Teacher Education; Germany; XIXth Century

Inge Botteri, *L'ultima institutio: il buon contadino / The last institutio: the good peasant*

The period from 1750s to 1850s was the age of education, when the entire Italian and European cultural and political *élites* were engaged in the huge task of "educational rescue" of the lower classes, especially workers and croppers. Starting from the late 1700s, a large and variegated literature developed, which can be classified into several types ("moral" writings as well as technical-scientific works, agricultural "catechisms" for schools, and so on), and which testifies to a new interest in the world of farmer-workers and its values, together with the desire of heightening the *status* of this stratum of society. The A. retraces the history and the path of the gradual acknowledgment of peasants as real "educable subjects", something which was made possible also thanks to cultural suggestions from the new epoch, i.e. from the Enlightenment, Rousseau's ideals, *Sturm und Drang* and so on, which all contributed to overcoming the negative prejudices which had usually pursued the figure of the "villein". Anyway the last peasants' *institutio* appears to have come late, almost born beyond the limit, and consequently affected by all the disturbances and disruption that modernity inexorably brought with it.

Tra la metà del Settecento e i primi decenni dell'Ottocento l'intera élite culturale e politica italiana ed europea si mobilitò in una grandiosa opera di intervento educativo verso i ceti popolari, specie nel mondo rurale. La ricca trattatistica relativa all'educazione del contadino che fiorì in Italia e nel resto d'Europa a partire dalla fine del Settecento testimonia una nuova attenzione nei confronti di questo mondo e dei suoi valori, assieme al desiderio di elevare questa componente della società. Si delinea qui il percorso che portò al graduale riconoscimento dei contadini come veri e propri "soggetti educabili", anche in virtù della nuova sensibilità culturale dell'epoca, che contribuì a rendere possibile il superamento dei pregiudizi negativi che da sempre accompagnavano la figura del "villano". Quella per il contadino appare però come un'ultima institutio, nata ormai quasi fuori tempo massimo, e perciò soggetta a tutte le perturbazioni che la modernità inesorabilmente portava.

Keywords: Agricultural Worker; Education; Social Development; Stereotype; XVIII-XIXth Centuries

Francesco Ascoli, *The role of calligraphy in the Italian schools of modern times*

The history of calligraphy and its insertion into the *cursus studiorum* of Italian schools is rebuilt, starting from the end of the 18th century. The history of teaching calligraphy was connected in fact not only with the development of writing styles and instruments but – particularly in the Italian context – it was burdened with other issues also, such as the teaching of reading and writing, the learning of the national Italian language itself, and pedagogical issues more in general. Through a review of authors, writing styles, teaching methods and manuals, the history of teaching calligraphy in elementary and secondary schools is retraced as well as the development of a training course for teachers, from the pre-unification period to the Gentile's Reform, when a real calligraphic crisis began.

La storia della calligrafia come materia d'insegnamento scolastico in Italia si pone al centro di complesse relazioni: con lo sviluppo di nuovi stili e strumenti scrittorii, da una parte, con la questione dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento della lingua nazionale dall'altra; infine, con problematiche pedagogiche più generali. Attraverso l'analisi di una ricca messe di autori, stili, metodi d'insegnamento e manuali disciplinari, le vicende dell'insegnamento della calligrafia nelle scuole elementari e secondarie, come anche della formazione calligrafica degli stessi insegnanti, sono ripercorse con particolare attenzione a partire dall'età preunitaria per giungere fino alla riforma scolastica varata dal ministro Giovanni Gentile nel 1923.

Keywords: Writing; Curriculum Subject; Teaching Methods; History; Italy; XIXth Century

Eugenio Otero Urtaza, *Children's literature in wartime: the magazine «Los Niños» (1870-1877)*

In the second half of the 19th century Spain was still the metropolis of an empire. A bellicose mentality associated with the presumption of divine patronage was still rife. Spaniards felt themselves to be the most steadfast defenders of Roman Catholicism and the heirs of an evangelical venture that had made Spain powerful; and although the empire was declining, pride in military feats of the past was strong in popular culture and was transmitted to children. Yet it was at this time, following centuries of exaltation of military valour as a model virtue for the young to aspire to, that publications for children began to appear that presented war as a calamity with disastrous, irreparable consequences for families and nations. The article analyses the stories, teachings and illustrations that appeared in «Los Niños», a children's magazine published in Madrid between 1870 and 1877 and which, in an age still dominated by belligerence, tried to instil anti-war sentiments in its readers by explaining the causes of war and the disasters it brings about.

Nella seconda metà dell'Ottocento, dopo secoli di esaltazione del valore militare come principale virtù da proporre ai giovani spagnoli, iniziarono ad apparire pubblicazioni per bambini che presentavano la guerra e i conflitti armati come un dramma e una calamità, con conseguenze disastrose e irreparabili per le famiglie e per le nazioni. In questo articolo vengono analizzati le storie, gli insegnamenti e le illustrazioni che apparvero nel periodico «Los Niños», una rivista per bambini pubblicata a Madrid tra il 1870 e il 1877 e che, in un'epoca ancora dominata dal mito della potenza armata e della belligeranza, cercò di infondere nelle giovani generazioni sentimenti contrari alla guerra, illustrando con linguaggio, argomenti e illustrazioni adatti ai piccoli lettori il vero significato della convivenza pacifica

tra i popoli e gli Stati e la immane sciagura che i conflitti bellici hanno sempre rappresentato nella storia dell'umanità.

Keywords: War; Concept; Education for Peace; Children's Literature; Periodical; Spain; XIXth Century

Roberto Sani, *Schools policy and teacher training in Italy in the Giolitti age*

Though superficially treated by school and education historiography, the first fifteen years of the twentieth century, the so-called «Giolitti age», represents, without doubt, an extremely significant and, in many respects, a critical season in the history of schools in post-unification Italy, which laid down the foundations for an organic redefinition of the Italian educational system. In a society undergoing a rapid and profound transformation, the vigorous reformatory pledge towards schools policy – the result of a new attention towards the meaning and value of literacy and mass education, and consequently towards the role of primary school teachers – emerged as the attempt to organise new and specialised forms of teacher training. Although ended by the Gentile reform of 1923, it represented, however, an experience of great pedagogical, cultural and political significance, before the First World War and the advent of Fascism.

Benché a lungo scarsamente considerato dalla storiografia scolastica ed educativa, il primo quindicennio del secolo XX, la cosiddetta «età giolittiana», ha rappresentato senza dubbio una stagione estremamente significativa della storia scolastica italiana postunitaria, nel corso della quale sono state gettate le fondamenta per una ridefinizione organica delle caratteristiche del sistema scolastico e formativo nazionale. In una società in rapida e profonda trasformazione il vigoroso impegno riformatore in ambito scolastico – effetto di una nuova sensibilità nei riguardi della scuola e, conseguentemente, nei confronti dell'ufficio e della funzione esercitata dagli insegnanti – si concretizzò nel tentativo di organizzare nuovi, moderni e specifici canali di formazione per la classe docente; tentativo che, seppur destinato a trovare solo parzialmente attuazione concreta attraverso il varo di una nuova legislazione in materia, rappresentò indubbiamente un'esperienza di notevole significato sul piano pedagogico, culturale e politico.

Keywords: Teacher Role; Teacher Education; Educational Policy; Italy; XXth Century

Alessandro Breccia, *Ceto accademico e politica in una città universitaria: l'Università popolare di Pisa dalle origini al secondo dopoguerra (1900-1945) / Academic class and politics in a university town: the People's University of Pisa, from its origins to Second World War (1900-1945)*

The *Università popolare di Pisa* (People's University of Pisa: 1900-1975) is one of the pioneering educational institutions “for the people” that began flourishing in Italy in the early 20th century, as a result of a particular interest in the problems of the lower classes, and due to a growing “social” vocation of university learning. The Pisa experience was characterised by the strong involvement of local university professors; nevertheless, the centrality of the academic world did not imply the adoption of a markedly “progressive” policy. Following the example of Rome, the objective was in fact to establish a structure

which was aimed at redeeming the working class, whereas the term “redemption” was only in part equivalent to emancipation: among pro-government circles, both in Pisa and Rome, the inspiring model was represented by the British «University extension», mainly suitable for securing the attainment of social peace and cooperation between classes. The research retraces – on the base of an extensive documentation, kept at the Domus Mazziniana in Pisa – the foundation of the institution and the first forty years of its life.

Viene qui ricostruito il primo quarantennio di vita dell'Università popolare di Pisa (1900-1945), una tra le prime iniziative di istruzione “per il popolo” che proprio in quegli anni iniziarono a fiorire in Italia, risultato di una particolare attenzione verso le problematiche dei ceti subalterni e di una crescente vocazione “sociale” del sapere universitario. Sull'esempio di analoghe esperienze avviate a Roma, l'obiettivo che si proposero gli organizzatori pisani fu quello di redimere la classe operaia, ma il termine «redenzione» solo in parte equivaleva a emancipazione: negli ambienti filogovernativi, a Pisa come a Roma, il modello ispiratore fu infatti quello della «University extension» britannica, atta a garantire principalmente il raggiungimento degli obiettivi di pacificazione e collaborazione tra classi sociali.

Keywords: Lower Class; Literacy; Adult Education; Social Control; Italy; XIXth Century

Galina Makarewitsch, *Representation of sexuality in elementary school textbooks of the late Soviet period*

The author investigates the ways in which sexual relations are represented in textbooks for elementary schools in late Soviet Russia. Between the end of the 1970s and the first half of the 1980s the Soviet regime tried to preserve the main ideas of its ideology, and the idea that the Soviet person's goals fell within state and Communist Party tasks, and not within private life. Gender relations as a sphere of mostly individual consciousness was under strict control, which was not only expressed by general slogans designed by the Communist Party and by state mottos, but also through ideologically arranged sex stereotypes in school textbooks. In the article the most popular late Soviet reading primers for elementary schools are investigated and compared with the everyday pupils' mentality of those years. The A. tries to demonstrate what conduct models were promoted through the schoolbooks and the schoolchildren's allusions about the abridged and shortened textual fragments of the classic Russian writers in the textbooks for the 1-4 grades.

L'A. indaga le modalità di rappresentazione delle relazioni sessuali nei libri di testo per le scuole elementari nell'ultimo periodo della Russia sovietica. Tra la fine degli anni Settanta e la prima degli anni Ottanta il regime sovietico tentò di conservare i capisaldi della propria ideologia, principalmente promuovendo l'idea della realizzazione pubblica (nello Stato e nel partito) dell'individuo, e mantenendo invece sotto un rigoroso controllo la sfera della vita privata, e conseguentemente delle relazioni tra i sessi. Anche i manuali scolastici e i libri di testo riflettono gli stereotipi sessuali dettati dall'ideologia comunista e l'A., esaminando i più popolari manuali di lettura tardo-sovietici per le scuole elementari (6-10 anni), esplora i modelli di condotta che venivano veicolati in ambito scolastico, ponendoli a confronto con la mentalità e gli atteggiamenti pratici caratteristici degli alunni di quegli anni.

Keywords: Sexual Ethics; Communism; Conditioning; Primary Education; Textbook; USSR; XXth Century

Ademir Valdir dos Santos, *Lo Stato Nuovo brasiliano (1937-1945) e la formazione scolastica dell'infanzia: il fascismo «goccia a goccia» / The Brazilian New State (1937-1945) and the scholastic construction of childhood: Fascism “drop by drop”*

In the New State – as the dictatorial government under Getulio Vargas' leadership was called – government action was characterised by an attempt to build the Brazilian nationality and identity. This study highlights the ideological and political orientation of the New State that aimed at making elementary schools, especially those situated in European immigration areas of Southern Brazil, a driving force to generate pedagogical changes. The A. analyses some issues of a school newspaper called «Everything for Brazil» (*Tudo pelo Brazil*), developed between 1941 and 1944, and education policy documentation concerning management and school inspections. It emerges that texts written by the children attending Brazilian elementary schools, collected in the school newspaper, explain through their form and content the ideas of the political regime. The children's involvement in compiling the newspaper as a curriculum activity contributed to the building of the new idea of Brazilian citizenship, so that school education itself promoted the nationalist construction that had been idealised by the fascist project of Getulio Vargas.

Sotto lo Stato Nuovo, il regime dittatoriale instaurato in Brasile da Getulio Vargas, l'azione del governo mirò alla costruzione di un nuovo ideale di nazionalità e all'esaltazione di una specifica identità brasiliana: nell'ideologia dello «statonuovismo» l'educazione scolastica, in particolare quella elementare e popolare, fu considerata fondamentale, specie nelle zone di immigrazione europea del Sud del Brasile. L'analisi delle annate del giornale scolastico Tudo pelo Brazil negli anni 1941-1944 e delle scritture infantili che vi sono contenute lascia emergere le politiche educative e l'ideologia dell'epoca. Il coinvolgimento dei bambini in quest'attività scolastica curricolare rientrava nel progetto della costruzione di una nuova cittadinanza brasiliana a forte impronta nazionalista e totalitaria.

Keywords: School Magazine; Primary Education; Nationalism; Fascism; Childhood; Brazil; XXth Century

Teresa González Pérez, *La transformation de l'éducation espagnole à la fin du franquisme. La Loi générale de l'éducation et la formation d'instituteurs / The transformation of Spanish education during the late Franco Regime. The Ley General de Educación and teacher training*

At the end of General Francisco Franco's dictatorship, the enactment of the General Law of Education (1970) brought about a profound transformation of the entire Spanish education system. It represented a significant advance for both primary education and teacher training. Simultaneously, the reform of non-university educational system took place, essentially transforming the training of teachers, known thereafter *Profesores de Educación General Básica* (general basic education teachers). With the enactment of the law, teachers training schools disappeared and turned into schools annexed to universities, something which substantially changed their profile, offering a new specialized cultural and pedagogical training program, which also abolished the sex-based differences by unifying the curriculum in basic education of men and women teachers.

Sul finire della dittatura franchista, la promulgazione della Legge generale della pubblica istruzione (1970) portò ad una profonda trasformazione dell'intero sistema di istruzione

spagnolo, rappresentando un significativo passo avanti sia per l'istruzione primaria, sia e per la formazione degli insegnanti. Il processo di riforma negli studi degli insegnanti avvenne poi simultaneamente alla riforma del sistema di istruzione non-universitaria, trasformando le vecchie Escuelas de Magisterio in nuove scuole per insegnanti annesse alle Università, con uno specifico programma di studi che prevedeva fra l'altro l'unificazione dei curriculum formativi di maestre e maestri.

Keywords: Teacher Education; Primary Education; Educational Policy; Spain; XXth Century

Alla Salnikova, *Not Yuletide? Fir Tree ornaments as an integral part of Soviet socialization practices (1920s-1960s)*

Among the Soviet arsenal of adaptational measures aimed at implanting new values in children, an important role was played by the holiday and its material attributes. Initially rejecting the Christmas tree and its ornaments as “bourgeois,” the Bolsheviks were forced to reconsider this stance in the mid-1930s, though the content of the earlier Christmas holiday was completely replaced – from then on it would be seen as a New Year event. In the process, the Christmas ornament was also stripped of its former religious connotations and “Sovietized.” The A. describes the world of the Soviet fir-tree ornament as a unique historical creation and an instrument of Soviet socialisation practices.

Nell'armamentario ideologico sovietico utilizzato per instillare un nuovo sistema valoriale nelle giovani generazioni un ruolo non piccolo giocarono le festività e i relativi simboli. Dopo aver inizialmente rigettato l'allestimento nelle case dell'albero di Natale come una pratica e un costume borghesi e antirivoluzionari, i bolscevichi furono costretti a mutare radicalmente atteggiamento, giungendo a reintrodurre, alla metà degli anni Trenta, tale pratica natalizia, sia pure in una versione e con un significato del tutto scevri da connotazioni di carattere religioso, facendone di fatto un simbolo legato alla tradizione nazionale-popolare e ponendolo in tal modo al servizio delle pratiche di socializzazione di massa del regime comunista.

Keywords: Christianity; Symbol; Holiday; Childhood; Communism; Political Socialization; Propaganda; Power; USSR; XXth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

The library of Cardinal Silvio Antoniano between *studia humanitatis* and ecclesiastical culture*

Elisabetta Patrizi

Aliqui honestam et iucundam occupationem putant studium antiquitatum romanarum, et observationem veterum numismatum; quod studium interdum a curiositate non longe abest. Antiquitatis memoria colenda certe est, sed colenda magis memoria vetustatis, quae in libris servatur. Quamobrem parandam suppellectilem magnam librorum, bibliothecam nobilem instruendam tibi Cardinalis Borromaeae putaverim; nulli sumptui parere hac in re, ad nobilitatem animi tui pertinere quispiam existimaverit. Libri boni elegantibus adeunt, nihil utile, nihil praeclarum afferentes; sed boni et fructuosi amici sunt, cum nobiscum versentur, quamdiu volumus, et nostra semper magna cum utilitate et voluptate. Libri animati sunt homines eruditi, in quibus investigandis et vocandis occupare debemus Cardinales omnes, diaconi in primis, qui cum iuniores sint, longiore tempore christianae rei publicae, sanctae ecclesiae Dei sunt profuturi: incredibiliter enim prosunt varii eruditorum hominum sermones ad iudicium in rebus gerendis comparandum¹.

* Here, the first results of a larger study that will appear in a forthcoming monograph are presented. I would like to take this opportunity to thank Prof. Danilo Zardin of the Catholic University of Milan, who read the first draft of this work, providing valuable suggestions of which I hope to have made profitable use. Useful information also came from Prof. Paola Vismara of the University of Milan, as well as Prof. Roberto Sani, Prof. Anna Ascenzi and Dr. Marta Brunelli of the University of Macerata, to whom I express my gratitude. Finally, I would like to add that the translation of quotations taken from modern Italian texts are inserted directly into the text of this article, while those of ancient Italian texts are given in the footnotes.

¹ Agostino Valier, *Augustini Valerii Cardinalis et Episcopi Veronensis De occupationibus Diacono S.R.E. Cardinalis dignis ad Federicum Cardinalem Borromaeum*, in *Scriptorum veterum*

It was with these words that in 1587 the Bishop of Verona, Cardinal Agostino Valier, urged Federico Borromeo, newly elected cardinal, to establish a book collection in order to cultivate among their learned men not only a healthy love of books but also for it to act as a useful source of intellectual and spiritual pleasure. The invitation of Valier was accepted by Borromeo with such enthusiasm and determination that, in 1609, the Ambrosiana Library² in Milan rose to meet his will «This – as pointed out by Alfredo Serrai – set a precedent extremely important in the context of Catholic cultural reconquest; the establishment of educational facilities and research intended to fight, on ideological grounds, the dual challenge of Protestantism and Science, assigning a key role to schools and libraries in the public and social action of the Church»³.

The Ambrosiana Library is one of the best known examples of an establishment of collections of books by cardinals, which was able to have a large and widespread influence, that would continue for over a century, as evidenced by the Mazarine Library, the Barberini Library, the Casatense Library or the Passionei Library, just to mention a few of the most famous and important cases. On the other hand, already in the *De cardinalatu*, a treatise printed in 1510, were the cardinals invited to «facere bibliothecam in domo quae pateat omnibus», identifying in the establishment of a library for public use one of the highest expressions of generosity and magnificence of a prince of the Church⁴.

Undoubtedly, the libraries of the cardinals played a relevant role in the panorama of libraries of the modern age⁵. One can find a clear testimony of this aspect, for example, in the guides of Rome in those years; one of the

nova collectio e Vaticanis codicibus edita ab Angelo Maio, Romae, Typis Vaticanis, 1825-1838, 10 voll., vol. VI (1832), pp. 302-303.

² For further information regarding the Ambrosiana Library see: F. Buzzi, R. Ferro (eds.), *Federico Borromeo fondatore della Biblioteca Ambrosiana. Atti delle giornate di studio, 25-27 novembre 2004*, Milan, Ambrosiana Library, Rome, Bulzoni, 2005.

³ Cfr. A. Serrai, *I cataloghi delle biblioteche cardinalizie*, in Id., *Storia della bibliografia*, vol. VII: *Storia e Critica della Catalogazione Bibliografica*, edited by G. Miggiano, Rome, Bulzoni, 1997, p. 608.

⁴ With regard to this we refer to G. Montecchi, *Cardinali e biblioteche*, «Società e storia», 45, 1989, pp. 729-739.

⁵ For further information on the libraries of cardinals see also: M. Rosa, *I depositi del sapere: biblioteche, accademie, archivi*, in P. Rossi (ed.), *La memoria del Sapere. Forme di conservazione e strutture organizzative dall'antichità a oggi*, Rome-Bari, Laterza, 1988, pp. 65-209; A. Petrucci, *I libri della Porpora*, in G. Cavallo (ed.), *I luoghi della memoria scritta. Manoscritti, incunaboli, libri a stampa di Biblioteche Statali italiane*, Rome, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1994, pp. 303-309; F. Barbieri, *Per una storia del libro romano nel Seicento*, in *Studi in onore di Leopoldo Sandri*, Rome, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, 1983, vol. I, pp. 55-73; M. Gallo (ed.), *I Cardinali di Santa Romana Chiesa Collezionisti e Mecenate*, Rome, Shakespeare and Company Cultural Association, 2001-2002; A. Nuovo, *Le biblioteche private*, in A. Petrucciani, P. Traniello (eds.), *Storia delle biblioteche: temi, esperienze di ricerca, problemi storiografici. Convegno Nazionale L'Aquila, 16-17 settembre 2002*, Rome, Italian Library Association, 2003, pp. 27-46; R. Marzocchi, *Biblioteche cardinalizie: i libri del cardinale Camillo Massimo dallo studio alla libreria*, in A. Nuovo (ed.), *Biblioteche private in età moderna e contemporanea. Atti del Convegno internazionale*, Milan, Sylvetre Bonnard, 2005, pp. 117-128.

best known, in fact, the *Eusevologion Romano* of Carlo Bartolomeo Piazza, who, in the second edition which appeared in 1698, dedicated treaty XII to the *Accademie romane* (Roman Academies) and treaty XIII to the *Pubbliche e private celebri librerie di Roma* (Famous public and private libraries of Rome), highlighting the role of Cardinals in the founding of both institutions⁶.

It should certainly be noted that not always at their base did the libraries of the cardinals have «reasons of cultural interest of public nature»⁷; it could happen that the cardinals proceeded on the basis of purely personal interests, perhaps behind the impetus of a bibliophilic passion or, simply, because they were forced by the erudite context in which they lived and with which had daily contact. Many of the book collections of a private nature belonging to cardinals, as well as to lay personalities, came together, in libraries *ad usum publicum* and, in these cases, it is interesting to examine, for example, their consistency and their specific characteristics in order to “rebuild” the cultural profile of the original owner of the collection.

In this regard, it may be noted that one of the sources used for this type of investigation is represented by the documents that describe, in greater or lesser detail, individual library collections. Survey instruments, drawn mostly after the death of the owner of a book collection can give useful information to identify more precisely the books and, more generally, the objects listed therein⁸. But

⁶ Cfr. V. Romani, *Biblioteche romane del Sei e Settecento*, Rome, Vecchiarelli, 1996. This text is a reproduction of the *Nota delli musei, librerie, gallerie* of Giovan Pietro Bellori (1664) and *Trattato XIII delle Pubbliche, e Private celebri Librerie di Roma* of Carlo Bartolomeo Piazza (1698), «two works often used in the books of historical erudition, essential for the study of collections of not only Roman art and books» (*ibid.*, p. 8).

⁷ Serrai, *I cataloghi delle biblioteche cardinalizie*, cit., p. 608.

⁸ In order to clarify the reference to “objects” you can recall the following reflection of Angela Nuovo on the definition of the private library: «Paradoxically, – notes the scholar – the definition of ‘private library’, as an essentially inevitable reference to these collections, is misleading in several respects. The words ‘library’ and ‘private’ have taken today the meanings that are not applicable to that reality in a satisfactory manner. First, in the sixteenth century, these collections were almost never even libraries, i.e. only collections of printed books and manuscripts. They included many other objects: portraits and various works of art, archaeological finds, mathematical and astronomical instruments, coins and medals, *realia* et *artificialia*, *naturalia* et *mirabilia*, such as descriptions of study and, later, museums, and also the various artistic performances, show us. Rather than to define themselves such as eclectic collections, these are true encyclopedic collections. However, according to the faculties and the interests of the owner, these inclined toward one pole or the other: expositive and representative for the distinctively artistic and archaeological collections or the structure of the laboratory for scientific collections». (A. Nuovo, «*Et amicorum*»: *costruzione e circolazione del sapere*, in R.M. Borraccini, R. Rusconi (eds.), *Libri, biblioteche e cultura degli ordini regolari nell’Italia moderna attraverso la documentazione della Congregazione dell’Indice: atti del convegno internazionale, Macerata, 30 maggio-1 giugno 2006, Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di scienze storiche, documentarie, artistiche e del territorio*, Città del Vaticano, Biblioteca Apostolica Vaticana, 2006, pp. 106-107 [105-127]). The scholar considers, among others, the famous collector Ferrante Imperato, a Neapolitan pharmacist who set up a library and nature museum in his home in Gravina Palace in Naples (cfr. E. Stendardo, *Ferrante Imperato: collezionismo e studio della natura a Napoli tra Cinque e Seicento*, Naples, Accademia Pontaniana, 2001), but the “composite nature” of the private libraries

there is something that goes beyond the philological edition of the library lists. These documentary sources, in fact, although they must be handled with due care – because of both the frequent inaccuracies and omissions by the compilers and the danger posed by too easy ideological simplifications⁹ – make it possible to reconstruct some pieces of “high culture” of the old regime, from the point of view of readers and of the dynamics of cultural circulation, precisely because, as noted by the already mentioned Carlo Bartolomeo Piazza,

Con gran ragione chiamò Marco Varrone le librerie mari, ne i quali entrano tutti li sudori dei virtuosi, né mai, né si diminuiscono, né ridondano; né mai come dalle miniere de monti dalle quali quanto più se ne cava tanto più impoveriscono, ò come i magazzini, che contrarne le mercanzie si diminuiscono, ò come gli alberi che lungamente fertili si steriliscono invecchiati, ò come gli erarj dai quali in prenderne s’annichiliscono, peroche a guisa di mare, che riempie le vene dei monti, e queste con perpetuo stillicidio formano le fonti e i fiumi; così queste con le fatiche di tanti savi fecondano gl’ingegni, le lingue, e le penne dei letterati, perpetue dispensiere della sapienza, senza punto diminuirsi, e poppe inesauste de’ morti, che mantengono i spiriti, e risvegliano il valor dei vivi¹⁰.

It is interesting to note that with this beautiful simile on trinomial libraries / literary men / knowledge, Piazza introduces the paragraph dedicated to one of the most important libraries of the Roman context, created, not surprisingly, by the library donations of some of the illustrious “princes” of the Church and scholars: the Vallicelliana Library¹¹.

of the time also emerges from the analysis of the small studio of Filippo Neri who, along with books, had crowns, glasses, watches, coins, medals and garments of a particular sentimental value (cfr. G. Cassiani, «*Valete sollicitudines, beata tranquillitas*» fra libri e collezioni. *Filippo Neri nel suo studiolo*, «Annali di Storia moderna e contemporanea», 13, 2007, pp. 241-278).

⁹ Read, in this regard, the comments of L. Ceriotti, *Scheletri di biblioteche, fisionomie di lettori. Gli “inventari di biblioteca” come materiali per una anatomia ricostruttiva della cultura libraria di antico regime*, in E. Barbieri, D. Zardini (eds.), *Libri, biblioteche e cultura nell’Italia del Cinque e Seicento*, Milan, V&P, 2002, p. 376 [373-432] and of Nuovo, «*Et amicorum*», cit., pp. 112-113.

¹⁰ «With good reason Marcus Varro called libraries seas, where all the sweat of the virtuous entered, never diminished, nor redounded; like the mines of the mountains from which the more hollow all the more impoverished, or like the warehouses that, taking the merchandise, decrease, or like long fertile trees, aged, became sterile, or the treasuries from which to take deplete, so like the sea, which fills the veins of the mountains, and these with perpetual dripping form sources and rivers, so those with the efforts of so many wise fertilize the minds, the tongues, and the pens of writers, perpetual stewards of wisdom, without reducing, and inexhaustible breasts of the dead, which keep the spirits and awaken the value of the living». Carlo Bartolomeo Piazza, *Eusevologion Romano ovvero delle Opere pie di Roma, accresciuto e ampliato secondo lo stato presente con due trattati delle Accademie, e Librerie celebri di Roma [...]. Seconda Impressione*, in Roma, Per Giovanni Andreoli Libraro a Pasquino all’insegna della Regina, 1609, Trattato XIII, *Delle pubbliche e private celebri librerie di Roma allo stato presente*, capo XI, p. 124.

¹¹ For further information on the Biblioteca Vallicelliana see: E. Pinto, *La Biblioteca Vallicelliana in Roma*, Rome, [Società Romana di Storia Patria], 1932; M. Teresa Bonadonna Russo, *Origini e vicende della Biblioteca Vallicelliana*, «Studi Romani», 26, 1978, pp. 14-34; Ead.,

Linked to the Congregation of the Oratory of Filippo Neri, the Vallicelliana was established following the donation of the books made in favour of the fathers of the Oratory by the Portuguese humanist Achille Estaço¹². This donation, also mentioned by the famous historian Oratorian Cesare Baronio in the *Martyrologium*, marks the official birth of the Vallicelliana Library. In his will, inter alia, Estaço asked the fathers of the Oratory to leave his book collection open to anyone «ex estraneis probis viris ibi convenientibus»¹³.

Soon the example of Estaço was followed by other intellectuals and the Oratory library was enriched with different book collections, among which a prominent place is occupied by that of Card. Silvio Antonio, with which the series of donations of books in the seventeenth century in favour of the Congregation of Oratory was inaugurated. This paper aims to analyze the inventory of the Antoniano books, in an attempt to capture the most relevant features of the «conceptual arsenal»¹⁴ of one of the most relevant and representative personages of the post-Tridentine Roman cultural context, who adhered to Christian humanism, as noted by Alphonse Dupront, and which led him to «s'imposer les règles d'une sainte vie, mais non pas avec l'âpreté de ceux qui n'avaient pas connu l'humanisme ni vécu l'ancienne culture»¹⁵.

La Biblioteca Vallicelliana e la cultura a Roma nel sec. XVII, «L'Oratorio di S. Filippo Neri», 24, 1980, n. 6, pp. 101-104; nn. 7-8, pp. 109-113; L. Abbamondi, *Nascita di una biblioteca moderna. La Vallicelliana di Roma dal lascito istitutivo di Achille Stazio (1581) all'anno della morte di Cesare Baronio (1607)*, in G. Finocchiaro (ed.), *I libri di Cesare Baronio in Vallicelliana*, Rome, [Vallicelliana Library], 2008, pp. 155-192.

¹² With regard to this see: M.T. Rosa, P. Formica, *Contributo per una ricostruzione della Biblioteca manoscritta di Achille Stazio*, «Accademie e Biblioteche d'Italia», LV, 1987, 2, pp. 5-16; P. Formica, *Ancora sulla biblioteca manoscritta di Stazio*, «Accademie e Biblioteche d'Italia», LVII, 1989, pp. 5-14. The inventory of staziana library is contained in Vallicelliana Library (from now on BVR), P. 186, *Stationae bibliothecae Index*, ff. I-CCXXVII and in BVR, P. 206, *Benemeritorum de Vallicelliana bibliothecae Congregationis Oratorii Romani. Eorum scilicet, qui suis testamentis relictis libris illam locuplentem reddiderunt aeternum posteris monumentorum*, cc. 1r-37r. The fund was comprised of about 1,700 printed volumes and 300 manuscripts. Among them there were «Bible texts, commentaries on the Bible, texts of Fathers, Greek and Latin classics, works of philosophy, Latin, Greek, Hebrew, grammar, vocabularies etc.». A reconnaissance survey, conducted at the Vallicelliana Library, has allowed the identification of 182 library units with obvious signs of having belonged to Estaço. The results of this work are collected in M.T. Corsini (ed.), *I libri di Achille Stazio alle origini della Biblioteca Vallicelliana*, Rome, Edizioni De Luca, 1995 (about the quote cfr. *ibid.*, p. 7).

¹³ The will of Achille Estaço (Vidigueira 1524-Rome 1581) is published in Pinto, *La Biblioteca Vallicelliana*, cit., pp. 111-112.

¹⁴ Serrai, *I cataloghi delle biblioteche cardinalizie*, cit., p. 604.

¹⁵ A. Dupront, *D'un humanisme chrétien en Italie à la fin du XVI^e siècle*, «Revue historique», CLXXV, 1935, pp. 296-307 now in Dupront, *Genèses des Temps modernes*, cit., pp. 237-249 (about the quote cfr. *ibid.*, p. 238).

«Alli miei carissimi padri della Congregazione dell'Oratorio lascio tutta la mia libreria de libri a stampati»¹⁶

Sed quid ego ista garrio, ubi Philippus, ubi Thaurusius, ubi Silvius, ubi Baronius, ubi Thomas, ubi reliqui illi servi audiunt, à quibus discere nil melius, quid ducere possint quorum quisque ubi in Sacris Literis abditum, quid quaeritur, Thesaurus est.

In these terms Stanislaw Reszka described to Tommaso Galletti the wisdom of the fathers of the Oratory, including Silvio Antoniano¹⁷. The latter, as known, was not a member of the Congregation of the Roman Oratory, but, in the years immediately prior to priestly ordination, celebrated on June 12, 1568¹⁸, he went to the Oratory community with such intensity that the same fathers defined him «huomo nostro ma che non coabita, [...] che dice ogni giovedì»¹⁹. This refined man of literature, then become a cardinal, educated in the love for the *studia humanitatis* first at the Roman school of Annibal Caro, and then at the one in Ferrara of Bartolomeo Ricci, Vincenzo Maggi and Giovan Battista Pigna. He was then introduced to the beauty of the «Christian lyre»²⁰ in the Academy of

¹⁶ «I leave my entire library of books printed to my dear Fathers of the Congregation of the Oratory». The quotation is from the will of Silvio Antoniano. The original document is preserved in the Archive of the Congregation of the Oratory of St. Filippo Neri in Rome (from now on ACR), A VI 9, vol. XLVII [Congregationis Oratorii. Instrumenta. secc. XVI-XVIII], fasc. 40, *Testamento del card. Silvio Antoniano*, 4 cc. To read the entire document see Patrizi, *Silvio Antoniano*, cit., vol. II, doc. 1.6. There are two copies of the will of Antoniano, one a little later than the original presented here, which lies in the Archive of the Congregation of the Oratory of St. Filippo Neri (A V 15, vol. XXII [congregationis Oratorii. Instrumenta. Secc. XVI-XVIII], cc. 3r-6v) and the other later, kept at the Vallicelliana of Rome (O 57 II, *Miscellanea di componimenti in lode di S. Filippo Neri fondatore della Congregazione dell'Oratorio*, vol. II, opuscolo n. 72, *Testamento del Card. Silvio Antoniano benefattore della nostra congregazione*, cc. 601r-604r).

¹⁷ Letter, Stanislaw Reszka to Tommaso Galletti, Naples 1st May 1593 (published in Stanislaw Reszka, *Stanislai Rescij Epistolarum liber unus. Quibus nonnulla eiusdem auctoris. Pia exercitia pijs lectoribus non indigna pij quidam viri adiungenda putaverunt*, Neapoli, ex officina Horatii Salviani, apud Io. Iacobum Carlinum, et Antonium Pacem, 1594, ep. 48, p. 443 [441-443]). The Reszka, among other things, was in contact with the fathers of the Oratory since before the erection of the Polish College (1582-1586) – of which establishment he was a promoter entrusting it to the fathers of Oratory (albeit with external direction) – and over the years he maintained this contact and he formed relationships also with the fathers of the Oratory of Naples, where he moved to in 1592 and where he remained until his death (1600). Cfr. A. Cistellini, *San Filippo Neri. L'oratorio e la congregazione oratoriana*, Brescia, Morcelliana, 1989, 3 voll., vol. I, pp. 303-305, 461-464, vol. II, p. 918.

¹⁸ Letter, Silvio Antoniano to Charles Borromeo, Rome June 12, 1568 (Ambrosian Library in Milan, from now on BAM, F 79 inf., cc. 322r-327v).

¹⁹ «Our non boarding man, [...] who says [Mass] each Thursday». *Memoriale*, Francesco Maria Tarugi a [Alfonso Paleotti], [1580] (Archives of the Congregation of the Oratory in Naples, VII.2, 27; published in «Memorie Oratoriane», III, 1982, 2, pp. 16-17).

²⁰ D. Zardin, «Ad maiorem Dei gloriam». *L'ideale culturale dei Gesuiti*, in *La biblioteca del Collegio dei Gesuiti di Trento e pubblicazioni e manoscritti conservati nelle biblioteche trentine*.

the Vatican Nights founded by Charles Borromeo, and in fact can clearly be included in the small group of people not belonging to the Congregation of the Oratory who were close to Filippo Neri²¹.

Silvio Antoniano was able to learn and absorb the Oratorian spirituality, so much so that the mark of this spirituality is clear from reading his most important printed work, i.e. *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*²². One of the most immediate confirmations of this is found in the dedication left by Antoniano on the copy given to the Fathers of the Oratory: «Reverendis Patribus Congregationis Oratorii S. Mariae ad Vallicellam libri auctor, hoc quidquid est fructus, ab eorum spirituali semente, Dei benignitate editum, amoris et observantiae ergo offert»; a dedication that, according to Cistellini, we can fully understand only once it is explained that «the sower and attentive gardener was none other than him, the amiable father Filippo Neri»²³.

As a spiritual son of the founder of the Oratory, the Roman ecclesiastic was well aware of the centrality that covered the study, reflection and meditation on the texts in the oratorical world. In this regard Teresa Bonadonna Russo has noted that «all the mechanics of the oratorical exercises revolved around the book, the basis and starting point from which to develop discourses and sermons in which love for culture is manifested in the taste for the scientific accuracy of references and for the proper interpretation of the maximums and the texts»²⁴. Fathers who were called upon to speak in the Oratory, preparing their sermons with great meticulousness and their particular attitude were known among the friends and visitors of the Oratory from the first meetings in the Church of S. Girolamo della

Catalogue edited by Claudio Fedele and Italo Franceschini; manuscripts edited by Adriana Paolini, Trento, Autonomous Province of Trento, Superintendence of libraries and archival heritage, 2007, 2 voll., p. XLVIII [XXXVII-XLIX].

²¹ For the biography of Silvio Antoniano (Rome 1540-1603) see E. Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, nuova edizione, eum, 2010, 3 voll.

²² *Three books of the Christian education of children.*

²³ Cistellini, *San Filippo Neri*, cit., vol. I, p. 102.

²⁴ Bonadonna Russo, *Origini e vicende*, cit., p. 14. With regard to the cultural orientation of the Oratory: S. Zen, *L'Oratorio filippino e la cultura della Controriforma* and V. Frajese, *Orientamenti culturali e scelte politiche della prima generazione oratoriana*, in F. Emanuelli (ed.), *La Congregazione dell'Oratorio di S. Filippo Neri nelle Marche del '600. Atti del Convegno di Studi, Fano, 14-15 ottobre 1994*, Fiesole, Nardini, 1997, pp. 25-39; S. Zen, *Oratorio filippino e formazione del clero italiano nel secondo Cinquecento*, in M. Sangalli (ed.), *Per il Cinquecento religioso italiano clero cultura e società. Atti del Convegno internazionale di studi di Siena, 27-30 giugno 2001. Introduzione di Adriano Prosperi*, Rome, Edizioni dell'Ateneo, 2003, pp. 291-312. About the library of Filippo Neri: A. Cistellini, *I libri e la libreria di S. Filippo Neri*, «Memorie oratoriane», 18, 1997, pp. 7-43; N. Vian, *Messer Filippo Neri bibliofilo alla sua maniera*, «Almanacco dei bibliotecari», pp. 83-88 now in Id., *San Filippo Neri pellegrino sopra la terra*, edited by P. Vian, introduction of M. Marcocchi, Brescia, Morcelliana, 2004, pp. 67-75, P. Lolli, *Presenze ed assenze nella Libreria. Approccio per una ricostruzione storica della biblioteca personale di s. Filippo*, in *Messer Filippo Neri santo: l'apostolo di Roma*, Rome, De Luca, 1995, pp. 79-82, 86-118; Cistellini, *San Filippo Neri*, cit., vol. I, pp. 102-107; Cassiani, *Valete sollicitudines*, cit.

Carità, so that often they were mentioned in wills through the legacy of a book. It should be noted, however, that the fathers of the Oratory did not immediately think of creating a library as a «common working tool» and «cultural heritage by making it available to others», rather, the need matured slowly over the years, stimulated by the increasing importance of sermons, whose preparation became wider and deeper, although the decisive factor, which pushed in that direction, is represented, as already indicated, by the donation of books by Achille Stazio, immediately followed by those of other people close to Filippo Neri and the circle of the Roman Oratory, among whom is included Silvio Antoniano.

«Alli miei carissimi padri della Congregazione dell'Oratorio, – Antoniano wrote in the will made July 27, 1603 – et nominatamente alla casa di S. Maria in Vallicella di Roma, lascio, secondo il mio antichissimo proponimento tutta la mia libreria de libri stampati»²⁵. The fathers of the Roman Oratory had occupied an important part in the life of Antoniano and so they were legitimately included in the restricted list of persons to whom the final decisions of the Roman scholar were addressed. To them, Antoniano reserved perhaps the part dearest to him of his worldly goods. That decision upheld a will already declared on 26 July 1599, when he gave disposition for the decoration of the chapel of the Nativity inside the Church of St. Maria in Vallicella, that he had chosen as a burial place for himself and his loved ones, declaring that it was his «ferma intentione dopo la sua morte lasciar alla Congregazione la sua libreria di qualche valore»²⁶.

A little less than a month after the completion of the will, namely August 16, 1603, Card. Antoniano died and therefore his “library” became part of the patrimony of books of the Vallicella. It was a collection of some importance, as evidenced by the *post-mortem* inventory contained within the manuscript code P. 206, preserved at the Library Vallicelliana²⁷. The inventory, in fact, consists of 1,317 titles. A significant number, but one that probably does not cover the entire library of Silvio Antoniano. It may be noted, in this connection, that the fact that the Roman ecclesiastic spoke in his will of «libreria de libri stampati» (library of printed books), implies the presence of a collection of manuscripts and, considering the biographical path of Antoniano, we cannot exclude the possibility that some of his books are in the Vatican Library, or were even

²⁵ «To my dear Fathers of the Oratory Congregation, and by name to the house of S. Maria in Vallicella in Rome, I leave, according to my ancient proposition all my library of printed books». ACR, A VI 9, vol. XLVII, *Congregationis Oratorii. Instrumenta. secc. XVI-XVIII*, fasc. 40, *Testamento del card. Silvio Antoniano*, 4 cc.

²⁶ «The firm intention of leaving after his death his library of some value to the Congregation». ACR, A V 6, *Volumen septimum Congregationis Oratorij. Contractus et obligationes, olim litt. H.* [Ann. 1575-1631], *Oratio cappella Praeseptii ab ill.mo Antoniano*, cc. 353r-354r. To read the entire document see Patrizi, *Silvio Antoniano*, cit., vol. II, doc. 1.5.

²⁷ BVR, P. 206, *Benemeritorum de Vallicelliana bibliotheca Congregationis Oratorii Romani. Eorum scilicet, qui suis testamentis relictis libris illam locuplentem reddiderunt aeternum posteris monumentorum*, cc. 45v-71r (from now on cited as *Inventario*).

donated to the Studium Urbis, or, finally became part of the rich library of the Collegio Romano of the Society of Jesus.

But let us concentrate on the book inventory of Antoniano kept at the Vallicelliana Library. At a formal level of analysis, we can see that it is organized by format; beginning with the works *in folio*, and ending with the works *in sextodecimo*, but inside it there are other groups of titles *in folio* and *in sextodecimo* and large groups of titles *in quarto* and *in octavo*²⁸. The inventory does not follow classification criteria; in some cases it is very concise and it provides only an indication of the author or title of work, but in most cases it is more analytical and indicates author and title in an abbreviated form, place, year of publication and, sometimes, even the language of the work, information that, almost always, allows to trace the works indicated.

From an initial examination of titles of inventory, it soon becomes clear that they respond to two needs: a professional type, which finds correspondence in a series of works easily traceable to the activities of the literary man and the official of curia conducted by Silvio Antoniano from his youth, and another type of self-training, which allows us to know more about the readings that formed the cultural background of this fine cardinal and those that, however, were part of his daily intellectual “upgrade”.

In relation to the first instance it may be noted that, of course, the library of Antoniano was also a library of work, which, from time to time, he could draw upon for different purposes: to write a prayer following the canons of the time, or to write Papal Brieves and Bulls based on canon law, or, even, to articulate his position in the Congregation of the Index through the monastic rules and instructions etc. We can, therefore, imagine that when in 1596 the Roman ecclesiastic discussed the question of orthodox images with the Archbishop of Bologna, he held in his hands the *De imaginibus sacris* of Paleotti²⁹, or that, when invited by the Patriarch of Aquileia Barbaro to expose his ideas on the “state of the art” of preaching in Italy, he had in front of him the decrees of *Concilium provinciale aquileiense* of 1598 and that he was easily able to argue his case, stating that on the matter of preaching, it had already been written very well, recalling not only the works of Paleotti, but also those of the Archbishop of Milan and those of the Spanish preacher, emblem of excellence in the field of oratory, i.e. Luis Granada, authors that he knew closely and who occupied a prominent place in his library.

These issues, that met the criteria of usefulness and practicality, should not

²⁸ The transcription of the Antoniano legacy has characteristics that do not allow to speak of a “catalogue”. In fact, as explained by Ceriotti «from a catalogue you expect order and systematicity in relation to a set of information given by a constant method, up to a limit of pedantry. An inventory could be quicker, but however still able to guarantee the absence of omissions, in relation to the units to be enumerated». Cfr. Ceriotti, *Scheletri di biblioteche*, cit., p. 389.

²⁹ The debate is reconstructed in P. Prodi, *Ricerca sulla teorica delle arti figurative nella Riforma cattolica*, Bologna, Nuova Alfa, 1984.

“overshadow” the attention that the Roman ecclesiastic had towards the book as a medium for training. Several indications, moreover, testify to the love of Antoniano for study and for books; it should be stressed, *in primis*, his liberal arts education, then the influence exercised on him by Borromeo, the cited familiarity with the Oratorian environment and, finally, the attendance with the fathers of the Society of Jesus, who knew how to connect, as Antoniano himself notes in his education treatise, «le dottrine humane» (humanities) with «il latte della dottrina celeste» (the milk of heavenly doctrine)³⁰, a “marriage”, this, of great fortune, on the basis of which is founded all the history of European higher education and not only European, and on the basis of which rests the edifice of Antoniano culture.

In this sense, it seems reductive the interpretation of the Antoniano library proposed by Vittorio Frajese, that describes it as «the library of counter-Reform [in which] no title is out of place, no one, even vaguely, is alien to a strict and severe Sirleto-Tridentine rule, and also the internal division of the topics introduced with zeal and precision the hierarchy of knowledge adopted by the counter-Reform. In short, this library will teach what a good speaker, a good bishop, a learned and zealous father must read»³¹.

If it is true, in fact, that in the library of Antoniano we can find the guidelines laid down by the Jesuit Antonio Possevino in the ideal Catholic bibliographies of *Bibliotheca selecta* and *Apparatus sacer*³² and if it is true that it can identify many elements common to the libraries of Italian monasteries and convents, and subject of investigations conducted by the Congregation of the Index between 1598 and 1603 on the initiative of the prefect Agostino Valier³³; it is also true

³⁰ Silvio Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, In Verona, appresso Sebastiano Dalle Donne e Girolamo Stringari, 1584, lib. III, cap. XXXIII, c. 145r.

³¹ V. Frajese, *Il popolo fanciullo: Silvio Antoniano e il sistema disciplinare della Controriforma*, Milan, Franco Angeli, 1987, p. 103.

³² R. De Majo, *Riforme e miti nella Chiesa del Cinquecento*, Naples, Guida Editori, 1973, pp. 370-371. De Majo emphasizes the perfect harmony between *Bibliotheca* and *Apparatus*, by comparing the sections of the two works: «the sections of *Bibliotheca* are S. Scripture, theology, education, theology, catechetical, clergy, and Ruthenian Greek, theology and atheism of the heretics, Jews and Mohammedans, Japan and infidels, philosophy, law, medicine, mathematics, history, poetry and painting; those of *Apparatus* are: philosophy, law, medicine, mathematics, music, architecture, geography, history, politics, painting, oratory, epistolary» (*ibid*, p. 371n.). On this topic, see: A. Biondi, *La “Bibliotheca selecta” di Antonio Possevino. Un progetto di egemonia culturale*, in G.P. Brizzi (ed.), *La Ratio studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Rome, Bulzoni, 1981, pp. 43-75; U. Rozzo, *Dieci anni di censura libraria (1595-1605)*, «Libri & Documenti», IX, 1, 1983, pp. 41-61; A. Serrai, *Storia della bibliografia*. vol. IV: *Cataloghi a stampa, bibliografie teologiche, bibliografie filosofiche, Antonio Possevino*, edited by M.G. Ceccarelli, Rome, Bulzoni, 1993, pp. 713-760; L. Balsamo, *Antonio Possevino S.I. bibliografo della Controriforma e diffusione della sua opera in area anglicana*, Florence, Olschki, 2006.

³³ For a general presentation of this important source for the ecclesiastical culture of sixteenth century, i.e. the inventories of the libraries of male religious orders, collected in the course of 1598-1603, see Borraccini, Rusconi (eds.), *Libri, biblioteche e cultura*, cit.; indicated in the large review

that these benchmarks reflect only one aspect of the Antoniano book legacy and it does not explain in full its internal structure and the cultural references to which it refers.

In this regard, we can certainly note the remarkable coincidence with which the Antoniano inventory opens with the *Apparatus* of Possevino and, of course, it did not fail to receive an exemplary of the *Bibliotheca*, an *Index librorum expurgandorum ex Hispano, et Lovaniensi indice collectus* and three *Indices librorum prohibitorum*, i.e. the Index of Trent 1564, the first Clementine Index of 1593 and the final one of 1596³⁴; in addition to these items we can add the wealth of titles relating to the religious and theological side, but all this must not lead to hasty readings that might crush to a single level the many “voices” of the *corpus* of titles of the Antoniano inventory which, however, already from a first quick reading appears as the result of a competent and efficient synthesis of legal knowledge, theological studies and *studia humanitatis*, such as only the library of a great churchman of the cultural caliber of Antoniano could do. Elements, that, together with a more careful reading of the inventory, related to the historical context of Antoniano and to his professional and spiritual training, emerge, showing the Antoniano cultural building in «sua intiera perfettione» (his entire perfection)³⁵.

*The «utile, et lodato libro christiano»: from Bible to the sacred literature*³⁶

Clerici, postquam decimum quartum annum attigerint, ut legem Domini, in cuius forte sunt, dies notes meditari possint, habeant sacrorum librorum si non copiam, certe necessarium delectum; omnino vero Testamentum vetus, et novuum; Catechismus Romae edendum, cum primum in lucem prodierit; sacrum Tridentinum concilium; Constitutiones has nostras, et dioecesananas proprij Episcopi; Calendarium festarum dierum, quod Episcopi in sua dioecesi singulis annis edendum curabunt. Parochi vero, ut,

of the book by M. Brunelli, *Educating and disciplining readers. Books, publishing and libraries in Italy at the time of the Enquiry of the Congregation of the Index*, «History of education & children’s literature», IV, 2, 2009, pp. 16-59.

³⁴ Inventario, c. 45v «Antonij Possevini Apparatus sacer ad scriptores Veteris, et Novi testam[enti] f°»; c. 59r «Index expurgatorius Hisp[anus] et Lovan[iensis]»; c. 60v «Possevini Bibliot[heca] select[ae] f° R[om]a 1593»; c. 69r «Index librorum prohib[itorum] Ro[m]ae 1564»; c. 51v «Index librorum prohib[itorum] Rom[ae] 1593»; «Item al[ter] 1596». For the facsimile reproduction of the mentioned *Indices* see: J.M. De Bujaunda (ed.), *Index des livres interdits*. vol. VIII: *Index de Rome 1557, 1559, 1564. Les premiers index romains et l’index du Concile de Trente*, Genève, Sherbrooke, 1990, pp. 802-872; vol. IX: *Index de Rome 1590, 1593, 1593. Avec étude des index de Parme 1580 et Munich 1582*, Genève, Sherbrooke, 1994, pp. 850-912, 913-977.

³⁵ The metaphor is taken from Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. II, cap. CXL, c. 123r.

³⁶ The «useful and praised Christian book». Cfr. Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. III, cap. LI, c. 150v.

ecclesiasticos ritus conoscere, recteque curam animarum ministrare possint, praeter eos libros, quos supra diximus, sibi etiam comparent Homiliarium, ab Episcopo eligendum. Summam Antoninam, vel aliam ab Episcopo delectam, et, quos praeterea ab eis legi Episcopus iusserit. Hortamus autem, ut in lectione Pastoralis sancti Gregorij, et sancti Ioannis Chrysostomi de sacerdotio assidue versentur³⁷.

With these words, the Archbishop of Milan, Charles Borromeo, in a decree of the I Provincial Council of 1565, described what he considered to be the “basic tools” of any ecclesiastical library. There is no doubt that in the Antoniano library collection, given to the Vallicella, these are widely represented. Indeed, we can say that both the religious and devotional side, be it with popular publications (hagiographies, collections of sermons, meditations), as well as specialized reference works (scriptures with commentaries, works of church fathers, catechisms, liturgical books, manuals for confessors, theological treatises) form one of the most important souls of the Antoniano library, giving back the profile of a collection of books in which the Borromean instructions, aimed at the lower clergy, are – allow me this expression – lifted to the maximum power exactly because they belonged to the library of a clergyman with a such a high and solid cultural profile.

On the other hand, Fabio Albergati in the work *Il cardinale*, in describing the course of studies of “a good principle of the Church” declared:

Dovendo adunque gli studi di ciascuno proportionati alla propria professione, è bisogno dalle cose discorse mettere innanzi le condizioni del Principe Cardinale. Egli adunque primieramente Principe, deve esser virtuoso per la perfettione della sua particular persona, et per l'interesse publico de' sudditi, come ricerca la felicità humana; e di più essendo Cardinale convien esser buono, per l'interesse privato, e publico, non solo come ricerca la felicità attiva, ma come vuole la Republica Christiana, e l'ufficio di chi possa essere suo degno governatore. [...]. Percioche, havendo fine differente nella sua Republica da quello de gli altri Principi. I mezi parimente da conseguirlo sono differenti da quelli dell'altre Republiche, et Imperij, così la cognitione del governar rettamente la Republica Ecclesiastica si cava da queglii studi, che manifestano, non solo in universale ciò, che ad ogni Republica humana può esser giovevole e dannoso, ma che particolarmente insegnano l'attioni, che secondo i principi della legge Christiana si debbono governando operare [...] E, conciosiache tali cose si contengano nella Scrittura Sacra, et canoni de' Pontefici, ne' Concilij, e dottrine de' Santi Padri; però i veri e propri studi del Cardinale a i quali tutti gl'altri dee ridurre, e da' quali dee gl'altri regolare, sono quelli della Scrittura Sacra, e della Theologia de' Concilij, e Leggi canoniche³⁸.

³⁷ *Acta Ecclesiae mediolanensis tribus partibus distincta. Quibus concilia provincialia, conciones synodales, synodi dioecesanæ, instructiones, litterae pastorales, edicta, regulæ confratrarum, formulae, et alia denique continentur quae Carolus s.r.e. Cardinalis tit. S. Praxedis, Archiepiscopus egit, Mediolani, apud Pacificum Pontium, 1582, Concilium provinciale mediolanense I, Qui libris potissimum à cleri legendi, c. 10v.*

³⁸ «Having, then, the studies proportioned to the occupation of each, it is necessary, with respect to the things discussed, to give priority to the situation of the Prince Cardinal. He, then, mainly Prince, must be virtuous for the perfection of his particular person, and for the public interest of subjects, such as the search for human happiness; and more, since being Cardinal, should be good for private and public interest, not only as the active search for happiness, but

The Sacred Scripture, of course, occupies a prominent place in the Antoniano inventory. There are even 8 full editions of the Bible, including 5 foreign – among which we may mention the *Biblia complutensis*, the first multilingual edition of the printed Bible, and the *Biblia sacra*, printed in Lyon in 1550 by Sébastien Gryphe –, and 3 roman editions – among which stands out the Roman edition of the Sixstine-Clementine Bible of 1592³⁹. We must add 4 editions of the New Testament, two editions from Paris and two Roman editions, including the *Evangelium arabicum*, published by the Medicea typography in 1591⁴⁰. There are no versions of the Bible in vernacular, but there are two editions of the Greek Bible – the Septuagint, and of the Hebrew Bible. All these texts are elegant, mostly *in folio* – although there are also other formats – and printed in large part by foreign publishers. These are all elements that should not be attributed to the passion of a collector, but rather, seen as a reflection of Antoniano's need to study and work, as evidenced, for example, by the presence, alongside the aforementioned Hebrew Bible, a *Lexicon hebraicum*⁴¹.

From this point of view also the many comments on the various parts of the biblical texts that characterize the Antoniano inventory can be viewed as study books⁴². Among them the commentaries on the Psalms and Gospels prevail. In this respect we can see, for example, the late-medieval *Commentarii* on the Psalms and Gospels of the Byzantine theologian and exegete Euthymius, paraphrases on

also as the Christian Republic desires and of whom is worthy of the office of governor [...]. Because different in fact, are the purposes in his Republic from the other princes' republics. The means to achieve it, likewise, are different from those of other republics and empires, so the cognition of rightly governing the Ecclesiastical Republic is obtained from those studies that, not only universally show what can be beneficial and harmful to every human Republic, but that also teach in particular the actions that, according to the princes of Christian law, must be apply in govern. [...]. And, seeing that these thing are contained in Sacred Scripture and canons of the Popes, Councils and in the doctrines of the Holy Fathers, however the actual studies of the Cardinal, to which all others must reduce and from which others must adjust, are those of Sacred Scripture, the Theology of the councils and canon law». Fabio Albergati, *Il Cardinale del signor Fabio Albergati gentiluomo bolognese libri tre*, In Roma ad instantia di Gio. Angelo Ruffinelli, stampato per Guglielmo Facciotto, 1598, lib. III, cap. XI, pp. 180-181.

³⁹ Cfr. Inventario, for foreign editions c. 45v «Biblia Complutensis, in 5 tomos f°»; c. 46r «Biblia cum triplici indice in 2 to[mos] f° Lugd[uni] 1550»; c. 50v «Biblia Hebraica in 4 to[mos]»; c. 52r «Biblia Sacra Ant[uerp]iae 1572»; c. 68r «Biblia Plantini in 8° 1565»; for roman editions c. 57v «Biblia Sixti V Romae 1592»; c. 58r «Biblia 70 graece Romae 1587»; c. 61r «Biblia 70 Romae 1580 tomi 2». For a comprehensive summary of the history of the Bible see: E. Fabris (ed.), *La Bibbia nell'epoca moderna e contemporanea*, Bologna, EDB, 1992.

⁴⁰ Inventario, c. 54v «Testamentum no[vum] graece Lutet[iae] 1569»; c. 60v «Novum Testam[entum] Syriace f° Ro[mae] 1591»; «Novum testam[entum] graec[e] ex Bibliot[heca] Regia». To these titles it should be added «Evangelium arabicum, Romae, Medicea, 1591 (4°)», indicated in the topographical Catalog of Vallicelliana Library as characterized by the handwritten possession note of «Card. Antoniani».

⁴¹ Inventario, c. 60v «Finis Thesauri linguae s[anc]t[ae] Lugd[uni] 1529 f°».

⁴² You may recall for example the following works: Inventario, c. 49r «Aureolus in sacram script[uram] Paris 1575»; «Emmanuel Sà in sacram scripturam Ant[uerp]iae 1598»; «Idem Evang[eli]a Antuerp[iae] 1556»; c. 61r «Glossa magna in Genes[im] Martinengi t[o]mos 2 Pat[avii] 1597».

the Psalms of the sixteenth century and the commentaries on the Gospels of the famous bishop of Ypres Cornelius Otto Jansen⁴³. Apart from the commentaries on the Psalms, Antoniano's library also presents works of the sixteenth-century theologians such as Franz Titelmans, Gilbert Genebrard, Reinier Snoy and Giovanni Battista Folengo⁴⁴; while with regard to the New Testament it relies on the *Enarrationes* of the bishop and theologian of the eleventh century, Theophylactus, as well as on the sixteenth century expositions of Johann Wild (Ferus), Diego de Estela, Francisco Toledo, Juan Maldonado and Manuel de Sa⁴⁵.

Finally, the presence of the "elaborations" of the Bible in the Antoniano library is significant, in which we may include all those «appropriate tools at introducing in the mine of the Holy Book for excellence of the Christian faith»⁴⁶; I refer, that is, to the *Concordantiae bibliorum utriusque Testamenti* (Antuerpiae, 1567), the *Notationes in Sacra Biblia* (Antuerpiae, 1580) of Franciscus Lucas, the *Bibliotheca theologica* of Angelo Rocca (Romae, 1594), the *Compendiosa in universam sacram scripturam commentaria* of Petrus Aureolus (Parisiis, 1585), the *Flores Bibliae* (Antuerpiae, 1567), the *Phrases scripturae sacrae* of Lorenzo de Villavicencio (Antuerpiae, 1571) and the *Index biblicus* (Antuerpiae, 1571) of Jean Harlemius⁴⁷, but also an «authoritative and of large proportions» work

⁴³ Inventario, c. 59v «Euthymius in Psalmos Paris 1547»; c. 61v «Euthymius in Evang[elia] 1560»; c. 46v «Jansenius in Psalmos, et cantica Lovanij, 1574»; c. 58r «Jansenius in Evang[eli]a Lov[anii] 1576». About Jansen, it also indicates the presence of the following title: Inventario, c. 68r «Jansenius in Proverb[ia] Duaci 1577».

⁴⁴ Inventario, c. 50r «Genebrardus de aedit[ion]e psalm[i] David[is] Paris 1582»; c. 54r «Titelmani elucid[atio] in 27 psal[mos] Lugd[uni] 1573»; c. 54v «Titelmanus in Job Lugd[uni] 1554»; c. 61r «Folengius in Psalmos Ro[mae] 1585»; c. 66v «Raynerius in Psalmos; Athanasij opusc[ulum] in Psalm[os] Ven[etiis] 1572».

⁴⁵ Inventario, c. 46r «Toletus in Jo[annis] f° Romae 1588»; c. 47v «Litaniae nominis Jesu Bon[oniae] 1597»; c. 49v «Maldonati in Evang[eli]a tom[us] p[rimus] Brixies 1597»; c. 148r «Stellae in Lucam tomus 2.º Ven[etiis] 1582»; c. 51v «Stellae in Lucam tom[us] j Ven[etiis] 1583 in 4º»; c. 54r «Jo[hannes] Ferus in Joann[em] Ro[mae] 1527»; c. 62v «Theophylact[us] in Evang[elia] Ro[mae] 1542». Antoniano, among others, during the writing of *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, uses the comment of Diego de Estela on the Gospel of Luke, as is shown by a draft of Charles Borromeo written in January of 1582 and addressed to him (BAM, P 22 inf., c. 314v). Cfr. Patrizi, *Silvio Antoniano*, cit., vol. 2. *Documenti e lettere*, epistola n. 62.

⁴⁶ Cfr. D. Zardin, *Bibbia e apparti biblici nei conventi italiani del '500-'600*, in Borraccini, Rusconi (eds.), *Libri, biblioteche e cultura*, cit., p. 69 [63-103]. Outlining the main contours of the «monumental heritage of religious literature built around the basic code of biblical writing» Zardin observes, «despite the harsh crackdown of the inquisitorial battle, the proscription of the vernacular and the polemic against the grafts, even if only partial, of scriptural materials in vernacular in religious book», the scene of the religious book of the Fifteenth-Seventeenth century was characterized by a complex process of "remodeling" «in which it prepared original genres and new types of books, that, together with those already tested by time, moved into the channels governed by the printing industry of the peninsula» (*Ibid.*, pp. 99, 68, 69). For an overview on key events relating to the relationship between the Bible and vernacular see: G. Fragnito, *La Bibbia al rogo. La censura ecclesiastica e i volgarizzamenti della Scrittura (1471-1605)*, Bologna, il Mulino, 1997; Ead., *Proibito capire. La Chiesa e il volgare nella prima età moderna*, Bologna, il Mulino, 2005.

⁴⁷ Inventario, c. 49v «Bibliotheca Theologica Angeli Roccha 1594»; c. 51v «Flores Bibliae Hibernici Ant[uerp]iae 1568 in 16»; «Index Biblicus Ant[uerp]iae 1571»; «Luca Burgensis in

such as the *Bibliotheca sancta* of Sisto da Siena (Venetiis, 1574) which, as has been pointed out, proposed «the results of humanistic progress in the field of biblical philology and the first results recapitulated of the Tridentine summaries [...] setting out the number, the division and the authority of the Holy Books, the theological foundations of the interpretative Catholic tradition, the reliability of the commentators of the Old and New Testament»⁴⁸.

An important part of the library of Card. Antoniano is undoubtedly occupied by the “rules of the local churches”. There are, in fact, numerous collections of diocesan councils: we can count 19, of which 4 for the Borromaica Archdiocese, 2 for the Archdiocese of Avignon of the Oratorian Filippo Maria Tarugi, and 2 Synod collections related to the Diocese of Verona of Matteo Giberti⁴⁹. We also find that the foreign dioceses are represented with the *Collectio conciliorum Hispaniae* (Madriti, 1593) of Garcia Loaysia and the *Constitutiones, et decreta, concinnata atque in provinciali Synodo Salibusgensi* (Dilingae, 1574)⁵⁰. The Antoniano library does not disappoint even for the presence of works of ecumenical councils: in addition to the functional *Summa conciliorum et pontificum* of the Dominican Bartolomeo Carranza⁵¹, in fact, there is also the presence of 6 editions of the canons and decrees of the Council of Trent, that can be related with those on the Councils of Ephesus, Nicea, Cologne and Florence⁵².

Bibiam Ant[uerpi]ae 1580»; c. 56v «Concordantiae Bibliorum Antuerp[iae] 1567»; c. 65r «Villavincintij phrases sacr[ae] script[urae] Ant[uerpi]ae 1571».

⁴⁸ Inventario, c. 57r «Biblot[heca] Sixti Senens[i] in 2 to[m]os in 8° Ven[etiis] 1574». With regard to Sisto da Siena see: A. Serrai, *Storia della bibliografia*. vol. III: *Vicende ed anmaestramenti della Historia literaria*, edited by M. Cocchetti, Rome, Bulzoni, 1991, pp. 40-48 e J.W. Montgomery, *Sixtus of Siena and Roman Catholic Biblical Scholarship in the Reformation Period*, «Archiv für Reformationsgeschichte», 54, 1963, pp. 211-234. The quotation is from U. Motta, *La biblioteca di Antonio Querenghi. L'eredità umanistica nella cultura del primo Seicento*, «Studi seicenteschi», XLI, 2000, p. 204 [177-283].

⁴⁹ In the Antoniano inventory there are represented the following dioceses: Salerno, Sant'Agata de Goti, Piacenza, Verona, Turin, Brescia, Rossano, Aquila, Ravenna, Venice, Milan, Verona and Avignon. Cfr. Inventario, c. 48r «Columnae Synodus Salernit[ano] Neap[oli] 1580»; «Constitut[i]o[n]es et Statuta pro Civit[at]te Diocesi S. Agathae conthorum Prov[inci]ae Beneventanae sub Feliciano esiusd[em] Ecc[lesi]ae Ep[iscop]o Ro[mae] 1588»; c. 50r «Concilium Aquileiense Utini 1598»; c. 52r «Constit[ut]io[n]es Synodal[es] Placent[iae] Pauli de Aretio Placent[iae] 1570»; c. 52v «Synodus Ravennat[is] Card. Julij de Ruvere Ro[mae] 1569»; c. 53v «Synodus senensis Thaurusij Ro[mae] 1561»; c. 68r «Episcopale Bon[oniensis] Paleotti Bon[oniae] 1580»; «Constit[ut]io[n]es Synod[ic]ae Rossanens[is] Lancellotti Ro[mae] 1579»; c. 69v «Synodus veneta Prioli Venet[is] 1592»; c. 55v «Decreta concil[io] Mediol[anensi] 3 sub S. Carolo Mediol[ani] 1574»; c. 57v «Acta Ecc[lesi]a Mediolanensis Mediol[ani] 1582»; c. 67v «Synod[us] Mediol[anensis] Borrom[ae] Mediol[ani] 1566»; c. 70v «Decreta Diocesana Mediol[ani] 1568»; c. 53r «Constit[ut]io[n]es Ghiberti Ep[iscop]i Veronens[is] Venet[is] 1563»; c. 55v «Constit[ut]io[n]es Matthaei Giberti Veron[ae] 1589»; c. 47v «Concil[ium] Avinion[ensis] Sub Taurusio Romae 1597»; c. 50r «Constit[ut]io[n]es Provinciales Synodi Avinion[ensis] Romae 1597 in 4°».

⁵⁰ Inventario, c. 46r «Concilia Hispanica ex collect[io] Garsiae Loaisae Madrid 1593»; c. 51r «Constit[ut]io[n]es Decretal[es] Salisburgens[is] Jo[anni] Jacobi 1574».

⁵¹ Inventario, c. 53r «Summa Conciliorum Ven[etiis] 1549».

⁵² Inventario, c. 47v «Concil[ium] Trident[inum] Romae 1564»; c. 57v «Concilium Trident[inum] Venet[is] 1564»; c. 58v «Conciliorum G[e]n[er]alium Colon[iae] 1577»; c. 61v «Concilium

On the side of «catechetical or pastoral» and «liturgical or canonical» compilations, the Antoniano library has some peculiarities⁵³. If, in addition to the Catechism of Trent, we can highlight *Il catechismo* of Achille Gagliardi (In Milano, 1584), the *Dottrina cristiana* of Roberto Bellarmino (In Roma, 1600) and the *Breve directorium* of Juan Polanco (Romae, 1545)⁵⁴, as concerns the liturgical texts, instead, the numbers are considerable: There are even 41 titles between Missals, Pontificals, Breviaries, Rituals, Martyrologies, Ceremonials, Psalters, Calendars and Litanies⁵⁵, to which must be added the *Sacramentale*

Trident[entium] Ant[uerpi]ae 1571»; c. 63v «Conc[ilium] Trident[inum] Ven[etiis] 1574»; c. 68v «Conc[ilium] Trident[inum] g[rae]colat[inum] Ro[mae] 1564»; c. 52r «Concilium Ephesinum Paris 1574»; c. 67v «Conc[ilium] Ephesinum Ingolst[adii] 1576»; c. 66v «Concilium Nicoenum Diling[ae] 1572»; c. 58v «Conciliorum G[e]n[er]alium Colon[iae] 1577»; c. 60r «Synodus florent[ina] graec[e] Rom[ae]».

⁵³ S. Giombi, *Le biblioteche di ecclesiastici nel Cinquecento italiano. Rassegna di studi recenti e prospettive di lettura*, «Lettere italiane», 43, 2, 1991, p. 297 [291-307].

⁵⁴ Inventario, c. 54v «Directorium confess[or]ii Polanchi Romae 1554»; c. 59r «Catechismus Rom[ae] 1566»; c. 52v «Catechismo del Gagliardi Mil[ano] 1584»; c. 70v «Dottr[in]a chri[stia]na più copiosa del Bellarm[in]o Ro[mae] 1598». With regard to the Roman Catechism see P. Paschini, *Il Catechismo Romano del Concilio di Trento: sue origini e sua prima diffusione*, in Id., *Cinquecento romano e riforma cattolica: scritti raccolti in occasione dell'ottantesimo compleanno dell'autore*, Romae, Facultas theologica Pontificii athenaei Lateranensis, 1958, pp. 34-91; for an overview on the relationship between catechism and formation of clergy in the care of souls refer to C. di Filippo Bareggi, *La formazione pastorale del clero in cura d'anime dopo il Concilio di Trento*, in Sangalli (ed.), *Per il Cinquecento religioso italiano*, cit., vol. I, pp. 265-290; while for an initial view of the relationship between catechism and literacy refer to R. Sani, *Il catechismo e l'alfabeto: le «Scuole della dottrina cristiana» (sec. XVI-XVII)*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milan, I.S.U. Catholic University of the Sacred Heart, 1999, pp. 415-455.

⁵⁵ Inventario, (Messale) c. 50v «Officium Diurnum, et Nocturnum in 2 par[tibus] Ant[uerpi]ae 1595 con le fib[bi]e d'argen[te]to»; «Missale Romanum Paris 1572»; «Item Venetis apud Europ[ae] In f^o»; c. 51r «Ordinarium Missae Rom[ae] 1566»; c. 57r «Missale Romanum Ven[etiis] 1566»; c. 59v «Ritus celebrandi Missas Ven[etiis] 1572»; (Pontificale) c. 50v «Pontificale Rom[anum] f^o Ven[etiis] 1561»; «Item Clem[ens] VII f^o Romae 1595»; c. 52r «Summa Pontificalis Sotteallis Lov[anii] 1570»; (Breviario) c. 50r «Breviaria duo Ro[mae] noviter impressa Romae 1602»; «Item Antuerpiae 1582 in 16»; «Item Paris 1598 in 8^o 2 tu: con di argento»; «Item Venetis 1560»; «Item Monasticum S. Bened[ect]i Ven[etiis] 1595»; «Item grace in 8^o Romae»; c. 64r «Breviarium Rom[anum] Ant[urpi]ae»; c. 66v «Breviarium Ro[manum] 1518»; (Rituale) c. 56v «Rituale Rom[ano] sine prin[cipi]o, et fine in 4^o»; c. 57r «Sacra baptizandi institutio iu[xt]a ritum Rom[an]ae Ecc[lesi]ae Ven[etiis] 1581»; «Rituale sacrament[orum] Rom[anae] in 4^o Brixiae 1595»; «Item pro Diocesi Perusina Perus[iae] 1597»; (Martyrologio) c. 51r «Martyrologium Romanum Rom[ae] 1583»; c. 52v «Martyrologium Galesinij Mediol[ani] 1578»; c. 65v «Usuardi martyrolog[ium] Lov[anii] 1568»; c. 70r «Martyrolog[ium] Baronij Ro[mae] 1598»; c. 71r «Martyrolog[ium] Rom[anum] Ro[mae] 1584»; (Cerimoniale) c. 59v «Sacrarum Ceremoniarum libri tres Ro[mae] 1560»; c. 50v «Cerimoniale Ep[iscop]orum Clem[entis] VIII f^o Romae 1600»; (Salterio) c. 50r «Psalterium Vaticanum Romae 1593» (2 esemplari); c. 50v «Psalterij mystica explanatio *Oeniponti* 1600 in 16»; c. 52r «Lindani Psalterium Colon[iae] 1576»; c. 59v «Psalterio g[rae]colat[ine] Paris 1559»; c. 70v «Psalterium, Proverb[iorum] et Job Hebraic[e] Ven[etiis]»; (Litanie) c. 47v «Litaniae nominis Jesu Bon[oniae] 1597»; c. 53r «Litaniarum et Processionarum Ecc[lesi]a Novariens[is] liber Mediol[ani] 1599»; c. 53v «Litaniae in celebrat[i]one Jobilaei Ro[mae] 1592»; (Calendario) c. 53v «Calendarium anni 1595»; «Calendarium anni 1594». To this list we may add «Rituale sacramentorum Dom[ini]c[i] Bollani ed., Brixiae, Bozzola, 1595 (4^o)», indicated in the topographical catalogue of the Vallicelliana Library as text belonged to «card. Antoniani».

ambrosiano (Mediolani, 1589)⁵⁶, whose presence confirms once again the proximity of Antoniano to the Ambrosian Church.

The presence of devotional works⁵⁷ is also significant – the *Imitatio Christi* occupies a preeminent place, of which Antoniano had also an Italian language version⁵⁸, and the rich production of Luis Granada, represented mostly by Spanish-language titles⁵⁹. In this area there are even late-fourteenth century «devotional and spiritual books»⁶⁰ such as the *Vita Christi* of Ludolph of Saxony⁶¹ and interesting meetings such as that with the *Prattica spirituale di una serva di Dio*, attributed to Paola Antonia Negri, but in all probability written by the Barnabite Giovanni Pietro Besozzi, a work that, included in the Index of 1596, will long be persecuted⁶².

Also the section dedicated to the training of priests in care of souls is rich, as demonstrates the presence in the Antoniano inventory of the famous *Borromäische Instructiones* on church buildings and furnishings of 1577, the *Instruzione de' sacerdoti* of Tullio Crispolti da Rieti (In Vinegia, 1567) and the *Boni pastoris exemplum* of Pietro Francesco Zini. But more important is the concentration of titles dedicated to the sacraments and, in particular, to confession. In this area, as it has been observed, «after the critical stage in the middle decades of sixteenth century», there is a «wide opening to the vernacular», which comes from the «urgent need for the indoctrination» of the clergy⁶³. Thus, next to the most common penitential handbooks compiled in the first half of the sixteenth

⁵⁶ Inventario, c. 57v «Sacramentale Ambrosianu[m] Mediol[ani] 1589».

⁵⁷ In this regard, for a first description of the topic, see: C. Di Filippo Bareggi, *Libri e letture per i laici nella Milano borromaica*, «Studia borromaica», 21, 2007, pp. 347-366.

⁵⁸ Inventario, c. 63v «Jo[annes] Gerson de Imit[ation]e Lugd[uni] 1567»; c. 54r «Granata de Orat[ion]e Hisp[anice] Salamant[icae] 1571». It is interesting to mention that the exemplaries presented in the Antoniano inventory indicate as author Jean de Gerson. During the last quarter of the sixteenth century, as known, the paternity of the work was attributed to Thomas of Kempen (cfr. A. Ampe, *L'Imitation de Jésus-Christ et son auteur*, Rome, Edizioni di storia e letteratura, 1973).

⁵⁹ Inventario, c. 57r «Simbolo del Granata Spagn[olo] Salam[anca] 1587»; c. 64r «Gio[vanni] Gersone volg[are] Ven[etia] 1568»; c. 62r «Memoriale del Granata Spag[no]lo Salam[anca] 1570»; c. 63r «Concionum Granatensis to[mus] 2^s Ro[mae] 1597»; c. 66r «Sermone del Granada Spag[no]lo 1590»; «Granata Guida in Spag[nolo] Salam[anticae] 1571»; c. 69v «Meditat[ione] del Granat[a] per la sett[iman]a Ven[etia] 1572».

⁶⁰ It refers to the expression adopted by Charles Borromeo in the *Avvertenze a i confessori*, when explicitly he invites the confessors to say to penitents who are able to read to buy «alcuni libri spirituali et devoti quali leggono, o faccino leggere insieme con la sua famiglia la sera, massime li giorni delle feste» (some devotees and spiritual books, to read or to be read together with their family in the evening, especially on festival days). *Acta Ecclesiae Mediolanensis*, cit., *Avvertenze di Monsignore Illustriss. cardinale di S. Prassede, Arcivescovo di Milano*, c. 235r.

⁶¹ Inventario, c. 51r «Landulphus de vita Christi Ven[etis] 1566».

⁶² Inventario, c. 64r «Prat[ti]ca d'una serva di Dio Ro[ma] 1565». Regarding Paola Antonia Negri see M. Firpo, *Paola Antonia Negri, monaca angelica (1508-1555)*, in O. Niccoli (ed.), *Rinascimento al Femminile*, Rome-Bari, Laterza, 1991, pp. 35-82.

⁶³ M. Turrini, *La coscienza e le leggi: morale e diritto nei testi per la confessione della prima età moderna*, Bologna, il Mulino, 1991, p. 113.

century – such as the *Summa Silvestrina* of Silvestro Mazzolini, the *Summa Tabiena* of Giovanni Cagnazzo, the *Summula de peccatis* of Tommaso De Vio and the *Summa Armilla* of Bartolomeo Fumo⁶⁴ –, and to the works in Latin on confession – such as the *De sacramento confessionis, seu paenitentiae* of Mariano Vittori (Rome, 1566) and the *De confessione catholica* of Stanislaw Hozjusz (Lugduni, 1564) –, the library of Antoniano includes works that represent this need, beginning with the noted Borromean *Avvertenze a i confessori* of 1574 and other works such as the *Metodo di confessione* of the Benedictine Claude de Viexmont, written for the students of the Parisian college of Navarre and popularized by Lodovico Gabrielli da Gubbio (*In Vinegia*, 1572)⁶⁵.

In vernacular there are also the works of the rich *corpus* of hagiographical texts of the Antoniano inventory. «Books on spirituality and education», the hagiographies respond to the specific educational purpose because, as it has been noted, «the saint's life fills the expectancy of a life modeled on the example of Christ»⁶⁶. Antoniano, not by chance, through the pages of *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, spoke extensively about the cult of saints as a means of intercession between man and God and Christianity as models to emulate. In addition, to dealing with the discourse on “good books”, he not only urges fathers and teachers to encourage children in reading hagiographies – identified as excellent tools to support the path of the Christian formation of children –, but also provides some indication of specific readings in this regard, saying:

Si leggano delle vite de i santi [...] quelle poche che san Hieronimo ci ha lasciate, come di San Paolo primo heremita, et Hilarione, similmente la vita di san Martino, scritta da Sulpitio Severo, et anco l'istoria Ecclesiastica, scrittori ambedue che per mia opinione non faranno danno alla buona lingua, ma ben senza dubbio faranno giovamento a i buoni costumi⁶⁷.

Some of these texts are in the Antoniano library that, next to “classics” of hagiography such as the life of St. Catherine of Siena, propose the lives of men who were to become saints, such as the *Filippo Neri* of the Oratorian Antonio

⁶⁴ Inventario, c. 48r «Summae Sylvestrinae pars 2^a Ven[etiis] 1572»; c. 52v «Sylvestrinae summae par[s] j Ven[etiis] 1572»; c. 47r «Summae Tabienae pars 2^a Ven[etiis] 1589»; c. 49r «Aurea Armilla Venet[ia] 1551»; c. 64v «Summula Caietani Lugd[uni] 1565».

⁶⁵ Inventario, c. 47v «Mariani Victorij Hist[oria] sacram[enti] Confess[essionis] Romae 1566»; c. 49v «Stanislaus Hosius de Confess[ion]e Catt[oli]ca Lugd[uni] 1564»; c. 53r «Avvertenze a' confessori del Borromeo Mil[ano] 1574»; c. 63v «Metodo di Confess[ion]e Ven[etiis] 1572».

⁶⁶ Barbieri, *Note sul libro*, cit., pp. 46, 47. For a comprehensive summary on hagiographies see: S. Boesh Gajano (ed.), *Raccolta di vite di santi dal XIII al XVIII secolo. Strutture, messaggi, fruizioni*, introduction of F. Bolgiani, Fasano di Brindisi, Schena, 1990.

⁶⁷ «The lives of the saints should be read [...] those few that St. Hieronimo has left us, such as the life of St. Paul, the first hermit, and of Hilarion, similarly the life of St. Martin, written by Sulpitio Severus, and even the ecclesiastical history, writers who, both, in my opinion, will not damage the good language, but no doubt will benefit morals». Cfr. Antoniano, *Tre libri dell'educatione*, cit., vol. III, cap. XLI, 150v.

Gallonio⁶⁸, or works destined for success such as the *Historia delle sante vergini romane* again by Gallonio⁶⁹, or, still, the cornerstones of hagiographic literature such as the pioneering collection *Sanctorum priscorum patrum vitae* of the Veronese hagiographer Luigi Lippomano⁷⁰, then surpassed by the *De vitis sanctorum* of Carthusian Lorenzo Surio⁷¹, this too indicated in the library of Antoniano.

In the Antoniano inventory, in accordance with the «rediscovery and revival of patristic literature, also the Greek one, inaugurated by humanism and renewed in the sixteenth century»⁷², ample space is reserved to the Church Fathers, especially Basil, Augustine, Ambrose, Gregory Naziazan, Leo the Great, Cyril of Alexandria, Dionysius of Alexandria, Ephrem, Isidore of Seville and, of course, Cassinus⁷³, an

⁶⁸ Inventario, c. 46r «Jo[annes] de Capistrano Vita 1523»; c. 46v «Vita B. Philippi Romae 1601»; c. 47r «Vita B. Philippi Romae 1601»; c. 54r «Vita S Catherinae senen[sis] Ital[ice] Ven[etia] 1571»; c. 50r «Historia di S. Romualdo Spag[na] / Ibid[em] 1597»; c. 54r «Vita P. Nicolai Factoris Ital[iano] Ro[ma] 1590»; c. 68r «Vita ss. Petri et Pauli Ro[mae] 1597»; «Vita S. Nicolai de Tolentino Macer[atae] 1581»; c. 69r «Pegna de vita etc. S Didaci Ro[mae] 1589».

⁶⁹ Inventario, c. 63r «Gallonij hist[oria] delle Verg[ini] Romane Ro[mae] 1591». For an explanation about the *Historie* of Gallonio see: S. Ditchfield, *Leggere e vedere Roma come icona culturale (1500-1800 circa)*, in *Storia d'Italia. Annali* 16, cit., pp. 58-59 [33-72].

⁷⁰ Inventario, c. 68r «Lipomani Vit[ae] SS.^m tom[us] 6^s Ro[mae] 1558».

⁷¹ Inventario, c. 58r «Vitarum Surij tom[us] 6^s Ven[etia] 1581».

⁷² G. Baffetti, *Il ritorno dei padri nel Cinquecento*, in G. Auzzas, G. Baffetti, C. Del Corno (eds.), *Letteratura in forma di sermone. I rapporti tra predicazione e letteratura nei secoli XII-XVI*, Florence, Olschki, 2003, p. 148 [147-157].

⁷³ Inventario, c. 45v «Basiliij op[er]a f^o Paris 1566»; c. 62v «Basiliij op[er]a graece Bas[ileae] »; c. 68r «Constantini Monastichi di s. Basilio» (the hand, that completes the inventory, mistakenly writes 'Constantine' instead of 'Constitution'); c. 70r «Basiliij op[er]a 1552»; c. 45v «D[ivi] Augustini op[er]a Paris apud Gul[ielmi] Merlini 1571 in f^o»; c. 57r «S. Augustini Epistolae»; c. 64r «S. Augustini Confessiones, Lov[ani] 1573»; c. 64v «Officija S. Augustini ordinis Ro[mae] 1597»; c. 68r «S. Augustini, et al[trium] Sermones Ven[etia] 1561»; c. 45v «D[ivi] Ambrosij op[er]a o[mn]ia Paris 1569»; c. 58r «S. Ambrosij Epist[olae] Medioll[ani] 1490»; c. 63v «S. Ambrosius in Psalmos Ro[mae] 1585»; c. 51v «Gregorij Nazianzeni hom[iliae] 4»; c. 52r «Nazianzeni opuscula Paris 1575»; c. 70r «Greg[orius] Nazian[enus] op[er]a Paris 1569» (to this group of titles tied to Gregory Nazianzen we also can add the following work of Gregorius Nazianzenus, «Due orationi [...] et il primo sermone di S. Cecilio Cipriano [...], Venetia, A. Manutio, 1569 (8^o)», identified in the topographic catalogue of the Vallicelliana library as belonging to Antonio); c. 59v «Leonis Papae Homelie Venet[iis] / Idem de conflictu virtutum, et vitiorum Ven[etia] 1553»; c. 64v «Leonis Magn[us] Epist[olae] Lov[ani] 1566»; c. 69v «Leonis Magni op[er]a»; c. 54r «Cyrillus con Antropomorphitas / Idem de Adorat[i]o[n]e Col[oniae] 1573»; c. 70r «Cyrilli Alex[andrin]i op[er]a Paris 1572 to[mos] 2»; «Cyrilli Hierosolym[is] Catecheses Col[oniae] 1564»; «Cyrillus de adoratione Ro[mae] 1588»; c. 57v «Dionysij Alex[andrin]i et aliorum epist[olae] Paris»; c. 62v «Dionys[us] Alexand[inus] Hist[oria] Rom[ae] f^o corretto»; c. 53r «Ephraem sermones 1585»; «S. Ephraem op[er]a quaedam Ven[etia] 1601»; c. 58r «S. Ephraem operum to[mos] 3 Romae 1589»; c. 64r «Ephraem de pass[i]o[n]e D[omi]ni Ro[mae] 1585»; c. 50r «Isidori Archiep[iscop]i Chronic[on] Taurini 1593»; c. 58r «Isidori Hispal[ensis] op[er]a Paris 1580»; c. 67v «Isidori Sententia Taur[ini] 1593» (to this group of works by Isidore of Seville, we may add another work, indicated in the topographical catalogue of Vallicelliana library as belonging to Antonio «B. Isidori De nativitate domini et alia, Hagonae, s.n., 1529 (8^o)»; c. 46r «Damasceni et Cassiani op[er]a f^o Bas[ileae] 1575»; c. 47v «Jo[annes] Cassianus Romae 1588»; c. 53v «Gio[vanni] Cassiano delle Constit[ution]i et ord[in]e de' Monaci Ven[etia] 1563».

important author for the Oratorian family⁷⁴, of which there are the more read and recommended works, i.e. the *Collationes* and the *De institutis*; in order of presence, the two Gregories, John Chrysostom, Athenagoras, Tertullian, Cyprian, Lactantius, Hilarius and Jerome⁷⁵, for each of them we have at least two titles. The list of the major representatives of the patristic literature closes with Gregory Magnus, Clement of Rome, Clement of Alexandria, Justin Martyr, Sulpicius Severus and Eucherius, for which, however, the library of Antoniano provides a good edition *in folio* of their *Opera omnia*. The Latin and foreign editions, especially Parisian, prevail even though the Antoniano collection has some able translations in the vernacular, such as the *Varii sermoni* of Agostine of Hippo translated in the Venetian publication of 1561, the *Breve raccolta delle constitutioni monastiche* of St. Basil and the *Due orationi* of St. Gregory Nazianzen, published together with the first sermon on the alms of St. Cyprian, translated by the early childhood teacher of Antoniano, Annibal Caro, and published in Venice in 1569. These texts attest the keen interest of Roman ecclesiastics for the oldest Christian literature, apologetics and disciplinary literature; an interest that should not be interpreted in the perspective of a lonely path, aimed at simply deepening a personal passion, on the contrary, it should be read as a sign of participation of Antoniano to the cultural climate of the ecclesiastical aristocracy of his time, which unites him to the two Borromeos, Charles and Federico, and to Agostino Valier, as well as to the world of the Congregation of the Oratory of Filippo Neri and that, precisely through «the classicism of the Fathers, goes in search of an renewed identity according to the needs expressed by the Council of Trent»⁷⁶.

In the Antoniano inventory, however, the medieval tradition of scholasticism is poorly represented, a sector which, as it has been noted, was «generally little cultivated in the sixteenth and seventeenth centuries by the clergy and laity»⁷⁷. In addition to the popular *Opera omnia* of Bernard of Clairvaux, of which there is a Parisian copy of 1566, we find the comments

⁷⁴ Cistellini, *San Filippo Neri*, cit., vol. I, pp. 102-107.

⁷⁵ Inventario, c. 45v «Gregorij Magni op[er]a in to[mos] 7 f° Romae 1593»; c. 62v «Gregorij op[er]a o[mn]ia Paris 1562»; c. 46r «Jo[annis] Chrysostomi op[er]a f° Paris 1556»; c. 57r «Jo[annes] Crysost[omus] in epist[olam] Pauli ad Philip[opes] Rom[ae] 1578»; c. 45v «Athenagora della Resurrettione de' morti»; c. 61v «Athenagorae apolog[i]a in 8° / Idem de resurrect[i]one Lov[anij] 1557»; c. 45v «Tertulliani op[er]a f° Paris 1545»; c. 46r «Tertuliani op[er]a cum Pamelio f° Paris 1583»; c. 45v «Cypriani op[er]a cum Pamelio Paris 1574 f°»; c. 62v «Cypriani op[er]a Ro[mae] 1563»; c. 50r «Lactantius Firmianus Ant[uerpi]ae 1570»; c. 54r «Lactantij Firmini op[er]a flor[entiae] 1513»; c. 45v «Hilarij op[er]a f° Paris 1572»; c. 68v «S. Hilarij op[er]a Paris»; c. 49v «S. Hieronymi epistolarum t[omos] 3. s Romae 1561».

⁷⁶ M. Giuliani, *L'attualità dei padri e la spiritualità borromaica fra Cinque e Seicento*, «Studia Borromaica», 20, 2006, p. 139 [117-143]. With regard to the editions of the Fathers promoted by the «Roman Counter-Reformation» see: P. Petitmengin, *Les éditions patrisques de la contre-réforme romane*, in M. Cortesi (ed.), *I Padri sotto il torchio: le edizioni dell'antichità cristiana nei secoli XV-XVI. Atti del convegno di studi, Certosa del Galluzzo (Firenze), 25-26 giugno 1999*, Firenze, SISMEL edizioni del Galluzzo, 2002, pp. 3-31.

⁷⁷ Motta, *La biblioteca di Antonio Querenghi*, cit., p. 214.

of Bonaventure on the *Libri quatuor sententiarum* of Petrus Lombardus and those of Guillaume Durand, the *Compendiosa in universam sacram scripturam commentaria* of Pierre d'Auriale, two of the numerous works of Walter Burley on Aristotle, one in *Ethicam* and other *super Physicam*, and, of course, the *Opera omnia* of Thomas of Aquino, represented in the Roman edition in eighteen volumes printed in 1570 by the printing company formed between the heirs of Antonio Blado and Giovanni Gigliotti, to which, finally, we find the edition of the *Summa theologiae* with a comment by Thomas de Vio, printed by the Giunta of Venice between 1537 and 1539⁷⁸.

The landscape of the texts of the Antoniano library referable to the second scholasticism is more nourished and articulated⁷⁹; we find, in fact, the masterpieces of the School of Salamanca, beginning with the *Relectiones theologicae* of Francisco de Vitoria, to continue with the *De locis Theologicis* of his disciple Melchior Cano and the *Libri decem de justitia et jure* of Domingo de Soto⁸⁰. The texts of Dominican authors of the second scholasticism provided an ethical doctrinal and catechetical system, that was fundamental and essential to the post-Tridentine culture and the Antoniano library could not fail to include them. Antonianos learned their lessons also through the teaching of theology taught through the scholastic and controversial theology teaching positions of the Roman College, that had teachers of international renown close to the Roman ecclesiastic, such as Francisco Toledo and Roberto Bellarmino⁸¹. With regard to the first, the Antoniano legacy accepts the lesson of the New Testament Exegesis of the *Commentaria in prima duodecim Evangelii Lucae*, the *in Epistolam Beati Pauli Apostoli ad Romanos*, and the *In sacrosanctum Ioannis Evangelium*⁸², while of Bellarmino it incorporates the controversial teaching of the *Disputationes* and *Controversiarum*⁸³.

⁷⁸ Inventario, c. 45v «S. Thome opera f° Romae 1570»; c. 57r «S. Thomae p[rim]a 2^a»; c. 57v «S. Thomae 2^a 2^a Venet[iis] 1537»; «S. Thomae p[rim]a pars Ven[etiis] 1538»; c. 56v «S. Thomae Summae pars 3 Lutetiae 1533»; c. 64v «Conclus[i]ones ex Sum[ma] S. Thomae Lov[ani]i 1570». In the inventory there are also two works of comment to Aristotele: c. 56r «S. Thomas in Physicam Ven[etiis] 1551»; c. 58r «S. Thomas de coelo et mundo Ven[etiis] 1555».

⁷⁹ With regard to this, refer to the reading of the following works: C. Giacon, *La seconda scolastica*, Milan, Bocca, 1944-1950, 3 voll.; P. Grossi (ed.), *La seconda Scolastica nella formazione del diritto privato moderno*, Milan, Giuffrè, 1973; A. Ghisalberti (ed.), *Dalla prima alla seconda Scolastica. Paradigmi e percorsi storiografici*, Bologna, ESD, 2000.

⁸⁰ Inventario, c. 54v «Summa Sacram[ent]orum Franc[isci] a Victoria Ro[mae] 1567»; c. 66r «Locis Theolog[icis] Cani 1567»; c. 53v «Soti in sententiarum 4^m to[mus] j Ven[etiis] 1569»; c. 61r «Sotus de Just[iti]a et Jure Lugd[uni] 1558»; c. 68r «Sotus in 4^m sent[entiarum] to[mus] 2 Ven[etiis] 1569». Cfr. F. Buzzi, *La scolastica barocca come risposta alla Riforma e ai tempi nuovi*, in Sangalli, *Per il Cinquecento religioso italiano clero*, cit., pp. 65-96.

⁸¹ With regard to this aspect, refer to Patrizi, *Silvio Antoniano*, cit., vol. I, par. 2.1.

⁸² Inventario, c. 45v «Toletus in epist[olam] Pauli ad Rom[anos] Romae»; c. 46r «Toletus in Jo[annis] f° Romae 1588»; c. 49v «Toletus in Lucam Romae 1600 f°».

⁸³ Inventario, c. 54r «Eiusdem Controversiarum index Ingolst[adi] 1589»; c. 68r «Bellarmini opusc[ula] f° Ven[etiis] 1599».

In scrolling the items in the Antoniano library collection, we find other titles belonging to the controversial literature such as the *Annales ecclesiastici* of Cesare Baronio, the defence of Francisco Torres *Adversus Magdeburgenses Centuriatores*, the *Disceptationes Calvinicae* of Francesco Panigarola⁸⁴, but there are even “curious findings”, as, for example, that of *Assertio septem sacramentorum adversus Martin Lutherum* of Henry VIII⁸⁵.

The field of contemporary literature is also particularly rich and articulate, and may count the works of some of the greatest Catholic writers of the sixteenth century. In this sector, if one is not surprised to find a large part of the texts of the Archbishop of Bologna, Gabriele Paleotti, and those of the fraternal friend of Antoniano, Agostino Valier, or erudite works such as those of Carlo Sigonio, Paolo Giovio and Gerolamo Cardano, one is however, surprised by the rich presence of foreign authors.

Well represented, for example, is the Iberian world; in fact, next to well-known intellectuals such as the intransigent Domingo de Soto, we find the most prominent spokesman of spiritual literature of the Peninsula⁸⁶, i.e. the already mentioned Luis Granada, the great Dominican theologian of the time appreciated by Charles Borromeo, as well as the Portuguese Heictor Pinto or the Franciscan Diego de Estella⁸⁷. The presence of the Flemish Franz Titelmans is also interesting, a Franciscan theologian and supporter of personal reform, and Albertus Pighius, engaged on behalf of the religious reconciliation of Germany, as well as two enlightened bishops of Ghent – Corneille Janssen and his successor Willem van der Lindt, both faithful executors of the decrees of Trent⁸⁸.

If we move to the German front, it is to detect the presence, in addition to the famous Jesuit theologian Petrus Canisius, also that of the famous and great anti-Lutheran animator of the Bavarian Catholic Reformation, Johann Mayer, better known as Eck, and that of the illustrious Franciscan preacher Johann Wild, Latinized Ferus, who because of the excessive harshness with

⁸⁴ Inventario, c. 45v «Annales Card. Baronij in to[m]os x f° Romae»; c. 62v «Annal[es] Baronij tom[us] j Ro[m]ae 1591»; c. 70r «Martyrolog[ium] Baronij Ro[m]ae 1598»; c. 52v «Panigarola discep[tation]es Calvinist[icae] Mediol[ani] 1594».

⁸⁵ Inventario, c. 47r «Henrici 8 Assertio 7. sacrament[orum] Romae 1545».

⁸⁶ By this expression we refer to «the topic of religious literature in the vernacular [...] functional for the learning of good habits, for properly religious or devotional practice, for the attendance of the sacraments, primarily the confession». E. Barbieri, *Note sul libro spirituale del XVI secolo*, in Barbieri, Zardin (eds.), *Libri, biblioteche e cultura*, cit., p. 13 [3-61].

⁸⁷ With regard to Domingo de Soto cfr. *infra* to note n. 80 and Estella cfr. *supra* to note n. 44, while for the other authors refer to Inventario, c. 49v «Hector Pintus in Isaiam Ant[uerpi]ae 1570»; c. 68r «Pintus in Ezechielem Lugd[uni] 1581»; «Pintus in Daniele Col[oniae] 1582 / Idem in Threnos Jerem».

⁸⁸ With regard to Franz Titelmans cfr. *supra* to note n. 44, Corneille Jansen cfr. *supra* note n. 43. For the other mentioned authors see: Inventario, c. 57r «Alberti Pighij Hierarchia Ecc[lesi]a Colon[iae] 1538»; c. 57v «Pighij Controversiae Coloniae 1542»; c. 50r «Panoplia Evang[elica] Lindani Paris 1564»; c. 52r «Lindani Psalterium Colon[iae] 1576»; c. 66r «Lindanus de vera Ecc[lesi]a Col[oniae] 1572».

which he denounced the evils of the Roman Church ended up in the *Index* and circulated in purged editions⁸⁹.

For England, next to *De concilio liber* and *De summo pontifice* of the papal legate at the Council of Trent, Reginald Pole, we note the pamphlet *Ad persecutores Anglos* of the exile William Allen, that reflects another dimension of the post-Tridentine Catholic Church, that of the martyr Church, and of the classic “handbooks” of the anti-Lutheran argument such as the *Confutatio assertionum Martini Lutheri* of the Bishop of Rochester and Chancellor of the University of Cambridge, John Fisher⁹⁰.

There is a very different atmosphere in the writings of another papal legate represented in the Antoniano Library, Stanislaw Hozjusz; the indefatigable Cardinal, who fervently worked for the restoration of Catholicism in Poland. Here we find the *Confessio catholicae fidei christiana* and two editions of *Opera omnia*. There are also several works of his nephew and secretary Card. Hozjusz, Stanislaw Reszka, among which the *Vita* of the Hozjusz, the *Epistolae* and the *De Atheismis et phalarismis evangelicorum*⁹¹. The vitality of the sector of contemporary literature gives the idea of an updated library, *in fieri*, constantly enriched by new titles, that allow, on the one hand, to meet better the needs of daily work and, on the other, to follow the developments of the debate of the Catholic-Reformation. This idea is also supported, non only by the conspicuous presence of foreign editions and foreign authors, but also by the fact that the Antoniano library is young and most of the dates of publication of works are concentrated after 1585.

Some tools of work: legal books, lexicons, dictionaries and grammars

«Mais le tempérament qu'il convient apporter [...] est de considérer que les bibliothèques ne sont dressées ny estimées qu'en considération du service et

⁸⁹ Inventario, c. 63r «Canisius de verbo Dei Dilingae 1571»; c. 70r «Canisius de B. Virg[ine] p^s et 2^s liber / Eiusdem p^s et 2^s tomus»; c. 55v «Jo[anni] Eckii Homiliarum tomus 3^s Paris 1561»; c. 64v «Eckij homil[iarum] in Evang[elia] de temp[ore] Paris 1561»; c. 66r «Eckius de Sacram[entis] to[mus] 4 Paris 1561»; c. 66v «Jo[annis] Eckij Homil[iarium] Paris 1561»; c. 50r «Jo[annes] Ferus in Matthaeum Romae 1577»; c. 54r «Jo[hannes] Ferus in Joann[em] Ro[mae] 1527».

⁹⁰ Inventario, c. 52v «Polus de officis Pont[ificis] Lov[anii] 1569»; c. 69v «Polus de Consilio Ro[mae] 1562»; c. 55v «Justitia Britannica ad persecutores»; c. 68r «Roffensis contra Luther[um] 1526».

⁹¹ Inventario, c. 54r «Stanislai Hosij operum t[omi]s 2.^s Lugd[uni] 1564»; c. 58r «Hosij card[inalis] op[er]a Ven[etiis] 1573»; c. 49r «Stanislai Rescij epistolae Neap[oli] 1594»; c. 58v «Stanislaus Roscius de Atheismis Neap[oli] 1596»; c. 59r «Vita Card[inalis] Hosii auctore Rescio Ro[mae] 1587»; c. 63v «Paraphras[is] in 7 psalmos Crac[oviae] 1591»; c. 69v «Spongia pro Jesuitis Crac[oviae] 1590».

de l'utilité que l'on en peut recevoir»⁹², with these words the French scholar Gabriel Naudé, in the popular book *Advis pur dresser une bibliothèque* written in 1627, stresses the importance of adhering to the utilitarian and functional criteria in the establishment of a library, a criterion to which the Antoniano books inventory appears to respond fully. The library of Antoniano, in fact, as has already been mentioned in the opening paragraphs, was also a practical library and, therefore, in addition to the titles just examined that cover some of the most significant areas of the first class of *Bibliotheca selecta* – «la Bibia, i Libri de' Padri, i Sermonarii, le Sinodi, l'Historia ecclesiastica, [...], le vite de' Santi, le Bolle de' Sommi Pontefici, le Somme de' casi di coscienza»⁹³ –, there are many titles more closely related to the activity of writer, preacher and official of Curia that Antoniano had from the years of the pontificate of Pius IV until to last years of his life, marked by Pope Clement VIII.

Among the “work tools” of Antoniano we can certainly include the titles of the inventory belonging to the legal sector. There are not more than thirty titles, referable for the most part to the Lyons editions published between the 1550's and 1560's. A number which confirms the monopoly achieved in the legal field, by the editions of Lyon in the European market⁹⁴. The presence of legal titles in the Antoniano inventory is perfectly consistent with the studies carried out by the Roman ecclesiastic in his youth, who earned a degree *in utroque iure* in Ferrara in 1557, not only with the requirements arising from the various engagements which he acquitted in the papal curia, and that required a daily confrontation with the “sources” of canon law, but also civil, and is consistent with the very nature of the Antoniano library that, although smaller in size, contains within itself all the elements typical of the great ecclesiastical private libraries of the time.

In the inventory, different editions of the *Corpus iuris civilis*, are indicated, from those published on the brand of excellence of Hugues de la Porte and Antoine Vincent, two of the most active and renowned publishers of Lyon in the field of law editions, to those accompanied by the comments of prominent Italian custodians of medieval legal culture, such as Bartolus de Saxoferrato and Paolo di Castro, or of those of the humanistic-Renaissance, such as Alessandro Tartagni and Giasone Maino⁹⁵. There are, moreover, expositions related to

⁹² Gabriel Naudé, *Advis pur dresser une bibliothèque, présenté à Monseigneur le président de Mesme*, Paris, Isidore Liseux éditeur, 1876, cap. V, p. 75.

⁹³ «Bible, books of the Fathers, collections of sermons, Synods, ecclesiastical history, [...] lives of saints, Bulls of Popes, sums of cases of conscience». Antonio Possevino, *Coltura degl'ingegni*, edited by C. Casalini e L. Salvarani, Rome, Anicia, 2008, p. 237.

⁹⁴ M. Reulos, *Les droits savants dans l'édition française du XVIe siècle*, in P. Aquilon et H.-J. Martin (eds.), *Le livre dans l'Europe de la Renaissance: actes du XXVIII^e Colloque international d'Etudes humanistes de Tours*, Paris, Promodis, 1988, pp. 323-331.

⁹⁵ Inventario, c. 48v «Testi Civili della Porta Lugd[uni] 1558»; «Bartoli lectura Lugd[uni] 1550 to[m]os x»; «Iasonis lectura Lugd[uni] 1549»; «Alexandri lectura Lugd[uni] 1552»; «Castrensis lecturae Lugd[uni] 1553».

individual parts of the *Corpus iuris civilis*, among which we may mention those of Angelo Gambiglioni and Angelo Porzio on the *Istitutiones*, those of Francesco Corti and Gianfrancesco Ripa on *Codex*, that of Antonio Vacca on *Pandects* or *Digest* and, of course, that of Andrea Alciati always on *Digest*⁹⁶. Though more modest in terms of numbers, we note also the presence of some titles of transalpine jurists, as evidenced the edition of the *Pandects* annotated by French humanist Guillaume Budé, that of *Opera Omnia* of French jurist François Douaren and that of *Methodus iuris civilis* of German jurist Nikolaus Vigel⁹⁷.

Even the side of canon law is represented in the Antoniano bequest in his basic pieces, from the official Roman edition of *Corpus iuris canonici* approved by Gregory XIII in 1580 and published in 1584, until to the *Summa aurea* of Enrico da Susa, exposition on the titles of *Decretales* developed in the mid-thirteenth century and which remained the standard reference book until the beginning of modern period⁹⁸. The Antoniano library, in addition, in this area offers different authoritative *lecturae* of *Decretales* expressed by some of the most important voices of the Italian canon law, such as the Benedictine canonist Nicolò Tedeschi, the canonist of Felina, in the Diocese of Reggio, Felino Maria Sandeo, and the Milanese jurist Filippo Decio. Even in the field of canon law, the presence of foreign authors is more restricted, among these we may mention two famous Spanish doctors contemporaries of Antoniano, such as Martín de Azpilcueta, better known as «doctor Navarro», represented in the Antoniano legacy with *De redditibus beneficiorum ecclesiasticorum*, and the Archbishop of Tarragona, Antonio Agustín, author of *Iuris pontificii veteris epitome*⁹⁹.

Another important item of the inventory, that corresponds to the criterion of usefulness directly linked to the “professional needs” of Antoniano, is represented by dictionaries, vocabularies and grammars. On the side of the dictionaries and lexicons, the Antoniano library returns two main types of repertoires, the one «est le gaignepain des regens» and the other the “reserve or warehouse” from which to take as needed¹⁰⁰. If on the one side, in fact, there are dictionaries and lexicons dedicated to languages, in which can be placed the two Greek-Latin lexicons, one published in Venice in 1555 and one in Lyon

⁹⁶ Inventario, c. 48v «Curtius junior in Codicem Lugd[uni] 1552»; «Aretinus in instit[iones] in annot[iones] Antonii Cur[io] Lugd[uni] 1552»; «Alciati lectura Lugd[uni] 1560»; c. 58r «Vaccae in Pandect[arum] vol[men] j Lugd[uni] 1554»; c. 60v «Portius in libros 3 Institut[ionum] Ven[etiis] 1565 f°».

⁹⁷ Inventario, c. 49v «Budaeus in Pandect[as] Lugd[uni] 1551»; c. 58v «Duareni op[er]a Lugd[uni] 1558»; c. 64v «Metodus Jur[is] Civ[ilis] Vigelij Lugd[uni] 1565».

⁹⁸ Inventario, c. 48v «Testi Canonici Romae 1584 in to[m]os 4»; c. 49r «Summa Ostiensis Lugd[uni] 1558».

⁹⁹ Inventario, c. 55r «Navarrus de redditibus Romae 1588»; c. 60v «Epit[ome] Iur[is] Pont[ificii] Ant[onio] August[in] f°».

¹⁰⁰ The expressions are taken from Chapter IV (*de quelle qualité et condition ils doivent estre*) of the book of Naudé. Cfr. Naudé, *Advis*, cit., p. 42.

in 1595, the *Thesaurus Latinae* in three volumes of Robert Estienne and the *Thesaurus Graecae linguae* in four volumes of Henri Estienne, the *Dittionario volgare, et Latino* of Filippo Venuti, the well-known Latin *Dictionarium* of the Augustinian scholar Ambrose Calepino with annotations by Paulus Manutius and the *Thesaurus linguae sanctae* of Sante Pagnini¹⁰¹; on the other hand it is interesting to indicate the presence of dictionaries and specialized lexicons, related to some specific disciplines, this is the case of *Dictionarium ciceronianum* of Priascanese and *Ciceronem observationes [...] alphabeti ordine complectentes* of Mario Nizzoli, *Lexicon historicum ac poeticum* of Iohannes Cibenius or, again, *Lexicon iuris* of Pardoux Duprat or, finally, *Thesaurus concionatorum* of Tomas Trujillo¹⁰².

Among the repertoires of the Antoniano library the *Adagia* of Erasmus of Rotterdam had to be present – and present it is in the expurgated version edited by Paul Manutius and published by Giunti of Florence¹⁰³. This is the only work of Erasmus that the Antoniano inventory includes and, although there are works that are inspired by the Erasmian humanism, such as those of Aonio Paleario¹⁰⁴, a first analysis reveals primarily the presence of anti-Erasmian texts, like *Tres et viginti libri in locos lucubrationum variarum D. Erasmi Roterodami* of Alberto III Pio Prince of Carpi¹⁰⁵; a picture, this, that seems to confirm the general ban of the author from the peninsula, sanctioned by the Clementine Index of 1596. From a deeper analysis, however, it is clear that the Erasmus and, more generally, the humanistic tradition survives right into the cultural paradigm on which the Antoniano library is based; a paradigm that reflects the same culture of Antoniano's time and that corresponds to that Classicism «well-tempered, normalized, grammaticalized, repertoire, with the most appropriate means for its effective use (current editions of classical texts, lexicons and dictionaries,

¹⁰¹ Inventario, c. 51r «Thesaurus ling[u]ae lat[inae] tumi 3»; «Henrici Stephani thes[aurus] lingu[ae] graecae tomi 4»; c. 55r «Dictionar[io] Lat[ino] et ital[iano] Romae 1597»; c. 58r «Calepinus Ven[etiis] 1600»; c. 60v *Lexicon graecolat[inum]* f^o Ven[etiis] 1555»; c. 63r «*Lexicon Graecolat[inum]* Lugd[uni] 1595».

¹⁰² Inventario, c. 46v «Thesauri Concionatorum tomi 2s Ven[etiis] 1586»; c. 60r «*Lexicon Iuris Fracisci Hotomani* Lugd[uni] 1567 f^o»; «Nizolius f^o Ven[etiis] 1555»; c. 62r «*Lexicon historicum et poet[icum]* Cybenij Lugd[uni] 1544». To these titles you can add another work: «Francesco Priscianese, *Dictionarium ciceronianum in quo omnia vocabula ciceroniana leguntur*, Romae, Facciottus, 1595 (4^o)», indicated in the topographical Catalog of Vallicelliana Library as characterized by the handwritten possession note of Antoniano.

¹⁰³ Inventario, c. 61r «*Adagia Manutij Flor[entiae]* 1575». For a synthetic view of the editorial events of book see: L. Perini, *Editori e potere dalla fine del secolo XV all'Unità*, in *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere* edited by C. Vivanti, Turin, Einaudi, 1981, pp. 803-804.

¹⁰⁴ Inventario, c. 55r «Aonis Palearij Epistolae, Orat[iones] / Idem de Animorum immort[alitat]e». Cfr. S. Caponetto, *Aonio Paleario (1503-1570) e la Riforma protestante in Toscana*, Turin, Claudiana, 1979.

¹⁰⁵ Inventario, c. 50v «Albertus Pius in Erasmus Paris 1531». Cfr. M.P. Gilmore, *Erasmus and Alberto Pio Prince of Carpi*, in T.K. Rabb, J.E. Seigel (eds.), *Action and Conviction in Early Modern Europe: Essays in Memory of E.H. Harbison*, Princeton, Princeton University Press, 1969, pp. 299-318.

and topical collections of *loci communes*, encyclopaedias and *Polyantheae*), now deeply rooted in the same European visual memory (at least in the Europe that has no problem with the iconic and symbolic communication of the arts), after decades of images, of gods and heroes of ancient fables»¹⁰⁶. That is to say that if the *res publica christiana* of Erasmus at the time of Antoniano no longer existed, there is, however, the same *res publica literaria*, i.e. a heritage of methods, values and contents directly related to *studia humanitatis*¹⁰⁷.

Looking at the front of the grammars of the Antoniano inventory this landscape gains further prominence. If the *Institutiones grammaticae* of Priscian and the Venetian edition of 1522 entitled *Diomedes grammaticus, aliique decem et novem authores*, demonstrate the importance of the heritage of the grammar of the classical world, on the other hand, a large corpus of titles of the Antoniano legacy represent the main achievements of Latin and Greek Renaissance. It refers to the Latin language, to *Elegantiarum Latinae linguae libri sex* by Lorenzo Valla, a work dedicated to the reconstruction of the «good Latin based on ancient usage», in which it proclaims the principles that, as it has been observed, «had strongly influenced other Renaissance grammarians»; and the *Cornucopiae* by Niccolò Perotti, a «detailed commentary on two works of Martial, with an extensive index at the beginning of the book, [...] used as a dictionary and encyclopaedia of classical Latin». For the Greek language, however, the focus falls on the Byzantine humanist grammar by Constantine Lascaris, the two editions of *Orthographia* by Aldus Manutius which, as noted, «as teacher, became printer, did much to the Greek education with several publications», and the *Institutiones in linguam graecam* of the humanist and university lecturer Nicolaas Cleynaerts, that was one of the most used manuals of Greek grammar in Europe¹⁰⁸.

This quick excursus focused on some of the titles of the Antoniano legacy more closely linked to the professional world of Antoniano, confirms the close link between the library and the path of the study and training of the Roman ecclesiastic, a path that, even before reaching legal and theological studies, was strongly marked by the presence of Greek and Latin classics.

¹⁰⁶ A. Quondam, *Il metronomo classicista*, in M. Hinz, R. Righi, D. Zardin (eds.), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Rome, Bulzoni, 2004, pp. 471-472 [379-507].

¹⁰⁷ With regard to the survival of Erasmus in Italy see: S. Seidel Menchi, *Erasmus in Italia (1520-1580)*, Turin, Bollati Boringhieri, 1987 (particular chapter XV).

¹⁰⁸ Inventario, c. 48v «Priscianus Ven[etiis] 1527»; c. 57v «Diomedes, et alii grammatici Ven[etiis] 1522»; c. 51r «Cornucopia Nicolai Perotti 1527»; c. 54r «Orthographia Aldi Venet[iis] 1566»; c. 62r «Rudimenta Grammat[ices] Flor[entiae] 1510»; c. 47v «Orthographia Aldi Ven[etiis] 1502»; c. 55v «Lascari Gram[mat]ica Ven[etia] 1540»; c. 66v «Gram[matica] Graec[e] Clenardi Ven[etiis]». On the teaching of Latin and Greek grammar see: P.F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy: literacy and learning, 1300-1600*, Baltimore, London, The Johns Hopkins University Press, 1989; trad. it. *La scuola nel Rinascimento italiano*, Rome-Bari, Laterza, 1991, pp. 177-220 and 287-294; for the quotations pp. 186, 187, 190, 288.

«L'oro delle dottrine, et l'argento dell'eloquenza antica»: Greek and Latin authors¹⁰⁹

The love of classical culture, that had accompanied Silvio Antoniano from childhood, finds a perfect correspondence in an analysis of the titles of his legacy library. The Antoniano inventory, in fact, holds not only some of the main texts of humanist grammar, as seen before, but also of the most constitutive authors and texts of the *humanities studies*.

All the authors of the canon of humanistic curriculum are widely represented in the library of Antoniano. If we look at Latin authors of the canon it can be seen that there are two editions of Cicero's *Lettere familiari*, three editions of *Orationes*, the *Opera omnia* and more; with regard to the work of Virgil, for example, there are three editions of *Opera omnia*, with regard to the work of Terence, three editions of *Comoediae* emerge – including, of course, that one edited by Gabriele Faerno with a preface signed by Silvio Antoniano –; and, if Ovid is represented by *Fasti*, *Metamorphoses* and *Ars amatoria*, the name of Horace occupies 5 titles in the Antoniano inventory, though somewhat difficult to identify because of the extreme synthesis with which they are describe, but anyway witnesses of a significant presence of an ancient author in the library of Antoniano. Even the Roman historians of the canon are well represented; there are, in fact, *De Bello Gallico* and *De bello civili* of Caesar with other works of the *corpus caesarianum* in the Aldine edition of 1513 and there is even one edition of *Factorum et dictorum memorabilium* Valerius Maximus and an edition of *Opera omnia* of Sallust¹¹⁰.

Even the Greek authors of humanistic canon found ample space in the library of Antoniano, although in smaller proportions than the Latin writers.

¹⁰⁹ «The gold of doctrines and the silver of ancient eloquence». Cfr. Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. III, cap. XXXVII, c. 148v.

¹¹⁰ Inventario, c. 48r «Eneide di Virgilio in ottava rima del Cav[alie]r Cerettani Fir[enz]e 1560»; c. 50v «Virgillij opera Ven[etiis] 1555 f°»; c. 52r «Georgica di Virgilio tradotta dal Daniello Ven[etia] 1549»; c. 54v «Virgilius Venet[iis] 1555»; c. 61v «Virgilius Erytraei Ven[etiis] 1556»; c. 62r «Virgilius Ven[etiis] 1545»; c. 49r «Xenophons graece to[mos] 2»; c. 58r «Xenophon de Cyri expedit[ion]e Bon[oniae] 1533»; c. 65r «Xenophontis op[er]a graece»; c. 49r «Stadius Venet[iis] 1513»; c. 63v «Stadius Lugd[uni] 1547»; c. 47v «Orat[ionum] Cic[eronis] Volumen 2 Lugd[uni] 1571»; c. 49v «Ciceronis Epitheta Barcin[one] 1588»; c. 55r «Ciceronis Epist[olae] ad Atticum Ven[etiis] 1554»; «Eiusdem Rhetorica Ven[etiis] 1554»; c. 59v «Ciceronis Philosoph[ia] etc. Ven[etiis] 1552»; c. 60v «Ciceron[is] orat[iones] cum lucubrat[iones] divers[ae] Ven[etiis] 1552 f°»; c. 62r «Cic[ero] epist[olae] fam[iliares] Flor[entiae] 1558»; c. 63v «Epist[olae] fam[iliares] Cicer[onis] Lugd[uni] 1568»; c. 64r «Ciceronis sententiae Ven[etiis] 1552»; c. 64v «Cic[ero] nis orat[iones] par[s] p[rima] Ven[etiis] 1534»; c. 65v «Topica di Cic[erone] con com[ento] de Simon della barba Venet[ia] 1556»; «Cicer[onis] Fragmenta Ven[etiis] 1559»; c. 66r «Cic[ero] Philo[sofia] pars j Ven[etiis] 1552»; «Cic[ero] de Oratore Ven[etia] 1554»; c. 68v «Ciceronis op[er]a tomi 2 Lugd[uni] 1588»; c. 64r «Salustius Lugd[uni] 1551»; c. 46v «Horatius in Laurentij Cagnati epigrammata»; c. 56v «Horatius in 16 Paris 1558»; c. 58v «Horatius Ven[etiis]»; c. 70v «Horatij op[er]a Lugd[uni] 1546»; c. 50v «Ovidij Metamorphos[es] Lugd[uni] 1547»; c. 63v «Ovidius de fastis Lugd[uni] 1545»; «Ovidij Amatoria Lugd[uni] 1550».

With regard to Homer there are two editions of the *Iliad* and *Odyssey*, three editions of Isocrates' *Orationes*, and if the ancient Greek tragedy is represented by Sophocles and Euripides, the ancient Greek comedy could not miss an edition of *Comoediae* by Aristophanes¹¹¹.

The same authors of the Latin and Greek humanistic school, as it is known, were taught in the schools of the Society of Jesus, whose «deep genetical nucleus», as Amedeo Quondam has noted, is built right «in the option of the maximum of Classicistic cultural skills (grammar and rhetoric, *bonae artes* and *boni mores*) to the construction of the foundations of a man (priest or noble, little or nothing changes) that is “*vir bonus dicendi peritus*”»¹¹². The Jesuit curriculum certainly provided some variation; in the course of humanity, for example, the letters of Pliny were taught along with those of Cicero and the group of Greek authors was enriched by other ancient writers such as Pindar, Demosthenes and Aesop¹¹³, but even these authors are represented with at least one edition in the Antoniano inventory¹¹⁴. Antoniano, who received his theological training at the Roman College, knew well and fully supported the Jesuit strategy of «cultural re-use», strategy which was driven by the belief that, in order to reach the aim to «engrave deeply on the education systems, the processes of the formulation of ideas and the control of conscience, which formed the ethical principles, beliefs, customs, rituals and patterns of thought in public opinion, [it was necessary to] learn to excel also in the methods and along the crowded paths of classicistic recycling of knowledge and good letters forged by the Greeks and Latins»¹¹⁵. In this regard, the words that Antoniano used in *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* to illustrate the training offered in the colleges of the Society of Jesus, are particularly significant:

Hora frà gli altri ottimi instituti, et professioni di questa venerabile compagnia, laquale si affatica per congiunger insieme quelle due cose delle quali dicevamo, cioè fuoco di carità, et lingua di eruditione, uno ve ne è che ci ha dato occasione di far questo ragionamento, cioè l'insegnar à i fanciulli, et alla gioventù, lettere et buoni costumi, laqual cosa trattano non superficialmente, et per una apparenza, ma con molto studio et cura, per il che hanno schuole publiche, dove non mercenariamente, ma per solo amore, et honor di Dio, si insegnano le

¹¹¹ Inventario, c. 48v «Homeri Illias»; c. 55r «Homeri Illias graece 1542»; c. 66r «Homeri Odyssea graece Ven[etiis] 1542»; c. 51r «Socratis orat[ion]es graece Ven[etiis] 1513»; «Item lat[ine] per Jo[annem] Petrum Lucensem»; c. 55r «Isocratis Orationes et Epist[olae] Lutet[iae] 1558»; «Sophocles Trag[ed]iae cum Interpret[at]ionibus Flor[entiae] 1547»; c. 53r «Euripidis trag[ed]iae gr[aecae] 1544»; c. 66v «Aristophanis Comoediae graece».

¹¹² Quondam, *Il metronomo classicista*, cit., p. 384.

¹¹³ Inventario, c. 47v «Plinij Epistolae Lugd[uni] 1531»; c. 54v «Plinij 2ⁱ epistolae, et Traiani respons[um] / eiusdem et aliorum Panegyri[ci] Henr[ici] Steph[ani] 1591»; c. 58v «Pindari Olympia Rom[ae]»; c. 55v «Demosthenis Orat[ionum] pars 3 Ven[etiis] 1543»; c. 59r «Demosthenis Orat[iones] pars p^a et 2^a graec[e] Ven[etiis] 1543»; c. 67v «Demosthenis orat[iones] con[tra] Philip[pum] Venet[iis] 1549»; c. 64v «Esopi fabulae g[raecolat]inae Ven[etiis] 1542».

¹¹⁴ Quondam, *Il metronomo classicista*, cit., p. 385.

¹¹⁵ Zardin, «*Ad maiorem Dei gloriam*», cit., p. XLVIII.

lingue, et le lettere chiamate di humanità, et in alcuni Collegij principali si leggono da loro anchora le scienze Matematiche, et la Filosofia et Theologia per i scolari più provetti, ma sopra tutto procurano che i fanciulli imparino la dottrina christiana, et nella tenera età insieme con le dottrine humane bevano il latte della dottrina celeste, che più importa, cioè del timor santo di Dio, onde si ha da havere loro grande obligatione da i nostri padri di famiglia, i quali dove ne havranno commodità, potranno sicuramente inviare i figliuoli loro alle scuole di questi buoni padri¹¹⁶.

Here is further confirmation of the full membership of Antoniano to the design of the new Christian humanism that can be re-engaged in the «fire of Holy love» the «doctrine and eloquence» of pagan classicism, if we consider some specific literary genres represented in his library, which reflect more closely some of his old passions¹¹⁷. I refer *in primis* to the historical literature. In respect of the love of Antoniano for history there are indications in the *Dialogo dell'Istoria* written by Sperone Speroni. In this work, in fact, Antoniano, in contrast to the position held by Paul Manutius – the other protagonist of the dialogue with him and Girolamo Zabarella –, defends the literary dignity of the historical genre, saying:

Pieno è pure delle sue laudi ogni libro, et si commenda più facilmente, et con più favore la virtù sua, che non si iscusano i viti della Poesia, et della Rhettorica: tanto si estende la sua ragione l quasi infinita che trapassando le cose fatte dalli huomini, aggiunte quelle della natura et di Dio. Morti i Poeti, li Statuarii et li Dipintori, morti li Philosophi, et li

¹¹⁶ «Now between the good institutions and professions of this venerable Company, which works to combine those two above said things, i.e. the fire of charity and the language of erudition, there is one that has given us opportunity to make this argument, i.e. teaching of Letters and morality to children and the youth, something that it [the Company] does not treat superficially, or apparently, but with much study and care, and for this purpose the Company has public schools, where with no fee, but only for the love and honor of God, the said languages of humanity and Letters are taught, and in some of the larger colleges also mathematical sciences, philosophy and theology for the best students are taught, but above all they ensure that children learn the Christian doctrine, and that from a tender age they drink the doctrines of humanity together with the milk of Christian doctrine, most importantly, that is the holy fear of God; and this is the reason why our family men should be grateful [to the Company], since where they will have opportunity, they will surely send their children to the schools of these good Fathers». Cfr. Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. III, cap. XXXIII, cc. 145r-145v. The definition of a rule of study applied to all educational institutions of the Society of Jesus, as noted, occupied the order in a vast and pluridennale path of study and experimentation that resulted in the *Ratio Studiorum Societatis Iesu* of 1599. For the definitive critical text of the *Ratio studiorum* of 1599 see *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu, Nova editio penitus retractata*, edidit Ladislaus Lukacs S.I, Romae, apud Monumenta historica Soc. Iesu, [poi] Institutum historicum Societatis Iesu, 1986, vol. V, pp. 355-454. With regards to the huge bibliography of the school and culture of Gesuits the following is indicated: G.P. Brizzi (ed.), *La Ratio studiorum*, cit.; R. Sani, *Proposte educative e istituzioni scolastiche delle congregazioni e degli ordini religiosi (sec. XVI-XVII)*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche*, cit., pp. 511-584; G.P. Brizzi, R. Greci (eds.), *Gesuiti e università in Europa, secoli XVI-XVIII. Atti del Convegno di Studi, Parma 13-15 dicembre 2001*, Bologna, CLUEB, 2002; Hinz, Righi, Zardin (eds.), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, cit.

¹¹⁷ Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. III, cap. XXXIII, c. 145r.

Grammatici, et li oratori Latini et Greci, con tutte quante le antiche operationi, vivono i nomi di tutti loro, mercé non d'altri, che dell'Historia¹¹⁸.

With regard to this «good and beautiful art», that in the opinion of the Roman ecclesiastic has the main advantage of «writing the truth», the Antoniano library could not fail to include the works of the greatest historians of classical Greek culture, beginning with *Historiae* of Herodotus in the Latin translation of Lorenzo Valla, to proceed with the *De bello Peloponnesiaco* of Thucydides in the Greek-Latin version, published in Frankfurt in 1596 and two editions of the *Opera omnia* of Xenophon. As regards Latin historiography, in addition to the works of humanistic canon above-mentioned, which can be linked with the *Ab Urbe condita* of Livy, the two editions of the *Annales* of Tacitus and the *De vita Caesarum* of Svetonius, the Antoniano inventory also incorporates the works of Greek historians on Rome, from the *Historiae* by Polybius, represented by two editions, continuing with the *Antiquitatum Romanarum* by Dionysius of Halicarnassus to the edition of the *Guerre et fatti de romani* by Dio Cassius translated into the vernacular by the humanist Nicolo Leonicensis. There are even later Roman historians such as Ammianus Marcellinus, represented by *Rerum gestarum libri* in the Lyon edition of 1552, and Zosimus, represented by the Basel edition of his *Historiae*¹¹⁹.

The historical works of classical Greek and Latin authors are certainly at the heart of the sector. However, the Antoniano library does not stop at ancient historical eloquence and appears also to be receptive towards the later historical literature, accepting some of the most significant works in the history of historiography between the medieval and the post-Tridentine period; in

¹¹⁸ «Every book is full of its praises and it is easier and more favorable to praise its virtue, than to excuse the defects of Poetry and Rhetoric: so largely its reason extends, almost infinite, that - going beyond things made by men, adding to those of nature and God. Once the Poets, the Sculptors and the Painters are dead, and so the Philosophers and the Grammarians, as well as Latin and Greek Orators with all their old actions, anyway the names of all of them live, thanks to nothing but to History». The quotation is taken from a transcription of the *Dialogo*, written by Antoniano: BAM, P 264 sup, Sperone Speroni, *Dialogo sopra l'Historia*, cc. 6r-6v. It evidences the presence of this work in the Antoniano inventory: c. 69r «Dialoghi Speron Speroni Ven[etia] 1596».

¹¹⁹ Inventario, c. 51r «Herodoti Tabula, et hist[oriae] in lat[inum] vers[ae] per Lucretium»; c. 56v «Thucididis op[er]a g[re]colat[ine] Francof[urti] 1596»; c. 49r «Xenophons graece to[m]os 2»; c. 58r «Xenophon de Cyri expedit[i]o[n]e Bon[oniae] 1533»; c. 65r «Xenophontis op[er]a graece»; c. 56v «Titi Livii Hist[oria] Ven[etia] 1555»; c. 47v «Annali de Tacito lib[ro] p[ri]mo Fir[enze] 1596»; c. 54v «Cornelius Tacitus Lugd[uni] 1551»; c. 59v «Svetonius Ven[etia] 1521»; c. 52r «Polybij historiae Venet[iis] 1521»; c. 59r «Polybij Historiae Lugd[uni] 1554»; c. 48r «Dione Historico Ven[etia] 1533»; c. 70v «Ammianus Marcel[linus] Lugd[uni] 1552»; c. 50v «Zosimi Comitis Historiae Bas[ileae]». Worthy of mention are also the following titles: Inventario, c. 61v Diodori Siculi Bibliot[heca] Lugd[uni] 1552; c. 64r «Q[uintus] Curtius Lugd[uni] 1555». Finally, the work «Dionysia Halic[arnassensis] antiquitatum romanarum, Basileae, Froben, 154», indicated in the Topographical Catalogue of the Vallicelliana Library as the book with notes of possession by Silvio Antoniano.

this sense, if the titles of the historical sector of the Antoniano library may appear somewhat «over-consonant»¹²⁰, they are undoubtedly one of the most important and rich areas of inventory of Antoniano.

In support of the assertions we can quickly see how with regard to medieval history the panorama is very various; in fact, it moves from the Late Antique *Historiae* of the Christian historians Eusebius and Orosius, models for the subsequent universal histories, to the city chronicles of Ricordano Malespini and Giovanni Villani, to cite just the best known examples, until the National Histories of Paulus Diaconus, Gregory di Tours, Aimone and others¹²¹. If, however, we move the focus in terms of humanist historiography, the Antoniano library is mainly characterized by the works attributed to that model of political history represented by the *Storia d'Italia* by Francesco Guicciardini – included in the Antoniano legacy in the Florence edition of 1571 – as well as other works of humanists accepted in the Antoniano inventory such as the *De Roma triumphante* by Biondo Flavio, the *Della historia vinitiana* by Pietro Bembo, until the *Historiarum sui temporis* and the *Illustrium virorum vitae* by Paolo Giovio¹²². With regard to the contemporary historical works, the Antoniano library presents works largely referable to the ecclesiastical history, such as the *Vite dei Pontefici* by Onofrio Panvinio, the *De episcopis Bononiensibus* by Carlo Sigonio up to the above-mentioned *Annales ecclesiastici* by Cesare Baronio, although there are also stories of kingdoms, such as the *Historia de' principi di Este* by Giovanni Battista Pigna and the biographical portraits of kings and princes such as the *Vita di Ferrante Gonzaga* by Alfonso de Ulloa¹²³.

The heritage of Greek and Latin writers is also evident in the “leading sector” of the library of Antoniano, i.e. the rhetorical part. The inventory of the Roman ecclesiastic, undoubtedly, parades some of the most beautiful names of oratory of the sixteenth century, with particular emphasis on the sacred field of oratory: from Francesco Panigarola to Luis Granada, from Thomas Beauxamis to Thomas de Trujillo, from Girolamo Seripando to Giovanni

¹²⁰ I refer to the opinion expressed by Vittorio Frajese (*Il popolo fanciullo*, cit., p. 107).

¹²¹ Inventario, c. 54r «Eusebij Hist[oriae] Lov[anii] 1569»; c. 54v «Aimoius de gestis Francorum Paris 1567»; c. 61r «Hist[ori]a di Firenze Malespini Fir[enze] 1568»; c. 64v «Hist[ori]a Pauli Orosij Col[oniae] 1582»; «Greg[orius] Turonens[is] de glor[ia] martyr[um] Co[loniae] 1583»; c. 65v «Paulus Diaconus de gestis Longobard[orum] Lugd[uni] 1595»; c. 67r «Hist[orie] Gio[vanni] Villani Ven[etia] 1559».

¹²² Inventario, c. 56r «Hist[ori]a d'Italia del Guicciardino Fir[enze] 1571»; «Blondi op[er]a Bas[ile]ja 1531»; c. 67v «Hist[oria] Bembo Ven[etia] 1552»; c. 47r «Pauli Jonij Hist[ori]a tom[i] 2 pars alt[er]a Venet[iis] 1553»; c. 51r «Pauli Iovii vitae Ill[ustriu]m Flor[entiae] 1551».

¹²³ Inventario, c. 68r «Panvini Ro[mani] Pont[ifices] et Card[inales]»; «Sigonius de ep[iscop]is Bonon[iensibus] Bon[oniae] 1586»; c. 45v «Annales Card. Baronij in to[m]os x f^o Romae»; c. 62v «Annal[es] Baronij tom[us] j Ro[mae] 1591»; c. 61r «Hist[ori]a Gio[vanni] Batista Pigna j vol[ume] Ferr[era] 1570»; c. 52v «Vita di Ferrante Gonzaga dell'Ulloa Ven[etia] 1563».

Antonio Viperano, from Rutilio Benzoni to Juan de Solórzano Pereira¹²⁴. However, if you wish to find the foundations of the rich collection of orations and sermons in the Antoniano library, we must go back in time and, more specifically, we must refer to two ancient writers: Aristotle and Cicero. With regard to Aristotle the Antoniano inventory includes three editions of the *Rethorica*, among which one in the Tuscan language commented by Annibal Caro, and these must be combined with the comments on Aristotle's *Rethorica* by the humanist Pietro Vettori and those of two illustrious contemporaries of Antoniano, Giasone De Nores and Francisco Toledo¹²⁵. With regard to Cicero, instead, the library of Antoniano indicates a Venetian edition of 1555 edited by Paul Manutius – which collects all his rhetoric works, including the pseudo-Ciceronian *Rhetorica ad Herennium* –, an edition of the *De oratore* and *Orator*, this too published in Venice and edited by Paul Manutius, and, finally, an edition of *Topics* translated into Italian by Simone della Barba. To these titles, as for Aristotle, the comments of Francesco Priscianese and Marc Antoine Muret can be linked¹²⁶.

It will be observed, of course, that in the Antoniano legacy there are “rhetoric manuals” written by humanists, such as George of Trebizond, or post-Tridentine writers such as the above mentioned Francisco Toledo¹²⁷, but it is clear that the theoretical structure of the Antoniano inventory and, more generally, the rhetorical culture of Antoniano, and not just of Antoniano but of all his time, can be traced back to Aristotle and Cicero. This aspect is evident, for example, in the description that the Roman ecclesiastic provides of the *Rhetorica ecclesiastica* of Valier in his educational treatise on the *educatioe cristiana dei figliuoli*; indeed, in exalting the merits of the work he defines it as «ottimo libro [...], nelqual oltra esser scritto pura, et di lucidamente, vi è tutto il buono delle Retoriche di Aristotele, di Cicerone, et de gli altri, posto con

¹²⁴ For an initial panorama on the topic of sacred rethoric, see: G. Martina, U. Dovere, *La predicazione in Italia dopo il Concilio di Trento tra Cinquecento e Settecento. Atti del X Convegno di studio dell'Associazione italiana dei professori di storia della Chiesa, Napoli, 6-9 settembre 1994*, Rome, Edizioni Dehoniane, 1996; S. Giombi, *Sacra eloquenza: percorsi di studio e pratiche di lettura*, in Zardin, *Libri, biblioteche e cultura nell'Italia*, cit., pp. 137-217; S. da Campagnola, *Oratoria sacra. Teologie, ideologie, biblioteche nell'Italia dei secoli XVI-XIX*, Rome, The Capuchin Historical Institute, 2003, 1st part (Oratoria sacra), pp. 1-123.

¹²⁵ Inventario, c. 47r «Aristot[ilis] Rhetor[ica] Ven[etiis] 1552»; c. 65v «Arist[oteles] Rhet[horica] graece 1546»; c. 69r «Arist[otelis] Rhet[orica] del Caro Ven[etiis] 1570»; c. 61v «Rhetorica Jason de Nores»; c. 55r «Dialectica Toleti Ro[mae] 1569».

¹²⁶ Inventario, c. 55r «Eiusdem Rhetorica Ven[etiis] 1554»; c. 65v «Topica di Cic[erone] con com[ento] de Simon della Barba Venet[ia] 1556»; c. 66r «Cic[ero] de Oratore Ven[etia] 1554»; c. 56r «Priscianensis argum[entorum] et observ[ationes] in Cic[eronis] ep[istolae] Ven[etiis] 1549». To these titles we may unite the work «Muret M. Antoine Orationum Ciceronis in Catilinam explicatio Venetiis, Gryphius, 1557 (16°)», indicated in the topographic catalogue of the Vallicelliana Library as belonging to Antoniano.

¹²⁷ Inventario, c. 47v «Dialect[i]ca Trapezuntio Colon[ia] 1538»; c. 61v «Rhetorica Trapezuntij, et aliorum Ven[etiis] 1554»; c. 55r «Dialectica Toleti Ro[mae] 1569».

bonissimo ordine, et con chiara brevità, ma di più i precetti dell'arte, sono spiegati con esempij christiani, et con sentenze utilissime de padri»¹²⁸. This definition assumes greater importance when it reflects on the fact that the *Rhetorica* of Valier, presented in the library of Antonio with two editions¹²⁹, is «one of the key texts of the lab set up in Milan by Charles Borromeo for the development of a post-Tridentine rhetoric» destined for great success at an international level¹³⁰. A post-Tridentine rhetoric of which the same Antoniano illustrates the characteristics of a long letter to the patriarch of Aquileia Francesco Barbaro and dedicated to the subject of holy preaching.

In the letter, Antoniano condemns one of the biggest public calamities («calamità pubbliche») of his time, which concerns precisely that way of preaching full of flowers and fronds («di fiori, et di fronde») which has long been running through Italy («corre per Italia») and has transformed the sermons into real shows («spettacoli»), and the preachers into a sort of juggling performers («saltinbanchi»). What is more interesting for the purposes of our discussion on the post-Tridentine rhetoric and linking it to the classical tradition, is that the Antoniano, analyzing the causes of this “degeneration” of the way of preaching («modo di predicare») says:

A me pare ancora, che molti religiosi non leggano i buoni Padri, et sappino poca della *Rettorica* d'Arist[otele] et di quella di Cicerone istesso, non che di quella dello spirito, et [come] dice quel valent'huomo, «caput artis est docere quod ipsum non potest doceri», et così quando tal'hora si vuol dire qualche cosa ad alcuno, che i tanti Proemij, e comparationi, e sole ~~sole~~, è stella e aurora, e molti sinonimi, e membri che si contrappongono, e clausole rotonde, et ostentationi di memoria, e celerità di parlare, non sono proportionate al decor della predica christiana, non si fa con molti di loro frutto alcuno, et in cambio di riconoscere il poco giuditio loro, tengono per poco giuditioso chi li ammonisce¹³¹.

¹²⁸ «excellent book [...] that, as well as being simply and lucidly written, contains all the good rhetoric of Aristotle, Cicero and others, all set in good order and with a brief explanation, but moreover the precepts of the [rhetoric] art are explained through Christian examples and useful judgments of the Fathers». Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. III, cap. XLI, p. 151r.

¹²⁹ Inventario, c. 52v «Rhet[hor]ica August[in]i Valerij Veron[ae] 1583»; c. 69r «Rhet[orica] August[ini] Valerij Med[iolani] 1574».

¹³⁰ M. Giuliani, *Cum eruditus viris: Gian Vincenzo Pinelli, Federico Borromeo e gli scritti di Agostino Valier presso la Biblioteca ambrosiana*, «Studia Borromaica. Saggi documenti di storia religiosa e civile della prima età moderna», n. 21, 2007, p. 229. For a initial view on the main characteristics of the Borromeo rethoric see: C. Delcorno, *Dal «sermo modernus» alla retorica «borromea»*, «Lettere italiane», a. 39, n. 4, 1987, pp. 465-483.

¹³¹ «I believe that many ecclesiastic men do not read the good Fathers and know little about the *Rhetoric* of Aristotle and that of Cicero and that of the spirit, and that wise man say “caput artis est docere quod ipsum non potest doceri” and so, when they want to say something to somebody, sometimes it happens that many prefaces, et comparisions (sun, star, and aurora), and many synonyms and parts of speech opposed, and round clauses, and showing of the memory, and speed of speech, all are not proportionate to the dignity of Christian preaching, and consequently [those ecclesiastic men] are not able to make good use of those things, and, instead of recognizing their own foolishness, they consider foolish the others who admonish them». Letter, Silvio Antoniano to Francesco Barbaro, Rome 16 May 1600 (BAV, Vat. Lat. 9064, cc. 340r-343v).

To remedy this situation, then, according to Antoniano, there is only one road, that leads to sacred oratory «più morale più ristretta all’evangelo» (more moral and closer to the gospel)¹³², in which form and substance coincide perfectly; a target, this, that for Antoniano, as well as for all the intellectuals of the “Borromeo circle”, can be achieved only via the lessons of the fathers of classical rhetoric, Aristotle and Cicero, and those of the Church Fathers, guardians of clear, linear rules and far from the excesses of eloquence, built wisely on a harmonic balance between form and word content.

The importance of the ancient and profane cultural heritage is further confirmed by the analysis of the philosophical field of the Antoniano library. Yet, it is clear that its foundations are firmly based on two giants of classical culture: Plato and Aristotle. If, in fact, representing this area, the library of Antoniano provides little in terms of contemporary philosophers and humanists – who in addition to the *De religione Christiana opus* by Marsilio Ficino, the *Il regno sacro* by Francesco Patrizi and *De hominis felicitate libri tres* by Flaminio Nobili, we can count only on the comment by Paolo Beni on the *Timaeus* of Plato, on the comment of Vincenzo Maggi on Aristotle’s *Poetics*, on that of Augustino Nifo in *In priora analytica* always by Aristotle – the two Greek *auctoritates* are the most represented of the inventory, so that with regard to Plato there are 4 editions of the *Opera omnia* and one of *Respublica*, while for Aristotle there are 14 titles, that making him, next to Cicero, the more present author in the library of Antonio¹³³.

It is interesting also to note that the Antoniano inventory also accepted titles belonging to geographical and astronomical literature, witnesses of another interest of Silvio Antoniano that, on the one hand is reflected in the presence of texts written by great contemporary cartographers, such as Abraham Ortelius, and mathematicians-astronomical treatises known in his time, such as *Della sfera del mondo* by Alessandro Piccolomini and, especially the *Romani calendarii explicatio* by Christoph Clau; on the other which is rooted in the study of classical texts, such as the *De situ orbis* by Pomponius Mela, that is included in the Antoniano inventory with two editions, or the comment *in Arati et Eudoxi Phaenomena* by Hipparchus or even, the *De situ orbis* by Strabo and

¹³² *Ibid.*

¹³³ Inventario, c. 54v «Platonis operum tomos 2 Lugd[uni] 1551»; c. 61v «Platonis tomos 4^s Lugd[uni] 1550»; c. 62v «Plato de Repub[lica]»; c. 63v «Platonis op[er]a Lugd[uni] 1590»; «Platonis op[er]a Lugd[uni] 1550»; c. 67r «Platonis op[er]um to[m]os 5 Lugd[uni] 1580»; c. 47r «Aristot[il]is Rhetor[ica] Ven[etiis] 1552»; c. 51r «Arist[otel]is Ethic[orum] Basil[ae]»; c. 56r «Ethica d’Aristot[ele] del Segni Ven[etia] 1551»; «Linconiensis in Posteriora Ven[etiis]»; c. 56v «Aristot[eles] de nat[ur]a animal[ium] Ven[etiis] 1554»; c. 59r «Arist[oteles] Naturalia graec[e] Ven[etiis] 1546»; c. 60r «Arist[oteles] Polit[ica] Gal[lice] Paris 1576»; c. 61v «Arist[oteles] moral[alis] phil[osophia] Lugd[uni] 1560»; c. 62r «Arist[oteles] Politica Ferr[ariae] 1594»; c. 63r «Sepulveda in Arist[otelem] de Rep[ublic]a Paris 1548»; c. 65v «Arist[oteles] Ethic[a] cum com[mentaris] Lugd[uni] 1554»; c. 69r «Arist[otel]is Rhet[orica] del Caro Ven[etiis] 1570».

the *Geographia* of Ptolemy, present in the version translated from Greek into Italian by Girolamo Ruscelli¹³⁴.

Equally significant is the relationship of Antoniano with the tradition of the classic fable, that emerges from the analysis of the titles of his library. The editions of Aesop's fables, of Hyginus and Palaephatus, included in the inventory of Antoniano, are an eloquent response to that invitation to cultivate a dialogue with the ancients that the same Antoniano addresses the readers to in the preface of the work of his friend, the philologist and Latin poet, Gabriele Faerno *Fabulae centum ex antiquis auctoribus delectae et carminibus explicatae*¹³⁵. The work, that Antoniano inserts between those good «libri christiani» (Christian books) suitable to accompany the studies of schoolchildren, is modeled on the classical example of Aesop and is in the Antoniano inventory in two editions, including the Roman *princeps* of 1563¹³⁶. In the preface Antoniano, referring to the traditional metaphor for the bitter medicine offered to the sick child with a little honey, enhances the positive effects of the story that has the power to soothe the souls of children, encouraging them «ad virtutis studium». Antoniano, however, as pointed out by Danilo Zardin, did not stop at the question of «children to educate», but used the opportunity provided by the reflection on the value and usefulness of the story to address the dedicator of the work, Charles Borromeo, «the wish of not ever having to find himself forced to stop the cultivation of good letters, even in the face of increasing 'maximae et rei Christianae gravissimae publicae occupationes' which now loomed over him, because the task would have anyway have gained»¹³⁷.

The familiarity with the classics, then, for Antoniano must not be interrupted, not so much for keeping an area of personal erudite evasion, as not to deprive a useful tool to enhance the dissemination and consolidation of the cause of all *Reformatio Ecclesiae* within the post-Tridentine Catholic world. Put the *studia humanitatis* in the service of the Church, after all this was the principle that guided all the activities carried out by Antoniano in the service of Charles Borromeo at

¹³⁴ Inventario, c. 51v «Pomponius Mela de situ orbis; Ferdinandi Nonij Castig[ationes] in Pompon[ium] Melam»; c. 57v «Hipparchus in Anti Phenomena / Eiusdem liber Asterismorum»; c. 51r «Strabo de situ orbis Bas[ileae] 1549»; c. 52r «Geographia di Tolomeo del Ruscelli Ven[etia] 1561»; c. 58r «Thes[aurus] Geographicus Ortelij Ant[urpi]ae 1581»; c. 63r «Sfera del Piccolomini Ven[etia] 1553»; c. 56v «Clauvij explic[atio] Calendar[ii] Gregor[io] Ro[mae] 1603».

¹³⁵ With regard to Gabriele Faerno see: L. Marcozzi, *Gabriele Faerno*, in M. Motolese, P. Procaccioli, E. Russo (eds.), *Autografi dei letterati italiani. Il Cinquecento*, I, edited by, Rome, Salerno editrice, 2009, pp. 209-213. For a critical edition of *Fabulae* of Faerno refer to: Gabriele Faerno, *Le favole*, edited by L. Marcozzi, Rome, Salerno Editrice, 2005.

¹³⁶ Inventario, c. 64v «Esopi fabulae g[raec]olat[inae] Ven[etia] 1542»; c. 60r «Higini fabulae f° 1549»; c. 65r «Palaefatus de fabulis antiq[ui]s»; c. 66v «Fabulae 100 Gabrielis Faerni 16 Ven[etia] 1572»; «Fabulae Faerni Ro[mae]».

¹³⁷ D. Zardin, *Carlo Borromeo e la cultura religiosa della Controriforma*. I thank the author for giving me the preview of the text, that will appear in the acts of Symposium on the topic «Charles Borromeo und die Katholische Reform in der Schweiz», organized by the Theology Faculty of Fribourg University (Switzerland, 24-25 April 2009).

the time of his stay in Rome, as well as in all the other positions held within the papal curia, from that of preacher of Pope to that of the Secretary of Briefes.

No wonder, then, that Antoniano devotes some of the most dense pages of his treatise on the *educatio christiana dei figliuoli* – the question of how to join the «letione dei gentili» (lesson of the ancient pagan writers) with the «religion christiana» (Christian religion):

Non si può negare, – the Roman ecclesiastic says – che la lettione de' libri de gentili fatta con giuditio, può apportar molta utilità, et non solo Moisè, et Daniele, come si legge nelle sacre lettere furono dottissimi nelle scienze, et discipline de gli Egittij, et de' Babilonij, ma anchora i nostri santi Dottori, lumi della santa Chiesa, videro i poeti, et gli oratori gentili, lessero gli historici, seppero le retoriche loro, et furono versati nelle loro Filosofie, ma non lessero indistintamente ogni cosa, né approvarono ogni cosa egualmente, ma seppero distinguere il pretioso dal vile, et essendo essi christiani, cioè seguaci, et discepoli della vera, et perfetta, et altissima sapienza, non servirono alle dottrine de' gentili, nè si obligorno à seguitar gli errori loro, anzi fecero servire la acutezza dello argumentare, le vaghezza de i fiori poetici, la copia del dire, et ogni altra cosa bella, et buona de' gentili, alla religion Christiana, et alla sacra Theologia, per ciò che il lume della ragione naturale, et dello intelletto, è dono di Dio, et ogni verità che i Poeti, i Filosofi, et gli altri scrittori profani hanno scritta, ò sia lodando la virtù, ò biasimando il vitio, ò trattando delle opere mirabili della natura, in somma quanto di vero hanno conosciuto, et detto, tutto è da Dio, et tutto quello potiamo noi appropriarsi come cosa debita à noi, che sopra il lume della natura habbiamo il lume chiarissimo della fede, et ne siamo i più giusti et legitimi possessori¹³⁸.

The books of the «scrittori gentili» (ancient pagan writers), therefore, according to Antoniano, were not to be disregarded and the lesson contained in them must not be canceled, vice versa the “good Christian” should approach them «con giuditio» (judiciously) and «elettione» (selection), focusing on «quei scrittori, i quali con buona lingua hanno detto buone cose» and trying to «convertir in servizio di Dio, et utilità de' prossimi, l'oro delle dottrine, et l'argento della eloquenza [...], et tutto quello, che di bello, et di pretioso à

¹³⁸ «It cannot be denied that the lesson of the books of ancient writers, done judiciously, can be very useful, and not only Moses and Daniel, as stated in the sacred writings, were very learned in the sciences and disciplines of the Egyptians and Babylonians, but still our holy Doctors, lights of the holy Church, saw the ancient poets and orators, read the historians, knew their rhetoric and were prepared in their philosophies, but they did not read everything without exception, neither did they approve everything in the same way, rather they learned to distinguish the precious from the vile, because of being Christians, i.e. followers and disciples of the true, perfect and highest wisdom, did not serve the doctrines of the ancients, neither did they follow their mistakes, even used the acuteness of their arguments, the poetic beauty of flowers, the abundance of speech and anything beautiful and good of the ancients, for the Christian religion and sacred theology, because the natural light of reason and intellect is a gift from God and all truth that poets, philosophers and other profane writers have written, or praising the virtues, or blaming the defects, or talking about the wonderful works of nature, in short all the truth they knew and said, everything is derived from God, and we can take it as something due to us, since we have the clear light of faith above the light of nature, and we are the most righteous and legitimate owners of that [truth]». Antoniano, *Tre libri*, cit., lib. III, cap. XXXVII, cc. 148r-148v.

guisa di gemme, è sparso ne i libri loro»¹³⁹. The dialogue with the ancients, as described above, through a genre of easy dissemination and the fable, fueled by the patristic and biblical theology, is the interpretative key that not only features all the intellectual and professional activity of Antoniano, but holds together the whole system of his library, which is one of the most explicit translations of Antoniano Christian humanism¹⁴⁰.

The books in vernacular: from treatises on language to “good manners”

The library of Silvio Antoniano, though primarily consisting of works written in Latin and, slightly fewer, in Greek, is well supplied also of works in Italian vernacular.

In this respect we can see that if the reference points in the Antoniano inventory for the works written in the classical languages are the *Bibliotheca selecta* and *Apparatus sacer* by Possevino, for the works written in Italian vernacular there is the reference point of *Libreria* by Anton Francesco Doni, published in Venice by Gabriele Giolito de' Ferrari in 1550¹⁴¹. This is interesting because the *Libreria* of Doni, as pointed out by Roger Chartier, introduces three major innovations in the landscape of the literary genre of “ideal libraries” or, to use the same words of French historian, “libraries without walls”:

Elle concerne, en premier lieu, la langue puisque la *Libreria* ne recense que des auteurs ou des traductions en vernaculaire et qu'elle est elle-même rédigée en langue vulgaire. Elle porte, ensuite, sur l'intention du livre. Ni inventaire de tous les auteurs, ni recueil de jugements, il est avant tout destiné à indiquer les titres disponibles en langue vulgaire: “Cette librairie, je l'ai faite seulement pour donner connaissance de tous les livres imprimés en langue vulgaire afin que les hommes qui aiment à lire dans notre langue sachent combien d'œuvres ont été publiées et lesquelles, et non pour juger lesquelles sont bonnes et lesquelles mauvaises”. La nouveauté, enfin, s'inscrit dans le format de l'ouvrage: abandonnant les grands formats (l'in-quarto pour Tritheim et Bale, l'in-folio pour Gesner), le *Libreria* de Doni est publiée en un format in-12 qui la rend très maniable, portable par le lecteur qui fréquente les boutiques en quête des titres que lui signale cette librairie idéale, elle aussi sans murs¹⁴².

¹³⁹ «Those writers who have said good things with good language» and trying to «convert, for the utility of God and their neighbour, the gold of doctrines, and the silver of eloquence [...] and all those precious beauties which, like gems, are contained in their [i.e. of ancient writers] books». *Ibid.*, cc. 148v, 149r.

¹⁴⁰ For the definition of Christian Humanism refer to: A. Dupront, *D'un humanisme chrétien en Italie à la fin du XVI^e siècle*, «Revue Historique», 175, 1935, pp. 296-307, now *Genèses des temps modernes. Rome, les Réformes et le Nouveau Monde*, Paris, Gallimard, 2001, pp. 237-249.

¹⁴¹ Inventario, «Libreria del Doni Ven[etian] 1550».

¹⁴² R. Chartier, *L'ordre des livres*, Aix-en-Provence, Editions Alinea, 1992, pp. 79-80. The expression “library without walls” is taken from the title of the third essay of the book (pp. 69-94).

Identified the bibliographic reference framework of the Antoniano library for titles in Italian Vernacular, it seems interesting to focus on another important presence in this sector, a work that has been defined in many ways, a «silent grammar», a «scientific treatise on the linguistic situation facing writers of the ‘500’s», a «Treaty of militant critics» etc. but for Antonio – it can easily be concluded from a careful reading of the *Tre libri dell’educatione christiana dei figliuoli*, that it is primarily the most authoritative language reference point on the Italian vernacular: the *Le prose della volgar lingua* of Pietro Bembo, which is represented in the Antoniano library in the Florence edition published by the ducal printer of Torrentino Lorenzo in 1548¹⁴³. The fact that Antoniano had the torrentianiana edition of Prose deserves attention. First, it should be noted that this new edition of Bembo’s work has an interesting dedicatory signed by Benedetto Varchi, in which the intention to emphasize the “Florentinity” of *Prose* is clear and, secondly, «the corrective actions [...] of the torrentiniana [...] all relate to that varchiano project revision aimed at reconciling the bembismo with the living Florentinity, which will find its best expression in the pages of *Hercolano*»¹⁴⁴.

After the *Prose*, the presence of a work that contributed greatly to the spread of the teachings of Bembo is signaled: this is the *Osservationi della volgar lingua* of Ludovico Dolce, a fortunate and practical grammar, of which Antoniano owned the second enlarged and amended edition, printed in Venice in 1552¹⁴⁵. It is interesting to note that the Antoniano library includes, next to the lively dialogue of Carlo Lenzoni in *Difesa della lingua fiorentina*, in which he theorizes for the first time the solution of «to rinse the clothes in the Arno» as a safe way to learn the rules of the Florentine language¹⁴⁶, the best known vocabulary of the first half of the sixteenth century, i.e. the *Fabrica del mondo* of Francesco Alunno, a dictionary organized in ten books, whose entries are derived, for the most part, by consulting the works of the Three Crowns: Dante, Petrarch and Boccaccio¹⁴⁷.

With regard to the works of the fathers in Italian, we can see that the Antoniano inventory refers to different texts of Dante – among which, in particular, we highlight the Venetian edition of 1497 of *Comento di Christophoro Landino*

¹⁴³ Pietro Bembo, *Le prose del Bembo*, In Fiorenza, appresso Lorenzo Torrentino stampator ducale, 1548. Cfr. Inventario, c. 46v «Prose del Bembo Fir[enze] 48».

¹⁴⁴ A. Sorella, *Benedetto Varchi e l’edizione torrentiniana della Prose*, in Morgana, Piotti, Prada, *Prose della volgar lingua*, cit., p. 507 [493-508].

¹⁴⁵ Inventario, c. 70v, «Osservationi del Dolce Ven[etia] 1552».

¹⁴⁶ Inventario, c. 68v, «Lenzoni della ling[ua] Fiorent[in]a Fir[enze] 1556».

¹⁴⁷ Inventario, c. 57v, «Fabrica del mondo dell’alunno Ven[etia] 1556». The difficult of consulting the book, due precisely to its thematic structure, was circumvented by the presence of a detailed alphabetical table, that easily traces the different terms (cfr. Marazzini, *Il secondo Cinquecento*, cit., p. 176n). For a contextualization of the project of *Fabrica*, see the annotations of Mirella Sessa in the essay *Le Prose, la lessicografia italiana e il primo Vocabolario della Crusca*, in Morgana, Piotti, Prada, *Prose della volgar lingua*, cit., pp. 565-566 [553-587].

sopra la *Comedia* of Cristoforo Landino¹⁴⁸, a translation in the vernacular of *De vulgari eloquentia* by Trissino and a copy of the *Convivio*¹⁴⁹ – and the edition of 1492, also in Venetian, of *Triumphs* by Petrarca with a comment by Bernardo Illicino¹⁵⁰, while there is no text of Boccaccio, not even the expurgated version of the *Decameron* edited by Salviati.

Also with regard to the works in Italian vernacular, we may indicate the presence of a large collection of books in verses, which testify to the persistence of an old passion of Antoniano, as Giammaria Mazzuchelli writes, since «più tenera età con singolare prestezza, [...] si mostrò particolarmente inclinato alla Poesia, ed alla Musica, in guisa, che nell'età di dieci anni incirca suonava meravigliosamente la lira, e vi cantava sopra trattando all'improvviso in diversi metri Volgari qualunque argomento, che gli venisse proposto con sommo piacere, e stupore di chiunque lo ascoltava, onde per soprannome veniva detto il *Poetino*»¹⁵¹. The list is interesting. It starts from 4 collections of Venetian *Rime di diversi* to *Rime di diversi Napoletani* to the Florentine edition of 1527 of *Sonetti, e Canzoni di diversi*; there are, then, collections of poems signed by famous names of Italian literature such as Pietro Bembo, Ludovico Ariosto, Giovanni della Casa and Annibal Caro, but also lesser-known names such as those of Bernardino Baldi, Giovanni Guidiccioni and Bernardo Capello, without forgetting Cristoforo Castelletti who, with his *Rime spirituali*, differs from the other authors on the specifically religious subject of his collection.

If we move the discourse to the front of the works in prose, immediately the dominance of the literary genre of the treatise stands out. In this regard there are several examples ranging from medical treaties, for example, the *Istruzione sopra la peste* by the doctor and philosopher Michele Mercanti, to the treaties dedicated to the floods of the Tiber, such as those by Giovanni Castiglione and Andrea Bacci, to the treaties on religious topics, in which, as we have previously stated, we can identify many specific lines, treaties dedicated to the priests who addressed the confessors, and we can even include the works devoted to the improvement of the soul and others.

In this speech, of course, we can also include political treatises. It is more than obvious, in this regard, the presence in the Antoniano library of the famous *Discorsi politici* by Fabio Albergati and of the best-known work of Giovanni

¹⁴⁸ Inventario, c. 51r, «Dante con com[men]to del Landino Ven[etia] 1497».

¹⁴⁹ Inventario, c. 59r «Convitto di Dante 1529», 64v «Comedia di Dante Fir[enze]», c. 68v «Lenzoni della ling[ua] Fiorent[in]a Fir[enze] 1556».

¹⁵⁰ Inventario, c. 60v, «Petrarcha con com[men]to dell'Illicino Ven[etia] 1492 f°».

¹⁵¹ «The earliest age with unique abilities, [...] he was particularly inclined to poetry and music, so that at the age of ten he played beautifully the lyre and simultaneously sang, improvising Vulgar verses on any topic proposed to him, to the great pleasure and amazement of everyone who listened to him, and from this derived the nickname *Poetino* [little poet]». Cfr. Giammaria Mazzuchelli, *Gli scrittori d'Italia*, In Brescia, presso a Giambattista Bossini, 1753-1763, 2 voll., vol. I (book read by the fiches of Archivio Biografico italiano).

Botero *Della ragion di stato libri dieci*¹⁵²; you will not be surprised by the fact that neither the *De Monarchia* by Dante nor the *Respublica* of Jean Bodin are absent, and neither will you be surprised at the absolute absence of the works by Machiavelli, included, like the previous ones in the Index of Forbidden Books¹⁵³. In keeping with this data, we find the presence, in the field of anti-Macchiavelli treatises, of the *Tratado de la religión y virtudes que debe tener el príncipe cristiano* of Jesuit Ribadeneira¹⁵⁴ and several works by one of the key authors of this field, the Oratorian Tommaso Bozio¹⁵⁵.

Finally, the field of educational treatises deserves to be mentioned, in which lies the only organic work of Antoniano not published posthumous, i.e. *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*. This field is little represented in the Antoniano inventory. It is evident, in fact, that excluding the *Discorso sopra la cura, et diligenza che debbono havere i padri, et le madri verso i loro figliuoli si nella civiltà come nella pietà christiana* of Augustinian Andrea da Volterra, the *Institutione di tutta la vita dell'huomo nato nobile, et in città libera* of Alessandro Piccolomini and the *Institutio puerilis* of Marc Antoine Muret, we have no educational titles¹⁵⁶.

¹⁵² Inventario, c. 46r «Discorsi Politici di Fabio Albergati 4° R[om]a 1602»; c. 69r «Ragion di stato del Botero Ven[et]iis 1589». Per l'opera politica di Fabio Albergati si veda R. De Mattei, *Il pensiero politico italiano nell'età della Controriforma*, Milan-Naples, Ricciardi, 1982-1984, 2 voll., vol. I, p. 110 e L. Firpo, *Ancora sulla condanna di Bodin*, «Il pensiero politico», XIV, 1981, pp. 173-184; with regard to the figure and work of Jesuit Giovanni Botero see A.E. Baldini (ed.), *Botero e la Ragion di stato. Atti del Convegno in memoria di Luigi Firpo (Torino, 8-10 marzo 1990)*, Florence, Olschki, 1992.

¹⁵³ Cfr. Bujanda, *Index des livres interdits*. Vol. VIII: *Index de Rome 1557, 1559, 1564*, cit., pp. 195, 626 (Machiavelli); Vol. IX: *Index de Rome 1590, 1593, 1593*, cit., pp. 71, 326, 440 (Machiavelli), 325, 340, 435, 612 (Bodin). For a first panorama of the political thought of Machiavelli and Bodin, see respectively: G. Procacci, *Macchiavelli nella cultura europea dell'età moderna*, Rome-Bari, Laterza, 1995 e D. Quaglioni, *I limiti della sovranità. Il pensiero di Jean Bodin nella cultura politica e giuridica dell'età moderna*, Padova, Cedam, 1992.

¹⁵⁴ Inventario, c. 55r «Petri Ribadenerae Princeps Christianus His[panice] Ant[uerpi]ae 1597». The work of the illustrious Jesuit, arrived the attention of the inquisitor of Genova, who noted how the pious treaty had the defect of quoting large passages of *The Prince* of Macchiavelli, suggesting that it would be have been better to maintain the work in Latin so as to be accessible only to the most educated people. The Holy Office of Rome did not listen to the Inquisitor of Genoa and authorized the translation of the Italian language in 1597, as well. Gotor notes «if some inhabitant of the peninsula had wanted to know the arguments of Machiavelli on the relationship between religion and politics without risking jail, he could satisfy his curiosity by browsing through the Treaty on the virtues of the Christian prince of the Spanish Jesuit». Cfr. M. Gotor, *I beati del papa: santità, Inquisizione e obbedienza in età moderna*, Florence, L.S. Olschki, 2002, p. 239.

¹⁵⁵ It should be noted, in particular, the presence of two works of the trilogy of antimacchiavellica by Bozio: Inventario, c. 51r «Bozzius de robore bellico Romae 1593»; c. 68v «Bozzius de Imperio virtutis Ro[mae] 1593» (missing the *De antiquo et novo Italiae statu*). On the events related to the religious censorship of the work of Machiavelli, see chapter II, entitled *Veritas ecclesiastica e Macchiavelli* of the book of Stefano Zen, *Monarchia della verità. Modelli culturali e pedagogia della Controriforma*, Naples, Vivarium, 2002, pp. 73-116.

¹⁵⁶ Inventario, c. 63r «Volterra dell'allevar i fig[liu]oli Bol[ogna] 1572»; c. 54v «Institutioni del Piccolomini Ven[etia] 1552»; c. 67v «Mureti Institutio puerilis Ro[ma] 1584».

Certainly, the presence of two examples of educational literature of gender can be noticed, such as the text of Basilio Gradi on *Verginità* and the *Institutione d'ogni stato lodevole delle donne cristiane* of Agostino Valier, and that of a work such as the *Institutio oratoria* of Quintilian, that confirms the strong bond of Antoniano with the classical culture¹⁵⁷, but, for example, we can immediately notice two illustrious absences, namely *De liberis educandis* of Plutarch and *De recte liberis instituendis* of Sadoletto; important absences that stand out even more when you consider the fact that Alessio Figliucci, in the dedicatory letter of the *princeps* of *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, indicates these works as renowned previous models for the Antoniano treaty on the educational subject.

The topic of education, therefore, with the exception of a few titles just mentioned, is practically absent in the library of Antoniano and there is no trace of the great humanist Renaissance tradition of the educational civil and family treatises. While remaining firm on the assumption that not all of the book collection of Antoniano has been delivered to the Vallicelliana, we can easily imagine how these works were ignored by the Roman ecclesiastic. Of these, however, Antoniano, like the men of his time, seems to have assimilated the most valuable lesson, traceable to the idea of *studia humanitatis* as an essential vehicle to the formation of *vir bonus dicendi peritus*, that he, following the example of the schools of the Society of Jesus, cleverly combines in this treatise with the *doctrina christiana*, not forgetting to add to the binomial *bonae literae / pietas*, another essential element in the formation of a “good Christian”: the *boni mores*, that is, those good manners that are built from early childhood through an *habitus* of discipline and prayer.

In this sense it is not surprising the considerable presence in the Antoniano library of monastic-penitential titles, such as the *Decreto del Sacro Concilio Tridentino sopra la Riforma delle Monache*, the *Regola* of St. Benedict, the *Costituzioni et origine de monachi* of St. Cassian, the *Disciplina regolare* of Jeronimo Gracian and others¹⁵⁸. In this group of instructions we can also link the titles of codes of behavior, beginning from the *Galateo* of Giovanni della Casa, continuing with the *Aviso de favoriti, e dottrina de cortegiani* of Antonio de Guevara, the table rules, represented by the *De prandii ac caenae modo libellus* of Matteo Corti, and the hygienic-sanitary precepts contained, for example, in the *De naturali vinorum historia de vinis Italiae et de convivij antiquorum libri septem* of Andrea Bacci¹⁵⁹. These texts represent that model of

¹⁵⁷ Inventario, c. 63v «Quintiliani Institut[ution]es Ven[etiis] 1543».

¹⁵⁸ Inventario, c. 50r «F. Girolamo Gratiano della discipl[in]a Regolare Ven[etia] 1600»; c. 53v «Gio[vanni] Cassiano delle Constit[utioni] et ord[in]e de' Monaci Ven[etia] 1563»; c. 61r «Turrecremata in Reg[ula] S. Bened[icti] Col[onia] 1525»; c. 65v «Decreto del Conc[ilio] Trident[in]o sop[r]a la riforma delle Monache 1565».

¹⁵⁹ Inventario, c. 50v «Baccius de vinis, et de convivij antiquorum Romae 1596»; c. 55v «Avviso de cortigiani del Mondognetti Ven[etia] 1559»; c. 63v «Institut[ione] delle Donne chri[stia]ne

Christian civility accurately described in the *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* and linked in a close relationship to the study of *buonae artes* the “solid food” of Christian doctrine; just these three elements *virtus artes pietas* contain the deepest sense of idea of Christian humanism, repeatedly invoked in the course of this essay, as it represents the category that best describes the cultural soil within which lie the various disciplinary knowledge represented in the Antoniano library, mirror not only of the culture and interests of the owner, but also and above all of the cultural ecosystem of an era, the post-Tridentine era, which aimed at building a renewed *Societas Christiana*, able to reshape a new etiquette which combined the grace of the classical form with the substance of the Christian message. In this sense, we agree with Angela Nuovo when she calls the private libraries «not only places to read, but to debate and compare, [...] not solitary places of hermitage but centers of creation and sorting of all kinds of cultural and scientific information» not realities broken away from everything and everyone, but fertile laboratories of ideas that pass through the written text of selected books, purchased or donated and that, therefore, are able to give back important fragments of the representation of the «theatre of world»¹⁶⁰.

Elisabetta Patrizi
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
 Università degli Studi di Macerata (Italy)
 e.patrizi@unimc.it

Ven[etiis] 1575»; c. 65v «Jo[annis] Casae Galatheus Ro[mae] 1595»; «Gradi trat[tato] della Verginità Ro[ma] 1584»; c. 69r «Curtius de prandij ac caenae modo Ro[mae] 1562». With regard to the literary genre of the Galateo and his fortune cfr. D. Romagnoli, *Parlare a tempo e luogo: i galatei prima del Galateo*, cit., in G. Patrizi, A. Quondam (eds.), *Educare il corpo educare la parola nella trattatistica del Rinascimento*, Rome, Bulzoni, 1998, pp. 65-75; I. Botteri, *Galateo e Galatei. La creanza e l'istituzione della società nella trattatistica italiana tra Antico regime e stato liberale*, Rome, Bulzoni, 1999.

¹⁶⁰ Cfr. Nuovo, *Le biblioteche private*, cit., pp. 30, 40.

Alienated childhood: a comparison between childhood represented in English and Chinese children's literature of the late 20th century

Xia Zhao

Premise

The time between the 1970s and 1990s saw a change of childhood representation in both English and Chinese children's literature, which attached much more importance to the physical, psychological and even social independence and dignity of the title *childhood* and the particular individual called *child*. If we agree that the concept of childhood began with its separation from that of adulthood, and its representation in children's literature is always entwined with the different child(hood)-adult(hood) relationships, then the late 20th century children's literature spans a new relationship in this history. In the USA and Britain, it was a kind of unprecedented alienation between childhood and adulthood and sometimes even the celebration of such alienation, while in China, the case turned out to be both similar with and different from the former.

It is necessary to make clear that, by using the term alienated childhood, I mean childhood alienated from adulthood in children's literature. Alienated

childhood, actually, is not a new concept, but the way it was represented in the late 20th century turned out to be new. If in former times there happened to be alienated childhood in some children's literature work, it was somehow under the adult's supervision, and would probably not go too far from the traditional nuclear family mode, like the run-away Claudia and her brother in *From the Mixed-Up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler* (E.L. Konigsburg, 1968). Yet the alienated childhood in contemporary children's literature is much wilder. It has reflected as well as brought a change both in the understanding of childhood and its aesthetics. This, however, is not to say that contemporary English and Chinese children's literature share the same view on this point. Quite the contrary, there exists an interesting comparison between the representations of alienated childhood in the two children's literatures, which reflects the different ideological contents concerning childhood in these different cultures. For demonstrating the transformation in childhood representation as well as the aforesaid comparison, I will first give a background description to the main social, cultural and literary changes which have occurred during the last three decades of the 20th century. After that, I will deal with the two different kinds of alienation relationships between childhood and adulthood as well as their two different endings, by close analysis of the chosen texts. Finally, the aesthetic implication of this kind of literary alienated childhood will be discussed.

1. *Changes of childhood representations in the late 20th century*

From the late 18th century to the early 19th century, the English middle class gradually gained its dominant stature in society, and «elevated the home as the place of family affection, quiet pleasures and domestic leisure»¹. It «fostered a division between the public and domestic sphere, and the family, especially children, became the focus of greater attention»². Thus began the nuclear family era. The sweet and peaceful images of a family with the father reading a newspaper, the mother cooking or knitting, and the children sitting or kneeling close around them became a typical symbol of the time and of society as well as its main ideology.

However, this was no longer the case by the late 20th century. Great social and moral changes had taken place, which could not be judged simply as progressive or degenerative. Materialization leads to alienation between individuals, including those within a family. By this time, children enjoyed a life more free

¹ J. Belchan, *Industrialization and the Working Class: The English Experience, 1750-1900*, Brookfield, Vt, Gower Pub., 1990, p. 55.

² A. O'Malley, *The Making of the Modern Child: Children's Literature and Childhood in the Late Eighteenth Century*, New York, Routledge, 2003, pp. 9-10.

with recognition of them as individuals than it was before, yet suffered from the high divorce rate or neglect of the parents at the same time. The care and respect in the nuclear family gave place to the modern freedom of every individual.

It was almost the same case in late 20th century China. Children as independent individuals in China did not get recognition until the beginning of the 20th century. Great attention has been attached since then to their education, socialization, and sometimes politicization. Everything in children's lives became clearly ordered in the first part of the century, as well as during the Great Cultural Revolution. When the Cultural Revolution ended in 1976, and in 1978, the government declared its opening-up policy, a kind of break-off twist happened to public morality for ordinary people. People became busy either from trying to earn more money for life improvement or from enjoying all kinds of entertainment for a short life. And in many cases they combined the two. The improvement of living conditions and the birth-control policy produced generations of children who became loved and lonely at the same time, and suffered from the rising divorce rate too.

It was under these transformations of society and culture that contemporary children's literature assumed its new features. For a long time since the birth of literature written for children in 18th century England, silent, innocent and obedient images of children and positive relationships between childhood and adulthood dominated most children's literature. And it was no surprise that the whole Golden Age period of children's literature in 19th century Victorian England was filled with images of ideal children and families. While dodging the embarrassing moral blows from the social changes of the early and middle 20th century for a time³, English children's literature as a whole seemed to have decided to face and deal with real reality issues. Thus came the so-called New Realism writing in children's literature. Anne Scott McLeod, in her article *An End to Innocence: The Transformation of Childhood in Twentieth-Century Children's Literature*, talked about the 1970s trend of American children's fiction in this way:

[...] contemporary juvenile literature is a very different commodity from that of even fifteen years ago. Changes that began in the latter sixties and continued through the seventies have transformed children's books in fundamental ways, altering content, style, and, above all, the image of children and childhood... as these are presented in fiction for the young. Today's stories of contemporary realism – always the most sensitive measure of cultural attitudes – tell us unmistakably that the American vision of the ends and needs of childhood has undergone a revolution [...] (p. 101).

[...] The traditional hierarchy of parents and children has been dismantled, along with, emphatically, the system of mutual respect and affection that once bound fictional parent and child to each other in peace and contentment [...] (p. 107)⁴.

³ A.S. MacLeod, *American Childhood: Essays on Children's Literature of the Nineteenth and Twentieth Centuries*, Athens, University of Georgia Press, 1994, p. 50.

⁴ J.H. Smith, W. Kerrigan (eds.), *Opening Texts: Psychoanalysis and the Culture of the Child*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1985, pp. 100-117.

The new realism trend in children's literature emerging from the late 1960s decided to let children face the «dangers and sorrows of real life»⁵, and to let children know what is really going on in contemporary life, including its pains. Thus childhood was no longer depicted only as a haven protected by the ideal adulthood, but also as an alienated existence suffering from the quite imperfect adults' world. And the trend went from young adult's literature to preteen literature. This allowed for the possibility of a stark description of the child(hood)-adult(hood) alienation which was also part of reality. Yet literature was still different from reality. That is, in the literary works, the child protagonist could and usually did get empowered from his/her alienated relationship with the adult world, although in reality, he/she might only be the victim of this alienation. As long as the thesis, language and writing styles are concerned, it was realism; yet if we take the concept of childhood it expressed into account, I would rather call it a neo-romanticism, since it is another kind of idealization of childhood through the alienation strategy. Here, «children themselves shoulder the responsibility for learning how the world works and then finding a way to adapt to it. The child has become parent to herself»⁶.

It is interesting to see that Chinese children's literature in the 20th century walked partly on a similar path with its western counterparts in its representation of childhood. Actually, the realization of a justified and independent childhood did not appear in China until the early 20th century, when a group of intellectuals tried to enlighten society about the importance of childhood as the beginning both of a person and a nation through their own active writing and translation practice. However, this enlightenment endeavor was always connected with a conscious or unconscious drive to use childhood mainly as a means of social criticism. The 1930s and 1940s saw a kind of “red” children's literature depicting childhood from a much wider perspective and child images of much richer characteristics, and the 1950s and 1960s a continued prosperity. The childhood represented then was usually made fit a certain political standpoint. Family as a traditional core image of Chinese society and culture was still cherished in these literary works, sometimes transformed into something on a national scale. Children's literature then was especially supposed to give the child readers an ideal mode of being a child and growing up, and to protect them from the infection of evil in a sensitive age. Stereotyped little heroes and heroines appeared frequently as well as another stereotyped image of obedient and disciplined children. In addition, writers kept away from a number of taboo subjects, which actually belonged to a much more real side of childhood and life but were regarded unfit for children then. Yet from the end of the 1970s to the 1980s, with the

⁵ G.S. Murray, *American Children's Literature and the Construction of Childhood*, New York, Twayne Publishers, 1998, p. 185.

⁶ *Ibid.*, p. 191.

economic revolution and the corresponding changes of values and morality it brought on, children's literature could no longer hide itself inside the old utopian world. Actually, it was not until the end of the 1970s that Chinese children's literature began to assume aesthetic freedom and to search for new possibilities for representation of a real contemporary childhood. The entire 1980s witnessed a group of pioneer writers and works that «finally dared to display a real life understandable to children» and explored the «way to propose the realistic problems contemporary children faced within the increasingly complicated social life network»⁷ Re-drawing of the real outer society went together with exploration into the real mental world of children, especially that of adolescents. The new social environment and the birth control policy gave rise to a generation of material-driven parents, whose pattern was a strange juxtaposition of their totally willing sacrifice for their children's nurture and education and their neglect of the responsibility to look after the mental world of the kids, the former leading to a strictness enforced upon the kids by their parents, while the latter making this strictness unjustified for the kids. Never had childhood as a whole been cared for and attended to so much. Yet never had children felt so lonely and alienated from the adult world. During the 1980s and 1990s, an increasing number of children's literary works tried to take this kind of alienation between childhood and adulthood into consideration. At first, it seemed to be a kind of "problem" literature, but it soon evolved into extensive representations about contemporary childhood, about how far childhood might go from the originally protected and disciplined mode and chase its own independence. And to a certain extent, this independence took advantage of the alienation between childhood and adulthood arising at that time, both in reality and in children's literature.

2. *Irresponsible adults and the children forced to be alienated*

One of the typical characteristics of child-adult relationships in contemporary children's literature is the subversion and parody of the adult authority. There were still many positive images for adults, of course, but they were accompanied by an increasing number of self-engaged, irresponsible, even disgusting adult images. Thomas Kullmann asserts that child protagonists in the late 20th century children's fiction «no longer have to stand up against monsters (as in *Alice's Adventures in Wonderland*), native of exotic places (as in Kingston's and Ballantyne's adventure stories) or their own misunderstandings (as in Mrs.

⁷ X. Zhou, *A Spring-Singing Swallow for Children's Literature: On Chinese Children's Short Stories Since 1980*, «Selection of Children's Literature», 1981 (4), pp. 75-80.

Molesworth's stories), but against the irresponsibility of their own parent»⁸. This kind of irresponsibility, however, was not limited to the parents. It expanded into the whole adult world. They were adults either too childish themselves to be capable of children's nurture or education, or too self-absorbed to pay attention to children's needs and desires. Many of them were «characterized by their sex drive, their egotism, their lust for power and their irresponsibility with regard to life in general and to the children entrusted to them in particular»⁹. One only needs to skim the lists of the main children's literature awards in Britain and the USA from the 1970s to 1990s, and it is not hard to find fiction stories of child protagonists against incapable grown-ups. Stories like *The Shrinking of Treehorn* (1971), *Not Now, Bernard* (1980), *John Patrick Norman McHennessy: The Boy Who Was Always Late* (1987) present children alienated from neglectful adults, with the blame put on the latter.

In China, the case was not so intense, but tended to be similar. The traditional paternal authority still played a vital role in late 20th century children's literature, and the conflict between the child and its adult wards were depicted in a tender and compromising way at first. Like in Liu Jianping's short novel, *I want my graver* (1983), the conflict between the child pupil and the teacher was presented through the teacher's narration and from his point of view. It was the adult teacher who showed reasonable reflection on the un-justification of the educational authority. Another short-length novel, *The Lonely Boat*, published not long after that, was regarded as a groundbreaking novel in depicting a tragedy which ended with the child protagonist's death partly caused by the father's neglect because of his desire for identification with his peers. Some critics appraised this kind of children's fiction highly for its «intensity, strength and life-force»¹⁰ in a realistic style. But somehow, the adult images in these novels could not be labeled as “irresponsible.” Irresponsible adult guardians appeared then only as a symbol of social criticism, like the adult parents in Yu Chaifang's short story *A Hard Night*, who run away to the dancing ball themselves and leave their children home studying.

And there exists quite an interesting comparison between *The Shrinking of Treehorn* and *A Hard Night*. Both of the two stories, though from quite different cultural backgrounds, tell about the difficulty of modern childhood under the custody of neglectful or irresponsible adults. As a sequel to Florence Parry Heide's *Treehorn* series, *The Shrinking of Treehorn* is a fantasy-flavored yet realism-toned story. It begins with the child protagonist Treehorn finding

⁸ T. Kullmann, *Childhood Innocence and Adult Irresponsibility in Contemporary Children's Fiction*, in C. Bimberg & Th. Kullmann (eds.), *Children's Books and Child Readers: Construction of Childhood in English Juvenile Fiction*, Aachen, Shaker Verlas, 2006, pp. 166-183, the citation is at p. 166.

⁹ *Ibid.*, p. 168.

¹⁰ Z.N. Zeng, *Thoughts about “The Lonely Boat”*, «Selection of Children's Literature», 1985 (2), pp. 7-8.

himself beginning to shrink. Yet when he claims that his body is shrinking, the adults around him, including his parents, his teacher, the school principal, who are busy engaged in their own pursuits, all fail to recognize his shrinking state. On witnessing his shrinking, his mother thinks he is just pretending to shrink and just cares about «what will people say» about this; his father thinks he is «doing it on purpose» in order to be different; his teacher has more interest in keeping the class disciplined than in noticing the strangeness of a pupil who is beginning to shrink; and the self-indulged principal is absolutely unconcerned about his shrinking. At the end of the story, the lonely Treehorn happens to find the way for growing up to his normal size. But it seems that no one has any interest in noticing his returning back to normal, since his mother, who is busy doing all kinds of housework, neither realizes his recovery until Treehorn tells her about it, nor shows any surprise on knowing this. This, however, is not the end of the story. The author adds the last straw as follows:

That night Treehorn was watching TV. As he reached over to change channels, he noticed that his hand was bright green. He looked in the mirror that was hanging over the television set. His face was green. His ears were green. His hair was green. He was green all over. Treehorn sighed. «I don't think I'll tell anyone», he thought to himself. «If I don't say anything, they won't notice».

Treehorn's mother came in. «Do turn the volume down a little, dear», she said, «Your father and I are having the Smedleys over to play bridge. Do comb your hair before they come, won't you, dear», said his mother as she walked back to the kitchen.

Thus ends the story. And I guess we would also sigh like Treehorn on this ending, for the alienated modern child, and for all its helplessness in a modern world. Most of the story is told through Treehorn's point of view. Although the narrator seldom stands out to express any opinion, readers might easily catch its metaphor and the critical significance encoded in the narrative. Treehorn's story is typical of a modernized world where all adults become too busy doing the adult things and leave childhood alone. Compared to the alienated relationship between child and adult in the former children's literature, there seem to be fewer physically abandoned children like Dickens' *Oliver Twist*. All the adults in Treehorn's story are apparently doing whatever they are responsible for: The mother makes cakes and does all the other housework; The father keeps the home in order; both of them look after Treehorn physically, like preparing his dishes and scheduling his meals; the teacher manages the class according to strict regulations; and the principal quite adequately meets his position as a principal. What Treehorn faces and feels is a mental detachment and alienation. And sometimes, it might be even worse than physical abandonment.

A similar case happens to the two Chinese children in *A Hard Night*. The parents go out for "something", leaving their two children, the elder brother and the younger sister, at home doing homework. A fire in the neighborhood shuts off the power, and the two children panic. They finally decide to leave the

darkness at home and go out looking for their parents who are supposed to be at their workplace right then, or so the children think. However, they stumble upon their father's bicycle outside a night club and find their parents totally immersed in dancing with all the other couples at the club.

The story is, candidly speaking, more a somewhat clumsy record of a modern familial and social phenomenon than a literary work. But the phenomenon it describes was quite typical of the family then and was represented frequently in children's fiction at that time, whether implicitly or explicitly. The parents in the story belong to a generation of the so-called "intellectual youths" during the Cultural Revolution, who were eager to earn their children a better life than theirs, but who also felt eager to experience their lost youth that was wasted during the Cultural Revolution. It gave birth to a special nurturing style among parents. «On the one hand, the parents think too much of their children, desiring them to learn much and better in order to be somebody in the future. So they treat the children strictly. On the other hand, they lose no time in following modern fashions, trying to catch up with today's youth. This they call "seeking the lost youth". Although they exhibit concern for their children, in fact they are not at all considerate of them»¹¹. But I would regard it as not only a phenomenon emerging from a certain historical phase, but also the reflection of a particular and problematic parenting mode nurtured by the modernizing society in China, a mode that mixed the self-sacrifice in fulfilling their nurture responsibility with the selfish pursuit for their own material and entertainment fulfillment.

At the end of the story, the two kids feel disappointed and sad to realize that their parents "don't care about" them. But they do care about them, which is revealed in an earlier paragraph through their grandma's words: «Father and mother have to work hard in order to earn us a better living».

And it was the truth then. It was not so much a physical separation as a mental alienation from their parents, like their European counterpart Treehorn. And this mental alienation dominated much of Chinese children's fiction during the late 20th century.

The Shrinking of Treehorn and *A Hard Night* shared an obvious social criticism. Both blamed the adult world for its indifference and degradation in a modernized society. In this society, everyone seems to be fulfilling his responsibility literally, yet fails to fulfill it essentially at the same time. Only the unaffected and innocent child, suffering from this indifference and degradation, can reveal the falseness of so-called progress. If in earlier literature, child heroes and heroines must learn to survive without any adult attendance, then those in late 20th century fiction have to learn to live under a mixture of an unprecedented abundance of material care and an unparalleled

¹¹ W. Lin, *A Note on "A Hard Night"*, «Children's Literature», 1993 (21), pp. 135-136, the citation is at pp. 135-136.

absence of mental care. If we remember the boy Bernard who was neglected by his parents even after he was “eaten” by a monster in David McCee’s *Not Now, Bernard* and another boy *John Patrick Norman McHennessy*, whose teacher always refused to listen to his extraordinary explanations for his being late for school, as well as many other contemporaneous child protagonists mentally alienated from the adult world surrounding them, we might find the conclusion more acceptable. There’s only one difference. In contemporary English children’s literature, the alienation between childhood and adulthood results mainly from the adults’ neglect or irresponsibility, while in contemporary Chinese children’s literature, because of traditional orthodox morality, irresponsible adult characters can rarely be dominating. Most of them, on the contrary, are over-responsible. That is, they pay too much care and supervision over what the children are doing and thinking. It also implies the adults’ incapability in understanding childhood and settling children’s affairs. Thus the child(hood)-adult(hood) alienation is simultaneously caused by the overbearing custody forced upon them and the neglect of their real mental desires. The case is especially represented in adolescent fiction. From the 1980s to the 1990s, this kind of conflict and alienation between childhood and adulthood appears increasingly in children’s literature, like the two protagonists fighting for their own locked drawer in the two short stories by Chen Danyan and Qin Wenjun¹², two well-known female writers of Chinese children’s literature. But that is already another story; the story about the children, who have had enough of the adults’ irresponsibility or incapability, choose to be alienated from them. And this is the story we are going to talk about.

3. *Irresponsible adults and the children choosing to be alienated*

Once contemporary children’s literature began to have its freedom in depicting negative but realistic relationships between children and adults, it would not stop easily, but went wider and deeper. Award winning works in the 1980s and 1990s witnessed more cases of alienated childhood than in the 1970s. Although at first, it was the adults who assumed the alienation pose, like Treehorn’s parents and teachers and the two Chinese kids’ parents in *A Hard Night*, with the children left quite passive, it soon turned into another mode with much more active child protagonists. Being faced with adults’ irresponsibility or repression, the children express their rejection by choosing

¹² D.Y. Chen, *The Locked Drawer*, «Children’s Literature», 1985 (8), pp. 7-13. W.J. Qin, *The New Lock*, in Id., «Farewell, Yi Fan/Here Comes My Cousin», Hefei, Anhui Children’s Publishing House, 1998, pp. 26-29.

to leave this far behind and to chase their own world. Boys and girls run away from their homes and schools. This time, it is the children who assume the alienation pose. And it becomes a mental alienation as well as a physical one. We see typical neglected and run-away children in Carnegie Medal winners such as Robert Swindells' *Stone Cold* (1993) and Melvin Burgess' *Junk* (1996), and other works like Ruth Thomas' *The Runaways* (winner of the Guardian Children's Fiction Award in 1988), Roald Dahl's *Matilda* (winner of the 1988 Children's Book Award of the Federation of Children's Book Groups), Jerry Spinelli's *Maniac Magee* (Winner of the 1990 Boston Globe-Horn Book Award), and Ian Strachan's *Which Way is Home?* (Winner of the 1997 Children's Book Award of the Federation of Children's Book Groups). One cannot deny that the run-away motif appeared in the early children's literature works too. But never had the children been so justified for their running away, or their point of view so stressed. Late 20th century children's literature saw more first-person child protagonist narrators than before, which emphasized the children's own voice, perspective and feeling. The run-away Tom Sawyer in Mark Twine's book did gain a first-person narrating voice, but his voice was more of a conveying symbol of social and political criticism than of a real teenage boy. And the contemporary run-away girl Claudia in E.L. Konigsburg's *From the Mixed-Up Files of Mrs. Basil E. Frankweller*, although more real and living, was always under the supervision of the omniscient adult narrator Mrs. Basil E. Frankweller with all her secret-supposed-to-be activities. The run-away kids represented in 1980s and 1990s children's literature became more insistent on their own child identity and on its opposition to and alienation from the far-from-perfect adult world.

For contemporaneous Chinese children's literature, adult guardians are not so heavily blamed and beaten as their European counterparts. Many times, child protagonists assume the alienation pose from their adult attenders simply to seek a space of their own. Actually, running away from the family or school is absolutely regarded as a false behavior in contemporary Chinese society, and as a result is seldom represented in a positive way in children's literature, not even as a metaphor. This is why I would like to choose Banma's novel *Escape at the Sixth Grade* (1990), which was obviously an exception to its contemporary children's novels, like the author himself, in depicting a run-away child using his own first-person narrating voice and judging him from a positive standpoint. I would like to compare the novel with Christopher Paul Curtis's *Bud, not Buddy* (1999), the 2000 Newbery Medal winner, which likewise uses first-person narrator for a run-away boy. Both the similarities and differences between these two novels reveal something interesting about contemporary English and Chinese childhood representations.

Escape at the Sixth Grade was originally a short story published in a children's magazine and soon stirred discussion among readers and controversy among the critics. Later, the author expanded the plot and adapted it into a full-length

novel. The protagonist is a 13-year boy named Li Xiaoqiao. Li is a “bad” child judged by the adult world around him, since he is neither an obedient boy at home nor a good student at school. He runs away from his home and school when he is in sixth grade and spends nearly half a year leading a vagrant life in the outside world. He pretends to be an excellent and experienced student and tells all kinds of lies to attract a girl he met on his vagrant journey. However, when he finally feels a subtle yearning for his school days and climbs over his school's outer wall just to have a look of it, he is caught as a thief and brought to the police office.

Fang Weiping compares Li Xiaoqiao with J.D. Salinger's Holden Caulfield in *The Catcher in the Rye*.

Li was still a child; but as a child, he had to shoulder too much misunderstanding, prejudice and indifference, and had to abandon his childhood innocence and fantasy, his school and family, being engaged in a life quite incompatible with his age [...] Li's is a mixed personality of both childishness and pre-maturity, self-contempt and personal dignity, wildness and sensitivity, unfulfillable emptiness and deep mental desires [...]¹³.

Li is a vagrant more on a mental and cultural level than on a physical level. And the problem underlying the novel is,

Can our society understand and accept such a mental vagrant as Li Xiaoqiao? I would suggest that it is not that Li must accept scrutiny and selection from the society, but that our society must accept such an interrogation and test for its culture notion, its tolerance, and its attitude.

The structure of the novel is also worth mentioning. Although the vagrant boy is the first-person narrator for most of the story, we finally know that his narration is represented through the fictitious author Uncle Banma after Li tells him all the truth of his story. The apparent first-person narration is actually the camouflaged transformation of the third-person narration, which, however, never pretends to be objective, since the adult narrator feels quite sympathetic and identified with the protagonist. The unorthodox run-away boy gets sympathy from the author, the critics, and the child readers. Such a tolerance of the children's alienation pose against the adult world tells of a tender but important transformation of childhood representation in contemporary Chinese children's literature. During the 1990s' children's literature, we witness more tolerance for this alienation. Some of them even celebrate it. And a number of writers begin to use it more for childhood empowerment than for social criticism.

Compared to Li Xiaoqiao from *Escape at the Sixth Grade*, Bud Caldwell from Christopher Paul Curtis' *Bud, Not Buddy* (1999) seems to go further in

¹³ W.P. Fang, *Aesthetic Trends of Children's Literature*, Beijing, China Literature & History Publishing House, 2007, p. 71.

his escape from the adults that disappointed him. This first-person narrated story, all through Bud's perspective, tells of the orphaned and adopted black boy Bud, whose has no father left him and whose mother apparently committed suicide when he was 6, runs away from the irresponsible orphanage and the abusive adoptive home to find himself. With his «Rules and Thinks for Having a Funner Life and Making a Better Liar Out of Yourself», Bud is absolutely a modern boy in revolt going against the adult world under the silent approval of himself, the implied author. He is not that passive suffering boy of former times. Ill-treated by the rascal boy Todd and his silly parents, Bud steals away from this temporary adoptive home after taking revenge by messing up the house. His vagrant life is full of his lies and skepticism against the adult world. And he does outsmart the adults many times. Although as the plot develops, and he succumbs more and more to the “good” part of the adult world, the alienation inclination is still with him. While ending with a traditionally happy closure, the novel does draw a contemporary child figure who has already gotten the courage and power to assume an alienation pose toward the incapable and repressing adult world. Readers would enjoy Bud's encounters with his adult counterparts both with smiles and respect.

Both of these two novels question and even subvert the traditional childhood role by depicting its active alienation from the adult world. Li Xiaoqiao and Bud are neither obedient lambkins nor ideal rebellious heroes. Being repressed children, they strive and pretend to be experienced and worldly. Their thoughts and behavior are complicated blends of childishness and maturity. Li Xiaoqiao, when being caught by the policeman, has to make a confession of his real age, identity and experience confronting Anli, the girl he met on the train and lied to a lot only to win her favor. While cross-examined by the cop, Li still tries to avoid being revealed as a liar in front of Anli either by grunting his answer or using his Shanghai dialect, neither of which ends successful under the policeman's inconsiderateness. I take this particular scene as a good example of the dilemma contemporary children face in their confrontations with the unfriendly adult world. The odds of winning are slim for them as they go against the world. But still, they fight. Yet they fight not for the fight's sake, like many adult heroes do, but for their own childish reason. While the cop interrogates Li Xiaoqiao, the boy feels embarrassed, not because the policeman exposes his lies, but because of his “losing face” in front of his favored girl. During the interrogation process, the policeman as an adult is ignored by Li. Only as an instrumental threat does he represent some meaning for the boy. And somehow, we see the boy gaining the girl's support in spite of all his unjustified lies, an instinctive understanding which only happens within the childhood scope.

As for Bud, his encounter with the adult world used to begin with his «Rules and Thinks for Having a Funner Life and Making a Better Liar Out

of Yourself», whose lists read like «If You Got to Tell a Lie, Make Sure It's Simple and Easy to Remember»; «You Have to Give Adults Something That They Think They Can Use to Hurt You by Taking it Away. That Way They Might Not Take Something Away That You Really Do Want [...]». By applying these codes, Bud fooled the adults around him. Before he met his band friends, he was both bodily and mentally alienated from the adult world. This is why he could always keep cool facing all kinds of situations, many times much cooler than the adults. However, he also did foolish things befitting his age, like taking the labeled human blood bottle as a symbol of a vampire and applying his wits to beating “it” too. His was a kind of believable childhood maturity resulting from his life battle within a hard world made by adults. If the alienation pose of Bud and Li was at first an action forced upon them by the adult world, they did make it an active one by making the pose as comfortable and victorious for themselves as it could be. It might be imprudent to assert that their pose overthrows the adults', but it is at least equal to that.

However, as was mentioned before, neither Li's nor Bud's alienation pose is uncompromising. For the run-away boy Li, he has at least identified as his adult friend the fictitious author. And as for Bud, after his escape from the adoptive home, he always meets with unkind as well as kind adults, until finally, he befriends the band members, finds his grandpa there, and tries to be a saxophonist among them. In both contemporary English and Chinese children's literature, it is hard to write a realistic story without bestowing it with a hopeful end. Children's literature of the late 20th century walked quite a way from their predecessors in their representation of the alienation between childhood and adulthood, but it is hard to walk over the last limitation of hope, as the most radical children's literature realists like Judy Blume did in some of their works. But there's no necessity that things must go beyond their limitations. It is not a judgment of better or worse, but one of aesthetic and moral choice.

4. *The child learning to enjoy the alienation: a new aesthetic trend of childhood representation*

I would like to turn to another representation of how contemporary children could cope with adult's alienation, not by running away, but by transforming times of alienation into enjoyable moments. John Burningham's weird picture book *Come Away from the Water, Shirley* was first published in 1977. It became a good example of how text and pictures could complement and compensate for each other in a picture book. The story is about Shirley's trip to the seaside with her parents. While the parents are indulged in their

own activities such as sun-bathing and newspaper reading on the beach but keep on cautioning «Come away from the water, Shirley», Shirley the protagonist starts to imagine a series of adventures on the sea in her mind. Every page spread in this picture book displays an interesting juxtaposition of the parents' dull activities and Shirley's exciting adventures, though only in her mind. Here is «a deliberate withholding of information about how two sequences of images are related», an «indeterminacy», so that «we are left to make up our own minds about the precise nature of the relationship»¹⁴. It might be a sad story about the parents' neglect of their child. But it might also be read as a book celebrating the independent imaginative world of the child being left alone by her parents. Shirley's story implies both the accusation of the self-absorbedness and incapability of the parents and the celebration of the resulting child autonomy. Neglected by and alienated from the adults, the child chooses to take advantage of this alienation, thus turning the adversity into an advantage for him/herself.

I believe here lies a new trend of childhood aesthetics, a trend that had sprouted early in Dr. Seuss's *And To Think I Saw It On Mulberry Street* (1937). The boy in Dr. Seuss's poem who gets his fantastic imagination alone dares not to display it in front of his father, while Shirley in John Burningham's story shows her imagination regardless of her parents. And as the author, John Burningham's attitude toward the alienation between Shirley and her parents is also ambiguous. From the final picture of Shirley's being taken away by her parents, it is hard to judge from her back whether she is upset or happy about her parents' neglect of her imagination. The truth is that, it is better to enjoy your own world without adults if their attention only means unpleasant interruption.

John Burningham created these pictures in the late 1970s. And in 1998, we saw the publication of David Shannon's *No, David!*, a picture book of similar representative strategy in its compensation between text and illustration. In this picture book, the protagonist David is doing everything prohibited by his mother. The mother's voice presented through the text and David's anti-position presented through the illustrations seem like a kind of opposition at first glance. But the absence of the adult figure in the pictures and David's enjoying himself regardless of any disciplinary sound also imply an alienated relationship between the child and adult authority, which in my eyes could not be completely counterbalanced by the sweet *Yes* and the reunion scene of the mother and the son at the end of the story. Here, the child takes the active position in assuming an alienated pose from the adult's world, and his own world is born out of its own enjoyment. In other words, the child's world is justified just for its own sake.

¹⁴ D. Lewis, *The Constructedness of Texts: Picture Books and the Metafictional*, «The Signal Approach to Children's Books», Num. 62, 1990 (May), pp. 131-146.

However, it is not so easy to represent and thus to find such celebrations of alienated childhood in children's literature, especially in Chinese children's literature. Mostly, alienated childhood in contemporary Chinese children's literature is represented through a sad and difficult experience on the child's part, and many writers would not go too far away from the orthodox reunion closure. Anyway, childhood in children's literature is not only the reflection of childhood in reality, but also affects the real child.

Xia Zhao
Children's Culture Institute
Zhejiang Normal University (China)
zhaoxz@yahoo.com.cn

Making history in the Digital Age: new forms of access to the sources and of preservation of the historical-educational heritage*

Ana María Badanelli,
Gabriela Ossenbach

Introduction

Historians can no longer ignore the existence of millions of digitised historical documents and objects that are available on the Internet, freely accessible and electronically organised in thematic portals, databases, collections of sources, etc. The historian's job is changing in such a way that today we speak of "digital history" in some circles. The label was coined in the United States to refer both to the study of the past which is performed by using a variety of primary sources electronically reproduced (texts, images and objects) and to the narratives that result from digital historical research¹. This trend seems unstoppable now. We

* This article is published with the support of the Vicerectorate of Research of the UNED for the dissemination of research results (Research Promotion Plan of the UNED). A first version was presented as a paper at the 15th Colloquium of History of Education of the Spanish Society for the History of Education, in July 2009. See A.M^a. Badanelli Rubio, G. Ossenbach, *Hacer Historia en la era digital: nuevas formas de acceso a las fuentes y de conservación del patrimonio histórico-educativo*, in R. Berrueto Albéniz, S. Conejero López (coords.), *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, Vol. II, pp. 661-670. All the on line references have been accessed on March 15th, 2010.

¹ Digital History would include every object and action (method, article, monograph, blog, classroom lesson) which employs that kind of technology to create, carry out or disseminate

must bear in mind that all over the world, public institutions responsible for promoting culture are spending large sums of money and resources to carry out policies for the digitisation of documents and other sources of the historical heritage of our societies, for the creation of virtual libraries and museums, etc.² Moreover, these digitisation policies refer not only to documents that can be read or displayed, but also listened to, which open the way to the registration of oral sources and to the safeguard of an important intangible heritage³.

In this article, we try to address some issues and clarify certain concepts related to this digital shift which is taking place in the field of History, because we believe it is necessary to exert a critical attitude towards the blinding appeal of everything that is modern, produced with cutting-edge technology, or simply “what is fashionable”. Our own experience in various projects of cataloguing and digitisation of texts and various historical documents⁴ that have confronted

historical research. See J.K. Lee, *Digital History in the History/Social Studies Classroom*, «The History Teacher», 35 (4), 2002, p. 2, <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.4/lee.html>> and D.J. Cohen, *et al.*, *The Promise of Digital History*, «The Journal of American History», 95 (2), 2008, pp. 442-451, <<http://www.journalofamericanhistory.org/issues/952/interchange/index.html>>. See also G. Bandini, P. Bianchini (eds.), *Fare storia in rete*, Roma, Carocci, 2007.

² In Spain, we can mention the annual official calls which the Ministry of Culture publishes for the construction of the Virtual Library of the Spanish Bibliographical Heritage. According to the advertisement published in its website, <<http://bvpb.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos%2Fpresentacion>>, the Virtual Library is a cooperative project of the Ministry of Culture and the Autonomous Communities with the objective of diffusion through digital facsimile of collections of manuscripts and antique printed books that belong to the Spanish Historical Heritage. The initiative will allow the consultation without restrictions to archives to which, due to their characteristics, access is difficult. It includes 911,351 pages with more than 3,218 titles preserved in the public libraries of the state. The Seventh Framework Programme of the European Commission, which gathers together all initiatives of the Community related to research for the period 2007-2013, also dedicates an important chapter to what has been called “Culture in the Digital Age” (see <http://ec.europa.eu/information_society/tl/soccul/cult/index_en.htm>), promoting initiatives aimed at facilitating an *on line* access and the digital preservation of cultural goods, opening new forms and ways for the European citizens to experiment their rich cultural heritage. See the document *Commission Recommendation on the Digitisation and Online Accessibility of Cultural Material and Digital Preservation*, of 24th August 2006, <http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/itemlongdetail.cfm?item_id=2782>.

³ The reader may find an example in the interesting website entitled *Archivo de la Experiencia* (The Archive of Experience), which contains a section on Education in <<http://www.archivodelaexperiencia.es/>>.

⁴ In the past years, the MANES Research Centre of the UNED has participated in three different research projects which devote part of their objectives to the digitisation of sources for the History of Education: 1° The *History on Line* project (<<http://www.history-on-line.eu>>), financed by the Sub Programme Erasmus Virtual Campuses of the European Union [Contract n° 134051-LLP-1-2007-1-IT-Erasmus-EVC]. It aims at enhancing the employment of Internet as a tool for the study of History of Education. 2° A project financed by the Autonomous Community of Madrid, entitled *Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)* (<<http://www.ceimes.es/>>), (Science and Education in Secondary Schools of Madrid through their Cultural Heritage), [Code S2007/HUM-0512]. 3° Another research project with similar characteristics, entitled *Identidades nacionales en los manuales escolares. Europa y América Latina, 1875-1930* (<<http://www.uned.es/manesvirtual/>>).

us with this new reality, has made us aware of the need to open a debate in our field on the scope, limits and problems associated with the management and organisation of historical sources in digital format, and their availability through the Internet. Although this digital shift has had an important effect on the teaching of History, offering teachers and students a large number and variety of resources to be used in the classroom⁵, this article will mainly refer to its impact in the field of research.

On the advantages of the digitisation of historical sources and their availability via the Internet

The universalisation of the access to historical sources in digital format is undoubtedly one of the factors revolutionising research in our field. With the vast range of digital resources on the Internet, it is increasingly easier to overcome the obstacles encountered when trying to gain access to physical archives. Initiatives designed to systematise and disseminate sets or collections of sources and documents that have traditionally been available on paper, with the burden that this procedure implies from the perspective of cost and dissemination⁶, have been facilitated. The *Archivo Virtual de la Edad de Plata*⁷ (Virtual Archive of the Silver Age), the *Portal de Archivos Españoles*⁸ (portal of Spanish Archives), *Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional*⁹ (the Digital Newspaper Library of the Spanish National Library), the *Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico* (Virtual Library of Bibliographical Heritage, Historical School Libraries Section), under the Ministry of Culture¹⁰, the oral testimonies

bibpatremanes.html>), (National Identities in School Textbooks. Europe and Latin America, 1875-1930). It was financed by the ALFA Programme of the European Community [Contract n° AML/B7-311/97/0666/II-0441-A] for the construction of a Virtual Library of European and Latin American School Textbooks.

⁵ On the possibilities offered by digitised resources for teaching History of Education see G. Ossenbach and M. Somoza, *Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos*, in J. Ruiz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva /Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, 2010, pp. 295-320.

⁶ A set of sources released on paper, as the 5 volumes published between 1979 and 1991 by the Ministry of Education and Science (Madrid) entitled *History of Education in Spain: Texts and Documents*, would be easily transferable to a website where all these documents were available in digital format.

⁷ <<http://www.archivovirtual.org/>> and <http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/jaemain.html>.

⁸ <<http://pares.mcu.es/>>.

⁹ <<http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>>.

¹⁰ <<http://bvpb.mcu.es/institutos/es/inicio/inicio.cmd>>.

subsection¹¹ of the Educational section of the *Archivo de la Experiencia* (Archive of Experience), or the Cervantes Virtual Library, which contains many classic works on education¹², are some examples of digital documentation centres of interest for the History of Education which exist in Spain and are available to researchers. Similar initiatives are underway in many other countries¹³, and there are also some ambitious multinational projects like the *Europeana* portal, which aims to collect digitised historical documents from museums, libraries, and archives from all European countries¹⁴.

It is likely that the facility to have access to the extensive range of digitised documents on the web will lead to an increase in the consultation of archives and an improvement of the scientific nature of the work of the historian. Furthermore, the large variety of documents that is available to researchers on the Internet benefit two aspects of historical analysis. Firstly, they favour more complex and richer historical interpretations; secondly, they allow renewed readings of historical events that have been narrated from more traditional sources, mainly of a political or lawful nature. This phenomenon is quite evident, for example, in the great website *The Valley of the Shadow*, one of the pioneering experiments in the field of “digital history” developed at the University of Virginia (USA). This ambitious portal contains an extensive collection of digitised materials related to two neighbouring communities in the states of Pennsylvania and Virginia before, during, and after the American Civil War (1861-1865). It includes letters, diaries, newspapers, images, maps, census of population, etc., showing the Civil War through the testimony of the people and the everyday life of both communities, questioning and specifying through them other conventional interpretations of those historical events, and therefore providing an unlimited research potential¹⁵.

The study and interpretation of images is another renewed tendency of historical research that has benefited from digitisation. The diffusion of iconographic sources, photographs, and other visual elements is perhaps one of the resources that has been increasingly enhanced in the Internet. Similarly, sources related to daily life and peoples’ thoughts have also increased in number on the web. Many people and institutions have felt the urge to digitise

¹¹ <<http://www.archivodelaexperiencia.es/indice/listMono.php?id=148>>.

¹² <<http://www.cervantesvirtual.com/catalogo/index.jsp>>.

¹³ The “Webliography” section of the above mentioned History on Line website contains an important transnational, comprehensive collection of websites related to the History of Education that can be used as reference for collecting and accessing historical information and sources: <<http://www.history-on-line.eu/webliography.aspx>>.

¹⁴ <<http://www.europeana.eu/portal/>>. Europeana is a multi-lingual online collection of millions of digitized items from European museums, libraries, archives and multi-media collections.

¹⁵ <<http://valley.vcdh.virginia.edu/>>. On this project see also Lee, *Digital History in the History/Social Studies Classroom*, cit., p. 4, as well as F. Chiochetti, *Storie in rete e archivi inventati*, in Bandini, Bianchini (eds.), *Fare storia in rete*, cit., pp. 121-135.

and make public the most diverse examples of their private and community lives. Documents of “ordinary people”, which were not traditionally part of archives and museums, and were therefore not the subject of historical interpretation, are beginning to be perceived as historical documentation.

It is not only the wide range of historical sources that can be placed and identified on the Internet what makes it possible to produce richer and more complex interpretations of historical phenomena, but also the hypertext language characteristic of the Internet, which allows to connect blocks of text, sound, and images through electronic links. The non linear complexity favoured by the hypertext language allows the historian to explore alternative narratives through the linking of multiple sequences, sources, voices, interpretations, and implications that come into play in the historical narrative, as well as to easily connect the historian’s arguments with historical evidence¹⁶.

Along with the benefits and opportunities posed by this major opening in the access to historical sources, an unquestionable advantage of digitisation is related to the preservation of the sources and original objects, the preservation of which is practically assured, as they are not directly manipulated by researchers. There are even some libraries and documentation centres which, although they do not offer their digitised material via the Internet, provide researchers with digitised original documents in electronic formats (usually on a CD-Rom), to be used on their premises. Thus, they avoid loaning documents with poor or fragile physical conditions or antique documents, which call for a restrictive and limited use. That is the case, for example, of the Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI), a *Centre for the Study of Reading Promotion and Children’s Literature*, situated in the campus of the University of Castilla-La Mancha, in Cuenca, Spain. The old collection of children’s literature of the library is available in digital format for researchers who request it.

However, when it comes to written material (printed or handwritten), digitisation can be more than just a photograph or a reproduction of the original. If documents are digitised using a procedure which allows the analysis of characters and words from the text, it would greatly facilitate the search for and location of meaningful information within the document itself. Moreover, the digitisation facilitates the transcription of the documents when producing a historical research piece of work, using the “copy and paste” tools with paragraphs of text or images. Obviously, this facility runs a huge risk too, because the text and image processors offer many tools that could also be used to manipulate and misrepresent the content of a historical document¹⁷.

¹⁶ See Lee, *Digital History in the History/Social Studies Classroom*, cit., p. 4, as well as E.L. Ayers, *History in Hypertext*, 1999, Virginia Centre for Digital History (USA), <<http://www.vcdh.virginia.edu/Ayers.OAH.html>>.

¹⁷ J.K. Lee describes several features that distinguish a digitised historical document from another conventional source. Among these, he includes the two mentioned aspects: the possibility

Finally, we cannot fail to mention the possibilities that this digital shift is offering for the creation of networks of researchers, archivists, and librarians, as well as for the emergence of a new form of “collaborative” work, consisting of the construction of on line databases and digital resources centres from the most diverse and distant institutions¹⁸. As stated by Gianfranco Bianchini and Paolo Bandini, through collaboration strategies it is possible to overcome the big obstacles posed by the large territorial dispersion of the sources (think, for example, of the fragmentation of the historical-educational sources concerning various Italian states before the Reunification), which requires an effort that is not only technological, but also imaginative and historiographical¹⁹. Furthermore, when bringing together historical sources in digital format from the most diverse places, such collective efforts facilitate comparative work and the identification of common transnational patterns. This may be one of the greatest potentials of this digital shift.

Not only advantages, but also challenges, problems, and risks

Although the immense possibilities that arise with the new “digital history” are obvious, we must point out that it also implies challenges, problems, and disadvantages, some of which have a direct influence on the work and the interpretations which the researcher carries out of the sources.

of searching within a document (searchability) and the ease for transcribing documents in research (usability; portability). See Lee, *Digital History in the History/Social Studies Classroom*, cit., pp. 4-6.

¹⁸ This is the mode of operation which underlies several of the activities and projects in which the MANES Research Centre has participated: the database of textbooks from Spain, Portugal, Belgium and Latin America (MANES Database: <<http://servidorman.es/manes/consulta.html>>), the PATRE-MANES Virtual Library on National Identity School Textbooks in Argentina, Belgium, Colombia, Spain, Mexico, and Portugal (<<http://www.uned.es/manesvirtual/bibpatremanes.html>>), and the *History on Line* project, with the participation of researchers from Universities of Germany, Spain, France, Greece, Italy, Rumania, and Turkey (see note n° 5). Within the History on Line project, a multiopac database consultation engine of textbooks has been built. It allows simultaneous searches in different databases: EDISCO (Italy), EMMANUELLE (France), and MANES (Spain), providing researchers with access to more than 100,000 records of school books published in Italy, France, Spain, Portugal, Belgium, and Latin America between the nineteenth and twentieth centuries (<<http://www.history-on-line.eu/multiopac.aspx>>). The portal of the other research project, *Science and Education in Secondary Schools in Madrid through its Cultural Heritage, 1837-1936* (<<http://www.ceimes.es/>>, see footnote 5) also feeds from various departments of History of Science and History of Education of several universities in Madrid and from the Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), in Spain.

¹⁹ Bandini, Bianchini (eds.), *Fare storia in rete*, cit., p. 11. See also, in this work, S. Sgarella, *Costruire una banca dati collaborativa sul libro di testo*, pp. 91-105. Paolo Bianchini, professor at the University of Turin was one of the main responsible researchers for the History on Line project cited in the previous note.

One of the main issues that emerge as problematic in this field is that of the criteria with which digitised sources are managed, organised, and made available online. Digitisation requires a form of classification and cataloguing, which is typically done by linking the scanned documents to a database register. Databases, understood as a set of data belonging to one single context and systematically stored for later use, have become a necessary everyday tool in the new forms of treatment of historical sources²⁰.

The question that necessarily arises is whether or not these forms of organisation of the sources condition the investigation. The “strategy of organisation” is a decision that involves historiographical criteria that can not be overlooked, and that require “semantic considerations”:

The “semantic considerations” phase is the most important one in the design of a database. It involves the understanding of the topic you want to computerise, of the objects that constitute it, and the relationships that these objects can have with each other. What we understand by the concept of “semantic considerations” is the elaboration of the conceptual framework, which allows for the logical representation of the reality that is intended to be transcribed into the database²¹.

In short, when we define the fields in a database, or when we structure and organise them, we are addressing, voluntarily or involuntarily, the eye of the researcher. Usually, a database contains fields for storing information associated with the origin and description of the object or document, but also data implicating a specific interpretation, selecting some elements of the document as criteria for its cataloguing, to the detriment of others. This can lead to conditioned analysis or interpretation, or it can direct research in a particular direction, preventing or suppressing other possible visions of a historic resource. For this reason, it is important and recommended that users of any database are made familiar with the classification criteria that have been taken into account to define the fields and register the data.

The proliferation of digital archives and the habit of looking on the Internet

²⁰ Also many of the virtual educational museums being created in Spain are structured on a database. See Ossenbach, Somoza, *Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos*, cit.

²¹ S. Aragón, *La reflexión semántica: primera etapa en el proceso de informatización de una colección universitaria de Ciencias Naturales con vocación pedagógica*, unpublished paper presented at the *Internal Seminar of the Research Project Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)*, Madrid, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC, February 2009. Aragón refers to some of the authors who have dealt with the issue of the semantic reflection in the designing of a database: C. Delobel, C. Lecluse, and P. Richard, *Bases de données: des systèmes relationnels aux systèmes à objets*, Paris, InterÉditions, 1991, and M. Humbert, *Les bases de données*, Paris, Hermes, 1991. An example of such “semantic considerations” about the creation of school textbooks databases can be read in M. Di Giovanni, *Esigenze storiografiche e risorse elettroniche nella costruzione di una banca dati specializzata*, in Bandini, Bianchini (eds.), *Fare storia in rete*, cit., pp. 106-117.

for any information necessary for a particular investigation may equally lead to the risk that the researcher ignores other non digitised sources and acts as if all historical evidence not found in the Web did not exist. We are still far from thinking that all historical sources are digitised and accessible on the Web. Many archives and libraries around the world are making great efforts to digitise all its sources and make them accessible over the Internet, but these processes are almost always completed only in part, and therefore a good portion of the documentation is still inaccessible on the Internet. We must also bear in mind that many of the accessible digital documents are “invented archives”, that is, they are collections of documents that were born in digital format. They are made up of a series of documents gathered together deliberately following a specific criteria – explicit or not –, and do not necessarily correspond to a special collection housed in a particular physical location. As we noted in the case of databases, the user must also be aware of the fact that these “invented archives” may lack certain types of documents possibly relevant to a particular investigation²².

Another precaution that must be taken into account when using digital sources available on the Internet has to do with their proper contextualization. Any object or scanned document which does not refer to its context (an excerpt from a document, a cropped image of a whole, an object isolated from its surroundings...) can lead to misinterpretations. An example of what we understand should be a proper contextualization of a digitised document is found in the *Pictura Paedagogica Online*²³ website, developed and maintained by the *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* of Berlin and the University of Hildesheim (Germany). This site brings together illustrations of historical and pedagogic interest from a collection of books, magazines, and postcards from an extended period of time (from the Middle Ages to 1933). The database on which this collection of images has been built allows, among other things, to read the original work from which the image has been taken, to read the explanation that the source itself offers about the image, and to view the full page of the book in order to see the position that it has in the layout of the page. Thus, the images are at first instance available on their own but can always be forwarded to its context of interpretation.

We also need to consider what is lost when scanning a document or object. It is indisputable that the absence of direct contact with the source entails a possible loss of access to different types of information about it. Historians must ask themselves whether the sources are more than what can be observed through a picture of them, that is, a representation of them. For example, when investigating textbooks, direct contact with the book provides information on

²² On the concept of “invented archives”, see Chiocchetti, *Storie in rete e archivi inventati*, cit.

²³ <<http://www.bbf.dipf.de/VirtuellesBildarchiv/>>.

how it was edited (the quality of the paper, the binding...), and especially, we perceive the traces that remain of its use (its wear, annotations, highlighted and underlined words and sentences...). All these features, which can be significant in specific investigations, may be lost in the digitisation process.

We cannot fail to mention the constraints posed by the laws of copyright and data protection for the publication in Internet of digitised works. This is a theoretical and practical problem that, as opposed to the vertiginous changes in the “digital culture”, is still unresolved. Existing laws related to copyright were generated within the mental and material framework of “printed culture”. Currently in Spain, the period of protection of such rights covers the life of the author and 70 years after his death. There is strong debate over whether such legislation, which is currently valid, is functional or not for the dissemination and democratisation of knowledge that is being made available through digitalisation²⁴. Another issue that, due to its lack of economic implications, appears not to stimulate a public debate as intense as that related to copyright is that of data protection. It is a matter of utmost importance, which must be taken into account in the digitisation of sources, since the documents may relate to personal data, belonging to the privacy of individuals, or any other kind of protected information.

Along with the precautions that must be taken when constructing and using digital archives, which we have already addressed, we must also refer to other issues that are affecting the work of the historian. Despite the vast amount of documents that are already digitised and accessible on line, the task of digitisation of historical sources is still in its infancy and requires enormous human, technical and economic efforts in order to be carried out. Moreover, the new cultural history has widely broadened the spectrum of the sources of interest to the historian and these are also meant to be converted into a digital format. Faced with this huge challenge, historians are devoting much of their time to collecting, classifying, cataloguing, and digitising all types of documents and objects, to the detriment of the research and interpretation tasks which should be our fundamental commitment. In short, the extent to which we become engaged in projects that deal with the construction of archives and digital documentation centres, we are generating some of our own professional identity crisis: are we collectors, librarians, archivists, and digitisation specialists? The risk of getting lost in the labyrinth of all these new functions, competencies, or responsibilities that we are adding to our practice is a problem that we should not ignore and towards which we must always remain vigilant.

²⁴ See M. Somoza Rodríguez, *Notas sobre políticas del saber para una sociedad del conocimiento*, «Lingua Escrita», 4, 2008, pp. 75-87, <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/171/phpZSfU15.pdf>>.

Some final thoughts

There is no doubt that the digital shift that we are experiencing is changing the work of the historian in many ways. Not only have new forms of consulting sources been created, and their access universalized, multiplying the possible points of view from which to approach its interpretation, but also a new form of writing History has been made possible. Under the heading of *digital history*, an on-line form of writing is also included. In this new form of writing, the historian employs the hyper-textual language to link his historical narrative with documentary sources over which he has built his discourse. This work allows the reader or scholar of this kind of historiographic production to consult the primary sources in order to verify the interpretation that the researcher has made of them²⁵.

In general, the increasingly widespread access to historical sources through their digitisation, as well as the easy access to place digitised documents on the Internet, creates many opportunities to “do” History. The generalisation of the access to the same sources used by historians, as well as the facilities for their use in didactic experiences in the teaching of History, has considerably expanded the universe of potential historians. As stated by J.K. Lee when referring to the use of digital sources in the classroom, students nowadays can rub shoulders with professional historians, collaborate actively with them, and generate an infinite number of interpretations of existing digital archives on the network²⁶.

However, the immense labyrinth of the Internet makes it necessary to provide some guidance for the researcher, student or anyone interested in History to easily gain access to existing digital archives. The development of guidelines on large collections of digitised resources available on the Internet is an increasingly felt need. Alongside the conventional bibliographic repertoire which has traditionally been useful to researchers, we are witnessing the development of “webliographies” that collect other kinds of references and websites containing digitised historical sources²⁷. Besides this type of resource guides, the profession of the historian increasingly requires a broader body of knowledge on the computer tools which are necessary in order to correctly

²⁵ The portal of the *History on Line* project which we have been referring to, includes a section entitled: “Writing History on Line”, in which a variety of historical essays have been included as a means of experimenting with the new form of digital writing: <<http://www.history-on-line.eu/writinghistoryonline.aspx>>. On this matter, see, among other works: Cohen, *et al.*, *The Promise of Digital History*, cit., and G. Bandini, *Le caratteristiche qualitative della scrittura storica on line*, in Bandini, Bianchini (eds.), *Fare storia in rete*, cit., pp. 136-152.

²⁶ Lee, *Digital History in the History/Social Studies Classroom*, cit., p. 4.

²⁷ The concept of Webliography has been taken from the portal of the History on Line project, mentioned several times. The portal counts with another section named: “Building History on Line”, which includes a variety of databases of digitised documents, as well as a large compendia of bibliography and digital resources (*Bibliography* and *Webliography*).

employ the digitised sources, as well as to create and add new documents to the virtual archive of the Internet.

Bibliography

- S. Aragón, *La reflexión semántica: primera etapa en el proceso de informatización de una colección universitaria de Ciencias Naturales con vocación pedagógica*, Unpublished paper presented at the Internal Seminar of the Research Project entitled: *Ciencia y educación en los institutos madrileños de enseñanza secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)*, (Science and Education in Secondary Schools of Madrid through their Cultural Heritage, 1837-1936), Madrid, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC, February 2009
- E.L. Ayers, *History in Hypertext*, Virginia Centre for Digital History (USA), 1999, <<http://www.vcdh.virginia.edu/Ayers.OAH.html>>
- G. Bandini, P. Bianchini (a cura di), *Fare storia in rete*, Roma, Carocci, 2007
- J.G. Barlow, *Historical Research and Electronic Evidence*, in D.A. Trinkle, *Writing, teaching and researching history in the electronic age*, Armonk, New York, M.E. Sharpe Inc., 1998, pp. 194-225
- D.J. Cohen *et al.*, *The Promise of Digital History*, «The Journal of American History», 95 (2), 2008, pp. 442-451, <<http://www.journalofamericanhistory.org/issues/952/interchange/index.html>>
- C. Delobel, C. Lecluse, P. Richard, *Bases de données: des systèmes relationnels aux systèmes à objets*, París, InterÉditions, 1991
- M. Humbert, *Les bases de données*, Paris, Hermes, 1991
- J.K. Lee, *Digital History in the History/Social Studies Classroom*, «The History Teacher», 35 (4), 2002, <<http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.4/lee.html>>
- G. Ossenbach, M. Somoza, *Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos*, in J. Ruiz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, 2009, pp. 295-320
- M. Somoza Rodríguez, *Notas sobre políticas del saber para una sociedad del conocimiento*, «Língua Escrita», 4, 2008, pp. 75-87, <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/171/phpZSfU15.pdf>>

C. Yanes Cabrera, *Aproximación al estudio y posibilidades de las fuentes en la investigación histórico-educativa*, in M^aN. Gómez García (ed.), *Lecciones de Historia de la Educación*, Sevilla, Ediciones Alfar, 2004, pp. 339-367

Consulted websites

Archivo de la Experiencia. Sección de Educación. (Archive of Experience. Section on Education), <<http://www.archivodelaexperiencia.es/indice/listMono.php?id=11>>

Archivo Virtual de la Edad de Plata (1868-1936). (Virtual Archive of the Silver Age, 1868-1936), ©Residencia de Estudiantes, Madrid, 2000, <<http://www.archivovirtual.org/>> and Residencia de Estudiantes, Archivo de la JAE, <http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/jaemain.html>

Database of the MANES Research Centre <<http://servidorman.es/manes/consulta.html>>

Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico Español. (Virtual Library of the Spanish Bibliographical Heritage), ©Ministerio de Cultura, <<http://bvpb.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos%2Fpresentacion>>

Miguel de Cervantes Virtual Library, ©Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <<http://www.cervantesvirtual.com/catalogo/index.jsp>>

Virtual Library of the Patre-MANES Research Project on European and Latin American School Textbooks. National Identities in School Textbooks. Europe and Latin America, 1875-1930, <<http://www.uned.es/manesvirtual/bibpatremanes.html>>

Centro de Investigación MANES. (MANES Research Centre), Actualización: marzo 2010, <<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>>

Ciencia y educación en los Institutos madrileños de Enseñanza Secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936). (Science and Education in Secondary Education Institutes of Madrid through their Cultural Heritage, 1837-1936), ©2000-2010, <<http://www.ceimes.es/>>

Europeana, <<http://www.europeana.eu/portal/>>

Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional. (Newspaper Digital Library of the Spanish National Library), ©2010 BNE, <<http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>>

History on Line Research Project, ©2008 History On Line, <<http://www.history-on-line.eu>>

Pictura Paedagogica Online, <<http://www.bbf.dipf.de/VirtuellesBildarchiv/>>

Portal de Archivos Españoles PARES. (Portal of Spanish Archives), ©Ministerio de Cultura, <<http://pares.mcu.es/>>

Sección Bibliotecas Escolares Históricas de la Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico Español. (Section on Historical School Libraries from the Virtual Library of the Spanish Bibliographical Heritage), ©Ministerio de Cultura, <<http://bvpb.mcu.es/institutos/es/inicio/inicio.cmd>>

The Valley of the Shadow. Two Communities in the American Civil War, ©1993-2007, All Rights Reserved Edward L. Ayers, <<http://valley.vcdh.virginia.edu/>>

Ana María Badanelli

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada
MANES Research Centre for the Study of School Textbooks in Spain and Latin America,
19th and 20th centuries
UNED, Madrid (Spain)
abadanelli@edu.uned.es

Gabriela Ossenbach

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada
MANES Research Centre for the Study of School Textbooks in Spain and Latin America,
19th and 20th centuries
UNED, Madrid (Spain)
gossenbach@edu.uned.es

Histoire de la langue dans l'histoire de l'école: l'italien post-unitaire à travers les compositions écrites des élèves

Luisa Revelli

1. *La recherche de la langue parfaite*

Dans un volume demeuré célèbre, intitulé *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, publié voici une trentaine d'années, Umberto Eco a retracé magistralement l'histoire de l'utopie qui a poussé la civilisation européenne, depuis le VI^e siècle apr. J.-C. jusqu'à nos jours, à rechercher avec persévérance quelle était la plus parfaite parmi les langues, naturelles et auxiliaires, existantes ou virtuelles. Il s'agit d'une histoire de tentatives et d'échecs, pour la réalisation d'un rêve de partage linguistique qui s'avère dans les faits irréalisable, ne serait-ce que par l'impossibilité concrète de repérer un code universellement reconnaissable et reconnu comme étant "supérieur" aux autres. En exagérant à peine, nous pouvons affirmer pareillement que la recherche de la langue parfaite est profondément ancrée dans l'histoire de l'école occidentale qui, du moins depuis qu'elle a abandonné le latin en tant que code de l'alphabétisation et surtout au cours des phases de formation des langues et des identités nationales, a inlassablement cherché des modèles standardisés, capables d'uniformiser le morcellement qui caractérisait les usages linguistiques particuliers et locaux. Si nous considérons la spécificité de la réalité italienne, ce n'est qu'à une époque

récente que la langue a atteint une normalisation permettant aux linguistes de parler d'un italien "néo-standard" que tout le monde, ou presque, maîtrise. À l'époque de sa proclamation, en 1861, le royaume d'Italie comptait en effet 75% d'analphabètes et le pourcentage de citoyens capables de parler la langue nationale ne dépassait pas 10% de la population. Cette langue nationale – selon l'hypothèse de Manzoni – devait coïncider avec le florentin «vivant et véritable»¹, seul capable de remplacer la *forêt* des patois locaux. Malgré la tradition littéraire riche et raffinée de la péninsule italienne, en réalité, et ce bien au-delà du début du XX^e siècle, les gens d'Italie étaient encore loin d'être une population homogène: «una d'arme, di lingua e d'altare»². Les parlers locaux continuaient de représenter les codes de référence dans tous les domaines d'utilisation, et la communication formelle ou formalisée donnait lieu à des réalisations approximatives, dans un italien qui dépendait fortement du niveau d'alphabétisation et du lieu de provenance de chaque locuteur. Les témoignages des tentatives linguistiques de ce premier siècle d'histoire italienne parvenus jusqu'à nous sont rares et fragiles, car nous ne pouvons pas compter sur des sources orales et nous disposons uniquement de témoignages indirects venant de textes écrits moins compétents, soignés et surveillés. Il s'agit là de ce qu'on appelle l'*écriture populaire*. Ce sont des textes rédigés par des locuteurs qu'on appelle d'un point de vue technique des semi-lettrés³. S'ils devaient se confronter à l'écriture par nécessité, mais en l'absence d'une alphabétisation accomplie, ces derniers écrivaient des lettres, des notes, des journaux intimes, qui représentent un témoignage simple de variétés linguistiques qui, dans les écritures officielles, formelles et littéraires, ne laissent que des indices rares et fortuits.

L'hypothèse de travail que nous présentons ici concerne l'introduction, dans ce débat, d'une catégorie particulière de sources, qui a été jusqu'ici négligée ou

¹ La proposition de Manzoni, synthétisée dans la relation *Dell'Unità della lingua e dei modi di diffonderla*, présentée au Ministre de l'instruction publique en 1868, arrivait au point de prévoir le recrutement, pour tout le territoire national, du plus grand nombre possible d'enseignants originaires de Toscane, ou formés en Toscane, et à conseiller la diffusion d'abécédaires, catéchismes et premiers livres de lecture dans les écoles, rédigés ou au moins revus par des Toscans, toujours dans le but d'essayer de diffuser la langue vivante. À ce dessein artificiel d'unification linguistique centralisé et autoritaire de Manzoni s'oppose avec force, entre autres, le linguiste goritien Graziadio Isaia Ascoli, qui proposa une approche qui respectait davantage la diversité linguistique et qui était basée sur le principe plus vaste de la circulation culturelle. Pour un cadre complet des débats et des points de vue sur la question de la langue et sur l'enseignement de l'italien en Italie, après l'unification du Pays, nous renvoyons à Serianni (L. Serianni (a cura di), *La lingua nella storia d'Italia*, Roma, Società Dante Alighieri, 2002, pp. 530-546) et à Gensini (S. Gensini, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carocci, 2005).

² Alessandro Manzoni, *Marzo* 1821.

³ Sur le débat concernant les expressions permettant de définir les gradations sur l'échelle qui va de lettré à illettré en passant par semi-lettré et semi-illettré nous renvoyons à P. D'Achille (*L'italiano dei semicolti* in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi, 1994, Vol. II: *Scritto e parlato*, pp. 41-80).

sous-estimée par les études historico-linguistiques et sociolinguistiques⁴, et qui, si elle est prise en considération avec les précautions de rigueur, peut rendre compte des variétés “imparfaites” qui composaient ce laboratoire linguistique qu’était la péninsule italienne au cours des différentes phases de construction de sa langue nationale. Il s’agit des productions écrites présentes dans les cahiers des écoliers, capables d’offrir de nombreux exemples des phénomènes d’opposition inconsciente au dessein d’uniformisation imposé par le pouvoir central. En d’autres termes, la phénoménologie des traits caractérisant les “écrits d’enfants” nous permettrait de reparcourir l’histoire de la langue italienne non seulement dans son évolution diachronique, mais aussi à travers ses caractérisations diatopiques, micro- et macro-régionales, en puisant dans des textes écrits qui sont qualifiés d’“imparfaits” par définition. Les productions linguistiques des écoliers, en effet, sont imparfaites, tout d’abord, parce qu’elles présentent les défauts et les limites typiques d’interlangues en évolution, fruits de processus d’acquisition non encore complets: l’histoire des écrits scolaires, en ce sens, reproduit les histoires linguistiques de chaque locuteur, qui, en quelques décennies, est passé d’une condition de dialectophonie de départ à l’apprentissage, en contexte scolaire, de l’italien comme langue seconde et comme langue de culture, employé à côté de sa propre langue maternelle dans des contextes d’utilisation bien plus formels. L’imperfection concerne cependant aussi la non-correspondance des productions des élèves au modèle idéal proposé par les enseignants, modèle qui s’est significativement modifié au cours de l’histoire de l’école italienne, et qui, encore de nos jours, présente des différences tellement manifestes par rapport à l’italien parlé que certains linguistes envisagent l’hypothèse de distinguer deux grammaires différentes. En ce sens, pour les productions des enfants, il paraît licite de parler de marques

⁴ Les exceptions dans le domaine italien sont rares et occasionnelles. Nous devons à P. Trifone (*L’italiano in Abruzzo dopo l’Unità: gli ‘esercizi di lingua’ di Checchina*, in T. Telmon, *Guida allo studio degli italiani regionali*, Alessandria, Edizioni dell’Orso, 1990, pp. 170-178; Id., *Malalingua. L’italiano scorretto da Dante a oggi*, Bologna, il Mulino, 2007) l’analyse d’un corpus de documents de la zone des Abruzzes, constitué d’une trentaine de cahiers, appartenant tous au même auteur, élaborés dans un contexte d’enseignement privé, entre 1876 et 1878. Les textes analysés par Cordin sont manifestement plus récents (1925-1930) et proviennent du Trentin; son analyse a été publiée dans un volume, coordonné par Antonelli et Becchi (Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 1995), qui comprend aussi une étude comparée de Cortelazzo qui examine sept textes rédigés entre 1907 et 1993, sur le thème de la mère. Les études linguistiques menées sur des textes écrits scolaires d’époque plus récente sont plus fréquentes: on part du travail mené sur des textes tirés de cahiers de l’école élémentaire de Moneglia (1982), qui se proposait de définir l’évolution stylistique de l’italien écrit dans la deuxième moitié du XXe siècle, pour arriver aux témoignages de “langue sauvage” recueillis par Bruni (F. Bruni, *L’italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, Utet, 1984), qui attribue à la tolérance excessive des enseignants le déclin de l’italien écrit, jusqu’au récent *Scritti sui banchi* de Serianni et Benedetti (L. Serianni, G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2009), qui, à partir d’un corpus de compositions, corrigées par 122 enseignants différents, se propose de cerner les compétences linguistiques à l’écrit que l’école exige des élèves à l’heure actuelle.

de l'«oralité dans l'écriture», par analogie avec ce qui se passe pour les textes des semi-lettrés, évoqués plus haut; il s'agit là de productions-charnière qui illustrent bien la «traduzione del pensiero nella scrittura» sans médiations intellectuelles significatives⁵. Cela paraît licite, et même réaliste, à cause de la présence de nombreux écarts par rapport au modèle de la langue écrite que propose l'école: en effet, les textes scolaires sont des témoignages uniques de variétés linguistiques ou inter-linguistiques qu'il ne serait pas possible de mettre en lumière autrement. Les précautions concernent, cependant, certaines questions fondamentales ayant trait au choix et à l'interprétation des sources que nous nous proposons d'étudier ici.

2. *Les cahiers comme source d'information: fiabilité et représentativité des corpora*

Une étude linguistique attentive, qui se propose de définir l'évolution «des formes d'italien» utilisées entre le XIX^e et le XX^e siècle à travers l'analyse de matériaux scolaires, se doit de sélectionner avant tout des documents fiables, qui représentent effectivement la communauté sociolinguistique prise en considération. Il faut tout d'abord rappeler que, surtout à des époques lointaines, le non-respect de l'obligation scolaire était un fléau très répandu: le travail des enfants mineurs représentait pour de nombreuses familles une composante importante du budget familial, et – par conséquent – les enfants qui avaient le privilège de fréquenter l'école appartenaient généralement aux familles des classes aisées. Cela signifie que les cahiers arrivés jusqu'à nous ne peuvent pas, en général, représenter la totalité de la population, mais seulement une partie connotée du point de vue diastratique.

Une deuxième précision importante concerne la typologie des cahiers à prendre en considération, car cette catégorie de documents peut reproduire de manière plus ou moins authentique ou au contraire déformée l'image des compétences réelles des élèves en production. La précaution majeure concerne ce qu'on appelle les «quaderni di bella copia», des cahiers où les élèves devaient mettre au propre les textes déjà corrigés par les enseignants: les écrits qu'ils contiennent sont en général soumis, de la part des adultes, à une manipulation tellement draconienne qu'elle dément de fait toute évaluation réaliste sur la variété de langue que l'apprenant connaissait et produisait effectivement.

⁵ T. Telmon, *Le lettere dei semicolti*, in *La transcription des documents oraux. Problèmes et solutions. Actes de la Conférence annuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales «René Willien»*, Quart (Aoste), Musumeci/Région autonome de la Vallée d'Aoste, 1994, p. 85.

Il faut considérer en outre que le filtre du temps n'a pas, en général, sélectionné les cahiers selon le hasard, mais souvent selon des procédures volontairement discriminatoires: d'habitude, l'enseignant ne gardait pas tous les cahiers de ses élèves, mais sélectionnait soigneusement les plus ordonnés, qui appartenaient aux bons élèves; les musées de l'école ne gardent pas n'importe quels cahiers, mais sauvegardent ceux qui sont en meilleur état, esthétiquement agréables, significatifs selon une conception culturelle admise en général ou sur la base de caractéristiques spécifiques prédéterminées; le collectionneur, quant à lui, opère une sélection basée sur des paramètres commerciaux, qui se réfèrent en général au support papier (par exemple, la typologie et l'auteur de la couverture) plutôt qu'aux contenus. C'est la raison pour laquelle, bien qu'il existe en Italie et en Europe de nombreux collectionneurs et même des archives qui gardent les cahiers historiques, rares sont les corpus qui peuvent faire l'objet d'une étude linguistique fiable, justement à cause de la typologie des documents sauvegardés, qui ont souvent été sélectionnés selon des critères qui ne conviennent pas à une analyse linguistique comme celle qui nous intéresse.

En nous basant sur ces prémisses, il faut encore considérer le fait que la grande fragmentation linguistique et sociale qui a caractérisé au moins les cinquante premières années de l'État italien exige que l'on repère un corpus fiable et représentatif des différentes composantes et des interrelations présentes dans le contexte⁶ pris en considération. Ce dernier, par conséquent, doit être exhaustif à différents niveaux et par rapport à différents facteurs, dont certains peuvent constituer des variables non pertinentes, qu'il faut neutraliser pour atteindre des résultats généralisables. Le corpus pris en considération pourra alors concerner une aire linguistique / dialectologique uniforme, ou représentée autrement par un équilibre attentif à ses différences internes; il pourra réunir les productions de locuteurs ayant des caractéristiques similaires, ou sinon reproduire de manière contrôlée les différences liées à l'âge, au niveau de compétence, à l'appartenance sociale et culturelle, etc.; il pourra réunir des textes appartenant à une même typologie d'écriture, ou impliquer une grande variété de genres, si ces derniers ont fait l'objet d'une analyse préalable des caractéristiques typologiques. Comme il ne s'agit pas de productions *naturelles*, ni *spontanées*, parce qu'elles sont, de fait, le fruit d'une sollicitation de la part de l'enseignant et qu'elles sont conditionnées par ses attentes, les productions écrites scolaires devront de toute façon être situées dans l'espace et dans le temps, et donc être inscrites dans le cadre des pratiques didactiques qui caractérisaient cet espace et ce temps, des programmes ministériels en vigueur, des domaines disciplinaires de référence et des contenus véhiculés.

⁶ Nous partageons la définition générale mais toujours actuelle de "contexte" élaborée par C.K. Ogden et I.A. Richards (*Meaning of Meaning*, London, Routledge & Kegan Paul, 1923) comme ensemble d'entités (choses ou événements) mis en corrélation d'une certaine manière; ces entités ont chacune un caractère tel que les autres ensembles d'entités peuvent être liés par la même relation.

De cette manière, les possibilités de surévaluation et de sur-extension ou, au contraire, de sous-évaluation de faits et de phénomènes linguistiques devraient trouver un équilibre convenable entre la probabilité qu'un phénomène soit significatif, par rapport à la fréquence et à la diffusion de son apparition, et les facteurs qui peuvent l'avoir inhibé ou au contraire multiplié.

Sur la base de ces considérations générales, nous estimons que les *écrits scolaires* peuvent être effectivement considérés comme des sources fiables, et utilement confrontés aux modèles linguistiques proposés, selon des modalités différentes, par les enseignants et les manuels de référence. Quant aux premiers, même si nous ne pouvons pas nous attarder ici sur des approfondissements qui seraient cependant fondamentaux pour une lecture correcte des dynamiques ayant contribué à l'alphabétisation et à la constitution, au-delà du linguistique, d'une conscience nationale, il faut rappeler néanmoins que dans l'Italie post-unitaire l'enseignement était souvent confié à des enseignants mal préparés, dépourvus des notions pédagogiques et didactiques de base. Ils étaient très souvent incompetents du point de vue linguistique aussi. Ils essayaient alors de se conformer à ce modèle de langue toscane vivante ou à s'inspirer d'un idéal de pureté linguistique abstraite et archaisante qu'en réalité ils n'étaient pas à même de maîtriser, ce qui donnait souvent lieu à une «babele di registri espressivi⁷» que les élèves transféraient par la suite dans leurs textes. Comme pour les activités d'expression écrite, ils s'inspiraient des manuels et des publications, qui à l'époque étaient une source importante d'idées ainsi que de pistes didactiques et opérationnelles servant au moins de point de repère pour ceux qui manquaient d'assurance; ils employaient fort probablement à l'oral un italien régional très proche de celui des élèves, si ce n'était pas directement un parler local, ce même parler qui, dans les documents officiels, était cependant stigmatisé comme une «mauvaise herbe» à extirper.

Comme nous ne possédons pas de témoignages directs de leurs interactions communicatives avec les apprenants⁸, nous n'arrivons à saisir les marques de leur fragilité linguistique que de manière indirecte, en analysant les corrections, souvent naïves, apportées aux productions des élèves, ou plus directement à travers la lecture de journaux intimes et de faits divers, qui sont d'un grand intérêt parce qu'ils donnent des informations ponctuelles sur l'organisation du temps scolaire et des cours de langue.

Quant aux éditions scolaires qui, grâce à la fondation du nouvel État, connurent une expansion du marché sans précédent, le secteur de la didactique de l'italien fut le plus fécond, ce qui est prouvé par le fait que dans la période

⁷ Trifone, *L'italiano in Abruzzo dopo l'Unità...*, cit., p. 501.

⁸ Des témoignages indirects tirés des rapports ministériels affirment que, encore au début du XXe siècle, les instituteurs utilisaient à l'école le dialecte ou un mixte de dialecte et de langue littéraire avec un résultat hybride «che val peggio dell'uso del puro dialetto» (*Inchiesta Corradini*, 1910, cit. in T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 93).

entre 1860 et 1918 on édita ou réédita 700 grammaires scolaires⁹. Les études portant sur le modèle linguistique qu'elles proposent demandent cependant des enquêtes plus complexes et plus approfondies: d'un côté, en effet, la langue que la prose non littéraire utilise au cours du premier siècle de l'État italien n'a pas encore fait l'objet, à l'heure actuelle, d'une description suffisamment approfondie; de l'autre, la typologie variée des auteurs des textes – souvent des instituteurs et des parents d'élèves, des grammairiens occasionnels et improvisés – ne permet pas de généralisations fiables. Dans l'attente d'études diversifiées en fonction des différentes époques et aires géographiques, le seul dénominateur commun que l'on puisse identifier est une tendance universelle à «*additare una norma esclusiva e unica in sostituzione di un modo comune e quotidiano di esprimersi, spesso compromesso con gli usi dialettali*»¹⁰.

3. Les «*écritures scolaires*»: considérations sur le choix et la méthode d'analyse

Si, en qui concerne les modèles linguistiques proposés par les enseignants, les divers types de témoignages peuvent représenter des points de repère toujours fiables parce que, même s'ils ne reproduisaient pas les compétences et les usages linguistiques réels, dans les cas où celui-ci tirait les textes des manuels ou des cahiers de l'enseignant, ils étaient le modèle d'italien vers lequel ce dernier voulait que ses élèves tendent, les écrits scolaires ne sont pas, par contre, tous équivalents ni également utiles comme sources pour l'histoire de la langue. Nous avons déjà évoqué plus haut le manque de fiabilité des «*quaderni di bella copia*», dans lesquels les productions des apprenants occupent souvent les couches les plus profondes de palimpsestes dont il est difficile de reconstituer la genèse. Il faut, de toute façon et plus généralement, réfléchir au statut assumé par les écrits scolaires qui ne peuvent pas être considérés comme des productions *spontanées*, parce qu'ils sont le fruit d'une sollicitation induite de l'extérieur; ils ne sont pas non plus *naturels*, parce qu'ils sont toujours orientés par l'adhésion à un modèle – si ce n'est pas à une langue – différent de celui qui est employé dans les échanges communicatifs courants et quotidiens. Certains linguistes italiens, en effet, arrivent à repérer dans le contexte scolaire une variété de langue spéciale, typique de ce domaine¹¹, qui se propose de «*imporre agli allievi di rifuggire*

⁹ M. Catricalà, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Firenze, Accademia della Crusca, 1991.

¹⁰ N. De Blasi, *L'italiano nella scuola*, in Serianni, Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, cit., Vol. I: *I luoghi della codificazione*, pp. 383-423: p. 414.

¹¹ Selon Cortelazzo (M. Cortelazzo, *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in Antonelli, Becchi (a cura di), *Scrittura bambine*, cit., pp. 237-252), qui repère 16 traits caractérisant l'«*italiano scolastico*» (antéposition de l'adjectif au substantif, fréquence des diminutifs, refus du

sistematicamente da ogni elemento lessicale e da ogni modulo sintattico usato nel linguaggio parlato»¹². Comme le font remarquer Serianni et Benedetti (cit.) pour l'époque contemporaine, l'impact que les modèles transmis par les enseignants exerçait sur les élèves devait être sans aucun doute considérable, en raison du prestige de la source ainsi que de la sanction possible. Le niveau de contrôle sur les écrits était toutefois nécessairement proportionnel à une acquisition plus ou moins poussée des habiletés d'écriture et de la connaissance effective des normes: on pouvait constamment s'attendre à des bévues, des étourderies, des doutes et des difficultés, et c'est à ces hésitations que nous devons la présence de productions linguistiques qui, malgré la tentative de complaire l'enseignant, s'avèrent davantage spontanées et sincères¹³.

En ce qui concerne notamment les documents les plus anciens, et en tout cas ceux qui ont été rédigés jusqu'aux années cinquante du XX^e siècle, il faut être très attentif aux pièges cachés derrière des typologies d'exercices qui ne demandent qu'en apparence des productions spontanées. Dans ce sens, la "composition" est exemplaire, c'est l'un des exercices emblématiques universellement partagés dans l'histoire de la didactique des langues. Elle est généralement conçue comme le développement d'un sujet (le «tema»), à propos duquel l'élève est appelé à exprimer par écrit son avis, ses pensées et ses réflexions, en ayant recours à ses propres expériences et connaissances. Bien qu'elle ait acquis au fil du temps des formes variables par rapport aux sujets proposés par les enseignants, à la typologie des consignes, aux modalités de déroulement, etc., qui permettent d'esquisser les styles caractéristiques des différentes époques socioculturelles de l'Italie post-unitaire, la pratique de la composition "sur un sujet donné" a influencé la didactique¹⁴ à tel point que l'on identifie totalement l'expression «tema» au genre textuel de la composition. Toutefois, les modalités de rédaction des textes n'étaient pas toujours les mêmes: de notre point de vue, nous pouvons même affirmer que l'authenticité des écrits scolaires oscille entre un degré maximum et un degré zéro de fiabilité, selon les pratiques qui précédaient, accompagnaient et suivaient leur rédaction.

Pour mieux élucider cette affirmation, nous passons à l'analyse des principales typologies de composition que l'on peut retrouver dans les cahiers rédigés entre la fin du XIX^e siècle et le début du siècle suivant. Tous les textes

lexique régional, répulsion systématique pour les répétitions, etc.), celui-ci représente une «varietà artificiale di italiano che è (stata) proposta dalla scuola ai piccoli italiani che giungevano ad acquisire la lingua nazionale».

¹² De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, cit.

¹³ L. Revelli, *Tra il detto e il taciuto: omissioni ed emendamenti linguistici negli scritti infantili d'inizio Novecento. Il caso della Valle d'Aosta*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, 2 voll., Vol. II, pp. 1165-1177.

¹⁴ Sur le rôle du «tema» dans l'histoire de l'école italienne cf. Serianni, Benedetti, *Scritti sui banchi...*, cit., p. 11 et suivantes).

cités dans les pages¹⁵ suivantes sont tirés des cahiers valdôtains se trouvant au CoDiSV – *Corpus digitale delle Scritture Scolastiche d'Ambito Valdostano*, archives numériques conservées à l'Université de la Vallée d'Aoste et brièvement présentées dans cette revue; c'est à cette présentation que nous renvoyons¹⁶. Les documents réunis dans les archives, qui se caractérisent par une représentativité interne élevée due au rapport favorable entre le nombre important de documents et les limites réduites du territoire de référence¹⁷, sont disponibles en ligne à l'adresse <<http://www.codisv.it>>.

3.1. *Compositions sur canevas*

Les compositions sur canevas étaient généralement des textes narratifs qui, à partir d'une consigne assez détaillée, comportaient la réélaboration d'un événement imaginaire, plus ou moins vraisemblable. Il s'agissait d'exercices d'écriture dirigée, qui permettaient même à l'apprenant moins expérimenté d'arriver à rédiger des textes bien articulés du point de vue syntaxique et corrects du point de vue lexical. L'exercice des apprenants consistait en un travail de réécriture qui comportait l'adaptation des verbes et l'adéquation des accords morphologiques, ainsi que la reproduction correcte de l'orthographe des mots insérés dans la consigne. L'espace laissé à la créativité était bien évidemment réduit et se bornait à la pure imitation: l'objectif prioritaire de ce type d'exercice était de fournir un modèle capable de favoriser l'acquisition mnémonique de mots, de structures et de tournures caractéristiques.

[1884]

Traccia. Direte: Giulietto aver trovato un panierino di frutte, e averne mangiato una gran quantità; ella essersi poi sentito male, aver avuto mettere dei gran dolori di corpo e perciò essersi dovuto mettere a letto. Essere venuto il medico, avergli ordinato una medicina amara

¹⁵ Les textes cités sont précédés de l'indication de la date entre crochets. Les critères de transcription adoptés sont inspirés de principes conservatifs. Nous avons gardé la graphie, l'emploi des majuscules et des minuscules, le système de ponctuation, les signes de paragraphe et la séparation entre les mots comme dans l'original. Nous n'avons pas gardé, par contre, la division en alinéas. Les caractères barrés («se a-te ti piace») et l'ajout d'interlignes («se ti piace») signalent les autocorrections; le souligné («tristte») les remarques de l'enseignant pour pointer l'erreur; l'italique les remarques de l'enseignant pour remplacer ou intégrer les textes, et si elles se superposent au texte, elles sont indiquées en exposant. Le double barré («~~il papà~~») signale les interventions de l'enseignant, pour les distinguer de celles de l'apprenant. Les intitulés et les consignes sont en italique.

¹⁶ Pour une présentation complète du projet de recherche et du corpus nous renvoyons à Revelli (L. Revelli, *CoDiSV. Il progetto, l'archivio, le ricerche*, in G. Raimondi, L. Revelli (a cura di), *La dialectologie aujourd'hui. Actes du Colloque International 2006*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2007, pp. 237-243) et Bertolino & Revelli (F. Bertolino, L. Revelli (a cura di), *Pagine di scuola valdostana*, Aosta, Tipografia valdostana, 2008).

¹⁷ La Vallée d'Aoste est la région la plus petite (3.263 km²) et la moins peuplée (126.660 habitants) d'Italie.

amara Giulietto per non morire averla presa ed essere guarito. Ma aver imparato a proprie spese quanto avesse ragione la madre allorché gli diceva: Gli uomini correre di gran rischi ad essere ghiotti e andare incontro a inaspettati malanni.

Giulietto aveva trovato un panierino di frutta e aveva mangiato una gran quantità. Ma poi si è sentito male e ebbe dei gran dolori di corpo e perciò si è dovuto mettere a letto. Ed venuto il medico e gli ordinò una medicina amara amara. Giulietto per non morire l'ha presa ed è guarito. Ma ha imparato a proprie spese quanto avesse ragione la madre allorché gli diceva: Gli uomini corrono inaspettati malanni.

La valeur significative des compositions sur canevas peut concerner l'étude des étapes évolutives de chaque apprenant dans l'acquisition du modèle linguistique proposé par l'enseignant, mais celles-ci ne fournissent aucune information significative sur ses réelles compétences en production, qui apparaissent seulement à travers des indices fragiles, liés à des chutes d'attention occasionnelles ou à la conviction que les solutions adoptées, empruntées en réalité aux usages régionaux, sont correctes. À titre d'exemple, nous pouvons analyser le passage suivant, où certains traits, comme l'emploi du pronom oblique *le* à la place de *gli* et la tendance au dédoublement des géminées (*agraparsi* à la place de *aggrapparsi*; *corregersi* à la place de *correggersi*, etc.) sont les indices des habitudes venant du substrat linguistique de l'élève:

[1906]

Raccontate come Sandruccio avesse il cattivo difetto di agraparsi dietro le vetture. Un giorno pigliò una frustata dal vetturino e Sandruccio ebbe fnirla male, cadde e si ruppe una gamba. Sandruccio si corresse e divenne migliore.

Sandruccio era un fanciullo molto disubbidiente e aveva la cattiva abitudine di aggraparsi dietro le vetture. Lui appena vedeva qualche veicolo eccolo aggrappavisi dietro. La sua mamma le aveva già detto molte volte di correggersi di quel difetto, ma era come dire al muro. Un giorno erasi aggrapato ad una vettura e il vetturino gli mandò una frustrata; il povero Sandruccio cadde bocconi a terra e si ruppe una gamba. Quando la sua povera mamma seppe tale disgrazia, non potete capire la desolazione di quella povera donna. L'hanno poi portato all'ospedale e la dovette sentire molto male e per più di un mese. D'allora in poi promise alla sua mamma di correggersi e si corresse da fatto ed ora Sandruccio è un buon fanciullo.

3.2. Compositions «à partir d'un questionnaire»

Les «compositions à partir d'un questionnaire» s'articulaient autour de réponses à une série de questions figurant dans la consigne. La tâche de l'élève consistait à élaborer une production écrite contenant les réponses données de manière harmonieuse et donnant lieu à un texte que les enseignants actuels classeraient comme «informatif-injonctif». L'élève ne devait pas seulement répondre correctement aux questions, mais combiner ses phrases de façon bien agencée et non tout simplement juxtaposée, par un processus de reformulation des

modules parataxiques représentés par les réponses en structures hypotaxiques. L'une des difficultés majeures de ce type d'exercice, par conséquent, consistait à savoir utiliser les connecteurs. Comme de nos jours, les jeunes apprenants du siècle passé avaient tendance à utiliser principalement des liens syntaxiques additifs (*et, aussi, etc.*), adversatifs (*par contre, mais, etc.*) et temporels (*après, et puis, etc.*), et ils négligeaient les connecteurs incontestablement beaucoup plus complexes, qui exprimaient les fonctions explicatives, consécutives, comparatives ou argumentatives. En voici un exemple, tiré d'un texte consacré à des sujets d'économie domestique:

[1900]

Come si fa la minestra? Che cosa si può mettere invece del burro? Come si ottiene il brodo se si mette la carne all'acqua calda? Come si fa il brodo agli ammalati? Come si fanno arrostitire le carni? Che si fa quando si ha mal di testa? Che si fa per il mal d'occhi?

Per fare la minestra si mette prima l'acqua nella pentola, e poi si mette il burro e il sale e quando l'acqua è bollente si mette il riso o la pasta e anche verdura. Invece del burro si può mettere lardo o grasso. Se si mette la carne all'acqua calda il brodo non è buono ma la carne è migliore invece se si mette la carne all'acqua fredda il brodo è migliore. Il brodo agli ammalati si fa prendendo carne giovane e rossa la si mette all'acqua fredda e quando la carne è abbastanza cotta si passa il brodo attraverso una tela di mossolina. Per fare arrostitire le carni si mette prima del burro nella pentola facendolo arrostitire si mette aglio cipolle e del vino e poi si mette la carne e il coperchio e la si lascia un quarto d'ora a cuocere. Si ha mal di testa o per indigestione o per stanchezza, quando è per indigestione si prende una tazza di caffè e stare cinque o sei ore senza più mangiare e quando è per stanchezza si cambia aria e lavoro. Per il mal d'occhi non bisogna mai lavorare al lume della luce neanche leggere al sole.

3.3. *Compositions sur un sujet donné*

Parmi les différentes typologies de compositions contenues dans les cahiers du début du XX^e siècle, celles sur un sujet donné constituent probablement l'épreuve d'écriture la plus complexe, car l'élève devait produire un texte sans aucun canevas ni indication, à partir d'un sujet présenté succinctement dans l'intitulé. Celui-ci était généralement introduit par le terme «tema», tandis que le développement était précédé de la mention «racconto» (récit) ou «svolgimento» (développement). Il s'agissait d'ordinaire de textes explicatifs, qui demandaient à l'élève non seulement de faire preuve de ses compétences linguistiques, mais aussi – et surtout – de montrer sa propre adhésion aux principes et aux enseignements moraux liés à la sphère de la bonne éducation et du comportement. Les thèmes dominants, restés fondamentalement constants jusqu'aux soixante premières années du XX^e siècle, poussaient les jeunes apprenants à puiser à l'intérieur d'un répertoire de clichés pour lesquels ils disposaient d'un patrimoine lexical limité, mais satisfaisant par rapport aux attentes de l'enseignant. La longue parenthèse des années du fascisme

ajouta de nouveaux stéréotypes au répertoire des sujets, sans pour autant en exclure les sujets préexistants mais, au contraire, en amplifiant l'importance de certains, qui continueront à dominer la scène, jusqu'à l'adoption, à partir des années 1970 de la «rédaction libre» et de sujets inédits, étroitement liés au changement des habitudes sociales, comme les vacances à la mer, les émissions télévisées, la pollution, le commentaire de faits et d'événements d'actualité ou la présentation de soi et l'expression de ses sentiments. Il s'agit d'intitulés qui diffèrent énormément de ceux qui dominaient dans l'école pré-unitaire, marquée par un goût moralisant et, parfois, lugubre. Voici quelques exemples de sujets liés à ce courant: «Je suis alité par ma faute», «Pauvre petite vieille: elle aimait tellement la lecture et voici qu'elle est devenue aveugle», «Quelle piètre figure fait un ivrogne», «Je suis sortie tout triste de chez moi. Je suis rentrée sereine et courageuse après avoir vu tellement de misère et de douleur», «Une visite au cimetière», «Racontez votre première œuvre de charité», «Une semaine de terribles soucis, ou la maladie de maman racontée au jour le jour» «Racontez ce qui arrive au jeune garçon trop malin», «Votre camarade Casimir a l'air triste, il est mal habillé, il souffre de faim et de froid, il n'a pas d'argent pour acheter ses livres. Pourquoi? Dites-moi quel malheur a frappé sa famille et ce que ses camarades ont décidé de faire pour lui».

Cependant, les sujets liés au «misérabilisme scolaire», bien que majoritaires, ne sont pas les seuls sujets évoqués dans les compositions du début du siècle. Occasionnellement, en effet, des consignes plus neutres apparaissent; elles demandent l'élaboration de textes descriptifs ayant pour objet des paysages ou des personnes (par exemple «Ma voisine de banc»), la comparaison entre des phénomènes ou des objets («Dites les similitudes et les différences entre le printemps et l'hiver») ou le récit de faits personnels, réels ou imaginaires, comme dans les textes suivants:

[1901]

Narrate le vostre principali occupazioni d'ogni giorno

I principali occupazione mie d'ogni giorno Sono alla mattina appena svegliato mi alzo dal letto e mi vesto e faccio la mia preghiera per bene mangiò colazione e mi preparo per andare alla scuola ~~scuola~~ ripassò i miei doveri che il maestro mi ha dato mi lavo polito la faccia e le mani quando sento suonare l'escuola parto da casa e vado direttamente all'escuola senza fari degli scherzi a nessuno correndo lentamente quando arrivo in scuola saluto il S. Maestro e me ne vado al mio posto studiare le lezioni e scrivere i compiti che dobbiamo fare [...].

[1899]

«Non entrare, Mamma, aspetta un momento» disse la Ninetta chiudendo l'uscio del salotto in cui erano tutti i suoi fratellini. Sapreste indovinare che cosa facevano?

Il 15 ottobre correva la festa dell'onomastico della mamma di Ninetta e perciò tutti i suoi figli erano intenti a farle qualche cosa per dimostrarle il bene che le vogliono. Antonio che era più grande le preparò un bel disegno colorato e una specie di trono dove si sedeva la mamma; Ninetta una sciarpa di seta colorata e un bel mazzo di fiori. e la sorella minore una bella poesia ed una lettera. Era la vigilia e se l'avesse visti un'ora prima del pranzo tutti affaccendati a festeggiar la mamma. Essa volle entrare nel salotto e la Ninetta le disse: Aspetta

un momento non entrare Mama. Allora ella capì subito ed entrò: tutti la circondarono e le recitarono (tutti) ci una poesia e una lettera. La mamma vedendosi così festeggiata dai suoi figliuoli pianse persino di consolazione.

Bien évidemment, la typologie de l'intitulé et la maîtrise du sujet proposé conditionnent le niveau de spontanéité des productions, ainsi que l'organisation du texte. Les caractéristiques rédactionnelles les plus répandues sont de toute façon orientées vers un nivellement général et l'emploi de pratiques routinières et de tournures stéréotypées, où les diminutifs et les phrases exclamatives sont fréquents, comme dans l'exemple suivant:

[1906]

Compito. Dite tutto quanto sapete dell'inverno.

Svolgimento

Oh! La brutta stagione che è l'inverno. In esso nevica sempre. Gli alberi sono brulli; il verde della campagna è scomparso; l'acqua gela nei ruscelli; la campagna è tutta bianca di neve; sulle montagne fa il turbine. In inverno fa molto freddo gli uccelli e i poveri soffrono di fame e di freddo. I contadini stanno ritirati nelle stalle; attendono a trattare il bestiame; racconciano gli arnesi rurali; perché non possono lavorare la campagna. Nevica spesso e la neve ricopre tutto d'un grande manto bianco la campagna. Oh quanto è triste l'inverno per i poveri e per gli uccellini. I poveri noi dobbiamo aiutarli.

3.4. *Compositions épistolaires*

La typologie qui semble le mieux exprimer les besoins pragmatiques de l'écriture privée est sans aucun doute celle de la lettre. La pratique de la correspondance épistolaire, en effet, devait être bien plus familière à des enfants du début du XX^e siècle qu'aux jeunes contemporains; pour bon nombre d'entre eux, l'exercice de la correspondance fictive réalisé à l'école reste probablement la seule expérience épistolaire (à moins que l'on veuille inclure dans ce domaine les courriels, les textos et autres textes similaires). Pourtant, parmi toutes les pratiques examinées, celle de la rédaction des lettres reste encore de nos jours la plus enracinée dans la didactique des langues maternelles et étrangères. Ce qui a changé de manière évidente ce sont les formulaires d'accompagnement, qui représentaient, à l'époque du *corpus* des cahiers que nous examinons, de véritables répertoires dans lesquels les élèves devaient puiser en tenant compte du destinataire indiqué par l'enseignant. Les similitudes entre les lettres utilisées en milieu scolaire comme exercice d'écriture et celles, authentiques, des semi-lettrés contemporains sont évidentes; ce qui signifie que les enseignements que l'école fournissait constituaient effectivement des points de repère fondamentaux pour tous ceux qui n'avaient jamais eu la possibilité d'entreprendre des parcours de formation complets. En effet, les simulations mises en œuvre par les enseignants comprenaient toujours l'indication précise

du destinataire et les buts de la lettre¹⁸, et sur la base de ces indications l'élève opérait des choix stylistiques qui concernaient les différentes parties du texte de la lettre, organisée selon un schéma fixe que les élèves semblaient bien connaître. Les marques rhétoriques spécifiques du genre épistolaires sont nombreuses: les rappels fréquents à la formule d'appellation initiale, le passage de la première personne du texte à la troisième des formules de clôture, etc.

Les formules d'appellation ne donnaient en général que de rares informations, et répondaient uniquement à une fonction intertextuelle, de rituel préliminaire, en somme. Dans les simulations de lettres familiales et amicales, par exemple, les lettres d'excuse pour le retard de la réponse, ou, au contraire, les reproches pour le manque de réponse de la part du destinataire étaient fréquents. Parfois, les jeunes apprenants commençaient leurs textes en anticipant dans le temps la réception de la lettre de la part du destinataire. Dans ce cas aussi, il s'agissait de formules stéréotypées, qui imaginaient parfois l'effet produit par la lecture et la réception des nouvelles qu'elle apportait.

Quand la consigne fournie par l'enseignant demandait de formuler la réponse à une question déjà posée, celle-ci était souvent reprise et reformulée en style indirect:

[1900]

Una brava fanciulla insegna ad un'altra come si prepara il caffè

Cara Amica, la tua letterina mi ha fatto molto piacere perché mi dà buone notizie di te e dei tuoi. Tu mi domandi come si prepara il caffè. La domanda è curiosa perché niun'altri meglio della tua mamma potrebbe insegnartelo. Vuoi farne forse una sorpresa? In tal caso eccoti servita [...].

Dans d'autres situations, et pas seulement dans les cas où la consigne le demandait expressément, les jeunes apprenants enrichissaient leurs textes d'interrogations directes, en adressant des questions formulées de manière somme toute vraisemblable à l'interlocuteur imaginaire:

[1899]

Tema di lettera: Lettera ad un padre che non ha scritto da lungo tempo

Svolgimento. Mio caro e rispettabile Padre, Il vostro silenzio mi fa tremare. Sareste voi ammalato? Vi sarebbe accaduto qualche disgrazia che vi abbia impedito di dar un istante alla vostra figlia lontana? O piuttosto avrei io potuto, senza volerlo, dispiacerar? Vi prego di dirmi schiettamente, se per caso vi avessi recato qualche dispiacere. Oh! Caro Padre, scrivetemi che questo silenzio mi turba l'animo, e credetemi la vostra rispettosissima figlia Rosina.

¹⁸ Dans les cahiers valdôtains, les exercices sur la lettre en langue française ne manquent pas (cf. § *Conclusions*), surtout sous forme de dictée et de traduction. Voici deux exemples de sujets tirés d'un cahier datant de 1894: «Lettre à une personne à qui on avait promis d'écrire pour lui dire qu'on a longtemps négligé sa promesse»; «Un de vos amis commet des écarts de conduite. Ecrivez-lui pour lui rappeler son devoir. Faites-lui observer d'une part le mal qui commet en se conduisant ainsi et de l'autre le bonheur qu'éprouveraient ses parents et ses amis s'ils le voyaient redevenir un bon fils, un ami fidèle, un citoyen et compatriote honnête».

Souvent, la consigne proposée par l'enseignant demandait que l'élève formule des excuses, des remerciements pour des cadeaux ou des services reçus, communique des nouvelles à des parentes éloignées, etc.¹⁹. Nous proposons ici, une courte liste de sujets: «Bientôt, c'est l'anniversaire de maman et pour achever le travail que vous avez commencé pour elle, il vous manque encore une vingtaine de sous. Adressez-vous à votre tante en lui demandant de vous aider», «Felice écrit à son père pour lui demander de l'argent pour aider la famille d'un pauvre maçon qui, tombé d'un mur d'usine, était mort sur le coup», «L'une de tes sœurs a attrapé une maladie contagieuse. Écris une lettre à son institutrice pour l'informer que pendant quatre semaines elle ne pourra pas aller à l'école», «Lettre à un supérieur pour s'excuser de lui avoir parlé de manière peu convenable», «Priez votre institutrice de vous changer de place afin que Stefanino ne vous dérange plus».

Les intentions pragmatiques se réalisaient le mieux quand l'exercice proposé exigeait une réponse à un message complet fourni par l'enseignant, comme dans l'exemple suivant²⁰:

[1910]

Carissima Elvira, non trovo più il quaderno sul quale la maestra ci ha dettato il compito per domani. Abbi la bontà di imprestarmi il tuo, per qualche ora, ne avrò cura più che se fosse mio. Grazie! Tua Maria

Rispondete al precedente biglietto

Cara Maria, Sì, ben volentieri ti impresterò il quaderno che mi chiesti. Tienilo pure fin ne hai bisogno. Perché so che quello non ti accade sovente. Una magra volta può succedere a tutti ma penso piuttosto che te l'avranno forse sbalestrato le sorelline, tanto più che l'altro ieri la Signora Maestra circa l'ordine disse «che eri ancora abbastanza ordinata» E perciò sono tutta contenta di poter venirti in qualche modo innaiuto Sono molto contenta che mi hai domando Così sarà un vero principio di aiutarci l'una l'altra. Addio cara Maria ricevi un caldo bacio dalla tua Martina.

¹⁹ Certaines lettres, que l'on retrouve dans les cahiers des classes supérieures, sont plutôt en relation avec la comptabilité qu'avec les exercices d'écriture; accompagnées d'exemples de reçus, de quittances etc., elles concernent des requêtes adressées à l'administration, souvent en langue française: «Demander à la commune la place de garde champêtre», «Lettera per domandare la riduzione dell'imposta per le porte e le finestre», etc.

²⁰ La lettre de départ, proposée par l'enseignant, pouvait présenter des situations décrites dans les moindres détails, comme dans l'exemple suivant [1902]: «Carissimo Leonardo, oggi mi sono bisticciato con Giorgetto per cose da nulla. Il fatto è di così poca importanza che non varrebbe la pena di raccontarlo, ma con tè non posso tacere e ti voglio narrar tutto. Egli sosteneva che Augusto nostro condiscipolo fosse il primo della scuola in lingua italiana, mentre io gli provava che lo è soltanto in aritmetica. Nel calore della disputa mi è sfuggita una parola scortese. Giorgetto me ne ha detto un'altra pungente per ciò ci siamo lasciati con un broncio da non dire. Ora ti confesso che sono dispiacentissimo d'essermi disgustato col migliore dei miei amici. Tu che hai un ascendente grandissimo sull'animo di Giorgetto mi faresti un distinto favore se ti adoperassi per mettersi d'accordo. Ti prego dunque di dirgli che sono pentito dell'offesa che gli ho recato e che d'altra parte gli perdono le pungenti parole che egli mi ha detto. Appena gli avrai parlato scrivimi in proposito, e fa in modo che fra me e Giorgetto possa aver luogo la riconciliazione nel primo giorno di scuola. In attesa di un pronto riscontro, ti saluto di cuore e credimi sempre il tuo affezionatissimo amico».

Comme pour les compositions, le filon moralisateur était bien représenté et prenait souvent des tons pathétiques, de sollicitation ou dramatiques: «Gino raconte à un ami comment il a accompli sa première œuvre charitable», «Stefanino raconte à son oncle le malheur qui lui est arrivé pour avoir désobéi à ses parents», «Le père de Giulietto est en voyage d'affaires loin de sa famille, et entre-temps maman est tombée malade. La pauvre femme, qui ne peut pas se lever, demande à son fils d'écrire au père pour l'informer de sa maladie et lui donner des nouvelles de sa famille» etc.

Dans certains cas seulement, la lettre était, au contraire, utilisée comme artifice rhétorique destiné à faire étalage de connaissances acquises dans divers domaines d'enseignement. L'exercice d'écriture comportait, alors, des compétences différentes, et les apprenants s'entraînaient à la rédaction de textes informatifs dans un domaine disciplinaire ou de culture générale, comme dans le cas suivant assigné comme devoir à la maison et contenant des termes techniques qui ont par ailleurs presque disparu dans l'italien contemporain (*falce messoria* «outil employé pour moissonner le blé, le seigle, l'orge et l'avoine»; *ventilabro* «large pelle en bois utilisée pour per éventer le blé»; *staccio* «tamis»; *madia* «huche», etc.).

La storia del pane. Lettera a una amica oggi assente della scuola

Cara Serafina, ieri non sei venuta a scuola e la maestra ci ha spiegato la storia del pane voglio che tu la sappia pure. Credo che neppur tu non avrai mai pensato quanto abbia costato un pezzo di pane, prima di essere pane ci vuole molte operazioni. Prima si ara la terra poi la si concima e vi si getta il grano e lo si copre. Quando è più grande si tira via l'erba cattiva. Quando è maturo i mietitori lo falciano con la falce messoria ne formano i manipoli e li lasciano seccare, quando è secco formano i covoni e li trasportano sull'aia, poi lo battono e col ventilabro si separa il grano dalla granola. Poi si porta il grano al mugnaio che lo riduce in farina e lo fa passare nello staccio per separarla dalla crusca. Poi si porta al fornaio per fare il pane, esso mette la farina dentro la madia con d'acqua tiepida e del sale e un po' di lievito poi lo lascia levare, e poi ne prende un po' per volta mette sulla tavola e le dà la forma del pane, poi li mette dentro il forno, quando è cotto se lo ritira e lo si mangia. Domani spero di rivederti alla scuola. Ti saluto di cuore.

La lettre à des destinataires fictifs se construisait donc, d'une part, comme un exercice rhétorique, d'écriture et d'expression, de l'autre, comme un entraînement pragmatique, principalement destiné à fournir aux élèves les signes constitutionnels du texte épistolaire et à les doter d'un instrument utile dans la vie quotidienne.

De notre point de vue, les différentes typologies de lettres peuvent présenter des raisons différentes d'intérêt: les écrits plus libres fournissent, en effet, davantage d'informations sur le lexique et sur les structures morphosyntaxiques employées spontanément par les enfants; ceux qui sont conditionnés par des schémas préconstitués et par des modèles standardisés peuvent de toute façon s'avérer des sources précieuses non seulement pour l'histoire des formes du genre épistolaire, mais aussi pour l'étude des modèles linguistiques, qui étaient

considérés à l'époque comme des réalisations intermédiaires entre l'élaboration littéraire et les exigences communicatives adaptées à la "communication à distance"²¹.

Conclusions

Le rôle que l'école a joué dans le processus de diffusion de la langue nationale dans les différentes aires dialectologiques de la péninsule italienne est bien connu; ce rôle a été capital pour des couches sociales toujours plus larges, à partir de l'Unité italienne, et ce pour au moins un siècle. Comme nous nous sommes proposé de le démontrer, les textes que l'on peut trouver dans les cahiers scolaires peuvent constituer des témoignages fondamentaux pour illustrer les différentes phases qui caractérisent ce processus, mis en œuvre par des enseignants souvent dialectophones et mené par le biais de manuels hétérogènes et s'inspirant, en tout état de cause, d'un modèle d'italien éloigné de fait de l'expérience concrète des locuteurs. Les *écrits scolaires* réunis dans les cahiers scolaires peuvent traduire, tout à la fois, les spécificités ayant caractérisé les modèles d'italien qui se sont succédé au cours des décennies, et ceux qui sont synchroniquement présents dans les différentes aires dialectales de la nation, c'est-à-dire les *italiens régionaux*; elles peuvent témoigner, par le biais de l'analyse des erreurs et des écarts à la norme, des "défauts" acquisitionnels principalement répandus auprès de catégories de locuteurs homogènes par l'âge, le lieu d'origine, l'extraction sociale, ainsi que de l'évolution des sanctions qui découlaient de ces erreurs, dans le cadre d'une pratique didactique progressivement moins sévère.

Il s'agit toutefois de sources insidieuses, qui présentent un niveau de contrôle et de conformation au modèle scolaire difficile à quantifier, parce qu'il n'est pas seulement lié aux compétences de chaque locuteur, mais aussi aux différents types de textes et d'exercices. Nous estimons que, pour un examen linguistique significatif, il est nécessaire d'opérer une sélection convenable de matériaux appartenant à des typologies textuelles choisies pour leur "crédibilité" et faisant partie de corpus fiables du point de vue de la représentativité qualitative plus que quantitative.

Nous avons examiné ici quelques typologies de production écrite qui, à cause de leur structure sous forme de "composition", peuvent avoir fait l'objet, en proportions variables, d'autocensure, d'imitation servile de

²¹ Des ouvrages essentiels pour l'étude de la langue italienne à travers la correspondance épistolaire du XIXe siècle ont été publiés par le CEOD (*Corpus Epistolare Ottocentesco Digitale*), des archives de lettres presque entièrement inédites. Ces lettres peuvent être profitablement comparées avec celles, fictives, contenues dans les cahiers (cfr. G. Antonelli, C. Chiummo, M. Palermo (a cura di), *La scrittura epistolare nell'Ottocento*, Roma, Bulzoni, 2004).

modèles donnés, de recours à des stéréotypes, à des tournures de style et à des formules préconstituées et vérifiées. Il faudrait ajouter à cette liste d'autres types d'exercices, qui ont pourtant trouvé une diffusion plus large au point de vue didactique, à des époques postérieures à celles que nous avons prises en considération, et surtout à partir des années vingt du XX^e siècle. Parmi ces exercices, nous citons la pratique du résumé, qui est d'un grand intérêt pour les processus de manipulation conceptuelle et de réélaboration linguistique mis en œuvre, et l'écriture de journaux intimes, qui au cours des différentes périodes historiques ont assumé des formes diverses (chronique, composition illustrée, composition annuelle, etc.), mais qui, en général, représentent des sources fécondes pour l'étude des répertoires linguistiques de référence des élèves; ces derniers, en l'absence de thèmes préconstitués, pouvaient exprimer leurs propres expériences personnelles à travers des modalités plus naturelles. Par ailleurs, la pratique de la traduction, qui se justifie dans cette région par la persistance du français comme langue de culture et, à partir de 1948, comme deuxième langue officielle, n'est pas de moindre importance pour l'aire valdôtaine concernée par les documents historiques pris en considération ici: les témoignages de ce type d'exercice peuvent, en effet, s'avérer d'une extrême utilité pour définir la variété de langue présentée aux élèves et délimiter leurs hypothèses sur les modalités de fonctionnement des codes du répertoire (italien-français – parlars natifs franco-provençaux), souvent sujets à des interférences linguistiques et à des régularisations inter-linguistiques qui marquent les étapes successives de la recherche et de l'élaboration métalinguistique des apprenants.

Les aspects relatifs aux hypothèses mises en œuvre au moment de la communication dans une langue ou dans une variété différente de la langue maternelle, est, en effet, l'un des secteurs du plus grand intérêt pour la compréhension des processus sous-jacents dans l'acquisition des compétences d'écriture. En ce sens, nous signalons – pour conclure – les opportunités spéciales offertes par les écrits qui ont fait l'objet de deux élaborations successives, sans la médiation de l'intervention de l'enseignant. La comparaison entre ces deux rédactions permet, en effet, d'enquêter sur les différents processus qui accompagnent la phase d'élaboration du texte, de mettre en lumière le niveau de contrôle linguistique du locuteur, les écarts entre la langue spontanément utilisée dans la première mouture et celle auto-corrigée et reformulée de la "belle copie", les stratégies d'évitement de formes et de structures peu maîtrisées, la stabilité ou la cristallisation de certaines erreurs et, donc, globalement, l'ensemble d'hypothèses élaborées par l'apprenant et son niveau de conscience par rapport au fonctionnement de la langue, du moins dans ses variétés scolaires.

Nous reproduisons ainsi, à titre d'exemple, un texte tiré d'un *corpus* constitué d'épreuves d'examen à la fin de la classe de troisième élémentaire, rédigées dans un petit village de la Vallée d'Aoste, le 17 juillet 1922. Les

copies, parvenues au propre et au brouillon, sont le fruit du travail de cinq écoliers, ce qui permet de confronter aussi les compétences des différents apprenants, leurs différents développements thématiques et les critères d'évaluation adoptés par l'enseignant. L'intitulé de la composition est le suivant: «Maman a quitté la maison depuis huit jours pour assister un parent malade. Répondez à une de ses lettres, où elle demande des nouvelles de toute la famille». Nous nous bornons ici à transcrire les deux rédactions successives d'un même élève: il est possible de consulter le corpus dans son ensemble dans le site web déjà cité plus haut <<http://www.codisv.it>>, auquel nous renvoyons pour tout approfondissement relatif au *corpus des écrits scolaires du domaine valdôtain*, qui continue d'augmenter auprès de l'Université de la Vallée d'Aoste.

BROUILLON

Cara Mamma è ~~otto giorni che tu sei via da casa~~ ^{che sei partita da casa per curare la zia.} Mi sembrano ~~due~~ ^{otto mesi} ~~che sei via.~~ Mi dura già il tempo ^{di te e anche della zia}. La famiglia per adesso non ci ha successo ~~per fortuna~~ e siamo ancora allegri e sani tutti. Il babbo continua ha lavorare all'officina. E anche il fratello maggiore lavora all'officina. Io vado ancora a scuola e ~~fra poco saranno~~ ^{pochi giorni e adesso sono} gli esami. Cara mamma, sta più bene la zia! Manda presto delle tue notizie, come ci fanno piacere

BELLE COPIE

Cara Mamma, è otto giorni che sei partita da casa per curare la zia mi sembrano otto mesi. Mi dura già il tempo di te e della zia. ~~La~~ In famiglia per adesso non ~~ha~~ successo nulla siamo ancora tutti sani grazia a Dio Il babbo continua ~~ha~~ lavorare E anche il fratello maggiore lavora all'officina. Io vado ancora a scuola, adesso sono gli esami. Cara Mamma, sta bene la zia! Mandaci presto delle tue notizie, come ci fanno piacere ! ti ~~baio~~ e ti saluto sono sempre il tuo figliuolo Giovanni

6/10

Références bibliographiques

- G. Antonelli, C. Chiummo, M. Palermo (a cura di), *La scrittura epistolare nell'Ottocento*, Roma, Bulzoni, 2004
- Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- P.E. Balboni, *Italiano lingua materna*, Torino, Utet Università, 2006
- , *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana, 1988
- E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione, Atti del XXIII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, 1990
- F. Bertolino, L. Revelli, (a cura di), *Pagine di scuola valdostana*, Aosta, Tipografia valdostana, 2008

- P. Benincà *et al.*, *Italiano standard o italiano scolastico?* in *Dal dialetto alla lingua. Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani*, Pisa, Pacini, 1974, pp. 19-39
- G. Berruto, *Per una tipologia degli "errori di lingua" negli elaborati scolastici*, «Parole e metodi», 5, 1973, pp. 57-75
- F. Bruni, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, Utet, 1984
- M. Catricalà, *Unità d'Italia e nuove grammatiche*, in E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione, Atti del XXIII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, 1990, pp. 399-409
- , *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Firenze, Accademia della Crusca, 1991
- , *Questione della lingua e scuola nell'Italia Unita* in L. Serianni (a cura di), *La lingua nella storia d'Italia*, Roma, Società Dante Alighieri, 2002, pp. 531-546
- P. Cordin, *Libri di lettura e grammatiche nella scuola dell'obbligo del trentino Imperial Regio Dominio*, in E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione, Atti del XXIII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni, 1990, pp. 87-100
- P. Cordin, *Il bambino creatore di lingua. Alcuni documenti trentini di vita scolastica (1925-30)* in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 199-213
- M. Cortelazzo, *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 237-252
- P. D'Achille, *L'italiano dei semicolti* in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi, 1994, vol. II: *Scritto e parlato*, pp. 41-80
- N. De Blasi, *L'italiano nella scuola* in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi, 1994, vol. I: *I luoghi della codificazione*, pp. 383-423
- T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Roma-Bari, Laterza, 2003 (1ª edizione: 1963)
- S. Gensini, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Roma, Carocci, 2005
- C. Marazzini, *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattiti sull'italiano*, Roma, Carocci, 1999

- A. Marengo, D. Montino, *Storie magistrali. Maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento*, Millesimo, Comunità montana Alta Val Bormida, 2008
- P.V. Mengaldo, *Il Novecento* (serie *Storia della lingua italiana*), Bologna, il Mulino, 1994
- B. Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Firenze, Sansoni, 1983 (1^a edizione: 1960)
- M. Moneglia, *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini*, in *La lingua italiana in movimento. Firenze, Palazzo Strozzi 26 febbraio-4 giugno 1982*, Firenze, Accademia della Crusca, 1982, pp. 230-276
- L. Revelli, *Per una storia degli insegnamenti linguistici in Valle d'Aosta*, «Education et Sociétés plurilingues», 21, 2006, pp. 13-24
- , *CoDiSV. Il progetto, l'archivio, le ricerche* in G. Raimondi, L. Revelli (a cura di), *La dialectologie aujourd'hui. Actes du Colloque International 2006*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2007, pp. 237-243
- , *Cent'anni di esercizi. La didattica del lessico e dei significati attraverso i quaderni di scuola (Valle d'Aosta, XX secolo)*, in M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (a cura di), *Lessico e apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 339-347
- , *Tra il detto e il taciuto. Omissioni e emendamenti linguistici negli scritti infantili d'inizio Novecento (Valle d'Aosta)* in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, 2 voll., Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, vol. II, pp. 1165-1177
- L. Serianni, *Il secondo Ottocento* (serie *Storia della lingua italiana*), Bologna, il Mulino, 1990
- , (a cura di), *La lingua nella storia d'Italia*, Roma, Società Dante Alighieri, 2002
- , *La norma sommersa*, «Lingua e stile», XLII, 2007, pp. 283-295
- L. Serianni, G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2009
- L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi, 1994
- T. Telmon, *Varietà regionali*, in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza, 1993, vol. II: *La variazione e gli usi*, pp. 93-149
- , *Gli italiani regionali contemporanei*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi, 1994, vol. III: *Le altre lingue*, pp. 597-626

- , *Le lettere dei semicolti* in *La transcription des documents oraux. Problèmes et solutions. Actes de la Conférence annuelle sur l'activité scientifique du Centre d'études francoprovençales «René Willien»*, Quart (Aoste), Musumeci/Région autonome de la Vallée d'Aoste, 1994, pp. 85-95
- P. Trifone, *L'italiano in Abruzzo dopo l'Unità: gli 'esercizi di lingua' di Chечchina*, in T. Telmon, *Guida allo studio degli italiani regionali*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1990, pp. 170-178
- , *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, Bologna, il Mulino, 2007

Luisa Revelli
Facoltà di Scienze della Formazione
Università degli Studi della Valle d'Aosta (Italy)
l.revelli@univda.it

Das Prinzip der Elementarisierung in der Lehrmethode F.A.W. Diesterwegs und seine Anwendung in seinen Lehrbüchern

Sylvia Schütze*

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, insbesondere nach dem Krieg mit Frankreich, bemühte sich Preußen intensiv um eine Verbesserung des Bildungswesens, gerade auch im Bereich der niederen Schulen; man hatte verstanden, dass eine bessere Grundbildung des Volkes einen entscheidenden Faktor im militärischen und ökonomischen Konkurrenzkampf mit anderen Staaten darstellte. Einen wichtigen Eckpunkt der Bildungsreform, über den der Staat unmittelbaren Einfluss auf die niederen Schulen zu gewinnen suchte, stellte die Einrichtung zahlreicher neuer Lehrerseminare dar; diese sollten in Zukunft eine immer stärkere Versorgung ganz Preußens mit gut und relativ einheitlich ausgebildeten Elementarschullehrern gewährleisten.

Zu den neu berufenen Seminardirektoren gehörte der Siegener Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866), der sich über dieses Amt hinaus auf verschiedenen Ebenen für eine Verbesserung der Volksbildung einsetzte. Dabei maß Diesterweg zur Verbreitung und Verbesserung von Kenntnissen gerade auch gedruckten Texten eine hohe Bedeutung zu. Davon zeugt seine umfangreiche

* Sylvia Schütze ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover und Mitherausgeberin der Diesterweg-Gesamtausgabe. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist Bildungsgeschichte des 18., 19. und frühen 20. Jahrhunderts.

schriftstellerische Tätigkeit, u.a. die Herausgabe von zwei pädagogischen Zeitschriften («Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht», 1827-1866; «Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde», 1851-1866) und die Abfassung zahlreicher Lehrbücher für Lehrer und für Schüler.

Um in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die Bildung von Volksschülern sowie von angehenden Volksschullehrern zu wirken, die selbst kaum mehr wussten, als sie in ihrer eigenen Elementarschulzeit gelernt hatten, musste der Lehrstoff in eine leicht verständliche und folglich reduzierte bzw. vereinfachte Form gebracht werden. Diesterweg war dies sehr bewusst. Er arbeitete zeit seines Lebens an der Methode des von ihm so genannten “elementarischen”, d.h. des ersten, grundlegenden Unterrichts. Dass dabei der Elementarisierung des Lehrstoffes eine Schlüsselfunktion zukam, wird aus seiner einzigen Veröffentlichung, die sich explizit mit der Abfassung von Schulbüchern befasst, deutlich. In dem Aufsatz *Wie soll ein Rechenbuch für Schulen beschaffen sein?* heißt es:

Die Wissenschaft betrachtet den Gegenstand ganz objectiv als Zweck, und beginnt daher mit den allgemeinsten und darum schwersten Wahrheiten, der Unterricht dagegen faßt den Gegenstand aus subjectivem Standpunkte als Mittel auf und bearbeitet ihn so, wie es das Bedürfniß und der Standpunkt des Lernenden erheischt¹.

Im folgenden wird das Thema in drei Schritten dargestellt: Zunächst wird kurz der Pädagoge Diesterweg mit seinen vielfältigen Wirkungsfeldern vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen der Einsatz des promovierten Mathematikers für die Verbesserung der Volks(schul)bildung sowie sein publizistisches Wirken und im Zusammenhang damit seine Bemühungen um eine Verbesserung der Lesekompetenz bei Lehrern und Schülern.

Daran anschließend wird Diesterwegs Methode des elementarischen Unterrichts dargestellt und dabei insbesondere auf Aspekte der Elementarisierung von Lehrstoffen eingegangen.

In einem dritten Schritt – dem ausführlichsten Kapitel – wird anhand von Beispielen aus Lehrbüchern Diesterwegs erläutert, auf welche Weise er selbst konkrete Inhalte elementarisierte.

Da die Bemühungen um eine gezielte Volksschullehrerausbildung und eine möglichst einheitliche Volksschulbildung in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts noch in den Anfängen steckten, gab es auch für die Elementarisierung von Lehrstoffen als Massenphänomen noch kaum Vorbilder und schon gar keine Theorie. Systematische Ansätze, wie sie im zwanzigsten Jahrhundert entwickelt wurden – man denke u.a. an Wolfgang Klafkis *Theorie der kategorialen Bildung* (1959) und Martin Wagenscheins Ausführungen zum genetischen, sokratischen und exemplarischen Lehren (1968) –, existierten nicht.

Aus diesem Grunde liegt der Schwerpunkt der folgenden Darstellung auf

¹ Diesterweg, 1825, S. 22.

der Analyse von Textbeispielen aus verschiedenen Lehrbereichen; es soll gezeigt werden, wie einer der Pioniere des Volksschulunterrichts seine Einsichten in die Notwendigkeit des Elementarisierens praktisch in Lehrbüchern umsetzte. Die Beispiele stammen aus Büchern für den Anschauungsunterricht, den Heimatkundeunterricht, das Rechnen, das Lesen und – die Unterrichtslehre selbst.

1. *Der Pädagoge Diesterweg und sein Wirken für eine Verbesserung der Volksbildung*

F.A.W. Diesterweg wurde 1790 in Siegen geboren. Nach einem Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und Pädagogik an den Universitäten Herborn, Heidelberg und Tübingen trat er 1812 am Gymnasium in Worms seine erste Lehrerstelle an; von dort wechselte er 1813 an die so genannte "Musterschule" in Frankfurt am Main, in der man sich um fortschrittliche Lehr- und Lernmethoden bemühte, und 1818 an die Lateinschule in Elberfeld. Bereits in diesen Jahren ist neben seiner Lehrtätigkeit an höheren Schulen ein Engagement für die Hebung der Volksbildung erkennbar. So war er Mitbegründer der «Gesellschaft zur Beförderung der nützlichen Kenntnisse und deren Hilfswissenschaften» sowie der «Sonntagsschule für Handwerkslehrlinge in Frankfurt am Main» und lehrte an beiden Einrichtungen. In Elberfeld schloss er Freundschaft mit dem Lehrer Johann Friedrich Wilberg, der in seinem Hause regelmäßig Fortbildung von Volksschullehrern betrieb. Diesterweg setzte sich dafür ein, dass Kinder nicht zu früh zur Fabrikarbeit herangezogen wurden, sondern zunächst die Schule besuchen konnten.

Die Konfrontation mit Arbeiterelend und anderen Missständen sensibilisierte ihn für den Zusammenhang von Bildung und sozialen Verhältnissen und weckte in ihm den Wunsch, noch unmittelbarer für die Verbesserung der Bildung des einfachen Volkes wirken zu können. Breitenwirkung versprach eine Tätigkeit in der Volksschullehrerausbildung, die gerade in diesen Jahren in Preußen durch zahlreiche Seminargründungen forciert wurde.

Diesterwegs Bewerbung um die Leitung des Lehrerseminars in Moers am Niederrhein wurde allerdings skeptisch aufgenommen. Zum einen war er der erste Nichttheologe, der sich um ein solches Amt bewarb, und Religiosität und Sittlichkeit galten als die Hauptpfeiler in der Lehrerausbildung. Zum anderen wurde ein echtes Interesse des promovierten Mathematikers am Volksschulwesen anfänglich in Frage gestellt. Nach entsprechenden behördlichen Erkundigungen bei Personen, die ihn gut kannten, und Begutachtung des Inhalts seiner bisherigen pädagogischen Veröffentlichungen, darunter eine Schrift *Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schul-Erziehung im Besonderen* (1820/1998) und ein Lehrbuch für den Anfangsunterricht

in der Geometrie (im Manuskript eingereicht; erschienen 1822), wurde die Ernsthaftigkeit seines Ansinnens schließlich anerkannt (vgl. Schütze 2000). Faktisch bereits seit 1820, offiziell seit 1823 leitete er das neu gegründete Volksschullehrerseminar in Moers.

In jener Gründungsphase ging von den Seminardirektoren eine stark prägende Wirkung auf ihre Anstalten aus. Die vorgesetzten Behörden achteten zwar durch die Vorgabe von Musterlehrplänen und regelmäßige Besuche darauf, dass in allen Einrichtungen etwa der gleiche Bildungsstand erreicht wurde, aber die Auseinandersetzungen mit eben diesen Behörden zeigen deutlich, dass einzelne Direktoren versuchten, die ihnen besonders wichtigen Fächer zu stärken. So wurde Diesterweg wiederholt vorgeworfen, die materiale religiöse Ausbildung der Seminaristen zu vernachlässigen und auf formale Bildung zu viel Wert zu legen, außerdem dem Unterricht in der Arithmetik und der Raumlehre zu viele Stunden einzuräumen².

Dennoch stieg aufgrund seiner Lehrerfolge und seiner erfolgreichen Rechen- und Sprachbücher seine Reputation im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten so stark, dass er 1830 ermutigt wurde, sich um die Direktorenstelle am Königlichen Seminar für Stadtschullehrer in Berlin zu bewerben, auf die er 1831 berufen wurde³.

Wengleich ihn dort ein weitaus umfangreicheres Tätigkeitsfeld als in Moers erwartete – darunter die Unterrichtung von Predigtamtskandidaten in pädagogischen Grundkenntnissen sowie die Weiterbildung von Hilfs- und Armenlehrern –, bildete er sich durch Lektüre und durch Reisen zu pädagogischen Einrichtungen permanent fort. So besuchte er beispielsweise Orte, an denen die so genannte “wechselseitige Schuleinrichtung” praktiziert wurde (vgl. Diesterweg 1836b/1999), und andere Lehrerseminare. Er wirkte an der Gründung und Leitung von Lehrervereinen sowie von sozialpädagogischen und sozialen Vereinigungen mit, darunter der «Berliner Verein für das Wohl der arbeitenden Klassen» und der «Pestalozzi-Verein» zur Versorgung von Lehrerwaisen.

Auch publizistisch war er weiterhin sehr aktiv, wie die vielen Monographien und die zahlreichen Zeitschriftenbeiträge zeigen (vgl. Diesterweg 1956-1990; 1966; 1998; 1999; 2000), und versuchte, die Volksschullehrer zum Lesen anzuregen. Neben seiner seit 1827 erscheinenden Zeitschrift «Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht», die sehr viele Rezensionen enthielt, nutzte er dazu vor allem sein Lehrbuch *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, das 1835 in erster, bereits 1838 in zwei Bänden in zweiter, 1844/46 in dritter und 1850/51 in vierter Auflage erschien.

² Vgl. beispielsweise Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (von nun an zitiert als GStA PK), I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 25 C Teil I Nr. 4 Bd. 1: 214r und Bd. 3:76r-89v, sowie Rep. 76 Seminare, Nr. 10061: 20r-28r und 162r-165r; Schütze 2000 und 2003.

³ «[...] der Nichttheologe, an dessen Liberalismus ebenso wenig wie an seiner fachlichen Qualifikation gezweifelt werden konnte, erhielt eine der wichtigen Stellen im Seminarwesen der Monarchie» (Nipperdey 1968, S. 131).

Im ersten «Allgemeinen Teil» behandelte Diesterweg u.a. die Frage, «unter welchen Bedingungen [...] das Streben nach intellektueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium» gedeiht. Im zweiten «Besonderen Teil» stellten Diesterweg und andere Verfasser den Unterricht in einzelnen Fächern dar und erläuterten Fragen der Schulorganisation und des Lehrerstandes. Sowohl zum allgemeinen als auch zum besonderen Teil gehören Kapitel mit ausführlichen Lektüreempfehlungen, meist unterteilt in Bücher für die Hand des Lehrers und eigentliche Schulbücher, und die Leser werden ausdrücklich ermuntert, die wachsende Anzahl pädagogischer Literatur kritisch zu beurteilen.

Es waren vor allem Diesterwegs Veröffentlichungen, die ihn zunehmend in schwere Konflikte mit den vorgesetzten Behörden brachten, da er sich trotz seiner Stellung als höherer Beamter nicht davon abhalten ließ, in seinen Veröffentlichungen die Abhängigkeit der Schule von den Kirchen zu kritisieren, den Volksschullehrerstand zu mehr Selbständigkeit zu ermuntern und mehr Liberalität in der Gesellschaft einzufordern. Unter dem starken Druck des zuständigen Ministers Eichhorn und des Oberpräsidenten der Provinz Brandenburg von Meding legte er sein Amt 1847 “freiwillig” nieder. Er engagierte sich aber nach wie vor für seine pädagogischen Anliegen. So publizierte er weiterhin Lehrbücher und Streitschriften, beteiligte sich an Volksbildungsbestrebungen, etwa durch Mitbegründung des «Berliner Frauen-Bildungsvereins» und des «Berliner Handwerkervereins», und war von 1858 bis zu seinem Tod 1866 Mitglied im Preußischen Abgeordnetenhaus, dessen Unterrichtskommission er ebenfalls angehörte.

2. Diesterwegs Methode des elementarischen Unterrichts und daraus abzuleitende Grundsätze für eine Elementarisierung von Lehrstoffen

Einer Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung an der Seminarübungsschule im Mai 1838 fügte Diesterweg, wie es damals üblich war, eine kleine Abhandlung bei. Diese trägt den Titel: *Bemerkungen über den Elementar-Unterricht*. Diesterweg stellt hier in komprimierter Form einem interessierten Publikum – vorgesetzten Behörden, anderen Pädagogen, Eltern – dar, worin seiner Meinung nach eine gute Unterrichtsmethode besteht:

Versteht man unter *Methode des Unterrichtens* [...] die Art und Weise, wie der Lehrer verfährt, um den Lehr- oder Lernstoff an den Schüler zu bringen, so erfordert [...] eine weitere Auseinandersetzung dieses Begriffs, daß man seine Aufmerksamkeit auf die beiden Gegenstände: *Lehrstoff* und *Schüler* richtet; die Methode hat eine *objective* und eine *subjective* Seite. Welche Anforderungen in dieser doppelten Beziehung an die Methode gemacht werden, wird sich erst dann bestimmen lassen, wenn man den *Zweck* des Lehrens oder Unterrichtens kennt (Diesterweg 1838, S. 3).

In dieser Abhandlung beschränkt er sich auf eine Erläuterung dieser Aspekte für den *Elementarunterricht*. Als dessen Zweck benennt er die «Entwicklung und Uebung der Geisteskräfte des jungen Menschen» (S. 3), die formale Bildung also. Er setzt diesen Zweck zwar nicht absolut, sieht ihn aber als leitendes Prinzip an. Dahinter steht nicht zuletzt seine Erfahrung, dass der Volksschullehrer oft auf stumpfe und unempfindsame Kinder trifft, deren geistige Kräfte erst rege gemacht werden müssen, bevor bestimmte Inhalte vermittelt werden können⁴.

Wenn der erste Zweck des Elementarunterrichts die formale Bildung ist, dann hat dieser sich an den Lernenden, «den bildungsfähigen und bildungsbedürftigen, unreifen jungen Menschen» (S. 4) zu orientieren. Diesterweg verlangt deshalb von den Lehrenden, dass sie genau so verfahren, «wie sich die Anlagen, Vermögen und Kräfte [...] entwickeln, in welcher Weise sie sich ausbilden und stärken»; sie haben sich «dem Gange der natürlichen Entwicklung» anzuschließen, kurz: «naturgemäß» zu unterrichten (S. 4f.).

Der Begriff der “Naturgemäßheit”, wie ihn Diesterweg verwendet, kann durchaus problematisiert werden, da er bestimmte Gesetzmäßigkeiten in der menschlichen Entwicklung voraussetzt (vgl. Kempelmann 1995, S. 162). Theoretisch folgt Diesterweg einem “pädagogischen Naturalismus”, der sich an Rousseaus positivem Naturbegriff, mehr noch aber an der ambivalenteren Ansicht Pestalozzis orientiert (vgl. Pilarczyk 1990, S. 169f.).

Es darf aber bei allen kritischen Anmerkungen zur Begrenztheit des Naturbegriffs dieser Gewährsleute nicht der empirisch auf den Menschen gerichtete Blick Diesterwegs unterschätzt werden. Der akademisch gebildete Naturwissenschaftler war ein aufmerksamer Beobachter aller menschlichen Phänomene, wie sich gerade in dem Kapitel über «die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln» im *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (Diesterweg 1850, S. 172-297) zeigt, auf die im folgenden noch näher eingegangen werden soll. Diesterweg versuchte, das, was “naturgemäße Entwicklung” sei, aus intensiver Beobachtung des kindlichen Lernens abzuleiten, und brachte die Anthropologie beziehungsweise die Psychologie in den Rang einer «Grundwissenschaft der Erziehungswissenschaft» (Diesterweg 1831c/1957, S. 296; vgl. Pilarczyk 1990, S. 167). Dabei konnte er auf seine Erfahrungen als Lehrer an der Seminarübungsschule und auf Beobachtungen bei seinen obligatorischen Schulvisitationen zurückgreifen. Er forderte genaue Beobachtung auch von den Lehrern im Hinblick auf ihre Schüler.

Die Frage, welches das innere, das «genetische» Gesetz der geistigen Entwicklung sei, beantwortet Diesterweg dahingehend, dass diese «von der Anschauung» ausgehe; die geistige Entwicklung beginne «mit der Auffassung

⁴ Vgl. dazu die Berichte über seine Schulvisitationen im Rheinland und im Bergischen Land (Diesterweg 2003, S. 389-401 und 472-477) und auch seine Erfahrungen mit den ersten Seminaristen (Schütze 2000, S. 151) sowie Abschnitt 3.1 des vorliegenden Beitrags.

des Einzelnen, Concreten», sinnlich Anschaulichen und bewege «sich von da zum Allgemeinen», Abstrakteren hin (Diesterweg 1838, S. 5)⁵.

Als ideal für den Gang des Unterrichts sieht Diesterweg es an, wenn dieser im Hinblick auf den Lehrstoff einem organischen Gang folgen kann, so wie die Wissenschaft bei der Erkenntnis ihres Gegenstandes einem genetischen Prinzip folgt⁶.

Liegt ein solcher Lehrgang vor, so ist allerdings auch hier bei jedem einzelnen Gliede «die anschauliche Seite» aufzusuchen (vgl. S. 8f). An dieser Stelle beklagt Diesterweg explizit das Fehlen von Lehrbüchern, die einem genetischen Lehrgang folgen; die meisten böten den Stoff «neben einander», d.h. nach der «juxtaponirende[n] Methode» dar (S. 9).

Die Frage, ob beim elementarischen Unterricht ein synthetisches oder ein analytisches Verfahren zu bevorzugen sei, beantwortet Diesterweg unter Verweis auf den jeweiligen Lernstoff differenziert. Davon ausgehend, dass der Unterricht bei demjenigen ansetzen muss, was dem Lernenden anschaulich vor Augen steht, was ihm “nahe” ist, bedeutet dies im Hinblick auf den muttersprachlichen Unterricht die Entscheidung für ein analytisches, im Hinblick auf den Unterricht in der Zahlen- und Raumlehre für ein synthetisches Verfahren.

Bei der Muttersprache ist das Nächstliegende für das Kind etwas Zusammengesetztes, nämlich eine Aussage, ein Satz. Unnatürlich wäre es deshalb, mit nichtssagenden Lauten und Silben zu beginnen oder abstrakte Regeln auswendig lernen zu lassen. Vielmehr muss die vorhandene Sprache analysiert werden (vgl. S. 16ff.).

Bei der Mathematik ist nach Diesterweg zwar der allererste Schritt ein analytischer, nämlich die Isolation der Einheit Eins aus einer Menge bzw. der Linie oder des Punktes aus einem geometrischen Körper. Von da aus aber schreitet der Unterricht synthetisierend fort, indem immer andere und weiterführende Kombinationsmöglichkeiten entdeckt und deren Gesetze erkannt werden (S. 21f.)⁷.

Wie oben bereits angeführt, hat Diesterweg in seinem Lehrbuch für Volksschullehrer, dem *Wegweiser*, den didaktischen Gesetzen und Regeln, die sich aus den Anlagen der Menschen herleiten, besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In der vierten, ausführlichsten Auflage nimmt dieser Teil 93 Seiten ein; davon gelten 50 Seiten dem «Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjekts», 14 Seiten dem «Unterricht in Betreff des Lehrstoffs, des Objekts», 10 Seiten dem «Unterricht in Betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Orts, des Standes u.s.w.» und 19 Seiten dem «Unterricht in Betreff des Lehrers» (Diesterweg 1850, S. 204-297). Gert Geißler spricht von einem

⁵ Diesterweg nimmt in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf Hegel Bezug; nachweisbar ist aber auch eine Herleitung aus der Traditionslinie von Kant und Fries her (vgl. Kempelmann 1995, S. 147).

⁶ Die Ausführungen Martin Wagenscheins zum “genetischen Prinzip” (1980) haben hier einen Vorläufer.

⁷ Vgl. auch Abschnitt 3.3 dieses Beitrags.

relativ geschlossene[n] System didaktischer Aussagen [...], in dem auf der Grundlage seines [Diesterwegs; S.S.] Menschenbildes, seines Erziehungszieles und des Gedankens der allgemeinen Menschenbildung wesentliche Erkenntnisse der vorangegangenen Pädagogik dergestalt zusammengefasst, verdichtet und geordnet sind, daß es als sein Handlungskonzept für den Volksschullehrer wirksam werden konnte (Geißler 2002, S. 41f.).

Dass Diesterweg die Regeln in Bezug auf den Schüler an den Anfang stellt und ihnen auch den größten Umfang widmet, zeigt einmal mehr, dass «er eindeutig den subjektiven Aspekt in den Vordergrund» stellt:

Die Unterrichtsregeln der ersten Kategorie sind größtenteils dem Prinzip der Naturgemäßheit zugeordnet. Als Einzelhinweise sollen sie den Lehrer dazu befähigen, den Unterricht nach diesem zu oberst gesetzten Grundsatz zu gestalten (Kempelmann, S. 148).

Da Anschaulichkeit als subjektive Grundvoraussetzung für das Verständnis eines Lehrgegenstandes angenommen wird (vgl. Diesterweg 1850, S. 13), wird der Lehrer aufgefordert, bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte entweder mit unmittelbarer Anschauung zu beginnen oder auf Anschauliches zurückzugreifen. Diesem Grundsatz ordnet Diesterweg dann Anweisungen zu, die die Reihenfolge festlegen: «vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten» (1850, S. 227)⁸.

Aus der Forderung nach Naturgemäßheit lassen sich also als entscheidende Grundsätze für die Elementarisierung des Stoffes ableiten, dass es im Wesentlichen auf Veranschaulichung und auf Kohärenz ankommt: Die Darstellung hat vom sinnlich Konkreten, dem Lernenden Bekannten, ihm “Nahestehenden” auszugehen, und sie hat von dort lückenlos voranzuschreiten; diese Prinzipien müssen dann auch für die Gestaltung von Lehrwerken gelten⁹.

Die konkreten Regeln «in Betreff des Lehrstoffs, des Objekts», die Diesterweg im *Wegweiser* ausführt, schließen an diese Prinzipien an. Im Einzelnen führt er folgende Regeln an:

⁸ Wie aus der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts ersichtlich ist, gehörten solche Regeln zum pädagogischen Allgemeingut der Unterrichtsgestaltung im Elementarbereich. Diesterweg, «der sich selbst als Zeitschriftsteller bezeichnete», erhob nie den Anspruch, eine theoretische und systematische Pädagogik zu entwerfen; sein Anliegen war es vor allem, die pädagogischen Veröffentlichungen seiner Zeit auszuwerten, die wesentlichsten traditionellen und gegenwärtigen Strukturen zu erkennen, um sie mit eigenen Erfahrungen angereichert als praktische Handlungsanweisungen dem Volksschullehrer zur Verfügung zu stellen (vgl. Kempelmann 1995, S. 164).

⁹ Das lückenlose Fortschreiten vom sinnlich Anschaulichen zum Abstrakten ist bei Diesterweg allerdings nur psychologisch gemeint – im Gegensatz zu Pestalozzi, der von der Übereinstimmung in der Entwicklung der menschlichen und der physischen Natur ausgeht und den Begriff der Lückenlosigkeit auch auf das Inhaltliche bezieht (vgl. Hofmann 1962, S. 33).

1. Vertheile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwicklungsgesetzen des Schülers! [...]
2. Verweile vorzüglich bei den Elementen! [...]
3. Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die Grundvorstellungen zurück, und leite jene aus diesen ab! [...]
4. Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze! [...]
5. Deute auf irgend einer Stufe einzelne Theile der folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, Einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen, ohne sie jedoch ganz zu befriedigen! [...]
6. Vertheile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt! [...]
7. Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander! [...]
8. Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt! [...]
9. Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes! [...]
10. Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte überall alle Seiten desselben! [...]
11. Leite nachfolgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickle sie aus der Natur der Sache! [...]
12. Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat! [...]¹⁰.

Unter Berücksichtigung der bereits benannten formalen Grundsätze – Veranschaulichung und Fortschreiten vom sinnlich Konkreten zum Abstrakteren – lassen sich weitere Hinweise für die Elementarisierung festhalten: Der Lehrer hat die Aufgabe, den Lerngegenstand in elementare – d.h. für den Lernenden fassliche – Strukturen zu zerlegen und diese jeweils so lange zu behandeln, bis der Lernende sich ein sicheres Wissen darüber angeeignet hat. Im weiteren Verlauf des Lehrganges soll der Lehrende immer wieder auf diese Elementarstrukturen zurückgreifen, um sie zu festigen. Zur Festigung des Gelernten soll auch eine Aufteilung des Stoffes in «bestimmte Stufen und kleine Ganzen» verhelfen¹¹. Gelegentliche Hinweise auf höhere, weiterführende Stufen dienen dazu, die Neugier und die Wissbegierde anzuregen, die dann als intrinsische Motive den Lernprozess mitsteuern. Sinnvolle Wiederholungssequenzen – Rückgriffe – sollen die Lernenden befähigen, sich den Stoff der nächst höheren Stufe – wenn möglich – teilweise selbsttätig anzueignen.

Auf dieser lerntheoretischen Struktur beruht die ganz zentrale Forderung, den Unterrichtsstoff spiralförmig aufzubauen, d.h. der jeweils neue Stoff muss an bereits Bekanntes angeknüpft werden (vgl. dazu Kempelmann 1995, S. 151).

Diese Regeln stellen für Diesterweg keine fertigen Gebrauchsanweisungen für den Unterricht oder das Verfassen von Lehrbüchern dar. Denn er vermittelt

¹⁰ Diesterweg 1850, S. 254-268.

¹¹ Zur Bedeutung des «Ganzen» für den Lern- und Erkenntnisprozess vgl. M. Wertheimer (1964).

die Regeln unter Beachtung ihrer selbst, wie in Abschnitt 3.5 an einem Beispiel ausgeführt werden soll, d.h. anregend zur Selbsttätigkeit; sein Ziel ist es, aus den Lehrenden solche zu machen, die «nichts auf Treu und Glauben hinnehme[n], sondern prüfe[n] und untersuche[n]» (1850, S. XXI «Vorrede»).

Allerdings muss Diesterweg mit seiner methodisch-didaktischen Unterrichtskonzeption vom historisch Machbaren ausgehen, denn er weiß um die äußerst bescheidenen Vorkenntnisse vieler Lehramtskandidaten. In dem bereits erwähnten Aufsatz *Wie soll ein Rechenbuch für Schulen beschaffen sein?* (1825) fordert er explizit für das Schulbuch: «Es muß die Zwecke und Bedürfnisse unserer Schulen, und in's Besondere derjenigen Schulen, für welche ein solches Buch zunächst bestimmt ist, erfüllen und befriedigen», d.h. am Standpunkt der Schüler ansetzen. Aber es heißt auch: «Es muß sich an die Kräfte und den Standpunkt des Lehrers, wie derselbe im Allgemeinen ist, anschließen». Die an Diesterweg häufig kritisierte Praxisbezogenheit kann also durchaus als besondere Leistung angesehen werden, wenn man gelten lässt, dass er den «theoretische[n] Ideenkreis unter dem Anspruch der Realisierbarkeit» geprüft und verarbeitet hat (vgl. Vautrin 1976, S. 191).

Diesterweg selbst scheint als Unterrichtender ein Meister seiner Methode gewesen zu sein; dies bescheinigen ihm nicht nur zahlreiche ehemalige Seminaristen (vgl. Langenberg 1868; Lange 1881; Rudolph 1890; Gertner 1866; Bohm 1865), die ihm den Titel "Lehrer aller Lehrer" verliehen. Auch Vorgesetzte, wie Schulrat Kortüm, der im Jahre 1826 das Seminar in Moers im Auftrag des Königs einer kritischen Prüfung unterziehen wollte, kam zu dem positiven Schluss, Diesterweg sei ein vorzüglicher Lehrer. Als besonderes Merkmal hob er in seinem Bericht ausdrücklich die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Denken bei den Seminaristen hervor¹².

3. *Die Elementarisierung verschiedener Inhalte in Diesterwegs Lehrbüchern*

Im folgenden soll anhand von Beispielen aus Lehrbüchern Diesterwegs dargestellt werden, wie dieser sein methodisches Konzept selber umgesetzt hat, also Veranschaulichung, Fortschreiten vom Nahen, Konkreten zum Entfernteren, Abstrakten; und lückenloser Aufbau mit (spiralförmiger) Rückbindung an bereits Gelerntes. Dabei muss im Hinblick auf das Prinzip der Anschaulichkeit die besondere Schwierigkeit bedacht werden, dass Bücher, die zum Verkauf an ärmere Bevölkerungsgruppen (vor allem die Volksschullehrer, als Abnehmer der Schulbücher auch die Schulgemeinden) gedacht waren, auf den Einsatz kostspieliger Abbildungen, etwa Holzschnitte

¹² Vgl. GStA PK, I. HA, Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 25C Teil I Nr. 4 Bd. 3: 187^r-193^r; vgl. auch Hohendorf 1990.

oder Steindrucktafeln, verzichten mussten und dass Veranschaulichung also über den Text erreicht werden musste.

Auf die geschichtliche Entwicklung der Didaktik der Fächer, aus denen die Beispiele stammen, muss weitgehend verzichtet werden. Es sei allerdings nochmals darauf hingewiesen, dass die angeführten Lehrwerke zu den Pionierleistungen in den jeweiligen Fächern – dem Anschauungs-, dem Heimatkunde-, dem Rechen-, dem Literaturunterricht und der Unterrichtslehre – gehören.

3.1. *Ein Lehrbuch für den Anschauungsunterricht*

Bei dem Werk *Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule* (1852) handelt es sich um eine Anweisung für Lehrer, wie sie Kinder zur Unterrichtsfähigkeit hinführen können. In einer Zeit, in der Kinder des einfachen Volkes vor dem schulpflichtigen Alter keinerlei systematische Förderung ihrer Anlagen und Fähigkeiten erhielten, sondern aufgrund der Arbeitsbelastung ihrer Eltern und älteren Geschwister vielfach sich selbst überlassen blieben, führten diese Lebensumstände nicht selten zu Reiz- und Erfahrungsarmut und zu mangelnder Sprachfähigkeit¹³. Diesterweg selbst drückt dies im Vorwort zur 1. Aufl. von 1829 wie folgt aus:

Der Unterricht kleiner Kinder stellt dem betreffenden Lehrer eine sehr schwere Aufgabe. Wer den geistigen Zustand derjenigen Kinder kennt, welche jetzt gewöhnlich vom vollendeten fünften oder sechsten Jahre an die öffentliche Schule besuchen – ihren Mangel an Aufmerksamkeit und an Uebung im Hören, Sehen und Sprechen – die Stumpfheit ihrer Sinne, ihrer Sprachwerkzeuge und ihres *ganzen* Geistes – kurz die *ganze* Beschaffenheit der kleinen Kinder des gemeinen Mannes –, der wird nicht in Abrede sein, daß die Aufgabe 60 und mehr, oder auch nur 30, 20 und 10 fünf- oder sechsjährige Kinder ihrem Standpunkte und dem folgenden Unterrichte gemäß zweckmäßig zu beschäftigen, für den Lehrer, der sich in der Regel ihnen nicht einmal ausschließlich widmen kann, eine Arbeit und überhaupt eine Aufgabe ist, welche an Schwierigkeit, Mühseligkeit und Kraftanstrengung den schwersten Aufgaben gleich zu achten ist (1852, S. III).

Da Diesterwegs Idealvorstellung, für Kinder vor der eigentlichen Schulpflicht einen eigenen Lehrer zu beschäftigen, nicht realisierbar ist, sucht er nach einem Unterricht, der dem «Standpunkte» der Schulanfänger angepasst ist, sich «also an das bisherige freie Leben des Kindes» anschließt und «den künftigen regelrechten Unterricht vorerst» vorbereitet (ebd.).

Buchstaben scheinen ihm als «Lehrmittel des ersten Kindesunterrichts»

¹³ In unserer Gesellschaft gilt ein ähnlicher Befund: Zwar werden Kinder von Reizen überflutet, verarmen aber im Hinblick auf die Wahrnehmung natürlicher Reize und ein entsprechendes Unterscheidungsvermögen; sozial deprivierte Kinder und solche mit Migrationshintergrund kommen nicht selten mit nur schwach ausgebildetem Sprachvermögen in die Schule.

völlig deplaziert; vielmehr habe dieser sich «an die früheren Verhältnisse des Kindes» anzuschließen: ein

Unterricht, welcher jetzt gewöhnlich *Anschaungs-Unterricht* genannt wird. Er kommt auch unter dem Namen der Denk-, Sprech- und Redeübungen vor. [...] Durch dieselben soll das Kind seine wichtigsten Sinne gehörig gebrauchen lernen, zu genauem Anschauen und Betrachten angeleitet, und befähigt werden, mit Aufmerksamkeit und Lernlust den Einwirkungen des Lehrers sich hinzugeben, und mit dem, seinem Alter entsprechenden Grade von Bewußtsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens zu erweitern (S. Vf.).

Im folgenden führt Diesterweg einige Werke an, die bereits zu diesem Zwecke verfasst wurden, und benennt ihre Vor- und Nachteile. Es handelt sich um *Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Ein Handbuch für Mütter und Lehrer* von W.C.C. von Türk (1823), die *Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht* von C.W. Harnisch (1832), die *Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesamten Unterricht* von F.H.G. Graßmann (1834) und die *Anfänge des Unterrichts in Volksschulen* von J. Gersbach und W. Stern (1827), außerdem Artikel in den Zeitschriften «Der Schulrath an der Oder», «Rheinisch-westphälische Monatschrift» und «Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht» (Diesterweg 1852, S. VII).

Diesterwegs Fazit ist allerdings, es fehle eine Anleitung, die

1. «durchaus praktisch, leicht anwendbar und ausführbar» sei; die
2. «die Materialien zuerst aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder» wähle; und die
3. «in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet» sei, «so daß es jedem etwas geübten Lehrer leicht würde, diese nützlichen Uebungen in seine Schule einzuführen» (S. VIII f.).

Diesen Anforderungen soll seine Anleitung genügen, wie er in einer Ankündigung der Schrift in den «Rheinischen Blättern» erklärt (1828c/1956). Er setzt zwar voraus, «daß es nicht nöthig sei, die den Kindern vorzulegenden Fragen selbst niederzuschreiben», will jedoch «jeder Uebung so viele Winke beifügen, als es für solche Lehrer, welche von dergleichen Uebungen noch wenige angestellt haben, zu wünschen sein dürfte» (S. IX). Es handelt sich also um ein Lehrbuch für Lehrer zur Propädeutik des Unterrichts.

Das Buch ist in acht Abschnitte gegliedert, von denen die ersten beiden dem eigentlichen Üben der Anschauungsfähigkeit dienen, während die nächsten bereits zu einzelnen Schulfächern überleiten.

Der erste Abschnitt behandelt die «Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer», der zweite «Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde».

Der erste Abschnitt ist, wie folgt, aufgebaut:

Kenntniß der Gegenstände in dem Schulzimmer.

Erste Uebung. Benennung und Beschreibung der Gegenstände in dem Schulzimmer.

1. Benennung der Gegenstände
2. Die Schulstube
3. Die Stubenthür
4. Das Fenster
5. Der Ofen
6. Der Tisch [...].

Zweite Uebung. Vergleichung (und Unterscheidung) der bisher betrachteten Gegenstände in der Schule.

1. Der Boden der Schulstube und die Stubenthür
2. Der Tisch und die Schiefertafel
3. Das Papier und die Dinte

Dritte Uebung. Betrachtung an regelmäßigen Körpern.

1. Der Würfel
2. Die senkrechte vierseitige Säule [...].

Im zweiten Abschnitt werden dann die Haustiere, der menschliche Körper und schließlich die «Pflanzen des Hausgartens» behandelt (Diesterweg 1852, S. XVIIIff.).

Im Schulzimmer beginnt der Unterricht zunächst mit einer Aufzählung aller sichtbaren Teile: «Die Schulstube, der Fußboden, die Stubendecke, die Seitenwände, die Fenster, die Stubenthür – ein Pult, Pulte; ein Tisch, Tische; eine Bank, Bänke» usw.; Diesterweg fährt fort mit den Schul- und Unterrichtsutensilien und endet bei den beteiligten Personen: «der Lehrer, ein Mann, ein Mensch; ein Kind, Kinder; ein Schüler, Schüler; eine Schülerin, Schülerinnen» (S. 1).

Es geht also darum, Aufmerksamkeit auf alle Details zu lenken und dafür Benennungen zu finden. Dazu gibt Diesterweg bei diesem ersten Beispiel anschauliche Hinweise zum «Gang der Uebung», d.h. er elementarisiert nicht nur den Stoff, sondern auch den Lehrgang:

Der Lehrer zeigt auf die Gegenstände, welche genannt werden sollen, hin, und fragt: Was ist das? Wie heißt dieses Ding, dieser Gegenstand? – Der gefragte Schüler antwortet: Das ist ein Fenster – das sind Fenster – dieser Gegenstand (dieses Ding) ist ein Fenster – dieses (das) sind Fenster. Zur Abwechslung sprechen mehrere oder alle Schüler die Antwort eines Schülers nach, besonders dann, wenn ein Wort der Antwort den Schülern nicht ganz bekannt ist.

In der Regel richtet der Lehrer jede Frage an alle Schüler. Wer die Antwort weiß, hebt schnell den Zeigefinger der rechten Hand (nicht den ganzen Arm) in die Höhe; dann giebt der Lehrer demjenigen, welcher die Antwort sagen soll, einen Wink. Willkürliches und wildes Durch-einander-sprechen oder Durch-einander-schreien wird nicht geduldet. Am Ende der Uebung nennen einzelne Schüler alle Gegenstände, welche vorgekommen sind, *in einer* Reihe. Dieses ist die Schulstube, dieses der Fußboden, dieses die Stubendecke etc. Oder: Ich sehe die Schulstube, eine Tafel etc. Oder der Lehrer fragt: Wo ist der Ofen? welches die Stubenthür?

Anm. Ein für alle Mal werde hier auf die große *Wichtigkeit* einer *recht scharfen Betonung* in den *Fragen* und *Antworten* aufmerksam gemacht (S. 1f.).

Es soll also nicht nur geübt werden, Gegenstände zu erkennen und richtig zu benennen, sondern zugleich, in ganzen Sätzen zu antworten, korrekt, deutlich und betont zu sprechen und Singular und Plural zu unterscheiden. Dabei wird grundlegend wichtiges Sozialverhalten für den späteren Unterricht eingeübt.

Des Weiteren werden dem Lehrer Hinweise gegeben, wie er aus der Art der Betonung beim Sprechen erkennen kann, ob der Inhalt verstanden ist, und er wird immer wieder auf die Bedeutung seiner eigenen guten Artikulation hingewiesen.

Wie durch den Anschauungsunterricht zugleich die Kenntnisse über Eigenschaften und Bedeutung der einzelnen Gegenstände vermehrt werden, zeigt das Beispiel der «Dinte»:

Die Dinte dient zum Schreiben. Wenn man sie ausgießt, so fließt sie; die Dinte ist flüssig, eine Flüssigkeit. Taucht man eine Feder in sie ein, so bleibt etwas Dinte in der Feder hängen. Hat man sie zu tief eingetaucht, so fließt wieder etwas Dinte in runder Gestalt heraus – ein Dintentropfen. In einem Gefäße steht die Dinte oben ganz gleich, wie stillstehendes Wasser – wassergleich, wasserrecht, oder wie eine Waage, wenn sie recht steht – wagerecht. Die Oberfläche der stillstehenden Dinte ist wasserrecht – ist eine wagerechte Oberfläche (S. 11).

Noch deutlicher wird die Vermittlung der physikalischen Eigenschaften durch Beobachtung am konkreten Beispiel, wenn bei der zweiten Übung Vergleiche angestellt werden, hier: zwischen der Tinte und dem Papier:

A. Ungleiche Merkmale.

Das Papier ist weiß, die Dinte ist schwarz. – Die Dinte ist ein flüssiger, das Papier ist kein flüssiger, sondern ein fester Körper. – Das Papier liegt auf dem Tische oder im Buche; die Dinte befindet sich im Dintenkrüge oder im Dintenfaße. – Man schreibt mit der Dinte auf das Papier. [...]

B. Gleiche Merkmale.

Beide sind Dinge, Körper, sind irgendwo, nehmen einen Raum ein, dienen zum Schreiben, sind Schreibmaterialien, Kunsterzeugnisse.

Beide können gesehen und gefühlt (manchmal auch gerochen) werden; man nimmt beide wahr mit den Sinnen des Gesichts und Gefühls, mit den Augen und den Händen (S. 17f.).

Dieses Lehrbuch Diesterwegs für den Anschauungsunterricht vermittelt eine Propädeutik für allen anderen Unterricht. Soll Unterricht an Anschauliches angeknüpft werden, so muss die Fähigkeit des Anschauens, des bewussten Wahrnehmens zunächst geschult werden, insbesondere wenn es über rein Äußerliches hinaus um das Erkennen von Eigenschaften und Verhaltensweisen des Angeschauten geht.

Da Anschauungsunterricht als Lehrgegenstand auch den Lehrenden erst vermittelt werden musste, ist dieses Buch selbst nach Grundsätzen des Elementarisierens verfasst: vom Nahen zum weniger Naheliegenden fortschreitend, an Bekanntes neue Erfahrungen anschließend und mit einfachen Unterrichtshinweisen ausgestattet, aus denen die Lehrenden den eigenen Unterrichtsgang entwickeln können.

In diesem Sinne ist Elementarisierung der Welt in diesem Buch Methode *und* Gegenstand.

Das Schulkollegium der Provinz Brandenburg schickte am 13. Juli 1844 ein Rundschreiben an alle Superintendenten und Schulinspektoren der Provinz, in dem es um den schlechten Zustand des Sprachunterrichts an den Volksschulen ging; das Schreiben enthält Hinweise auf wichtige Lehrbücher¹⁴. Den eigentlichen «Mittelpunkt des Sprachunterrichts aber bildet» – nach Auffassung des Schulkollegiums – «auf der untersten Stufe der so genannte Anschauungs-Unterricht, oder die Belehrung des Kindes über diejenigen Wahrnehmungen, zu denen seine Umgebungen ihm Veranlassung geben» (F. 393^v). Die Schrift von Diesterweg wird in diesem Kontext ausdrücklich empfohlen (F. 394^r), und so sind die vielen Neuauflagen des Buches nicht verwunderlich.

3.2. *Ein Lehrbuch für die Heimatkunde*

Bei der Schrift *Beschreibung der Preussischen Rheinprovinzen. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht abgefaßt und mit einer Handkarte versehen* (Diesterweg 1829) handelt es sich inhaltlich in gewisser Weise um eine Fortsetzung der Propädeutik im Anschauungsunterricht: Auch hier ist der Ausgangspunkt das Schulzimmer, und auch hier geht es vom Nahen zum Ferneren, vom Bekannten zum Unbekannten fort (vgl. S. 1f.).

In der Vorrede zu dieser Schrift setzt sich Diesterweg zunächst kritisch mit anderen Ansätzen zum Unterricht in der Erdbeschreibung auseinander; er bestehe sehr häufig im Diktat des so genannten «Wissensnöthigste[n] der Erdkunde» (S. III), oft sogar ohne das Veranschaulichungsmittel einer Karte. Inhaltlich werde der Unterricht meist «mit den allgemeinen Sätzen aus den mathematischen Theilen der Geographie, also mit dem Allgemeinen, Entferntesten und Schwersten» begonnen und gehe dann «allmählig zum Specielleren, Näheren und Leichterem über». Die Lehrbücher seien ebenso aufgebaut: «von dem alten Fabri an bis auf Selten, einen der besten neueren Schriftsteller über Erdbeschreibung» (ebd.; vgl. Fabri 1805 und 1806; Selten 1820/1821).

Angesichts seines eigenen Unterrichtskonzepts lehnt Diesterweg eine solche Vorgehensweise ab. Dem Prinzip der Anschaulichkeit verpflichtet und darauf gerichtet, vom Nahen zum Entfernteren, vom Bekannten zum Unbekannteren fortzuschreiten, soll die Heimatkunde, «um einen besseren Unterricht in der Erdkunde [...] *anzubahnen*» (1828b/1956, S. 435f.), die Propädeutik für die Erdbeschreibung sein; also verfasst er auch für diesen Lerngegenstand – hier wieder ganz Lehrerbildner – ein entsprechendes Handbuch. Dieses soll allerdings, wie der Titel zeigt, «zum Selbstunterricht» geeignet sein.

¹⁴ Vgl. Brandenburgisches Landeshauptarchiv Potsdam (von nun an zitiert als LHA Potsdam), Rep. II Generalia, Nr. 1065, F. 393^r-398^v.

Ausgangspunkt für den Lehrgang in der Heimatkunde muss für Diesterweg der Standort des Lernenden sein:

Der Mensch betritt an irgend einer Stelle auf der Oberfläche der Erde den Schauplatz der Welt. Für bei weitem den größten Theil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt; und selbst für diejenigen, welche über diesen kleinen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder Staate. Wenn es nun wahr ist, daß der Mensch sich zum Theil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschaut; wenn es wahr ist, daß es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, daß man in den Verhältnissen des Lebens nur in so weit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse richtig aufgefaßt hat; wenn es endlich wahr ist, daß der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein zu erreichen im Stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, daß von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntniß des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei. Ich glaube nicht, daß dem Jemand widersprechen wird (S. IVf.).

Ziel eines solchen Unterrichtes ist die feste Anbindung des Lernenden – Kind oder Erwachsener – an seine Wirklichkeit, sowohl rein geographisch als auch kulturell und sozial. Und auch die politische Dimension – die Gemeinde und der Staat, in denen man lebt – gehört für Diesterweg hierher; er verfolgt mit diesem Konzept also explizit auch eine aufklärerische Absicht (vgl. Klumpen 1929, S. 86).

Die Anbindung geht methodisch vom Allernächsten aus, i.e. die so genannte «engere Heimath oder das Schulzimmer, das Schulhaus und der Wohnort mit der Gemeinde» (S. 1).

Die Benennung und Beschreibung des Schulzimmers knüpft unmittelbar an die Übungen aus dem Anschauungsunterricht an. Beim Ausmessen und Zeichnen der Teile wird jedoch auf bereits erworbene Fertigkeiten aus anderen Unterrichtsbereichen (Raumlehre und Zeichenunterricht) zurückgegriffen und zugleich Propädeutik für das spätere Kartenlesen betrieben. Es werden aber nicht nur die äußeren Merkmale beschrieben, sondern auch der Zweck des Schulzimmers (und Wohnzimmers) behandelt (vgl. S. 1f.).

Der Lehrgang führt die Schüler dann aus dem Zimmer heraus vor das Haus, das ähnlich detailliert angeschaut und bezeichnet wird. Diese Stufe wird mit einer Grundrisszeichnung abgeschlossen; als Hausaufgabe fertigen die Schüler Grundrisszeichnungen ihrer Wohnhäuser an (vgl. S. 2f.).

Als nächstes wird die unmittelbar räumliche Umgebung des Schulhauses erkundet, die die Schüler auf ihren Schulwegen schon oft gesehen, aber noch nicht als Gegenstand eines Unterrichtsfaches kennen gelernt haben. Es entsteht auf diese Weise eine Grundrisszeichnung des Wohnortes, in die

verschiedene öffentliche Gebäude eingetragen werden (z.B. Rathaus, Kirchen, Spritzenhaus), mit deren Funktion die Schüler später bekannt gemacht werden (vgl. S. 3).

In einem vierten Schritt wird auch die Umgebung des Wohnortes erkundet – wenn möglich, auch anschaulich auf Exkursionen. Die Kenntnisse werden nun auf geographische Besonderheiten wie Wasserläufe und -stellen, Bodenerhebungen, Bewaldung etc. ausgedehnt (vgl. S. 3f.).

In einer weiteren Lektion werden die Menschen des Wohnortes – ihre Beschäftigung und Lebensart, ihre Religionszugehörigkeit, ihre Sitten und Feste, ihre Gemeindeverfassung, die obrigkeitlichen Personen und Beamten usw. – näher betrachtet. Diesterweg wünscht sich auch noch für diese Inhalte, wenn möglich, Anschaulichkeit, beispielsweise durch Gespräche mit den betreffenden Personen oder Besuche an ihren Wirkungsstätten (vgl. S. 4)¹⁵.

Es folgen Lektionen über die heimischen Tiere, Pflanzen und Mineralien sowie zur Geschichte des Wohnortes (vgl. S. 4f.).

Gemäß dem Prinzip vom Nahen zum Fernen werden nun in weiteren Kapiteln zunächst der Landkreis und dann die Rheinprovinzen insgesamt behandelt. Der Aufbau ist jeweils ähnlich, nur entzieht der Inhalt sich nun der unmittelbaren Anschauung durch die Lernenden.

Aus diesem Grunde ist es Diesterweg so wichtig, die eigene, unmittelbar anschauliche Heimat besonders gründlich und detailliert zu behandeln. Elementarisierung besteht hier zunächst also in der Konzentration aller im Heimat- und Erdkundeunterricht relevanten Aspekte auf das Nahe und Erfahrbare. Anstatt sehr viele Inhalte zu vermitteln, wird das Allernächste mit großer und gründlicher Akribie untersucht – also dasjenige, was die Lernenden unmittelbar angeht bzw. angehen wird. Die weiteren Kapitel werden an die ersten und eigenen Erfahrungen immer wieder rückgebunden, Aspekte der Landschaft, der Fauna und Flora, der Bewohner und ihrer Eigenarten an bereits Bekanntes angeknüpft und dann vergleichend Neues eingeführt, z.B. das Vorherrschen anderer Konfessionen und dessen Ursache.

Der räumlichen Erweiterung entspricht konsequent die geistige: «Der preußische Bürger hat sich zunächst als Glied seines Hauses, dann als Mitglied einer Gemeinde, dann als Bewohner des Kreises, hierauf als Bewohner der preußischen Rheinprovinzen (oder eines einzelnen Regierungsbezirkes in den Rheinprovinzen), zuletzt als Untertan des ganzen preußischen Staates zu betrachten» (S. 74).

¹⁵ Gespräche mit Einheimischen waren übrigens auch der Weg, auf dem Diesterweg selbst viel Material für diese Schrift zusammentrug. So berichtete Bernhard Tersteegen (1821-1898), der Diesterweg persönlich gekannt hatte, dieser sei «oft nach Capellen, das von Moers 5 km entfernt liegt gekommen. In der Gastwirtschaft Achterath habe sich sein Vater Hermann Tersteegen regelmäßig mit ihm, der sehr lebhaft und gesprächig gewesen sei, getroffen und über Sitten und Gebräuche, wirtschaftliche Verhältnisse der Gegend unterhalten. Diesterweg habe ihn und die anwesenden anderen Bauern geradezu ausgefragt» (Klumpen 1929, S. 16).

So führt die Elementarisierung letztendlich wohl zu tieferen Kenntnissen des gesamten Staates und seiner Bürger, als sie auf umgekehrtem, theoretischem Wege vom Ganzen zum Einzelnen vermittelbar wären.

Nicht zuletzt daraus, nämlich aus der aufklärerischen Wirkung eines solchen Unterrichts, die Diesterweg ja im Vorwort thematisiert, dürfte der Widerstand erklärbar sein, der Diesterwegs Konzept des Heimatkundeunterrichts entgegengebracht wurde. Es gab starke Kritik aus Kreisen des Humanismus, die das Vordringen der Realien abzuwehren suchten, beispielsweise von Friedrich Thiersch (1838), vor allem aber aus reaktionären kirchlichen und politischen Kreisen, die dem Unterricht in «den aus der Gegenwart stammenden Bildungselementen [...] die Untergrabung der einfachen christlichen Gläubigkeit und Neigung zum politischen Umsturz» unterstellten (vgl. Klumpen 1829, S. 77). In den so genannten “Stiehlschen Regulativen” für den Unterricht in Elementarschulen von 1854 wurde der Unterricht in der “Vaterlands- und Naturkunde” von Seiten des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten als nebensächlich eingestuft; in einklassigen Volksschulen sei er nur dann zu erteilen sei, wenn die Verhältnisse es gestatteten (vgl. Stiehl 1854, S. 72f.).

So kann es nicht verwundern, dass die *Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen* zu Diesterwegs Lebzeiten kaum Verbreitung erfuhr. Durch die *Allgemeinen Bestimmungen* von 1872, die die “Stiehlschen Regulative” ablösten, wurde immerhin festgelegt, dass der geographische Unterricht mit der Heimatkunde zu beginnen habe (§ 33). Doch es fanden sich auch – wie Diesterweg es gewünscht hatte – einige Nachahmer seiner Schrift, so F.A. Finger (1844) für Weinheim an der Bergstraße und Chr. Nostiz für den Kreis Siegen (1874).

Doch noch Ende der siebziger Jahre finden sich weder in K.A. Schmid's *Pädagogischem Handbuch* noch in seiner *Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* (1877 und 1878) Artikel über Heimatkunde. Im *Handbuch* kommentiert Schmid die Forderung Denzels: «Man durchwandle mit den Kindern den Ort und präge ihnen sein Bild stark ein» – eine Anregung, die denjenigen Diesterwegs entsprach –, mit dem Satz: «Als ob sie den Ort nie gesehen und durchwandelt hätten!» (1877, S. 526.)

Und am Ende des 18. Jahrhunderts bemerkt der Pädagoge Karl von Raumer (1898, S. 275): «Den geographischen Unterricht wollte schon früher Comenius, später Pestalozzi mit den nächsten Umgebungen beginnen. Frische Knaben orientieren sich aber, wofern man ihnen nur Freiheit läßt, ohne mit dem Lehrer langweilige topographische Spaziergänge zu machen. Man lehre doch nichts, was der Knabe frei, ohne alle Anstrengung, erlebt».

3.3. *Ein Übungsbuch für den Rechenunterricht*

Das dritte und das vierte Beispiel sind Bücher, die eigens für Schüler konzipiert wurden, ein Übungsbuch für den Rechenunterricht und ein Lesebuch für die höheren Klassen der Volksschule.

Der Rechenunterricht war Diesterweg eminent wichtig. Der studierte Mathematiker vertrat die Auffassung, dass «*mathematische* Gegenstände das intellektuelle Vermögen in vorzüglichem Grade entwickeln und üben»¹⁶. Aus diesem Grunde geriet er mit den vorgesetzten Behörden, die sich mit der «Kernproblematik der Modernisierung der Gesellschaft bei gleichzeitiger Sicherung überkommener Gesellschafts- wie Herrschaftsordnung» auseinandersetzen hatten (vgl. Schmidt 1991, S. 165), immer wieder in Streit über den Umfang des Mathematikunterrichts im Lehrerseminar (vgl. Schütze 2000, S. 157ff.). Mathematisches Wissen war für Diesterweg ein «Vehikel» zur «Emanation des Geistes» (Schmidt 1991, S. 605) und damit natürlich zur Hebung der Volksbildung in den Schulen von besonderer Bedeutung.

Wie aber lassen sich mathematische Kenntnisse elementarisieren? Und wie setzt Diesterweg die Prinzipien der Elementarisierung in einem Rechenbuch um?

Wie bereits mehrfach erwähnt, hat er zur Abfassung von Rechenbüchern einen eigenen Aufsatz verfasst (1825) und in diesem Text die Notwendigkeit betont, das Schulbuch am Standpunkt der Lernenden und der Lehrenden auszurichten.

Für Diesterweg stellt der Bereich der Mathematik ein Feld des apriorischen Wissens dar (vgl. 1825, S. 18), d.h. ein Gebiet, das der Mensch «nicht eigentlich zu lernen, sondern selbst zu erforschen hat» (ebd.). Er geht von der Vorstellung aus, dass «der jeweilige Lernende im Rahmen der jedem menschlichen Erkennen – im Sinne der Erkenntnismethode I. Kants – vorgegebenen apriorischen Bedingungen Vorstellungen aktivierte, welche die natürlichen Zahlen als “Mengen der Einheiten” erfaßten» (Schmidt 1991, S. 605)¹⁷. Es komme entscheidend auf die “Hebammendienste” des Lehrers, mithin auch des Schulbuches an.

Als Grundsatz der Pädagogen fordert er darum: «Der Schüler soll die Gesetze

¹⁶ GStA PK, I. HA, Rep. 76 Kultusministerium, VII neu Sekt. 25C Teil I Nr. 4 Bd. 1: 213^v.

¹⁷ Schmidt (1991, S. 606) kritisiert, Diesterweg habe die soziale Konstruktion von mathematikbezogenen Bedeutungen nicht erkannt, dass sich nämlich das, «was unter psychologischer Perspektive als subjektive Konstruktion einer mathematikbezogenen Bedeutung erscheint, [...] unter soziologischer Perspektive als intersubjektiver Geltungsanspruch eines mathematikbezogenen Inhaltes» erweise (S. 606). Dieser Standpunkt ist allerdings umstritten. Im Rahmen einer Studie des Max-Planck-Instituts für Kognitions- und Neurowissenschaften spricht Elsbeth Stern vom «natürlichen Zahlensinn» des Menschen und seiner spontanen Betrachtung der Welt «unter quantitativen Gesichtspunkten» (2006, S. 72).

Doch immerhin bescheinigt Schmidt Diesterweg einen «beachtlich ansprechende[n] Bezug zur wissenschaftlichen Diskussion seiner Zeit» (S. 603).

und Wahrheiten der Zahl und der Form selbst finden; sie sollen ihm nicht mitgeteilt werden; er soll nur veranlasst werden, sie zu finden; durch alles Mathematische soll der Mensch *von innen heraus* gebildet werden» (Diesterweg 1825, S. 18)¹⁸.

Doch auch a priori gegebene Gesetzmäßigkeiten müssen auf eine Weise erschlossen werden, die dem Verstehenshorizont der Schüler adäquat ist; darum soll «des Lehrers Augenmerk» auch nicht darauf gerichtet sein, «den Elementar-Schüler [...] sehr weit in die schwierigen Rechnungsarten [...] einzuführen», sondern für eine «Bevestigung der Schüler in den Anfangsgründen» zu sorgen (S. 21). Deshalb gilt auch hier wieder ausdrücklich das Verfahren: «vom Einfachen und Einfachern zum Zusammengesetzten und Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwerern, in lückenloser, stätiger Stufenfolge» (Diesterweg 1825, S. 22). Auch hier sind Lückenlosigkeit des Lehrganges, die Zusammensetzung zu kleinen Ganzen usw. gefordert. Wie lassen sich nun diese konkreten Grundsätze der Elementarisierung in einem Rechenbuch anwenden?

Diesterweg verlangt für den Rechenunterricht eine anschauliche Grundeinheit, anhand derer die vier Grundrechenarten bereits gezeigt und erlernt werden können, ohne dass die Zifferzeichen – abstrakte Bezeichnungen – bekannt sind. Als eine solche Grundeinheit soll ein natürliches Zeichen fungieren. Diesterweg entscheidet sich für den Strich, da das Kind Stöckchen oder Hölzchen aus eigener Anschauung kennt und damit leicht Rechenoperationen durchführen kann. Er fordert: «Dieses erste kleine Ganze mache den Schüler gleich mit allen Operationen des Rechnens bekannt, und wenn er nicht weiter käme, als durch dieses kleine Ganze hindurch, was in wenigen Wochen der Fall seyn müßte, so könnte er, wenn auch ohne die Kenntniß uns'rer Zifferrechnung, doch im Kopfe und schriftlich rechnen» (S. 30).

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Diesterweg in seinem *Praktischen Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürger-Schulen* (1851) mit dem Zeichen des Stöckchens (I) in die Grundrechenarten einführt.

Der erste Aufgabenkomplex seines Übungsbuches betrifft das Zählen. Von den Schülern wird zunächst gefordert anzugeben, «“wie vielmal eins“ hier jedesmal neben einander stehen: I, II, III [...]», d.h. sie sollen die Zahlwörter richtig gebrauchen, ohne dafür bereits die Zifferzeichen kennen zu müssen. Die Anzahl der Striche wird in einer weiteren Übung variiert und schließlich von den Schülern verlangt, «mit Buchstaben» neben eine jeweils gegebene Menge von Strichen zu schreiben, wie viele es sind (S. 5), also den Namen der Zahl anzugeben.

In einem zweiten Aufgabenkomplex wird umgekehrt das Aufschreiben der Zahlen mit Strichen geübt, also zunächst der Reihe nach «einen Strich, dann zwei, dann drei», dann durcheinander «drei, fünf, sieben, vier, acht» usw. und schließlich «viermal eins, dreimal zwei, fünfmal zwei, neunmal drei, zehnmal vier, zwölfmal fünf» (S. 5).

¹⁸ Vgl. die Methode des sokratischen Lehrens bei M. Wagenschein (1968).

Als Drittes wird «das Zusammenzählen (Addiren) der Zahlbilder», als Viertes das «Abziehen (Subtrahiren)» geübt, immer nach demselben anschaulichen Schema. So heißt es beim Addieren beispielsweise: «Wie vielmal eins sind die folgenden Striche zusammen? IIII III II I III [...]», und beim Subtrahieren: «Wie vielmal eins bleibt übrig, wenn du von II II die Strichreihe II wegnimmst?» (S. 6.).

Bis hierhin handelt es sich durchweg um Aufgaben, die die Kinder noch gut mit Stöckchen durchführen können und die ihnen, wenn sie die Striche aufzeichnen, anschaulich sind.

Beim fünften Schritt wird es zum ersten Mal abstrakter, da nun die «kürzere Bezeichnung der Zahlen» eingeführt wird (S. 6f.). Doch auch wenn die Ebene der reinen Anschaulichkeit damit verlassen wird, bleiben Prinzipien des Elementarisierens wirksam.

Es zeigt sich nun, dass Diesterweg den Strich bewusst im Vorgriff auf das römische Zifferzeichen I gewählt hat, denn die Schüler erfahren, dass «das Zeichen (X) [...] so viel wie zehn Striche» bedeutet: «X sei gleich zehnmal eins (= IIIIIIIIIII)» (S. 6). Nach analogem Muster werden die Zeichen «C» für Hundert («es sei XXXXXXXXXXXX = C») und «M» für Tausend eingeführt (S. 7). Nun sollen Zahlen wie beispielsweise «CCCXXIIIIII» gelesen («dreimal hundert, zweimal zehn «zwanzig» und sechs mal eins») und Zahlwörter wie «zweimal hundert und zwanzig» möglichst kurz aufgeschrieben werden (ebd.).

Die Kinder werden auf diesem Wege daran gewöhnt, dass Zahlen nicht nur mit verschiedenen Namen benannt, sondern mit Zifferzeichen belegt werden, die nicht mehr anschaulich sind, weil es viel zu aufwändig wäre, alles durch Einer abzubilden. Es werden also zunächst Gruppen von zehn anschaulichen Einern durch ein bestimmtes Kürzel ersetzt, so dass die Kinder sich allmählich an das «ersatzweise» Schreiben gewöhnen können. Denn auch wenn das römische Ziffersystem bis auf die Einer nicht mehr anschaulich im «natürlichen» Sinne ist, wird durch die Operation des «Tauschens» von jeweils zehn Einern gegen einen Zehner, zehn Zehnern gegen einen Hunderter usw. nur schrittweise abstrahiert und dabei zugleich das Denken im Dezimalsystem vorbereitet¹⁹.

Erst nach der Erlernung der vier Grundrechenarten werden die arabischen Zifferzeichen eingeführt. Diesen Vorgang bezeichnet Diesterweg als «Nummerieren» (S. 10f.). Die Kinder erfahren jetzt, dass die Mengen von 0 bis 9, die sie anschaulich vor Augen hatten und die sie mit einem Wort benannt haben, jeweils auch ein eigenes Schreibzeichen (eine Nummer) besitzen und dass sich alle größeren Zahlen aus einer Kombination dieser Zeichen zusammensetzen. Das

¹⁹ Die Methode entspricht Maria Montessoris Einsatz des so genannten «goldenen Perlenmaterials», das aus losen goldenen Einern (Perlen), aus Stäbchen mit je 10 Perlen (Zehner), aus Quadraten mit 100 Perlen (Hunderter) und aus Kuben mit je 1000 Perlen (Tausendern) besteht. Auch Montessori lässt die Kinder die einzelnen Perlen zählen und benennen, ohne dass sie dafür schon das Zeichen kennen, und übt mit ihnen das Tauschen von jeweils zehn Elementen einer Einheit gegen ein Element der nächsthöheren (vgl. Hedderich 2005, S. 88); das Verfahren wird auch als «materialisierte Abstraktion» bezeichnet (a.a.O., S. 50).

Prinzip dafür haben sie schon bei den römischen Zahlen, jedoch in wesentlich einfacherer Form kennen gelernt.

Elementarisieren bedeutet für Diesterweg bei der Einführung ins Rechnen also das Ausgehen von einem anschaulichen Einer und das schrittweise Überleiten zur abstrakten Bezifferung²⁰.

Das Übungsbuch, das Diesterweg gemeinsam mit seinem früheren Schüler P. Heuser herausgab, fand, wie Diesterweg im Vorwort schreibt, «gute Aufnahme» (1825, S. III); es erschien 1851 bereits in 18. Aufl. und wurde auch nach Diesterwegs Tod 1866 weiter verlegt.

3.4. *Ein Lesebuch*

Das vierte Beispiel ist ein *Schul-Lesebuch* für die höheren Klassen der Volksschule, und es ist zu fragen, ob und wie Diesterweg auch hier den Prinzipien der Anschaulichkeit und des Anknüpfens an Bekanntes Rechnung getragen hat.

Die Theorie des Deutschunterrichts an Elementar- bzw. Volksschulen stand zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch ganz am Anfang (vgl. Czoska 1990); im Zuge der bereits angesprochenen Bemühungen um eine Hebung des Bildungsniveaus fiel der Elementarschule in diesem Lernbereich vor allem die Aufgabe zu, dem weit verbreiteten Analphabetismus entgegenzuwirken und die elementaren Kulturtechniken des Lesens und Schreibens effektiver zu vermitteln. Da die die Volksschüler als Erwachsene Formulare, Sach- und Gebrauchstexte lesen können sollten, wurden die einseitig religiösen Inhalte in den Lesebüchern zunehmend zurückgedrängt.

Doch einen eigentlichen Lernbereich "Literatur" mit dem Groblernziel des Verstehens von ästhetisch gestalteter Sprache gab es bis weit ins 19. Jahrhundert hinein an Volksschulen noch kaum. Es finden sich nur wenige verhaltene Ansätze, die Lesetexte nicht nur zur Belehrung zu benutzen, sondern sie selbst zum Gegenstand einer rationalen Analyse zu machen, also analytisches Textverständnis zu schulen, das sich mit den Inhalten kritisch auseinandersetzte.

Allerdings sollten Texte der so genannten "klassischen Literatur", etwa von Schiller und Lessing, die Toleranz und Liberalität vermittelten und in diesem Kontext durchaus als Gesellschafts- und Kirchenkritik gelten konnten, in der Volksschule nicht zugelassen werden (vgl. a.a.O., S. 206; Czoska 1991, S. 60f.).

Diesterweg, der zahlreiche Lesebücher mit dazu gehörigen Anleitungen für die Hand des Lehrers verfasste (vgl. Diesterweg 1826, 1828a, 1830, 1831a, 1831b/1836a, 1832, 1840, 1847), unterscheidet die drei Stufen des

²⁰ T. Jahnke (1990) hat anhand von Diesterwegs Darstellung des Dreisatzes aufgezeigt, dass dieser seine Anforderungen an ein gutes Rechenbuch auch bei diesem Thema umgesetzt hat.

mechanischen, logischen und euphonischen (schönen) Lesens. Der Unterricht im logischen Lesen, um den es im folgenden geht, kann also erst in den höheren Klassen der Volksschule einsetzen. Aber da der Gegenstand "Textanalyse" für die Schüler noch neu, der Unterricht darin also noch ein elementarischer ist, muss auch auf dieser Stufe der Lehrstoff elementarisiert werden.

Folglich betreibt Diesterweg die Auswahl der für den Unterricht im logischen Lesen geeigneten Texte nach dem bereits bekannten Prinzip der Lernadäquatheit. Die Volksschüler sollen durchaus auch einen Zugang zur "klassischen Literatur" erhalten, da sie ihn nach der Schulzeit von alleine meist nicht mehr finden würden. Diesterweg lehnt es allerdings ab, so genannte "Meisterwerke" als unverdauliche Kinderspeise anzubieten, da den Schülern durch «unser tolles, verstandloses Antizipieren» so oft das Lesen dieser Werke «vergällt» werde (vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. VI, S. 6). Allerdings sollten die Schüler Bekanntschaft mit kleineren Werken der Klassiker schließen, für deren Inhalt sie bereits empfänglich sind, weil sie entweder an seinen Lebensraum oder an bereits im Unterricht Gelerntes anschließen, um dadurch Freude auch für spätere Lektüre zu gewinnen (vgl. Czoska 1990, S. 225f.). Elementarisierung bedeutet also zunächst Auswahl von verständlichen Texten, die an Bekanntes anknüpfen.

Doch es kommt bei der Textauswahl noch ein weiterer Aspekt der Elementarisierung hinzu, der gerade das Lesen von "Klassikern" für Diesterweg notwendig macht. Da sich die gelesenen Inhalte auf Gemüt und Verstand auswirken können, geht es im Lesebuch darum, den «Schülern musterhafte Lesestücke in die Hand zu geben», an denen sich «der Kopf und das Herz» bilden. Diesterweg denkt hierbei nicht an Muster für bestimmte Dichtungsarten oder Schreibstile (vgl. 1847, S. 12). Für ihn machen «gediegener Inhalt und edle Form in gegenseitiger Durchdringung [...] das Mustergültige» aus, und dies findet er bei den so genannten "Klassikern" besonders ausgeprägt (a.a.O., S. 12f.). Die edle Form sei ein Indiz für die Verarbeitung des Inhalts, und eben darin bestehe das eigentlich Menschliche. Aus diesem Grunde könne gerade klassische Literatur auch zu einem formalen Bildungsmittel werden, indem sie nicht nur auf das Wissen, sondern zugleich auf den Charakter wirke: «Kenntnisse sind gut und nothwendig; *Ansichten* aber sind mehr und stehen höher» (1847, S. 14)²¹. Auch deren Herausbildung gehört für Diesterweg zur Entwicklung des menschlichen Geistes²².

²¹ «Der menschliche Geist bringt das Getrennte in Verbindung, er bezieht das Eine auf das Andere, er schließt von den Wirkungen auf die Ursachen und umgekehrt [...] er bemächtigt sich geistig des Zusammenhanges der Menschen unter einander in demselben Staate und in den verschiedenen Reichen der Erde, er bildet sich Grundsätze, die ihn in seinem Handeln regieren, er lernt sich selbst kennen und seine Stellung zum Ganzen, und die Stellung des Ganzen zu dem Weltschöpfer: kurz, er erwirbt sich feste, bestimmte Ansichten» (1847, S. 14f.).

²² Diesterweg hat sich aus diesem Grunde vehement mit dem Verbot der Klassiker-Lektüre in den "Stiehlschen Regulativen" (vgl. Stiehl 1854, S. 30f.) auseinandergesetzt und darum gekämpft, dass in Lehrerseminaren, aber auch in Volksschulen klassische Literatur Bestandteil des Lehrplans blieb bzw. wurde (vgl. Diesterweg 1855/2000, S. 174f.).

Elementarisierung besteht hier also zum zweiten in der Auswahl gerade solcher Lesestücke, die zur Gesinnungsbildung und Charaktererziehung bei Kindern geeignet sind. Dies ist Diesterweg wichtiger als die Vermittlung besonders bekannter Stücke bestimmter Autoren oder ein Überblick über ihr Werk.

Diesterweg hat die Texte für sein *Schul-Lesebuch* (1840) nach den hier ausgeführten Kriterien zusammengestellt und für deren didaktische Aufbereitung in der dazugehörigen *Anleitung [...] für Lehrer* (1841; 2. Aufl. 1847) Hinweise gegeben.

Er bringt die menschlichen Ansichten unter «drei Rubriken», nämlich «Selbstbewußtsein, Weltbewußtsein, Gottesbewußtsein». Entsprechend sollen die Stoffe des Lesebuches aus dem «Dreifachen [...]: *Gott, Mensch und Natur*» gewählt werden, und zwar nicht im Sinne der Vermittlung positiver Kenntnisse, etwa über Religion und Naturgeschichte, sondern: «a) religiöse Betrachtungen, Stücke, in welchen sich ein einfach religiöses Gefühl lebendig und wahr ausspricht [...]; b) Darstellung großartiger Naturbegebenheiten [...], Betrachtungen [...] des Reichthums auf der Erde und des gestirnten Himmels, zur Entwicklung einer bestimmten, religiösen Weltansicht; c) Mittheilung erhabener Gesinnungen und großer Thaten, die das Herz ergreifen und den Willen auf das Edle und Große richten» (a.a.O., S. 16).

Das *Schul-Lesebuch* (1840) ist dementsprechend dreiteilig aufgebaut und enthält selbstverständlich auch Texte von so genannten “Klassikern”. Das erste Kapitel «Religiöse Naturbetrachtung, Vertrauen auf Gott, Gottes Walten» enthält beispielsweise das Lied *Bunt sind schon die Wälder* von Johann Gaudenz von Salis-Seewis und die Ballade *Die Kraniche des Ibycus* von Friedrich von Schiller, außerdem Gedichte von Johann Peter Hebel. Im dritten Kapitel «Der Mensch. Gesinnungen und Thaten» findet man u.a. Balladen von Adalbert von Chamisso (*Abdallah* und *Salas y Gomez*; 1840, S. 247-251 und S. 252-257) und Gottlieb Konrad Pfeffel (*Die Tabakspfeife*; S. 76) sowie die Erzählung *Herr Charles* von Johann Peter Hebel (S. 204-207).

Anhand von drei Beispielen soll verdeutlicht werden, inwiefern gerade durch gestaltete Texte, also durch Literatur, *Ansichten* vermittelt werden und welche Hinweise Diesterweg den Lehrern dazu gibt.

Im ersten Kapitel befindet sich das Gedicht *Der Mond ist aufgegangen* von Matthias Claudius:

Der Mond ist aufgegangen,
Die goldnen Sternlein prangen
Am Himmel hell und klar.
Der Wald steht schwarz und schweiget,
Und aus den Wiesen steigt
Der weiße Nebel wunderbar.
[...]
Wir stolze Menschenkinder

Sind eitel arme Sünder
 Und wissen gar nicht viel.
 Wir spinnen Luftgespinste
 Und suchen viele Künste
 Und kommen weiter von dem Ziel.
 [...]

 So legt euch denn, ihr Brüder,
 In Gottes Namen nieder,
 Kalt ist der Abendhauch.
 Verschon' uns, Gott, mit Strafen,
 Und laß uns ruhig schlafen
 Und unsern kranken Nachbar auch! (1840, S. 3).

Die Schüler haben solche Abendstimmungen schon erlebt und können das Beschriebene nachempfinden. So werden sie nicht unvermittelt mit moralischen Forderungen konfrontiert, sondern nahezu unmerklich in die Reflexionen und das abschließende Gebet hineingezogen.

Diesterweg bemerkt in seiner *Anleitung*: «Zu Strophe 4 ist an die Verkehrtheit der Abweichung von der Einfachheit im Denken und Thun zu erinnern». Und weiter: «Der Schlußgedanke an den kranken Nachbar ist von besonderer Schönheit» (1847, S. 39). Die Schüler werden aus einer meisterlich geschaffenen Naturstimmung heraus in einfacher, aber feinsinniger Sprache mit den *Ansichten* Claudius' bekannt gemacht, sowohl mit dessen Wertschätzung nüchternen Denkens als auch mit seiner Mitmenschlichkeit.

Das Kapitel «Der Mensch. Gesinnungen und Thaten» enthält u.a. auch die Ballade *Der Jude* (S. 246f.) von Karl Gottlieb Präzel. Dieser schildert darin einen jüdischen Handelsmann, der bei seiner Einkehr in einem Gasthaus nur Spott und Verachtung erfährt. Während er dort etwas isst, sengt ihm ein Seifensieder von hinten den Bart – das Symbol seiner Gläubigkeit – an und erntet bei seinen Zechbrüdern großen Erfolg:

Gellendes Gelächter krönte
 Seine Großthat für und für;
 Schamvoll schlüpfend durch die Thür,
 Sucht' im Stall sich der Verhöhnte
 Friedensrast und Nachtquartier (S. 246).

Als in der Nacht im Haus des Seifensieders ein Feuer ausbricht, nimmt der Jude wahr, wie dessen Frau die Männer, die Habseligkeiten zu sichern versuchen, vergeblich darum anfleht, ihr Kind aus dem brennenden Haus zu retten. Der Jude klettert unter Einsatz seines Lebens an der Hausfront hoch, holt den Säugling, legt ihn in die Arme seiner Mutter und verschwindet wieder. Bevor er am Morgen weiterreist, lässt er beim Gastwirt einen Beutel mit Geld für den geschädigten Seifensieder zurück. Der Wirt sucht diesen sogleich auf:

«Levi», spricht er, «der die Wand
Deines Giebelwerks erklimmen,
Der dein Kind der Wiege entnommen,
Levi hat mich hergesandt,
Diese Gabe dir zu reichen.
Dank und Thränen spare dir!
Seine Baarschaft ließ er hier,
Doch ihn selbst sah ich entweichen.»
Christi Namen führet Ihr;
Gehet hin und thut desgleichen (S. 247).

In freier Abwandlung des neutestamentlichen Gleichnisses vom «Barmherzigen Samariter» (Matth. 22, 34-40), in dem einem frommen Juden das selbstlose Handeln eines verachteten Heiden als beispielhaft vor Augen gestellt wird, führt Prätzel den christlichen Lesern seines Gedichtes das vorbildliche Verhalten eines geschmähten Juden vor.

Die Schüler kennen sowohl die biblische Geschichte als auch die landläufigen Vorurteile gegen Juden. Im Zuge der äußerst dramatisch gestalteten Handlung werden ihnen nun indirekt die *Ansichten* Prätzels darüber vermittelt: der Wert selbstlosen Handelns ohne Aufhebens um die eigene Person und vor allem das Unberechtigtsein der Judenverachtung.

Diesterweg stellt in seiner *Anleitung* (1847) den Gedanken der religionsübergreifenden Toleranz und Menschlichkeit in den Mittelpunkt und ermahnt die Lehrer: «Aber noch giebt es unter den Christen eine Masse, die im Sumpfe wohnt, vielleicht sich verjährter Vorurtheile rühmt, des Judenhasses, der Judenverachtung. Diese Pestbeule auszuschneiden, sollte sie an dem Leib deiner Umgebung, o Lehrer und Erzieher, noch vorkommen, sei dein eifriges Geschäft!» (S. 96).

Ein weiteres Beispiel für die wechselseitige Durchdringung von edler Form und verarbeitetem Inhalt stellt Friedrich von Schillers Stück *Magdeburgs Zerstörung* (vgl. 1840, S. 218-221) dar. Es handelt von den Gräueln des Dreißigjährigen Krieges.

Kaum hatte sich die Wuth des Brandes gemindert, als die Schaaren mit erneuertem Hunger zurückkehrten, um unter Schutt und Asche ihren Raub aufzuwühlen. Manche erstickte der Dampf; viele machten große Beute, da die Bürger ihr Bestes in die Keller geflüchtet hatten. Am 13. Mai erschien endlich Tilly selbst in der Stadt, nachdem die Hauptstraßen von Schutt und Leichen gereinigt waren. Schauerhaft gräßlich, empörend war die Scene, welche sich jetzt darstellte. Lebende, die unter den Leichen hervorkrochen, umherirrende Kinder, die mit herzzerschneidendem Geschrei ihre Eltern suchten, Säuglinge, die an den todten Brüsten ihrer Mütter saugten. Mehr als 6000 Leichen mußte man in die Elbe werfen, um die Gassen zu räumen; eine ungleich größere Menge von Lebenden und Leichen hatte das Feuer verzehrt; die ganze Zahl der Getödteten wird auf 30000 angegeben.

Die Schüler haben im Unterricht bereits vom Dreißigjährigen Krieg gehört; sie wissen, dass Schiller sich auf Tatsachen stützt. Doch indem dieser die Szene

nicht wie ein Berichterstatter beschreibt, sondern daraus einen literarischen Text gestaltet, in dem nicht so sehr die vordergründigen Gräuel geschildert werden, sondern vor allem das Grauen Gestalt annimmt, wird seine ablehnende *Ansicht* über einen solchen Krieg deutlich.

In der *Anleitung* [...] *für Lehrer* schreibt Diesterweg dazu:

Nur zu oft haben die deutschen Stämme in ihren eignen Eingeweiden gewüthet. Auch davon müssen deutsche Knaben ein abschreckendes Beispiel erblicken. In der Zerstörung Magdeburg's liegt es vor ihren Augen. Ihre unverdorbene Phantasie möge ahnen, welche Schrecken, welchen Jammer das Wort *Krieg*, wenn es zur That wird, verbreitet, zeh- und hundertfach, wenn es ein Religionskrieg ist, wie der dreißigjährige. «Der schrecklichste der Schrecken – das ist der Mensch in seinem *Wahn*».

Elementarisierung bedeutet für Diesterweg im Hinblick auf die Textauswahl für sein Lesebuch, dass das literarische Erbe deutscher Dichter zum einen im Hinblick auf seine Fasslichkeit, zum anderen in Hinsicht auf seine Eignung, aufgrund der literarischen Gestaltung – seien es Stimmung wie bei Claudius, Dramaturgie wie bei Prätzel, Plastizität des Schreckens wie bei Schiller – bestimmte Gesinnungen bei den Schülern hervorzurufen, zusammengestellt wird.

Das Lesebuch konnte angesichts der “Stiehlschen Regulative”, denen zufolge die Lektüre von Klassikern sowohl im Seminar als auch in der Volksschule ausgeschlossen bleiben musste (vgl. Stiehl 1854, S. 3ff.), keine Verbreitung finden und erfuhr wesentlich weniger Auflagen als das weit verbreitete Rechenbuch.

3.5. *Eine Unterrichtslehre*

Am Ende dieses Beitrags steht ein Beispiel aus der Unterrichtslehre – ein Auszug aus dem *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (1850/1851), in dem Diesterweg den angehenden Volksschullehrern eine Einführung in den Unterricht in der Zahlenlehre gibt. Dabei erteilt er zugleich eine Lektion in seinen Unterrichtsprinzipien, da er sie den lesenden Lehrern gegenüber selbst anwendet, indem er den theoretischen Sachverhalt elementarisiert: Er bringt ihn in ein konkretes, anschauliches Beispiel und arbeitet spiralförmig Erkenntnisse heraus.

Es handelt sich um das Kapitel mit der Frage: «Welches sind die Thätigkeiten des Lehrers und der Schüler bei allen Aufgaben im Allgemeinen?» (1850/1851, Bd. 2, S. 366-370).

Diesterweg stellt zunächst die Behauptung auf, dass zur Auflösung mathematischer Aufgaben eine Vielzahl von Operationen erforderlich sei, diese sich aber stets auf charakteristische Grundoperationen auf Seiten des Lehrers und der Schüler zurückführen lassen. Um diese “selbst” zu finden, soll anhand eines konkreten Falles das Lehrer- und Schülerhandeln analysiert werden:

Nehmen wir zu dem Ende die erste, beste Aufgabe vor, die uns beim Aufschlagen eines Rechenbuchs in's Auge fällt: Z.B.: «Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, außerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer Holzgeld giebt; wie viel macht dieses zusammen im Jahre?» (S. 367).

Es handelt sich also um eine Aufgabe aus dem den Lernenden – Lehramtskandidaten wie Schülern – bekannten Umfeld, d.h. Diesterweg knüpft an Bekanntes an und gibt den zukünftigen Lehrern ein Beispiel dafür, wie sie selbst später Aufgaben stellen sollen.

«Wir nehmen den gewöhnlichen Fall an, daß der Schüler die Aufgabe nicht sogleich lösen könne. Denn zum Lernen dessen, was er noch nicht kann, ist er in der Schule» (ebd.).

Hier appelliert Diesterweg an die Geduld der Lehrenden durch einen Hinweis auf das strukturell bedingte Nochnichtwissen der Schüler; dabei handelt es sich um einen Rückgriff auf ein bereits vorher behandeltes Thema.

«Was ist nun das Erste, das der Lehrer zu thun hat, nämlich der entwickelnde, durch Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers lenkende und ihn zum Finden des Weges veranlassende Lehrer?» (ebd.).

Diesterweg erinnert an die Methode des entwickelnden Lernens. Im Folgenden zergliedert er das Lehrerhandeln in überschaubare Schritte:

«Natürlich» – d.h. Diesterweg zweifelt nicht daran, dass es den Lesenden klar ist; trotzdem schreibt er es zur Wiederholung auf – «ist das Erste dies, daß der Lehrer sich still die Frage vorlegt, welches die Ursachen sein mögen, warum der Schüler – vorausgesetzt, daß die Aufgabe dem Standpunkte desselben angemessen ist» (Erinnerung der Lehramtskandidaten an ein wichtiges Unterrichtsprinzip!) «– dieselbe nicht von selbst auflösen kann. Dieser Ursachen können wesentlich zwei sein:

1. der Schüler versteht die Aufgabe, ihrem *Sachgehalt* nach, nicht;
2. er kann die *Beziehungen* der gesuchten Größe mit den gegebenen *nicht auffinden*.

Daraus erwächst dem Lehrer ein zwiefaches Geschäft», und Diesterweg leitet die notwendigen Folgehandlungen ab: «zuerst leitet er den Schüler zum sachlichen Verständniß der Aufgabe, und dann lehrt er ihn die Beziehungen erkennen» (ebd.).

Im folgenden beschreibt Diesterweg die erste Ursache für das Nichtverstehen des Schülers, das sprachliche Problem:

Das Nicht-Verstehen der Aufgabe von Seiten des Schülers rührt gewöhnlich entweder von der Unklarheit eines Wortes oder von der Unkenntniß des praktischen Sachverhältnisses her. Hier müssen also Wort- und Sacherklärungen eintreten. Diese sind noch keineswegs mathematischer Art, sondern es sind meist Aufklärungen über Lebensverhältnisse, es betrifft Sachkenntnisse. In der oben genannten Aufgabe könnte es dem Schüler möglich erscheinen, daß in *jedem* halben Jahre Holzgeld bezahlt werden müßte. Dieser Irrthum würde ihn zu einer falschen Auflösung veranlassen; derselbe muß also beseitigt werden. Wenn in einer Aufgabe von Zins, Rabatt oder von anderen beliebigen, ihm nicht klaren Begriffen oder

Lebensverhältnissen die Rede ist, so ist es das erste Geschäft des Lehrers, diese Unklarheit hinwegzuräumen (ebd.).

Diesterweg leitet nun von diesem konkreten Fall auf das grundsätzlich geforderte Lehrerhandeln im Allgemeinen über: «Dieses besteht daher in einer *sachlichen* Zergliederung der Aufgabe, der einzelnen Wörter und Sätze. Sie ist logisch-grammatischer Art». Hier wird die konkrete Tätigkeit mit einem abstrakten Begriff belegt. «Dies ist das Erste in der Thätigkeit des Lehrers: die *logisch-grammatische* oder die *grammatisch-logische* oder *sachliche* Zergliederung der Aufgabe» (ebd.). Und zur Wiederholung wird die erste Problemhilfe des Lehrers noch einmal zusammengefasst.

Dann beschreibt Diesterweg die zweite Ursache des Nichtverstehens auf Seiten des Schülers, das mathematische Problem: «Das Zweite betrifft die Erkenntniß der Beziehungen der Aufgabe, das ist: die Erkenntniß des Verhältnisses der gesuchten Größe zu den gegebenen. Aus diesem Verhältniß entwickelt sich unmittelbar die Auffassung der zu machenden Operationen oder die *Auflösung* der Aufgabe. Diese Beziehungen liegen in dem obigen Beispiel in den Wörtern: *monatlich* und *jährlich* oder *ein Jahr*.

Ohne Auffassung dieser Beziehung und der daraus hervorgehenden Erinnerung, daß ein Jahr = 12 Monaten» – hier weist Diesterweg die Lehrer erneut auf das Prinzip der Wiederholung von bereits Gelerntem hin –, «wird der Schüler nicht zu den Vorstellungen gelangen, wie das *jährliche* Schul- und Dintengeld aus dem *monatlichen*, und daß jenes aus diesem durch ein zwölfmaliges Setzen desselben gefunden werden kann. Diese Erkenntniß ist durch Fragen herbeizuführen» (S. 367f.).

Noch konkreter wird der Fall durch einen Beispieldialog veranschaulicht:

Lehrer. Wie viel bezahlt der Schüler monatlich?

Schüler. 18 Kreuzer Schul- und 1 Kreuzer Dintengeld.

Lehrer. Wann (*wie oft*) bezahlt der Schüler dieses?

Schüler. Monatlich.

Lehrer. Das heißt?

Schüler. Jeden Monat.

Lehrer. Was will man wissen?

Schüler. Was im Jahre (in einem ganzen Jahre) bezahlt wird. –

Dieß wird schon hinreichen. Wo nicht, so wird fortgefahren:

Lehrer. Wie viel Monate hat ein Jahr? u.s.w.

Hier kommt es auf die Erkennung der Abhängigkeit der *Zahlverhältnisse* an. Die Thätigkeit des Lehrers ist also eine *arithmetische*. Dieses ist das *Zweite*. (S. 368).

Damit fasst Diesterweg die zweite Problemhilfe des Lehrers zusammen.

Dass der Schüler die Aufgabe verstanden hat, soll schließlich aus dem lauten Vorlesen der Aufgabe durch den Schüler erkannt werden. Wenn er die Worte «monatlich» und «für den Winter» sowie «zusammen im Jahre» betont, so zeigt dies, dass ihm die arithmetischen Beziehungen klar geworden sind. Diese

wichtige Lehre hatte Diesterweg bereits im Kapitel über Anschauungs- und Sprechübungen vermittelt.

Der *Wegweiser* war zunächst ein erfolgreiches und beliebtes Werk. Diesterweg erfuhr nach der ersten Auflage sehr positive Rückmeldungen von den vorgesetzten Behörden. Minister von Altenstein bezeugte ihm «sein beifälliges Anerkenntniß» dieser «empfehlenswerthen Arbeit, durch welche» Diesterweg «sich um die richtige Behandlung der Lehrgegenstände verdient gemacht» habe²³.

Doch bereits die zweite Auflage geriet ins Fadenkreuz konservativer Bedenken, weil er ein neues Kapitel über «Über Erziehung zur Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt» beigefügt hatte, das nach Auffassung seines vorgesetzten Provinzialschulrates Otto Schulz den Kreis dessen überschritt, womit ein preußischer Staatsbeamter sich befassen dürfe. Schulz bemerkte in einem Schreiben an Minister von Altenstein vom 27. April 1839, das Kapitel enthalte «viele theils unüberlegte theils verwerfliche Äußerungen» (a.a.O., VI Sekt. 14a Nr. 2 Bd. 6: o.F.).

Daraufhin wurde der *Wegweiser* auch zum Gegenstand der kritischen Aufmerksamkeit des Oberpräsidenten von Bassewitz, der den Vorwurf erhob, Diesterweg spreche sich «über wichtige politische Angelegenheiten [...] in bedenklicher Weise» aus (a.a.O., Bd. 7: o.F.). Diesterweg wurde dringend zur politischen Enthaltensamkeit ermahnt. Er brachte noch zwei weitere, erweiterte Auflagen heraus, änderte die fraglichen Passagen aber nicht, sondern zog sich durch die Aufnahme neuer Kapitel – etwa «Gedanken und Ansichten über die äußere Stellung des deutschen Volksschullehrers und verwandte Gegenstände» – weitere Kritik zu.

4. *Schlussbemerkung*

In seinem Aufsatz über das *Rechnenbuch* vergleicht Diesterweg das Schulbuch mit einem Instrument. Ist der Musizierende in dessen Nutzung noch nicht eingewiesen oder wird er mit einem zu schwierigen Musikstück konfrontiert, dann kann keine wohlklingende Harmonie entstehen, und niemand hat von diesem Musizieren Gewinn (vgl. S. 34f.).

Nur durch eine angemessene Umstrukturierung des Bildungsgutes – dazu zählt die Elementarisierung – kann dieses von den betreffenden Lernenden angeeignet werden (vgl. Günther, S. 539). Dabei darf Vereinfachung, beispielsweise durch Veranschaulichung und durch schrittweises Abstrahieren, niemals zur Simplifizierung werden: «In jedem Falle aber darf ein neues Schulbuch die Entwicklung eines Unterrichtsgegenstandes nicht hemmen, sondern fördern»

²³ Vgl. GStA PK, I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VII Sekt. 14bb Nr. 5 Bd. 4: 124^f-125^f.

(1825, S. 35). Damit dient ein gutes Schulbuch zweierlei Entwicklungen – der des Geistes der Lernenden und der des Gegenstandes.

Bemerkenswert ist, dass die Lehrweise Diesterwegs und die damit offensichtlich zu erzielenden Erfolge von den Behörden dann unterstützt wurden, wenn die vermittelten Fähigkeiten erwünscht waren, also in der Lernpropädeutik des Anschauungsunterrichts und beim Üben der einfachen Rechenoperationen. Aus demselben Grunde – weil sie erfolgreich war – musste Diesterwegs Lehrweise immer dann auf Widerstand stoßen, wenn aufklärerische Inhalte vermittelt werden sollten, z.B. staatsbürgerliches Bewusstsein in der Heimatkunde und Toleranz gegenüber Andersdenkenden im Literaturunterricht. Und was am *Wegweiser* zunächst gefiel – die brauchbare Methode, die Vermittlung bestimmter Fächer – und was dann missfiel – Stellungnahmen zu Fragen des Volksschullehrerstandes und seinem Verhältnis zu Staat und Kirche –, bestätigt dieses heterogene Urteil.

Diesterwegs positive Einschätzung der menschlichen Bildsamkeit beschränkte sich eben nicht auf den Erwerb nützlicher Kenntnisse; vielmehr glaubte er an die grundsätzliche Weiterentwicklungsfähigkeit der menschlichen Gesellschaft mit Hilfe der allseits gebildeten Vernunft. Hier aber verlagerte sich die Diskussion von der pädagogischen Ebene auf eine politische, soziale und theologische, auf der in der Zeit vor und nach 1848 einem Konzept, das im Dienste der Aufklärung stand, vielerlei und mächtige Gegner entgegenstanden.

Bibliographie

A. Archivalische Quellen

GStA PK

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, I. HA Rep. 76
Kultusministerium, VI Sekt. 14a Nr. 2 Bd. 6

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, I. HA Rep. 76
Kultusministerium, VII Sekt. 114bb Nr. 5 Bd. 4

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, I. HA Rep. 76
Kultusministerium, VII neu Sekt. 25C Teil I Nr. 4 Bd. 1 und Bd. 3

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, I. HA Rep. 76 Seminare,
Nr. 10061

LHA Potsdam

Brandenburgisches Landeshauptarchiv Potsdam, Rep. II Generalia, Nr.
1065

B.1 *Werke von Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg*

Diesterweg, F.A.W.

- 1820/1998 *Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schul-Erziehung im Besonderen*, in *Sämtliche Werke*, Bd. XIX: *Verstreute Beiträge und selbständige Schriften*, hrsg. von R. Hohendorf und M. Heinemann, bearb. von C. Breschke, R. Hohendorf und S. Schütze, Neuwied u.a., Luchterhand, 1998, S. 33-75
- 1822 *Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, oder: Vorübungen zur Geometrie. Für Schulen*, Elberfeld, Bueschler, 1822
- 1825 *Wie soll ein Rechenbuch für Schulen beschaffen sein?* «Rheinisch-estphälische Monatsschrift», 4, (1/1825), S. 13-35
- 1826 *Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts*, Essen, Baedeker, 1826
- 1828a *Deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Zunächst zur Beförderung religiös-sittlicher Bildung in Elementar- und Bürgerschulen*, Crefeld, Funcke, 1828
- 1828b/1956 *Scholz: Der Preußische Staat*, 1828. [«Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht», Jg. 1828, Bd. III, S. 108-113]. In: *Sämtliche Werke*, Bd. I: *Zeitschriftenbeiträge*, hrsg. von H. Deiters u.a., bearb. von R. Hohendorf, Berlin (Ost), Volk und Wissen Verl., 1956, S. 433-436
- 1828c/1956 *Der Unterricht in der Kleinkinderschule. – Anzeige –* [«Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht», Jg. 1828, Bd. III, S. 114f.]. In: *Sämtliche Werke*, Bd. I: *Zeitschriftenbeiträge*, hrsg. von H. Deiters u.a., bearb. von R. Hohendorf., Berlin (Ost), 1956, S. 448f
- 1829 *Beschreibung der Preußischen Rheinprovinzen. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht abgefaßt und mit einer Handkarte versehen*, Crefeld, Funcke, 1829
- 1830 *Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre, oder Anleitung zum logischen und euphonischen Lesen*, Crefeld, Funcke, 1830
- 1831a *Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln des Lesens für Schüler bearbeitet*, Crefeld, Funcke, 1831
- 1831b/1836a *Anleitung zum Gebrauche des "Schullesebuchs in sachgemäßer Anordnung", für Lehrer bearbeitet*, 2. Aufl. ebd., Crefeld, Funcke, 1831/1836

- 1831c/1957 *Fortgesetzte Betrachtungen und Folgen des Prinzips der Naturgemäßheit* [«Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht», Jg. 1831, Bd. IV, S. 1-39]. In: *Sämtliche Werke*, Bd. II: *Zeitschriftenbeiträge*, hrsg. von H. Deiters u.a., bearb. von R. Hohendorf, Berlin (Ost), Volk und Wissen Verl., 1957
- 1832 *Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts*, 2. Aufl., Essen, Baedeker, 1832
- 1836b/1999 *Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836*, in *Sämtliche Werke*, Bd. XIX: *Verstreute Beiträge und selbständige Schriften*, hrsg. von R. Hohendorf und M. Heinemann, bearb. von C. Breschke, R. Hohendorf und S. Schütze, Neuwied u.a., Luchterhand, 1999, S. 101-184
- 1838 *Bemerkungen über den Elementar-Unterricht. II. Als Einladung zur öffentlichen Prüfung der Königl. Seminarschule in Berlin am 31. März 1838*, Berlin, Niethack, 1838
- 1840 *Schul-Lesebuch. Zweiter Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt*, 3. Aufl., Crefeld, Funcke, 1849
- 1847 *Anleitung zum Gebrauche des zweiten Theiles des Schul-Lesebuches. Für Lehrer bearbeitet*, 2. Aufl., Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1847 (1. Aufl. 1841)
- 1850/1851 *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill u.a., 4., verb. und in der Literatur fortgeführte Aufl., 2 Bde, Essen, Baedeker, 1850/1851
- 1852 *Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule*. 5., verb. und verm. Aufl., Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1852
- 1855/2000 *Die drei preußischen Regulative. I. Würdigung derselben*. In: *Sämtliche Werke*, Bd. XX: *Verstreute Beiträge und selbständige Schriften*, hrsg. von R. Hohendorf und H.F. Rupp, bearb. von C. Breschke und S. Schütze, Neuwied u.a., Luchterhand, 2000, S. 141-190
- 1966 *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Verzeichnis der selbständigen Schriften*, hrsg. von H. Molzberger, hrsg. von der Stadt Siegen, Forschungsstelle Siegerland, Siegen, 1966
- 1956-1990 *Sämtliche Werke*, Bd. I-XVII: *Zeitschriftenbeiträge*, hrsg. von H. Deiters u.a., bearb. von R. Hohendorf, Berlin (Ost), Volk und Wissen Verl., 1956-1990

- 1998 *Sämtliche Werke*, Bd. XVIII: *Verstreute Beiträge, Schulreden und aus dem Nachlass veröffentlichte Aufsätze*, hrsg. von R. Hohendorf und M. Heinemann, bearb. von R. Hohendorf, G. Hohendorf und S. Schütze, Neuwied u.a., Luchterhand, 1998
- 1999 *Sämtliche Werke*, Bd. XIX: *Verstreute Beiträge und selbständige Schriften*, hrsg. von R. Hohendorf und M. Heinemann, bearb. von C. Breschke, R. Hohendorf und S. Schütze, Neuwied u.a., Luchterhand, 1999
- 2003 *Sämtliche Werke*, Bd. XXIII: *Briefe, amtliche Schreiben und Lebensdokumente aus den Jahren 1810 bis 1832*, hrsg. von K. Goebel, bearb. von S. Schütze, München, Luchterhand, 2003
- Diesterweg-Heuser
- 1851 F.A.W. Diesterweg, P. Heuser, *Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürger-Schulen, Erstes Uebungsbuch*, 18. verm. Aufl., Elberfeld, Friderichs, 1851

B.2 Weitere gedruckte Quellen

- Bohm, H.
1865 *Das erste Jahrzehnt meiner Wirksamkeit als Schulvorsteher*, Berlin, Seehagen, 1865
- Fabri, J.E.
1805 *Handbuch der neuesten Geographie. Für Akademien und Gymnasien*, 2 Abth., 9. durchgehends geprüfte und verm. Aufl., Halle, Waisenhaus, 1805
- 1806 *Kurzer Abriß der Geographie*, 12. Aufl., Halle, Waisenhaus, 1806
- Finger, F.A.
1844 *Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde. Gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße*, Leipzig, Weidmann, 1844
- Gersbach, J., Stern, W.
182 *Anfänge des Unterrichts in Volksschulen*, Karlsruhe, Gottlieb Braun, 1827
- Gertner, A.
1866 *Erinnerung an Diesterweg*, «Allgemeine deutsche Lehrerzeitung», 18. Jg., Nr. 52, (1866), S. 409ff.
- Graßmann, F.H.G.

- 1834 *Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlagen für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen*, 2. Aufl., Berlin, Reimer, 1834
- Günther, K.-H.
1866 *Einige Aspekte der Didaktik F.A.W. Diesterwegs*, «Pädagogik», 21. Jg., Nr. 7, (1966), S. 537-547
- Harnisch, Ch.W., Wilhelm, Ch.
1832 *Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht. Enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Anschauen und Verstehen*, 5. bedeutend erw. Aufl., Breslau, Grass-Barth, 1832
- Klumpen, J.
1829 *Diesterwegs "Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen 1829" vom pädagogischen Standpunkt historisch-kritisch gewürdigt*, Diss. phil. Dillingen a.D., 1829
- Lange, W.
1881 *Vier Tage in Berlin*, «Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht», Jg. 1881, Bd. 54, S. 195-218
- Langenberg, E.
1868 *Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften*, 3 Theile, Frankfurt a.M., Hermann, 1868
- Nostiz, Ch.
1874 *Nostiz, Der Kreis Siegen und seine Bewohner. Heimathkunde für Schule und Haus*, Siegen, 1874
- Raumer, K. von
1898 *Geschichte der Pädagogik*, Band 3, Neue Ausg., Langensalza, F.G.L. Gressler, 1898
- Rudolph, L.
1890 *Adolf Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert*, Berlin, Nicolaische Verlags-Buchhandlung, 1890
- Schmid, K.A.
1877 *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. Auf Grundlage der Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Band 1, Gotha, Besser, 1877
1878 *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Band 10, 2., verb. Aufl., Gotha, Besser, 1878
- Selten, F.Ch.
1820/1821 *Hodegetisches Handbuch der Geographie, zum Schulgebrauch bearb.*, 2 Bde, Halle, Schwetschke, 1820/1821

- Stiehl, F.
1854 *Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden und Elementarschul-Unterrichts*, Berlin, 1854
- Thiersch, F.
1838 *Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien*, Stuttgart/Tübingen, J.G. Cotta, 1838
- Türk, W.Ch.C. von
1823 *Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. Ein Handbuch für Mütter und Lehrer*, 2. verb. und verm. Aufl., Berlin, 1823

C. Literatur

- Czoska, F.
1990 *Diesterwegs Beitrag zur Genese des Literaturunterrichts an Volksschulen*, in G. Hohendorf, H.F. Rupp (Hrsg.), *Diesterweg: Pädagogik-Lehrerbildung-Bildungspolitik*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1990, S. 203-229
- 1991 *Diesterwegs Verteidigung des Literaturunterrichts an Volksschulen gegen die Angriffe der "Stiehlschen Regulative" von 1854*, in B. Fichtner, E. Reimers (Hrsg.), *Zur Pädagogik und Didaktik Diesterwegs*, Essen, Die Blaue Eule, 1991, S. 57-66
- Geißler, G.
2002 *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Anspruch auf Menschenbildung*, in *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866)*, hrsg. von G. Geißler, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2002, S. 3-78
- Hedderich, I.
2005 *Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung*, 2. überarb. Aufl., München-Basel, E. Reinhardt, 2005
- Hofmann, F.
1962 *Die didaktischen Auffassungen F.A.W. Diesterwegs und ihre Bedeutung für die Didaktik der sozialistischen Schule*, in: *F.A.W. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften*, hrsg. von F. Hofmann, Berlin (Ost), Volk und Wissen, 1962

- Hohendorf, R.
1990 *Diesterweg – der “Lehrer aller Lehrer”*, in G. Hohendorf, H.R. Rupp (Hrsg.), *Diesterweg: Pädagogik-Lehrerbildung-Bildungspolitik*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1990, S. 47-74
- Jahnke, T.
1990 *Die Regel de Tri. Eine mathematische Reise mit Diesterweg*, in Adolph Diesterweg. *Wissen im Aufbruch. Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1990, S. 84-88
- Kempelmann, J.
1995 *Didaktik als Prinzipienlehre. Natur und Kultur als Leitgedanken didaktischen Denkens bei Adolph Diesterweg*, Essen, Blaue Eule, 1995
- Klafki, W.
1959 *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim, Beltz, 1959
- Max-Planck-Institut
2006 Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften, *Wie wir werden, was wir sind. Ergebnisse der LOGIK-Studie*, «Max Planck Forschung», 3. Jg., (2006), S. 68-73
- Nipperdey, T.
1968 *Volksschule und Revolution im Vormärz*, in K. Kluxen (Hrsg.), *Politische Ideologien und nationalstaatliche Ordnung. Studien zur Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Festschrift für Theodor Schieder*, München-Wien, R. Oldenbourg, 1968
- Pilarczyk, U.
1990 *Zur Entwicklung des Prinzips der Naturgemäßheit bei F.A.W. Diesterweg unter besonderer Berücksichtigung seiner Auseinandersetzung mit Karl von Raumer 1844-1848*, in G. Hohendorf, H.F. Rupp (Hrsg.), *Diesterweg: Pädagogik-Lehrerbildung-Bildungspolitik*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1990, S. 163-178
- Schmidt, S.
1991 *Rechenunterricht und Rechendidaktik an den Rheinischen Lehrerseminaren im 19. Jahrhundert. Eine Studie zur Fachdidaktik innerhalb der Volksschullehrerbildung an Lehrerseminaren, 1819-1872*, Köln/Wien, Boehla, 1991

Schütze, S.

2000 *“Ein höheres Ziel als das eines Landschullehrers”? F.A.W. Diesterwegs Ringen um den Lehrplan des Elementarschullehrerseminars, in R.W. Keck, Ch. Ritzi (Hrsg.), Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs “Lehrplan des Abendlandes” als aktuelle Herausforderung, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2000, S. 151-169*

2003 *Lesefertigkeit und Emanzipation. Didaktische Innovationen zwischen 1835 und 1850 im Spiegel von F.A.W. Diesterwegs “Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer”, mit besonderer Berücksichtigung der Schullesebücher, in E. Matthes, C. Heinze (Hrsg.), Didaktische Innovationen im Schulbuch, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2003, S. 53-77*

Vautrin, H.

1976 *Der emanzipatorische Charakter der Mädchenbildung bei Adolph Diesterweg, Diss. phil. Duisburg, 1976*

Wagenschein, M.

1964 *Verstehen lehren: genetisch, sokratisch, exemplarisch, Weinheim-Berlin-Basel, J. Beltz, 1968*

Wertheimer, M.

1964 *Produktives Denken, 2. Aufl., Frankfurt a.M., Kramer, 1964*

Sylvia Schütze
Institut für Erziehungswissenschaft
Leibniz Universität Hannover (Germany)
sylvia.schuetze@iew.phil.uni-hannover.de

L'ultima *institutio*: il *buon* contadino

Inge Botteri

A lavorar è sempre destinato
Il perfido villan, malvagio, ingrato.
Bontà non regna in lui, né cortesia
Sol rabbia, invidia, odio e rubberia.
Cattivi sono, e pieni d'ogni vitio
Come si pol veder per ogni inditio.
Da Cain derivò questa nazione
che da Dio ebbe la maleditione.

(*Alfabeto contro li Villani*, sec. XVII)

Principi e conti, se il talento detta,
Crea in un soffio il re; ma l'alma onesta
È delle opre di Dio la più perfetta.

Certo nell'ardue strade, che calpesta
Virtù bramosa d'un mondo più casto,
Il palazzo al tugurio addietro resta.

(R. Burns (1759-1796), *La notte del sabato del contadino*, trad. dallo scozzese di G. Zanella, 1871)

1. *Il tema*

Da metà Settecento alla prima metà dell'Ottocento fu il tempo dell'educazione. Sovrani, intellettuali, ecclesiastici, professionisti, filantropi, economisti, tutta l'*élite* consapevole, italiana ed europea, si mobilitò impegnandosi in una grandio-

sa opera di soccorso educativo verso i ceti popolari, specie verso il mondo operaio¹ e contadino². Su quest'ultima figura proprio la vastità della ricca e variegata letteratura che si è accumulata a partire dalla fine del Settecento richiede una premessa per delimitare l'area specifica della quale intendiamo qui occuparci.

Le distinzioni che si potrebbero fare sono in realtà molte, ma per semplificare si potrebbero distinguere innanzi tutto gli scritti che chiameremo “moralì” da quelli più specificatamente ed esclusivamente di aggiornamento tecnico-scientifico, come le produzioni delle varie accademie – specie quella dei Georgofili, molto ricordata e citata dai nostri autori –, le iniziative delle diverse associazioni d'incoraggiamento³ o i molti “catechismi” di agricoltura o agrari⁴, spesso ad uso delle scuole, che spuntarono in tutta Italia attraversando il secolo XIX, o, infine, i periodici che videro la luce specie nel regno del Lombardo-Veneto già a partire dai primi decenni dell'Ottocento⁵ ma che perdurarono e prosperarono

¹ Si veda, in tal senso ad esempio, l'ampia *Introduzione* di Carlo Ossola, curatore di C. Cantù, *Portafoglio d'un operaio*, Milano, Bompiani, 1984, pp. 7-64.

² Rimandiamo agli interessanti repertori dell'epoca: F. Re, *Dizionario ragionato di libri d'agricoltura, veterinaria, e di altri rami d'economia campestre ad uso degli amatori di cose agrarie e della gioventù*, Venezia, Vitarelli, 1809, 4 voll., che annota per ogni opera contenuto e relativo giudizio, ordinato per autore ma con altri indici, tra i quali uno per soggetto; G. Moretti, *Bibliografia agronomica: saggio di un catalogo ragionato de' libri d'agricoltura e veterinaria scritti in italiano o all'Italia spettanti*, Milano, Vedova di P.F. Stella e Giacomo figlio, 1844, 7 voll. (ordinato per titoli e con un indice per autori); V. Niccoli, *Saggio storico e bibliografico dell'agricoltura italiana dalle origini al 1900*, Torino, UTE, 1902, ordinato per aree, ciascuna delle quali provvista di una sezione storica e una bibliografica, e facente parte della *Nuova Enciclopedia Agraria Italiana*, diretta da V. Alpe e M. Zecchini.

Si vedano più recentemente i tre volumi editi a Milano da Vita & Pensiero, *Fonti per la storia dell'agricoltura italiana dalla fine del XV alla metà del XVIII secolo: saggio bibliografico di Rita Giudici*; *Fonti per la storia dell'agricoltura italiana (1750-1799): saggio bibliografico di Mario Taccolini*; *Fonti per la storia dell'agricoltura italiana (1800-1849): saggio bibliografico di Giampiero Fumi. Tutti con molte tipologie di indici*.

³ Nel 1843, ad esempio, la Cassa d'Incoraggiamento di Milano propose un premio per il miglior almanacco agronomico. Ne dà notizia Carlo Tenca, *Gli almanacchi popolari* (dal «Crepuscolo», gennaio 1950), in Id., *Prose e poesie scelte*, a cura di T. Massarani, ed. postuma 1888, Milano, Hoepli, vol. I, p. 35.

⁴ Già solo l'OPAC SBN può dare l'idea di questa copiosa produzione. Ma anche, per la sola casa editrice Silvestri di Milano, si può vedere la bibliografia di quanto pubblicato in tema d'agricoltura al 1855 nelle otto pagine che nel primo dei tre volumi precedono l'opera di Carlantonio De Capitani, *Catechismo d'agricoltura spiegato ai fittajuoli ed ai contadini in quattordici discorsi di 1269 paragrafi*, Milano, Tip. Silvestri, 1855 (ma dei primi dell'Ottocento, vedi *ultra* nota 86), essa stessa esemplare di questo genere di testi e sulla quale torneremo per la sua ultima parte dedicata ai doveri della gente di campagna.

⁵ Possiamo ricordare il «Giornale agrario lombardo-veneto» degli anni Trenta dell'Ottocento, continuazione degli «Annali universali di agricoltura, di industria e d'arti economiche»; fuori da questo Stato invece il «Giornale dei contadini» poi «Giornale agrario» voluto dal Vieusseux e Cosimo Ridolfi, quest'ultimo autore anche delle *Lezioni di agraria* (1862) e *Della cultura riformatrice* (1860). Per la zona veneta si può vedere quanto riportato da Piero Brunello su «L'amico del contadino. Foglio settimanale di Agricoltura, d'Industria, di Economia domestica e pubblica, ad uso di Possidenti, dei Curati, e di tutti gli Abitanti della Campagna» (1842-48) e in genere sui fogli veneti, in *Acquasanta e verderame. Parroci agronomi in Veneto e in Friuli nel periodo austriaco (1814-1866)*, Verona, Cierre, 1996, pp. 69-79.

soprattutto nella sua seconda metà, proprio quando – meglio sarebbe dire – la prima categoria di scritti, che abbiamo genericamente racchiuso sotto l'area “morale”, esaurì la propria forza e credibilità con il volger degli anni Settanta, e altre voci si levarono a difendere gli interessi di quelle categorie.

Ma anche tra questi ultimi scritti, che si rivolgevano più direttamente allo strato popolare del mondo rurale, si potrebbero distinguere le opere più propriamente narrative (novelle e romanzi), di istruzione religiosa o di istruzione attraverso i proverbi, o ancora quelle opere che vorremmo chiamare di *institutio*⁶ – sulle quali ci soffermeremo maggiormente –, pur mantenendo tutte una simile idea armonica e organica della società e dell'educazione del contadino, nella quale etica e tecnica, religione e scienza ricoprivano una eguale importanza e preminenza.

Così, un nucleo di scritti poneva al centro degli interessi l'agricoltura, pensando che l'aggiornamento tecnico-scientifico – molto più spesso rivolto alla componente padronale o ai fattori, benché non in modo esclusivo – fosse il vero e solo veicolo di emancipazione e arricchimento del mondo rurale, fidando perciò nel potere della conoscenza e della scienza. Essi, dunque, avevano accolto la sfida della modernità e della iniziale ma profonda rivoluzione capitalista che avrebbe fatto dell'*homo oeconomicus* il protagonista della nuova civilizzazione, pur nei suoi incerti inizi dopo il periodo napoleonico⁷. Un mutamento che, tra conservazione e innovazione, risulterà però inarrestabile e al cui effetto avevano in vario modo contribuito le profonde modificazioni nel ceto nobiliare dei proprietari, l'aumentato accesso alle terre con la vendita delle proprietà ecclesiastiche e le riforme del *Code civile*, che includeva l'abolizione dei diritti feudali, del fedecommesso e del maggiorascato⁸, aprendo sia pur cautamente, alla componente borghese, e pure il nuovo interesse col quale si guardava all'aumentato numero di piccoli proprietari coltivatori⁹, un tema controverso quest'ultimo che terrà banco per tutto il secolo.

Il secondo variegato nucleo di opere – che prenderemo qui in considerazione – metteva invece al centro l'uomo/contadino e vedeva in quel mondo e nei suoi ipotetici valori sia l'utopico e idilliaco spazio di ciò che l'umanità aveva di più vero e solido e che con la modernità si stava perdendo, sia la componente più bisognosa di essere sorretta e accompagnata per raggiungere la consapevolezza del proprio ruolo sociale e poter così partecipare finalmente e a pieno titolo

Cfr. anche gli elenchi delle testate contenuti in Moretti, *Bibliografia agronomica*, cit., pp. 128-137; e in *Saggio storico e bibliografico dell'agricoltura*.

⁶ Uso questo termine nel senso autorevolmente definito da Amedeo Quondam che ne ha ricostruito l'*arbor textualis* nella sua *Introduzione* a S. Guazzo, *La civil conversazione*, Modena, Panini, 1993, vol. I, pp. XV ss.

⁷ Rimando per uno sguardo generale sulla situazione nelle varie parti d'Italia su agricoltura e classi sociali legate alla terra a *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea. Uomini e classi*, a cura di P. Bevilacqua, Venezia, Marsilio, 1990.

⁸ Cfr. C.M. Banti, *I proprietari terrieri nell'Italia centro-settentrionale*, *ibid.*, pp. 48 ss.

⁹ Cfr. G. Massullo, *Contadini. La piccola proprietà coltivatrice nell'Italia contemporanea*, *ibid.*, pp. 5 ss.

alla comune *civile conversazione*¹⁰ dalla quale erano stati esclusi per molti secoli. Sono testi che partivano dal presupposto ruolo prioritario dell'etica per il miglioramento dell'intera società in tutte le sue componenti, nessuna esclusa, alcuni facendo anche leva sulla specificità di ogni stato particolare i cui *officia* altro non erano però se non la declinazione più appropriata di valori e criteri pensati come comuni a tutto il corpo sociale. Compito arduo perché basterebbe la lettura del *Saggio di ricerca sulla satira contro il villano* di Domenico Merlini a dar conto di come soltanto «la satira contro la malizia delle donne, colle quali i Villani hanno avuto molte volte comuni capi d'accusa, e quelle contro la corruzione del clero, potessero paragonarsi in fecondità ed in violenza a quella assai copiosa di cui furono fatti bersagli i poveri coltivatori del suolo»¹¹. E ciò in tutta Europa.

Così, benché l'*otium* dell'*élite* in villa e il «saper villeggiare senza farsi villano» rappresentasse un forte segno di «autolegittimazione aristocratica e di distinzione di ceto»¹², e benché l'agricoltura come arte fosse da sempre magnificata come l'attività più nobile, antica e biblica, e contasse uno stuolo di autorevoli estimatori, classici e moderni, i suoi *artisti* invece dovettero risalire un'impervia china per godere almeno della visibilità di soggetti educabili¹³. Ancora Tomaso Garzoni nella sua *Piazza universale di tutte le professioni del mondo nobili, et ignobili* (1585), pur esaltando l'arte si sentiva in dovere di riportare le tradizionali definizioni negative attribuite al villano – maledetto doppiamente sia come appartenente al genere umano dopo il peccato di Adamo sia per tutti gli accidenti della natura che si accanivano a rendere ancor più maledetto il lavoro dei campi in quella valle di lacrime che già era la vita terrena – e cioè: sordido, inetto, incivile, «furbo et ladrone», astuto, malizioso ecc.¹⁴ D'altra parte «villano» per

¹⁰ Espressione che uso senz'altro nella stessa accezione con la quale Stefano Guazzo la intese titolando il suo più importante trattato cinquecentesco, *La civil conversatione* (1574), e ritenendola sinonimo di corretti rapporti sociali. Su questo trattato si rimanda ancora alle considerazioni di Amedeo Quondam e alla sua *Introduzione* appena citata alla nota n. 6.

¹¹ Cfr. D. Merlini, *Saggio di ricerca sulla satira contro il villano con appendice di documenti inediti*, Torino, Loescher, 1894, p. 1. Da qui la citazione in epigrafe *Alfabeto contro li Villani*, p. 225, dal codice I, 3, 32, Biblioteca Bertoliana di Vicenza, fol. 15 ss., riportato da G. Mazzatinti, *Inventari dei manoscritti della Biblioteca d'Italia*, Forlì, Luigi Bordiniani, 1892, vol. II, p. 7, n. 24. Piero Brunello ne pubblica una versione simile con alcune lievi varianti nel già cit. *Acquasanta e verderame*, p. 67. Sugli antecedenti ottocenteschi che vedono il contadino come personaggio letterario cfr. anche, R. Zelleweger, *Les débuts du roman rustique: Suisse, Allemagne, France 1836-1856*, Paris, E. Droz, 1941, cap. I, pp. 7-44.

¹² Cfr. C. Mozzarelli (a cura di), *L'Antico regime in villa. Tre testi milanesi: Bartolomeo Taeggio, Federico Borromeo, Pietro Verri*, Roma, Bulzoni, 2004, pp. 16 e 26.

¹³ Ancora a principio degli anni '70 dell'Ottocento, la categoria dei contadini veniva *elencata* negli ultimi posti, appena prima di quelle dei servitori e dei poveri, in G. Gallenga, *Codice delle persone oneste e civili ossia Galateo morale per ogni classe di cittadini*, Torino-Napoli, Unione Tipografica Editrice, 1871, pp. 393 ss.

¹⁴ Cfr. T. Garzoni, *Piazza universale di tutte le professioni del mondo*, a cura di G.B. Bronzini, con la collaborazione di P. De Meo e L. Carcereri, Firenze, Olschki, 1996, Discorso LVI, pp. 608-618, e in particolare pp. 617-618.

molto tempo definì proprio l'antitesi della «virtù» della buona creanza¹⁵, virtù imprescindibile per integrarsi nelle relazioni sociali di una «conversazione» che volesse dirsi civile, sebbene la Chiesa della Controriforma avesse già cominciato un'opera educativa di riabilitazione e di rievangelizzazione rivolta anche agli strati più deboli, e dunque pure al contadino. Ne è prova il trattato di Bernardino Carroli, *L'istruzione de il giovane ben creato* (1581)¹⁶, del quale parleremo in seguito, dove etica civile e religiosa si legittimavano a vicenda nel tentativo di formare un «villano dirozzato», come è stato definito questo tentativo¹⁷.

È dunque interessante sottolineare come si sia potuto nel volger di due secoli capovolgere – almeno temporaneamente – il senso comune fino a eleggere il mondo rurale come il luogo per eccellenza della virtù e la faticosa e semplice vita dei suoi abitanti come esemplare e ad essa propedeutica¹⁸; i loro vizi, che la tradizione aveva tramandato, come premessa e giustificazione per combattere quei pregiudizi da imputare soprattutto alle misere condizioni di vita alle quali erano tenuti soggetti e non più come connaturati alla loro natura o tutt'al più usati quali grimaldelli sui quali far leva per emergere e vincere, come le novelle dell'astuto Bertoldo e di altri scaltri villani come lui ci hanno tramandato; l'insofferenza se non l'odio del clero per la loro empietà e l'ostinazione al peccato¹⁹ tramutarsi in soccorso pastorale amorevole e attento. Certamente il clima «illuminato» di metà Settecento²⁰, il «sacro amore della Patria, e dell'umanità, che fra tanta luce degli studj tendenti all'aumento della felicità pubblica infiamma[va] tutti i cuori virtuosi ed onesti»²¹ e i principi della scuola fisiocratica che faceva dell'agricoltura il fondamento di ogni attività economica²² contribuirono ad operare questo

¹⁵ Cfr. E. Tesaurò, *La filosofia morale derivata dall'alto fonte del grande Aristotele Stagirita*, qui nell'ed. Torino, Zapatta, 1672, libro 11°, p. 223.

¹⁶ Si veda ora, B. Carroli, *Il giovane ben creato*, a cura di E. Casali, Ravenna, Longo ed., 2004.

¹⁷ È l'espressione usata da E. Casali, *Il villano dirozzato. Cultura, società e potere nelle campagne romagnole della controriforma*, Firenze, La Nuova Cultura, 1982.

¹⁸ In tal senso la seconda epigrafe tratta da *La notte del sabato del contadino* di Roberto Burns, tradotta dallo scozzese da Giacomo Zanella, Padova 1871, s.e., composta «Per una laurea in legge di Pellegrino Farini, Giovanni Maggioni, Riccardo Rossi, Emilio Volner».

¹⁹ Così Merlini, *Saggio di ricerca sulla satira contro il villano*, cit., p. 40. Di costumi molto «naturali», potremmo dire, ne danno conto le memorie di Jean-Marie Déguignet, *Mémoires d'un paysan bas-breton*, (I ed. francese 1998), qui nella traduzione italiana *Memorie di un contadino*, a cura di B. Rouz, prefazione di S. Luzzatto, Milano, Rizzoli, 2005, pp. 92-93, ad esempio.

²⁰ Si può vedere per esempio, per la terra veneta M. Simonetta, *I lumi nelle campagne. Accademie e agricoltura nella Repubblica Veneta 1768-1797*, Treviso, Fond. Benetton studi e ricerche/Canova, 2001 (Studi Veneti, 7).

²¹ È l'incipit della lettera dedicatoria al conte Carlo Firmian, in F. Grisellini, *Ragionamento sul problema se convenga a parroci e curati rurali l'ammaestrare i contadini ne' buoni elementi dell'economia campestre cui va aggiunto un piano da serbarsi nella composizione d'un'opera inserviente a tale istruzione di ** Membro delle principali Accademie d'Europa, e Segretario della Società Patriottica di Milano*, Milano, Gaetano Motta, 1778, p. 3. La prima ed. aveva come titolo *Del debito che hanno i parroci e curati di campagna di educare e istruire i contadini nelle migliori regole d'agricoltura, ed in qualunque ramo dell'economia rurale*. *Ragionamento*, Venezia, Milocco, 1773. Grisellini fu autore di molte altre opere sull'agricoltura.

²² In generale sul tema, *I fisiocratici*, a cura di Bruno Miglio, Roma-Bari, Laterza, 2001.

cambiamento: era forse possibile preservare uno Stato dalla decadenza se non fosse stata garantita l'attività economica alla base di ogni altra arte e del commercio? Come poteva la scienza trovare gli strumenti per arrivare a farsi sentire da contadini non istruiti e non educati e perciò "sordi" alle novità?

[...] sarebbe lo stesso, come se taluni stando sulle vette d'un'alta montagna, pretendessero additare la via per salire sulla medesima ad una popolazione, che gisse errando tra folte nebbie nelle sottostanti lontane campagne²³.

Ma anche più a monte cominciava a costruirsi un nuovo paradigma di lettura. L'orizzonte nel quale si poté operare un cambiamento di prospettiva con cui guardare anche al mondo contadino si andò formando infatti con il concorso di molti e differenti apporti, demolendo secolari assiomi e dissodando il terreno per l'accoglimento di nuovi presupposti: così le idee roussoviane della ricerca di quanto ci fosse di originale e naturale nella società rivalutavano la natura sulla cultura; il nuovo protagonismo cultural-politico di paesi, come la Svizzera e la Germania, rivendicava un primato di una civiltà più robusta, anche se più rozza e meno elegante, rispetto alla grande accusata del tempo, la raffinata cultura francese e con essa tutto il mondo dell'Antico regime²⁴; il movimento dello *Sturm und Drang* che identificava il contadino con ciò che costituiva il suo vero interesse, ossia il popolo; l'aprirsi di una «*questione contadina*» ad opera di intellettuali settecenteschi fautori della piccola proprietà contadina, come già prima si è accennato, sull'onda della polemica antifeudale e antiecclesiastica²⁵.

2. La letteratura

In tal senso, gli scritti di "morale" per il contadino testimoniano il tentativo di poter tenere insieme ancora una volta tutte le componenti sociali in un'unità organica come era stata concepita la società sino ad allora, tentativo il cui massimo sforzo si registrò proprio sotto l'impulso volto a modernizzare la società stessa, creando una difficile convivenza tra vecchio e nuovo, tra tradizione e modernità, tra forze disgreganti e impegno all'unità. Tra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento il tentativo sembrò però possibile e lo spirito paternalistico che lo muoveva, per i più, non apparve del tutto condannabile.

²³ Cfr. Grisellini, *Ragionamento sul problema se convenga a parroci*, cit., p. 9.

²⁴ Mi sono occupata di questo tema in *L'identità italiana prima dell'Unità d'Italia: quattro testi per un percorso di lettura*, in *L'identità italiana. Miti e paradigmi storiografici ottocenteschi*, a cura di A. Quondam e G. Rizzo, Roma, Bulzoni, 2005, pp. 63-84; e in *Un commento 'ideologico': le annotazioni di Gabriel Seigneux de Correvon alla Descrizione de' costumi italiani di Pietro Calepio (1727)*, in *Analecta Brixiana II*, a cura di A. Valvo e R. Gazich, Milano, Vita e pensiero, 2007, pp. 59-78.

²⁵ Cfr. G. Massullo, *Contadini. La piccola proprietà coltivatrice nell'Italia contemporanea*, in *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea. Uomini e classi*, cit., p. 7.

In questo lasso di tempo molte e differenti voci si volsero a sostenere, istruire, educare, aggiornare, decantare il contadino e il suo mondo, legando antico e moderno, religione e politica, esercitazioni letterarie e iniziative pastorali, ponendolo come soggetto privilegiato e, soprattutto, come l'unico referente del discorso. E furono voci, le più varie – di sacerdoti, letterati, professionisti, di uomini e persino di donne, di cattolici, protestanti ed ebrei²⁶ – quelle che parlarono e scrissero del e sul mondo contadino e che comparvero in modo simultaneo, una «simultanéité sans influence»²⁷, sintomo di un più vasto comune sentire che lentamente si costituiva a sistema culturale.

2.1. Romanzi e novelle

Del risultato di questo cambiamento – già, per così dire, anticipato da «Il Caffè»²⁸ –, sono testimoni in tutta Europa i romanzi e le novelle che vedono la luce nell'Ottocento²⁹. E pur se la figura del contadino, come personaggio letterario, non era stata una scoperta ottocentesca, «sa vraie silhouette», apparsa «déformée»³⁰ tra satira e idillio pastorale nei secoli precedenti, solo a partire dalla seconda metà del Settecento poté trovare in Germania una nuova nascita con quello che Rudolf Zelleweger chiama «l'idylle réaliste», anello di congiunzione con il romanzo rusticale il quale avrebbe costituito l'inizio di un genere letterario che si concentrò soprattutto tra gli anni Trenta e Sessanta del XIX secolo. Pochi scrittori raggiunsero però la profondità e lo sguardo realistico di un Balzac de *Les paysans*, specie in Italia. Da noi³¹, il giovane insegnante mila-

²⁶ Ancora Zelleweger dedica molte pagine sia al pastore bernese Jeremias Gotthelf, colui che iniziò il genere nel 1836 con *Der Bauernspiegel* e nel 1841 *Uli der Knecht*, sia all'ebreo tedesco Berthold Auerbach con *Dorfgeschichten* del 1840, in *Les débuts du roman rustique*, cit., capp. II e III. Si veda anche il primo capitolo – “Il racconto campagnolo in Europa” – del lavoro di P. De Tommaso, *Il racconto campagnolo nell'Ottocento italiano*, Ravenna, Longo Editore, 1973, pp. 11 ss. Qui è menzionato anche il caso russo.

²⁷ Zelleweger, *Les débuts du roman rustique*, cit., p. 335.

²⁸ Cfr. G. Visconti, *Descrizione di una famiglia rustica*, in «Il Caffè» 1764-1766, a cura di G. Francioni e S. Romagnoli, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, pp. 241-243.

²⁹ Si veda il già cit. Zelleweger, *Les débuts du roman rustique*, che segnala come il primo romanzo rusticale sia stato composto in Svizzera nel 1836 (p. 1).

³⁰ *Ibid.*, p. 7.

³¹ Primo commento alla letteratura rusticale italiana del tempo e classica è lo scritto uscito sulla «Rivista Europea», 1846, n. 3, e firmato con la sigla O. Z., ma attribuita a Cesare Correnti, con il titolo *Della letteratura rusticale. Lettera a Giulio Carcano*, anche premessa a G. Carcano, *Dodici novelle*, Firenze, F. Le Monnier, 1853, pp. 5-21. Da questa edizione citeremo.

Sul tema S. Romagnoli, *La letteratura popolare e il genere rusticale*, in *Storia della letteratura italiana*, diretta da E. Cecchi, N. Sapegno, vol. VIII, *Dall'Ottocento al Novecento*, Milano, Garzanti, 1968, pp. 89-99; I. De Luca, *Letteratura rusticale o campagnuola*, in *Dizionario critico della letteratura italiana*, II ed., Torino, UTET, 1986, vol. IV, pp. 47-51, alla voce «rusticale»; e allargando lo sguardo anche alla letteratura degli anni '80 più centrata sull'emigrazione, C. Fumian, *Gli scrittori ruralisti e la fuga dalle campagne nel Veneto dell'Ottocento*, in *Un altro*

nese Carlo Ravizza nel 1841 scriveva *Un curato di campagna. Schizzi morali*³²; Ippolito Nievo pubblicava su «La Lucciola» a Mantova *La nostra famiglia di campagna* (1855) e in seguito altri racconti ambientati sempre in zone rurali italiane³³; ma pure Giulio Carcano e Francesco Dall’Ongaro, Caterina Percoto e Luigia Codèmo, seguirono le orme e soprattutto la lezione della scrittrice forse più nota del genere, George Sand³⁴. Questo genere letterario subì le critiche di De Sanctis proprio per quel resto di «maniera», di visione idilliaca di un popolo «ingenuo, docile, casalingo» dove, seguendo spunti questa volta manzoniani, ancora si poteva trovare l’ormai «smarrito ideale della fede», tutte caratteristiche che sembravano al letterato italiano contraddistinguere la produzione di casa.

Ché il romanzo sociale non deve darci soltanto pitture di vita popolare, né solo aggirarsi fra capanne e solai; ma deve annotare e denunziare tutti i mali, tutte le disarmonie che travagliano la società, siano pure mali dello spirito, siano pure disarmonie che per nulla toccano alla classe più numerosa e più povera. In tal guisa esso è veramente lo specchio e l’anatomia dei corpi sociali; esso ne ritrae completamente le sembianze esterne e l’organismo interiore, spiegandone il mutuo rapporto³⁵.

Così la pensava ancora prima anche Cesare Correnti che definiva «un soliloquio continuo» quella letteratura, e i suoi autori come coloro che certo avevano in mano «la carta geografica delle passioni, e [potevano dare] i nomi di tanti affetti» mai provati però, ma che non conoscevano «i villani» né sapevano come parlare loro. E soprattutto per Correnti, proprio in quanto letterati, gli

Veneto. Saggi e studi di storia dell’emigrazione nei secoli XIX e XX, a cura di E. Franzina, Padova, Francisci, 1983, pp. 447-460.

³² La I ed. è pubblicata a Milano presso Pirola, la II postuma del 1852, Milano, Tip. Boniardi-Pogliani. Sul testo si sofferma De Tommaso, *Il racconto campagnolo dell’Ottocento italiano*, cit., pp. 76-79. Ha delineato la figura e il pensiero del Ravizza C. Continisio, *Il pensiero politico di Carlo Ravizza (1811-1848)*, in *Identità politiche e usi della storia (secoli XVIII-XIX). Casi per una riflessione critica*, a cura di D. Montanari, «Cheiron», a. XXIV, n. 48, 2007, pp. 115-206.

³³ Si possono trovare in I. Nievo, *Novelliere campagnuolo*, a cura di A. Nozzoli, Milano, Mursia, 1994. Nel periodico mantovano «La Lucciola: Gazzettino del contado» pubblicato tra il 1855 e il 1857, Ippolito Nievo tenne una sezione intitolata «La nostra famiglia. Dipinture morali». Sulla questione contadina e il suo scarso apporto alla rivoluzione nazionale, Nievo scrisse in *Rivoluzione politica e rivoluzione nazionale*, cfr. Id., *Due scritti politici*, introduzione, testo e commento a cura di M. Gorra, Padova, Liviana ed., 1988. All’*Introduzione* della curatrice rimandiamo pure per la discussione sulla datazione, probabilmente intorno al 1859, e la titolazione del saggio, nonché la produzione “rusticale” del Nievo.

³⁴ Tra le scrittrici la più famosa è certamente George Sand che apre con la novella del 1846, *La mare au diable*. Si veda in Zelleweger, *Les débuts du roman rustique*, cit., il cap. IV a lei dedicato “Les premiers romans rustiques en France: Balzac, George Sand”, pp. 106 ss. Ma pure sono da ricordare le novelle di Caterina Percoto, *Lis cidulis*, *Malata*, ecc. raccolti in *Scritti friulani*, a cura di B. Chiurlo, Udine, Ed. Aquileja, 1928; e Luigia Codèmo, *Le memorie di un contadino: scene domestiche*, Venezia, G. Antonelli, 1856, 2 voll.

³⁵ Cfr. F. De Sanctis, *Studi di critica letteraria. Del romanzo in Italia*, «Il Crepuscolo», 1953, IV, n. 41, p. 654.

autori neppure erano consapevoli della tradizione della vera letteratura rustica. Ugualmente, però, spingeva Giulio Carcano, del quale era appena uscita la novella *Angiola Maria*, a proseguire nella ricerca del tono giusto, di un modello più aderente al soggetto, insomma di «qualche diavoleria, che ci faccia aprir gli occhi, e vedere quello che da tanto tempo ci sta innanzi indarno, – lo spettacolo quotidiano d'una natura domestica e sublime»³⁶.

Ma la rielaborazione narrativa operata dalla letteratura dei romanzi e delle novelle di argomento rusticale rimane comunque un fatto significativo sia, appunto, per la simultaneità della sua nascita in vari paesi come sintomo di una comune esigenza trasversalmente sentita, e, soprattutto, per quel nuovo impegno sociale dell'intellettuale, le opere del quale potevano costituire un'alternativa pensata come più adatta ai tempi, pur se, per il soggetto al quale si rivolgeva, maggiormente impegnativa e certo poco fruibile perché scarsamente ricreativa per una lettura corale delle veglie invernali della classe più popolare rispetto alle opere che fino ad allora erano in voga e che a detta di Stefano Jacini contemplavano: *Il Pescatore di Chiaravalle*, l'almanacco settecentesco di informazioni su sagre, fiere, computo ecclesiastico, feste mobili, curiosità varie legate per lo più al mondo della campagna, lune, vini, agricoltura tradizionale e biologica, tariffe varie, astrologia, cabala del lotto e zodiaco, il *Bertoldo* o i sempre verdi romanzi quattrocenteschi d'avventura il *Guerrin Meschino* o i *Reali di Francia* di Andrea da Barberino³⁷. Ma sicuramente molto letti erano anche le vite dei santi, il catechismo e il messale³⁸.

O forse più realisticamente, quella letteratura appariva come mezzo per sensibilizzare la gente di città su un mondo diverso e dimenticato, con le sue pene e la sua dignità, che era l'ambiente contadino, riscattandolo come luogo nel quale si potessero ritemperare le forze spirituali del cittadino moderno in quanto mondo legato al passato e perciò non attraversato dalle contraddizioni e dalla rumorosa frenesia che la modernità sembrava portar con sé³⁹. O anche solo occasione per ritagliarsi in città almeno la possibilità di ritrovare in quelle letture sentimenti e ideali che le magnifiche sorti e progressive della modernità sembra-

³⁶ Cfr. C. Correnti, *Della letteratura rusticale*, in Carcano, *Dodici novelle*, cit., rispettivamente alle pp. 8 e 21.

³⁷ Cfr. S. Jacini, *La proprietà fondiaria e le popolazioni agricole in Lombardia* (II ed., Milano 1856), p. 80. Citato nella nota 1 a p. 90 da Romagnoli, *La letteratura popolare e il genere rusticale*, cit. p. 90.

³⁸ Lo ricorda Jean-Marie Déguignet, *Mémoires d'un paysan bas-breton*, cit., p. 36, come letture di sua madre.

³⁹ Il giovane protagonista del romanzo già cit. di Carlo Ravizza, *Un curato di campagna*, ad esempio, sceglie infatti per ritemperarsi dagli studi universitari «una tranquilla casetta a mezza costa» nella Brianza perché «Io mi deliziava nella bellezza di que' passeggi [...] tra facili colline [...] di dove lo sguardo si perde per la grande pianura lombarda [...] io mi proponevo di leggere e invece contemplavo la fuga dei colli [...] e sotto il purissimo cielo io sentiva venirmi incontro il soffio di Dio, che dava la fede all'intelletto, e infondeva pace e forza nella stanca salute», cfr. p. 1.

vano andar cancellando nel mondo reale. E proprio in questo dar ascolto ad un io nascosto, sicuramente questa produzione poteva dirsi moderna.

2.2. *Proverbi e almanacchi*

Una diversa tipologia di scritti che assegnava soprattutto alla tradizione un peso certamente non trascurabile è quella che si costruì sui proverbi. Si pensava che fosse con ciò possibile educare e istruire il contadino anche solo con quel sapere diffuso fondato su *loci communi*, gli *endoxa* ossia «le opinioni del “per lo più”»⁴⁰, dei proverbi spesso affidati al *medium* dell’almanacco o del lunario⁴¹. Perché nessuna categoria sociale sembrava tanto legata alla tradizione e così poco interessata al cambiamento come quella del mondo rurale, e dunque i “detti” della sapienza popolare, facili da capire e da tenere a mente, potevano costituire il miglior veicolo all’istruzione⁴². E non solo. Essi potevano rivelarsi anche il miglior strumento per veicolare una sorta di aggiornamento. Come a dire che si poteva costruire il nuovo sulla tradizione.

Così, ormai molti proverbi dovevano essere spiegati e commentati, ed era questa un’ottima occasione per arricchirli di riflessioni sulle nuove metodologie e sull’antica sapienza classica – «autorità d’agronomi sommi e venerandi» –, magari organizzandoli per mese e spaziando su temi «metereologici, agrari, economici e morali», perché tutte queste conoscenze erano indispensabili a formare il *buon contadino*⁴³. Negli anni Quaranta il sacerdote Ignazio

⁴⁰ Cfr. A. Quondam, *Introduzione*, in Guazzo, *La civil conversazione*, cit., vol. I, p. XXVII.

⁴¹ Nella città di Milano, ad esempio, almeno tre case editrici pubblicavano almanacchi legati al mondo contadino: Agnelli, Placido Maria Visai e il già citato Giovanni Silvestri, cfr. l’introduzione di A. Contò, *Almanaccar d’agricoltura*, in A. Fapanni, *I proverbi del buon contadino*, a cura di D. Zanlorenzi, Maerne (Ve), Gruppo studi e ricerche storiche, 2001, p. XI. L’opera del Fapanni venne lodata dal «Giornale delle scienze e delle lettere delle Province venete», lodi ricordate nella recensione alla recente edizione del volume da Sante Rossetto, in «Archivio veneto», 2002, CLVIII, p. 183. Sante Rossetto definisce l’opera del Fapanni come un’«enciclopedia».

Sulle strenne e gli almanacchi in generale che uscivano a Milano nel torno di tempo degli anni Cinquanta dell’800 – circa una ventina –, si veda l’articolo di Carlo Tenca raccolti in *Prose e poesie scelte*, a cura di T. Massarani, ed. postuma 1888, Milano, Hoepli, vol. I, pp. 7-25; e nel tema più specifico de *Gli almanacchi popolari*, sempre *ibid.*, pp. 27-44. Cfr. anche i titoli contenuti in Moretti, *Bibliografia agronomica*, cit., pp. 171-173.

⁴² «Pochi veramente sono fra noi i contadini che sappiano o vogliano leggere, e molto meno apprendere i precetti d’Agricoltura.». Così l’incipit del *Lunario pei contadini del Regno d’Italia per l’anno bisestile 1812, numero primo*, Venezia, Stamp. Graziosi, 1812, p. 7. Il lunario suddiviso per mese portava all’inizio il calendario mensile con i santi del giorno, le fasi lunari e altri eventi astronomici, i momenti dell’anno liturgico, quindi seguivano le annotazioni sui “Lavori da farsi in questo mese”, e alcune nozioni generali su specifici argomenti, come quello sulla tipologia dei terreni o sull’«uso della Vanga e della Zappa» (p. 111), ad esempio.

⁴³ Cfr. Fapanni, *I proverbi del buon contadino*, cit., *Ai lettori* anno 1821. Sull’autore e la sua ampia produzione in tema di agronomia, cfr. *Dizionario biografico degli Italiani, ad vocem*, a cura di P. Preto. Il volume è una raccolta di proverbi tolta dagli almanacchi degli anni 1821, 1823-26,

Malenotti, prima di iniziare la trattazione vera e propria sull'educazione del contadino, proponeva una parte su "I proverbi dei contadini", quasi che in quelle ottanta pillole di saggezza popolare potesse essere racchiuso il senso dell'opera⁴⁴.

Insomma, il nuovo senza la tradizione non sembrava poter avere ascolto né essere accolto da una classe sociale pensata come riottosa alle novità, così come l'aggiornamento tecnico senza il contorno della morale sembrava emancipazione incompleta e poco educativa, e alla fine insufficiente per poter permettere l'integrazione piena in una società che volesse dirsi veramente civile. Ancora Carlo Tenca, pur tessendo l'elogio dell'almanacco l'«Amico del contadino»⁴⁵, nato nel 1850, per il giusto tono di volgarizzazione scientifica, ne seguiva la vita e nel 1852 ribadendo il suo giudizio positivo, suggeriva però che un

manuale agronomico, che avesse anche l'attrattiva d'un'amena lettura e d'una educazione morale, tornerebbe doppiamente utile ai lettori, ai quali è destinato. Qualche principio di economia domestica, e qualche insegnamento di vita pubblica in quanto si riferisce alle loro condizioni civili formerebbero poi opportuno corredo ai preziosi trattatelli di questo almanacco⁴⁶.

Perché sembrava ancora tenere l'idea che la *vera* educazione, e dunque il *vero* progresso, dipendessero da una promozione – ma forse meglio si dovrebbe parlare di adeguamento – culturale che riguardasse l'intera persona umana inserita nel microcosmo familiare e in quello più largo della comunità. Non a caso alcuni testi parlavano esplicitamente di «buon contadino», sintetizzando in quell'attributo un giudizio morale i cui elementi costitutivi andavano ben al di là del mero aggiornamento tecnico. Di più, indicava che il modello proposto rifletteva valori comuni e condivisi dalla comunità: l'area delle virtù civili. Il contadino *buono* era il *vero* (vero e non *reale*, s'intende!) contadino in quanto *perfetto*, esperto nel suo mestiere, capo di casa e padre di famiglia, rispettoso ma fermo, industrioso e desideroso di aggiornarsi, pago del proprio stato e fedele suddito, ma soprattutto onesto e pio. Etica sociale e religione, professio-

1832, pubblicati da Giovanni Silvestri, editore milanese molto attento, come già ricordato, a temi legati al mondo dell'agricoltura, dal 1821 al 1840. Lo stesso editore pubblicò anche le opere del già ricordato prof. Filippo Re.

⁴⁴ Cfr. I. Malenotti, *L'agricoltore italiano istruito dal padron contadino e dai manuali del cultore di piantonaje del vignajolo e del pecorajo del proposto* **. Membro della Società Linneana di Parigi, e delle primarie Accademie nazionali, ed estere, ecc. ecc. coi cenni su la vita e su le opere dell'autore di scritti dal Sig. Ignazio Cantù cav. del Pontificio Ordine di S. Silvestro, Milano, G. Silvestri, 1845, pp. 23-26.

⁴⁵ Era pubblicato dalla tipografia Motta di Marsiglio Carrara e, secondo Tullio Massarani, compilato da Giovanni Cantoni (cfr. C. Tenca, *Prose e poesie scelte*, cit., p. 35, nota 2).

⁴⁶ *Ibid.*, p. 44. Argomenti invece trattati dal già cit. periodico di San Vito del Tagliamento voluto dal conte Gherardo Freschi «L'amico del contadino», che aveva terminato le sue pubblicazioni nel 1848. Piero Brunello li descrive in *Acquasanta e verderame*, cit., pp. 75-79.

nalità⁴⁷ – diremmo noi – e virtù, erano gli ingredienti con i quali si era costituito per tutto l'Antico regime e continuava a costituirsi ogni trattato di *institutio*, ossia quella tipologia di testi che intendeva in varia forma delineare per i diversi stati, ruoli sociali o professioni e mestieri il loro dover essere all'interno del paradigma di valori di riferimento di un tempo e di un paese particolari: il cortigiano, il segretario, il padre di famiglia, l'ecclesiastico ecc. Ed era già proprio nel momento stesso in cui si poteva formare con parole una *silhouette* ideale, una *performance* letteraria, fosse quella del principe o del contadino, che iniziava la possibile opera di educazione sia del soggetto indagato sia di sensibilizzazione dell'intera società: partiva così dalla dignità e perfezione dell'*identikit* tratteggiato l'auspicata legittimazione, o anche solo la promozione e il riscatto.

Perché, insomma, non si voleva insegnare un mestiere, ma *stimare* e promuovere un soggetto sociale. Per questo non prenderemo in considerazione i testi che pur rivolgendosi al contadino riguardino la sola istruzione tecnica come, ad esempio, l'*Istruzione al suo fattore* (1775), di Giovanni Salvini, in quanto aveva di mira solamente «che insegnar al mio Fattore ciocchè io voleva, che si eseguisse ne' miei terreni»⁴⁸; né quelli di economica pensati per il gentiluomo, proprietario del fondo, o le opere di agronomia a questi ultimi dedicate anche se poi nella rappresentazione letteraria ci si rivolgeva al contadino⁴⁹; e dunque neppure i testi di educazione⁵⁰ quando non abbiano nel lavoratore dei

⁴⁷ Un nostro testo racconta di un padre che mandò il figlio a imparare il mestiere in città da un artigiano «uomo irreligioso e discolo». Al padre però «bastò di sapere che era bravo nel suo mestiere, e glielo consegnò» causando lo sbandamento del giovane. Cfr. *Uberto, ossia serate d'inverno pei buoni contadini di Francesco Tecini, Arciprete e Decano di Pergine, Esaminatore prosinodale, e socio della Reale Accademia Fiorentina*, Trento, Monauni, 1818, vol. II, p. 170. Da questa edizione da ora citeremo, se non altrimenti specificato.

⁴⁸ *Istruzione al suo Fattore di campagna di Giovanni Salvini in cui si dà piena notizia di tutto ciò ch'appartiene alla maggior promozione dell'Arte Agricola e suoi Metodi...*, Venezia, G. Zorzi, 1777. Ma neppure, per la stessa ragione, l'opera dall'accattivante titolo *Il gentiluomo coltivatore, o Corpo compiuto d'agricoltura ad uso della nazione italiana, tratto dagli autori, che meglio hanno scritto sopra tutti i rami di quest'arte*, Venezia, appresso Alvise Milocco, in Merceria all'insegna d'Apolline, 1769-1783, 23 voll., che è la traduzione di un testo francese di J.B. Dupuy-Demportes, *Le Gentil Homme Cultivateur* del 1761-63 edito a Bordeaux in 16 voll., il quale a sua volta derivava da una traduzione dell'opera inglese di Thomas Hale, *A Complete body of husbandry. Containing rules of performing... the whole business of Farmer and country Gentleman*, London, T. Osborne & Shipton, 1756.

⁴⁹ Come *Agenzia di campagna. Lettere di un possidente al suo fattore*, Venezia, tip. Alvisopoli, 1825, che si rivolgeva «Alli Signori Possidenti. L'Autore di queste lettere».

⁵⁰ Nessuna infatti delle opere che Filippo Re, *Dizionario ragionato*, cit., vol. IV, p. 298, nell'*Indice delle materie principali* pone sotto la voce «Educazione de' contadini» sembrano rientrare per noi nella categoria dell'*institutio*: né gli elogiati *Avvisi alla gente di campagna per ben educare la gioventù rispetto all'agricoltura*, Coira, Soc. Tipografica, 1768, uscita anonima ma da Gaetano Melzi (*Dizionario di opere anonime e pseudonime di scrittori italiani o come che sia aventi relazione all'Italia*, p. 105) attribuita al canonico di Salisburgo Andrea Cristiano Ralli, ma fatta pubblicare dal nipote, Carlo Antonio Pilati, a sua volta autore di scritti sui contadini; né *L'educazione del contadino opera utile ai parrochi, e signori di ville e loro castaldi*, Milano, Giuseppe Galeazzi, 1771 di Giannangelo Del Giudice; o la *Lettera parentetica morale economica*

campi l'interlocutore diretto. E non prenderemo qui in considerazione neanche i libretti che dagli anni Ottanta del XIX secolo furono compilati per gli alunni delle scuole rurali, pur se questi testi ci sembra risultino alla fine l'ultima declinazione di quelli per gli adulti, ma che agli adulti ormai non si potevano più indirizzare.

Ora, per tornare al nostro discorso, perché tale comunicazione diretta potesse essere accettata e i *doveri* offerti (gli *officia* ciceroniani) potessero essere ascoltati dall'interessato senza alcuna mediazione era necessario che colui che dava i consigli fosse persona ritenuta autorevole e virtuosa per ripetere regole e doveri, tratti e informazioni per lo più già noti, un dover essere cioè saputo anche se non praticato nel quale l'interessato poteva specchiarsi per vedere la sua figura ideale, certo più bella e perciò più buona, in quanto più accettabile, anche se non del tutto reale⁵¹. E il fatto che siano stati soprattutto i parroci gli autori dei testi ottocenteschi – come subito vedremo – ha giocato un ruolo importante nel giudizio spesse volte negativo che talvolta è stato dato dalla riflessione storiografica a questo genere di letteratura.

Si è parlato infatti di «mito», di «stereotipi»⁵² riguardo al *buon contadino* e anche di «schema retorico sul quale fondare la prescrizione di regole e di norme di comportamento» schema nel quale, tra l'altro, solo una piccola parte della popolazione avrebbe potuto riconoscersi, e non certo «riflesso di una società reale esistente»⁵³, giudicando già in partenza come anacronistici, e perciò quasi reazionari e sempre disciplinanti, tali tentativi. Ci sembra però che da un lato non si tenga conto delle caratteristiche peculiari di questa letteratura normativa di lunga tradizione, che intendeva offrire un codice di norme l'adesione alle quali non poteva – e sempre non può – che essere inadeguata e molto diversificata, specie quando proveniva, come nel caso di quella per il *buon contadino*, dall'ultima delle declinazioni di un paradigma culturale fondato sui doveri, sul consenso, su quanto era comune, più che sui diritti, sul conflitto degli interessi o su quanto valeva soprattutto per l'individuo. E infine, su un'«economia morale»⁵⁴ più che su un'economia di mercato. Così quella per il contadino ap-

di un parroco della Val di Chiana a tutti i possidenti o comodi o ricchi, scritta nell'anno 1772, concernente i doveri loro rispetto ai contadini, Firenze, St. Albizziniana, 1772, di Giuseppe Ippoliti (vedi *ultra* nota 127); o *Mezzo di diffondere tra i Villici le migliori pratiche agrarie* (Venezia, Perlini, 1791) del cav. Luigi Mabil. Anche se alcune di queste opere verranno qui in seguito usate.

⁵¹ Ma quale sprone al cambiamento poteva forse avere un ritratto a tinte negative come quello fatto dal frate Paolo Sivieri, *La campagna inferma, il contadino trascurato, il padrone convalescente ed il fattore inutile. Osservazioni fatte in campagna a vantaggio dei cittadini ferraresi*, Ferrara, Barbei, 1717, e che Filippo Re giudica controproducente a «guadagnarsi l'amore di que' coloni, onde ridurli a ben travagliatori», *Dizionario ragionato*, cit., vol. IV, p. 64?

⁵² Cfr. M. Fincardi, *La terra disincantata. Trasformazioni dell'ambiente rurale e secolarizzazione nella bassa padana*, Milano, Unicopli, 2001, pp. 34 e 31.

⁵³ Cfr. Brunello, *Acquasanta e verderame*, cit., p. 13. Si veda anche l'Appendice nelle *Note sull'invenzione della società contadina* (pp. 123-134) nella quale l'autore ribadisce tale punto di vista.

⁵⁴ Cfr. Fincardi, *La terra disincantata*, cit., p. 28, che probabilmente riprende l'espressione da F. Landi, *Il parroco maestro dei contadini: modelli di controllo sociale e di informazione*

pare davvero come un'ultima *institutio*, nata ormai quasi fuori tempo massimo, e perciò soggetta a tutte le perturbazioni che il "nuovo" portava.

Dall'altro, sia come privarsi a priori della possibilità di trovare un senso e una dignità a una proposta che sicuramente può apparire ingenua – quando va bene – agli occhi dell'uomo contemporaneo, che vuole il suo sguardo sempre smaliziato, proposta che invece ci sembra testimoni, nello strenuo e ultimo tentativo di tenere insieme l'intero organismo sociale, la persistenza e la credibilità di un paradigma culturale di lunga durata certo sotto attacco nella prima metà dell'Ottocento e alla fine superato da un altro «schema retorico», potremmo dire, ormai più rispondente ai mutamenti avvenuti, nel quale molti si riconosceranno pur non riflettendo fino in fondo la reale società esistente. E infatti la letteratura d'*institutio*, insieme alla letteratura dei proverbi o a quella "rusticana", non supererà lo scoglio degli anni Settanta dell'Ottocento e dunque sta racchiusa nel periodo che «va dalla riscoperta settecentesca dell'agronomia e delle accademie e delle società agrarie fino alla diffusione di organismi statali come i comizi che si sostituiscono definitivamente al parroco»⁵⁵. Prova però di una realistica buona fede di tale letteratura che constatava la fine definitiva di un consenso.

2.3. *Il parroco*

Se nelle accademie erano gli scienziati a ricoprire il ruolo di voci autorevoli e nei romanzi i letterati, nell'opera più propriamente educativa del *buon contadino*, nel senso che qui siamo andati delineando, furono soprattutto i rappresentanti del ceto ecclesiastico⁵⁶, come da tradizione, ad impartire i consigli. Il parroco rivestiva già in molte zone dell'Italia un ruolo centrale, quasi di «funzionario statale», un «mediatore tra sudditi e autorità politiche» nella parro-

agronomica nella pubblicistica del Settecento, «Proposte e ricerche», 1990, n. 1, p. 135, il quale però ne dà una interpretazione più positiva leggendola come esempio di «significative premesse di atteggiamenti che caratterizzeranno la collocazione del clero nei conflitti sociali ottocenteschi».

⁵⁵ Cfr. Landi, *Il parroco maestro dei contadini*, cit., pp. 137-138.

⁵⁶ Distingue polemicamente tra parroci e alto clero, condannando i secondi insieme alla classe dei proprietari e polemizzando con gli intellettuali liberali del momento per la loro generica invettiva antireligiosa, Ippolito Nievo, *Rivoluzione politica e rivoluzione nazionale*, in *Due scritti politici*, cit., rinnovando invece la stima per il consenso che i parroci di campagna avevano saputo conquistarsi, stretti com'erano tra l'aristocrazia gerarchica della Chiesa e quella dei signori. Così, pur essendo «Il volgo rurale... il braccio della nazione» (p. 84) non si sarebbe avuta mai una vera nazione italiana «se i nostri uomini di Stato e il Parlamento [non] avviseranno ai mezzi per condurre a termine questa trasformazione» (p. 85), senza paura che l'istruzione porti i contadini nelle braccia del socialismo – «Siatene certi – L'avidità renderà ladri, piuttostoché socialisti, i nostri fitajuoli i nostri bifolchi; è il "nullius essere partis" italiano che ci assicura per un gran pezzo da questa lebbra oltramontana» (p. 68). Ma ben prima dell'istruzione occorreva migliorare le condizioni di vita.

chia⁵⁷, per molto tempo centro spirituale e insieme amministrativo, culturale ed economico⁵⁸. Ma tra fine Sette e principio Ottocento, è il ruolo educativo dei parroci l'elemento che più viene esaltato dai nostri testi.

Nel 1771, Giannangelo Del Giudice, docente di Teologia, oblato della Congregazione dei SS. Ambrogio e Carlo, e Proposto della Collegiata di S. Vittore di Arcisate, rivolgeva innanzi tutto ai parroci, ma anche «signori di ville e loro castaldi», la sua opera su *L'educazione del contadino* come altri avevano già lavorato sul tema «dell'educazione del Principe, materia di non leggere utilità al Pubblico, ed altri dell'educazione del Nobile, materia dopo quella profittevole alle Città, ed ai Regni»⁵⁹, meravigliandosi che nessuno prima di allora avesse scritto su quel soggetto a fronte di tante opere sull'agricoltura. Lo scopo era fornire all'uomo dei campi le due educazioni fondamentali:

[...] così ho voluto quest'opera buona parte indirizzare ai Parrochi ministri della religione, cui prego non debba dispiacere, che io gli riguardi, secondo ho detto testé, come maestri del costume, ed educatori del Contadino⁶⁰.

Molta parte ebbero infatti i parroci tra la fine del Settecento e per molta parte dell'Ottocento nella promozione dell'educazione del mondo contadino⁶¹. Ruolo promosso e teorizzato. Per Francesco Grisellini, ad esempio, le ragioni per le quali i parroci avrebbero dovuto, sull'esempio di Stati e diocesi europee che già si erano mossi in tal senso, promuovere l'educazione del contadino sia per motivi patriottici sia per motivi inerenti al proprio stato, partivano dalla premessa che l'agricoltura era «un'arte necessaria, istituita da Dio»⁶². Certo

⁵⁷ Cfr. per il Lombardo-Veneto, Brunello, *Acquasanta e verderame*, cit., al cap. I «Il parroco mediatore», pp. 15-17, che ricorda gli obblighi “pubblicisti”, potremmo dire, del parroco: anagrafe, direzione delle scuole elementari, resa pubblica anche dal pulpito degli ordini e delle disposizioni del governo, fornire lo stato di famiglia dettagliato per la leva militare, sovrintendere alle vaccinazioni, canto del *Te Deum* per il giorno onomastico e natalizio dell'imperatore.

⁵⁸ Accenna a questo fondamentale ruolo della parrocchia Gabriele De Rosa nella *Premessa* a A. Gambasin, *Parroci e contadini nel Veneto alla fine dell'Ottocento*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1973. In generale sulla storia della parrocchia, l'opera in 5 voll. di V. Bo, *Storia della parrocchia*, Roma, Ed. Dehoniane, 1988-2004, specie il vol. 5.

⁵⁹ Cfr. Del Giudice, *L'educazione del contadino opera utile ai parroci, e signori di ville e loro castaldi*, cit., *Al Leggitore*, p. 3.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 11. L'autore tralasciò invece di trattare l'aspetto tecnico del mestiere, lasciando l'incombenza a chi di dovere: «Lo facciano i Signori», p. 83.

⁶¹ Ricorda in un lungo elenco i nomi dei molti ecclesiastici che si impegnarono per promuovere l'educazione dei contadini sia il già cit. Francesco Grisellini, *Ragionamento sul problema se convenga a parroci*, del 1778, alle pp. 29 ss., sia Ignazio Malenotti, *L'agricoltore italiano istruito dal padron contadino*, cit., pp. 14 ss. In generale sul ruolo del parroco in Antico regime, anche se in una visione piuttosto riduttiva, si veda L. Allegra, *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in *Intellettuali e potere*, a cura di C. Vivanti, in *Storia d'Italia*, Annali IV, Torino, Einaudi, 1981, pp. 895-947. Ma anche per l'area veneta, Gambasin, *Parroci e contadini nel Veneto*, già cit., e Landi, *Il parroco maestro dei contadini*, cit., pp. 133-152, che si sofferma su alcuni esempi di diverse tipologie di sacerdoti.

⁶² Grisellini, *Ragionamento sul problema se convenga a parroci*, cit., p. 26.

era necessario il concorso di leggi appropriate che facessero «l'effetto di ricordare ai buoni, a coloro che vanno adorni delle virtù sociali, i loro doveri»⁶³; o l'intervento delle società economiche e delle accademie perché fossero il tramite tra il sovrano e il parroco per sostenere l'iniziativa; o ancora era importante suscitare un onesto spirito di emulazione nella comunità con il premiare con piccoli ma graditi onori i migliori⁶⁴. Solo così si poteva dare avvio ad un circolo virtuoso per il benessere di tutta la società, secondo i migliori intenti della scuola fisiocratica.

Ma già appena prima Ferdinando Paoletti, nel 1769, pievano a Villa Magna in Toscana, scriveva i suoi *Pensieri sopra l'agricoltura*, in contatto con molti pensatori illuminati d'Oltralpe – primo fra tutto Mirabeau –, con l'Accademia dei Georgofili, citando Dupuy-Demportes e il suo *Gentil Homme cultivateur*, e stimava come «opportunistissimo» il progetto che voleva che «i parroci medesimi fossero tenuti ne' dì di festa, dopo di aver soddisfatto a' divini offizj e a tutte le funzioni attinenti allo spirito, a fare un'istruzione d'agricoltura»⁶⁵. Forse però le sue parole ebbero, a detta dell'anonimo redattore della sua biografia, a divenire certamente più credibili agli occhi dei contadini in quanto riuscì a «triplicare le rendite delle sue prebende» con la coltivazione del fondo della Pieve e, ai suoi propri occhi, per «aver insegnato con il proprio esempio [...] i mezzi ancora di provvedere alla presente felicità»⁶⁶. E ancora, l'essere diventato possessore «di una non mediocre prebenda» spinse il già ricordato parroco di Viganò, Carlantonio De Capitani, a rivolgersi inizialmente all'«unica materiale pratica de' [...] coloni», poi, visto l'insuccesso e le inutili spese sostenute, a studiare, informarsi, meditare e scrivere fino a poter finalmente con competenza attendere ai lavori del fondo e alla stesura di un'opera sistematica di istruzione agraria⁶⁷.

Un settantennio più tardi il sacerdote Enrico Tazzoli, patriota liberale mantovano giustiziato a Belfiore nove anni più tardi, nel 1843 compilava una *Memoria*, poi letta il 29 settembre nella Sezione di Agronomia e Tecnologia del IV Congresso degli Scienziati italiani a Lucca, *Sull'importanza d'istituire Scuole*

⁶³ *Ibid.*, p. 77. Grisellini curò la rielaborazione e traduzione in italiano dell'opera molto quotata e citata in quel momento: J.B. Dupuy-Demportes, *Le Gentil Homme Cultivateur*, già cit. alla nota n. 48.

⁶⁴ «Siano assegnati a questi bravi Contadini i primi posti nel sacro tempio, abbiano la precedenza nelle Processioni, ed in altre funzioni sacre e profane; si dichiarino i primi della villa, i più benemeriti, né si astenga il Parroco di ricolmarli di lodi dal sacro Altare, e onorarli con dolci nomi di buoni patrioti, di fedeli sudditi, e di amici degli uomini», cfr. Grisellini, *Ragionamento sul problema se convenga a parroci*, cit., pp. 68-69.

⁶⁵ Cfr. *Estratto de' pensieri sopra l'agricoltura di Francesco Paoletti toscano*, pubblicato nella collana «Scrittori classici italiani di economia politica», Parte moderna, Tomo XX, Milano, G.C. Destefani, 1804, p. 10.

⁶⁶ Cfr. *ibid.* la premessa *Notizie di Ferdinando Paoletti*, p. VII.

⁶⁷ Cfr. De Capitani, *Catechismo d'agricoltura*, cit., vol. I, *Prefazione*, pp. 1-3.

agrarie nei Seminari ecclesiastici⁶⁸, in cui dava come per scontate la necessità e la convenienza per i parroci di sostenere il ruolo di educatori dei contadini e perciò, di conseguenza, faceva ormai proseguire la riflessione sul modo di preparare i ministri del culto a questo dovere⁶⁹, introducendo cioè corsi di agraria nel *curriculum* di studi in Seminario. E anche Tazzoli contava poi sul fatto che nelle campagne molti sacerdoti possedessero un piccolo potere che avrebbe potuto costituire un modello per i contadini, sostituendo così fiumi di parole e di carte, di consigli e di prediche.

Non tutti la pensavano però in questo stesso modo. Paoletti fu, per esempio, oggetto di forti critiche alle quali dovette rispondere con *I veri mezzi di render felici le Società: Appendice apologetica al libro de' «Pensieri sopra l'Agricoltura»*, ma pure questa apologia venne ritenuta ridondante rendendosi l'autore, a detta del critico, «quasi ridicolo per aver impiegato 68 pagine [...] in sostenere una cosa da sé chiarissima»⁷⁰, e cioè che lo studio dell'agricoltura non era disdicevole ai sacerdoti. Perché Paolo Emilio Guarnieri, direttore generale delle Poste nella Repubblica Italiana e membro di molte prestigiose Accademie, più illuministicamente pensava che ai parroci spettassero i compiti religiosi, e, tuttalpiù, e solo se fossero esenti da impegni pastorali, potessero dedicarsi ad altri insegnamenti. E infatti non disdegnava di caricarli del peso di assistere con consigli i contadini in tema di leggi o di medicina, ritenendoli, nell'incipiente modernità, temi più confacenti all'abito ecclesiastico.

Resta comunque il fatto che soprattutto a esponenti del clero, anche se non solo a loro come vedremo, si deve la produzione di trattati sul *buon contadino*.

⁶⁸ Si può leggere in T. Urangia Tazzoli, *Don Enrico Tazzoli e i suoi tempi*, Bergamo, Tip. Secomandi, s.d., pp. 431-433. Sul tema che qui interessa si vedano in special modo le pp. 77 e 171-173. E più recentemente in E. Tazzoli, *Scritti e memorie 1842-1852*, con introduzione di F. Della Peruta, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 61-64. Si sofferma ancora sulla cultura religiosa e nazionalista di Tazzoli, M. Bertolotti, *Le complicazioni della vita. Storie del Risorgimento*, Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 122 ss.

⁶⁹ Si veda in proposito anche *Dell'utilità che ne risulterebbe dall'istruzione degli Ecclesiastici nell'agricoltura. Memoria del dott. Filippo Gallizoli. Letta alla pubblica Adunanza dei Georgofili di Firenze il dì 14 Settembre 1814*, in *Catechismo agrario per uso dei contadini e dei giovani agenti di campagna, del parroco di S. Maria a Ontignano nella diocesi di Fiesole e socio onorario dell'Accademia dei Georgofili, Jacopo Ricci*, stampato a Milano, Giovanni Silvestri, 1854.

⁷⁰ Cfr. *Sul debito che presumono alcuni aver i Parrochi ed i curati della Campagna d'istruire i contadini nella miglior maniera d'esercitare l'agricoltura. Opinione di Cloriso Dardanio P.A.*, II ed., Parma, per i tipi Bodoniani, 1804, p. 190. Dalla dedica all'Accademia dei Georgofili della quale l'autore era membro, si conosce che si trattava di Paolo Emilio Guarnieri. Il testo parla anche di una vicenda riguardo ad un *Catechismo* di agricoltura voluto dal Governo austriaco e chiesto alla Società Patriottica di Milano. Testo che ebbe il parere negativo sia del Grisellini, come esperto in materia, sia di Vienna (*ibid.*, p. 141 e nota b). Anche il già cit. Filippo Re è tiepido sul punto del dovere dei parroci di istruire i contadini in materia di agricoltura.

2.4. *Un caso esemplare*

Un esempio di un solerte e consapevole educatore del tempo lo si può trovare in un altro prete mantovano, monsignor Luigi Martini⁷¹. Nel 1856 pubblicava *Il buon contadino. Lezioni morali per L.M. arciprete parroco della Cattedrale di Mantova, professore di dogmatica e pastorale del vescovile seminario*⁷². L'opera ebbe un certo successo perché venne rieditata appena tre anni dopo. Il sacerdote mantovano pose molta cura⁷³ in quello che pensava fosse un doveroso compito di un pastore di anime e venne ricompensato con molti apprezzamenti per quel suo lavoro⁷⁴. Non sarà però la sola opera pubblicata. Essa si accompagnava con la più volte ripresa fatica sia in forma omiletica sia in quella più sistematica del trattato riguardante l'accompagnamento del giovane seminarista⁷⁵ verso lo sbocco della sua vocazione, il sacerdozio, al quale stato riservava, sempre in quegli'anni, un lavoro apposito⁷⁶. Ma il profilo pastorale di Martini non sarebbe completo se non venisse ricordato – oltre alle tante opere caritative e assistenziali che lo videro protagonista⁷⁷ – anche l'accompagnamen-

⁷¹ Una breve cronologia della vita di Luigi Martini, con indicazione delle ulteriori possibili fonti di approfondimento fra le quali il testo manoscritto di G. Scardovelli, *Biografia di mons. Luigi Martini*, in Archivio Storico Diocesano di Mantova (d'ora in avanti citato ASDMn), Archivio Luigi Martini (sez. II, b. 50 – d'ora in avanti citato ALM), è in D. Martelli, *L'archivio Monsignor Luigi Martini Inventario*, Mantova, Gianluigi Arcari Ed., 2003, pp. 47-49; ne percorre le vicende dagli anni Trenta X. Toscani, *Secolarizzazione e frontiere sacerdotali. Il clero lombardo nell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1982, pp. 214-228.

⁷² Edita a Mantova dalla tipografia Negretti in quattro volumi. Da ora si citerà da questa edizione. Su questo testo si vedano le diverse letture di: R. Salvadori, *'Il buon contadino' di Mons. Martini e le campagne mantovane nell'ultimo periodo della dominazione austriaca*, «Bollettino storico mantovano», 1958, nn. 11-12, pp. 445-58; e Fincardi, *La terra disincantata*, cit., 2001, pp. 118-23.

⁷³ Cfr. quanto riportato da Felice Orsini nelle sue *Memorie politiche scritte da lui medesimo e dedicate alla gioventù*, III ed. aumentata con un'Aggiunta per Ausonio Franchi, Torino, Degiorgis, 1858, p. 255. Fu un comune terreno letterario il pretesto del sacerdote per poter entrare in confidenza con un condannato poco disposto inizialmente al dialogo. «Io [Luigi Martini] pure sto scrivendo un libricciuolo pei contadini [...]. La si figuri che non mi occupo d'altro. – Benone replicai [Felice Orsini]: e quando sarà stampato? – Oh, rispose egli, da qui a un mese».

⁷⁴ Si vedano i riferimenti e gli apprezzamenti contenuti nel vasto epistolario del sacerdote all'opera in questione. Lodi e menzioni di chi, come il sacerdote francese don C.T. Bugnot, avrebbe voluto tradurre e diffondere, o di Giovanni Battista Greggiati, bibliotecario della biblioteca comunale di Mantova, o del medico di Lonigo (Vicenza), Filippo Maffei, interessato a trasporre i consigli di Martini nella propria professione. Solo ad esempio. Ne dà notizia Martelli, *L'archivio Monsignor Luigi Martini*, cit., rispettivamente alle pp. 82 (nota 44); 127 (nota 1); 133 (nota 7).

⁷⁵ Cfr. *Il Seminarista*, inizialmente nel 1843-45 come *Meditazioni di Luigi Martini...*, poi, nel 1859 e 1860 il titolo si completava come... *che medita sopra il sacerdozio per...*, Mantova, rispettivamente tip. Caranenti e L. Segna.

⁷⁶ L. Martini, *Il Sacerdozio. Il Sacerdote ed il Parroco. Omilie di... arciprete parroco della Cattedrale di Mantova, professore di pastorale e rettore provvisorio del seminario*, Mantova, Benvenuti, 1860.

⁷⁷ Esse riguardano le scuole infantili, gli istituti delle piccole derelitte, degli artigianelli, di Santa Chiara per le giovani donne «pericolanti» o «pericolate». Ne accenna Martelli, *L'archivio*

to religioso e umano dei prigionieri condannati dalla Corte Speciale di Giustizia del Regno Lombardo-Veneto per i reati di alto tradimento, poi riportato nell'opera *Il Confortatorio*⁷⁸, preziosa testimonianza della congiura di Belfiore e dei suoi "martiri", e pure delle qualità di un sacerdote autorevole e stimato sia per l'autorità che gli aveva accordato quella delicata opportunità pastorale sia per chi a lui poteva affidare gli ultimi pensieri e l'ultima testimonianza di una scelta fatale. Ma fu anche l'opera che costò al sacerdote mantovano, dal 1871 e per quasi un lustro, qualche dispiacere con la Congregazione dell'Indice in una Chiesa all'attacco sul piano spirituale con il Concilio Vaticano I da poco terminato, e in difesa sul piano politico dopo i fatti del 20 settembre 1870. La seconda edizione già pubblicata venne ritirata e l'*Appendice* mai pubblicata. La stupita e contrita risposta di professa obbedienza, da sempre peraltro seguita, di Martini gli valse la chiusura del caso⁷⁹.

Altre due opere rimasero però inedite, fatiche più volte riprese a testimonianza o della delicatezza e difficoltà del tema o dell'impossibilità di far adeguare a temperie differenti una prospettiva che nasceva "semplice" ma che ideologie ed eventi politici andavano sempre più complicando. Testimonianza però anche dell'attenzione e del coraggio spirituale del nostro Monsignore, nonché della sua lungimiranza e sensibilità insieme culturale e pastorale. Stiamo parlando de *La confessione. Saggio dogmatico storico* e de *La buona contadina*, testo d'*institutio* quest'ultimo dalle travagliate vicende, rimasto inedito e sul quale torneremo in conclusione.

3. I testi d'*institutio*

E sui testi d'*institutio* – alcuni già citati – ci soffermeremo in particolare. Anche se la ricognizione fatta è solo provvisoria, ugualmente l'elenco dei testi risulta sufficiente per seguire persistenze e mutamenti di un percorso. Si possono così elencare: *L'istruzione de il giovane ben creato* (1581) di Bernardino Carroli, opera «ideata dall'élite laica ed ecclesiastica di Santerno, villa situata

Monsignor Luigi Martini, cit., pp. 26-27.

⁷⁸ *Il Confortatorio di Mantova negli anni 1851-1852-1853 e 1855 di Luigi Martini arciprete parroco della Cattedrale*, Mantova, tip. Benvenuti, 1867, in due voll. Verrà ristampato per i tipi di Balbiani, sempre a Mantova, nel 1870. Inedita invece rimane l'*Appendice al Confortatorio* scritta negli anni 1868-1870. Del *Confortatorio* si hanno alcune ristampe novecentesche: nel 1952 due volumi per la Libreria Fanelli, Corsico (Mi), Universale Cappelli, un'edizione del 1959 in tiratura limitata, a cura del Comune di Mantova in occasione delle celebrazioni del centenario. Ora anche consultabile in: <<http://books.google.it/books>>.

⁷⁹ Ne dà ampia documentazione seguendo la vicenda A. Luzio, *Profili biografici e bozzetti storici*, Milano, L.F. Cogliati, 1927, vol. II, pp. 393-419, intitolando il capitolo: «La tortura morale inflitta a Mons. Luigi Martini pel suo *Confortatorio*». Gli estremi della corrispondenza relativa al caso in Martelli, *L'archivio Monsignor Luigi Martini Inventario*, cit., pp. 271-272.

nella diocesi di Faenza, nell'orbita di Monsignor Ottavio Abbiosi, rettore della Chiesa di San Sisto»⁸⁰; *Cento, e dieci ricordi, che formano il buon fattor di villa* (1679), del fattore friulano Giacomo Agostinetti⁸¹; *L'accorto Fattor di villa o sia Osservazioni utili ad un Fattore per il governo della campagna e per la soprintendenza delli coloni* (1765), del fattore trevigiano Santo Benetti⁸²; *La Bonne Fermière* (1765) e *Le Bon Fermier ou l'ami des laboureurs* (1767), di mons. Louis Rose⁸³; *Il Padre di famiglia in casa ed in campagna* (1790), dell'avvocato di Vercelli Giacomo Antonio Albertazzi⁸⁴; gli ultimi 35 paragrafi dedicati ai doveri della gente legata all'agricoltura e contenuti nel terzo volume *Catechismo d'agricoltura spiegato ai fittajuoli ed ai contadini in quattordici discorsi di 1269 paragrafi*, composto a principio Ottocento⁸⁵ dal parroco di Viganò (Milano), Carlantonio De Capitani; *Uberto, ossia serate d'inverno pei buoni contadini* (1817-18) del sacerdote di Pergine nonché accademico, Francesco Tecini⁸⁶; *Il contadino istruito dal suo parroco. Dialoghi* (1817-18), quasi un romanzo⁸⁷, e *Doveri di un contadino. Lettere di un possidente al suo colono*

⁸⁰ Cfr. E. Casali, *Introduzione*, in Carroli, *Il giovane ben creato*, cit. p. 17.

⁸¹ Il titolo continuava: *Ne' quali si tratta quello, e quanto deve sapere un buon fattor di villa... Opera morale, & economica, che serve ad istruzione de' fattori, & ad avvertimento de' patroni. Et in fine una raccolta di rimedij per varie infermità di buoi, cavalli, & altri animali...*, Venezia, Stefano Curti, 1679. Con molte riedizioni. Recentemente è stata pubblicata un'edizione pensata soprattutto per un'ampia fascia di lettori: G. Agostinetti, *Il buon contadino*, di cui Italo Corai ha reso possibile la trasposizione in italiano corrente del testo, Pordenone, Edizioni Biblioteca dell'immagine, 2004.

⁸² Il titolo continuava: *con la descrizione dei 12 Mesi dell'Anno e con la dichiarazione di quanto si deve operar in ciascheduno dei Mesi. Si aggiunge un'Aggiunta che tratta della maniera di formar un brolo copioso di Alberi da Frutto dei più perfetti*, I ed. 1760, qui nella sua II ed., Venezia A. Zatta, 1761. L'opera ebbe molte edizioni.

⁸³ *La Bonne Fermière, ou Eléments économiques utiles aux jeunes personnes destinées à cette état*, Lille, J.-B. Henry, 1765. E *Le Bon Fermier ou l'ami des laboureurs*, stessa città e stesso editore, 1767. Il testo venne tradotto in italiano come *Il buon fattor di villa, ovvero l'amico degli agricoltori; La buona Gastalda, ed il Socrate rustico di M.L.R. già scabino della città di Berna tradotti dal francese*, Bassano, Remondini, 1788. Di quest'ultima opera abbiamo anche veduto un tomo con i soli testi sulla contadina e sul Socrate, sempre Remondini 1788, anche da questa ed. citeremo.

⁸⁴ Prima ed. Vercelli 1790, e poi Milano, Maspero, 1811, 7 voll.

⁸⁵ *L'Avviso*, che l'editore Giovanni Silvestri premette alla pubblicazione dell'opera nel 1855, ci rende noto che il De Capitani morì il 7 settembre del 1819 a soli 49 anni. E dunque l'opera, che ricorda le «grandi rivoluzioni accadute in questi ultimi tempi», non può che essere di primo Ottocento.

⁸⁶ *Uberto, ossia serate d'inverno pei buoni contadini di Francesco Tecini*, già cit., 2 voll., Trento, Monauni, 1817-18. Poi ristampata nel 1823 e 1839, quindi nella *Collezione di opere istruttive e morali per la gioventù*, uscita nel 1858 a Milano per i tipi di Giocondo Messaggi sempre in due voll., il secondo veniva intitolato *Il buon padre di famiglia*, e si aggiungeva il racconto *I tre amici*.

⁸⁷ Lo inserisce infatti tra i «racconti campagnoli» addirittura come «capostipite, in certo qual modo, dei nostri scrittori ottocenteschi di ispirazione agreste», Piero De Tommaso nel già cit. volume *Il racconto campagnolo nell'Ottocento italiano*, pp. 73-76. Parlando dell'opera indirizzata «direttamente ai contadini» ne delinea però lo scopo, cioè quello «di istruirli [i contadini] nelle cose attinenti al lavoro dei campi oltre che di educarne il senso morale» (p. 73).

(1822) dell'arciprete di Fossalunga nel Trevigiano, Lorenzo Crico⁸⁸; *Dialogo politico e costituzionale tra un buon parroco e un contadino* (1850) dell'avvocato vercellese Giuseppe Furno⁸⁹, qui ricordato perché introduce la nota nuova della politica; *Il buon contadino* (1856) e i manoscritti su *La buona contadina* del monsignore mantovano Luigi Martini; *Manuale del contadino* (1867) del professore universitario e romanziere cremonese, di adozione mantovana, Giovan Battista Intra⁹⁰; *Il Libro dell'Agricoltore, ovvero il manuale delle classi agricole* (1869) del cavaliere avvocato Cesare Revel, membro di molte accademie e di Società scientifiche ed operaie⁹¹; infine *Il contadino istruito ossia cento venti serate sull'arte agraria, sui doveri e sulla morale* (1871), testo «premiato con medaglia dal Comitato ligure per la educazione del popolo» del farmacista ligure Clemente Rossi⁹².

Come si può vedere, i testi e i loro autori appartengono tutti o all'area del Centro per il solo caso cinquecentesco o, soprattutto, del Nord Italia, e in particolare

⁸⁸ L. Crico, *Il contadino istruito dal suo parroco. Dialoghi*, Venezia, Tip. di Alvisopoli, 1817-18. L'opera è divisa in tre tomi: I. *Economia domestica*; II. *Economia rustica*; III. *Dialoghi sulla storia santa*. Le prime due parti ora in *I dialoghi rusticali di Lorenzo Crico*, a cura di E. Dematté, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1990, dalla quale edizione da ora citeremo. Presenta la figura dell'autore e della parrocchia di Fossalunga, riassumendo poi dettagliatamente i primi due libri dell'opera, Brunello, *Acquasanta e verderame*, cit., pp. 58-59, e in Appendice pp. 89-122.

Sempre di questo autore: *L'amico del contadino* (1805), *Doveri del contadino. Lettere di un possidente al suo colono*, Venezia, Tip. di Alvisopoli, 1822. Sull'autore e la sua opera si rimanda anche alla voce curata da P. Preto in *Dizionario Biografico degli Italiani*, il quale commenta: «Sugli stessi temi, ma con crescente fiacchezza e ripetitività tornò negli anni seguenti con *Agenzia di campagna. Lettere d'un possidente al suo fattore* (Venezia 1825) e le *Istruzione per un castaldo* (Treviso 1829)», p. 760. Non è superfluo ricordare che la tipografia di Alvisopoli (vedi N. Vianello, *La tipografia di Alvisopoli e gli annali delle sue pubblicazioni*, Firenze, Olschki, 1967) fu voluta da Alvise Morcenigo (1760-1815) fondatore della città di Alvisopoli, «un modello di cittadina agricola. Veniva equiparata all'azienda agrario-pedagogica che Emanuele von Felleberg e Luigi De Villeveille avevano costituito a Hofwil, vicino a Berna, con i consigli del pedagogista svizzero Enrico Pestalozzi. Lo scopo era di educare attraverso la pratica scientifica dell'agricoltura, le classi povere al lavoro e al dovere secondo criteri capitalistici», cfr. P. Gaspari, *Terra patrizia. Aristocrazie terriere e società rurale in Veneto e Friuli*, Udine, Istituto editoriale venete friulano, 1993, p. 101.

⁸⁹ Editto a Torino, presso Federico G. Crivellari e C., 1850.

⁹⁰ Venne pubblicato a Mantova da Luigi Segna nel 1867. Sull'autore e le sue opere si vedano: A. De Gubernatis, *Dizionario biografico degli scrittori contemporanei*, II vol., Firenze, Le Monnier, 1880; R. Salvadori, *Giovan Battista Intra, un professore dell'Ottocento*, e C. Guerra, *Bibliografia di Giovan Battista Intra*, in *Fondo Giovan Battista Intra, Inventario*, a cura di A. Mortari, Mantova, Arcari ed., 2003, rispettivamente pp. 29-46 e 47-56.

⁹¹ C. Revel, *Il Libro dell'Agricoltore, ovvero il manuale delle classi agricole, scritto dedicato alla Camera di Commercio di Verona*, Torino, Tip. Giornale del Commercio, 1869. L'opera era stata pubblicata dal «Commercio Italiano», giornale della Società italiana di economia politica. L'autore scrisse, tra l'altro, *Il Libro dell'Operaio, ovvero consigli di un amico, scritto dedicato alla Società dell'Amor Fratello fra i vecchi operai ed operaie di Torino*, Torino, Tip. Giornale del Commercio, 1866. Fu anche autore di un *Galateo popolare*, Torino, Baglione e C., 1877.

⁹² C. Rossi, *Il contadino istruito ossia cento venti serate sull'arte agraria, sui doveri e sulla morale, con esercizi di scrittura sotto dettato, di letture famigliari per imitazione e con lezioncine sull'aritmetica e sul sistema metrico ad uso delle scuole serali di campagna*, Milano, Giacomo Agnelli, 1871.

delle zone lombarde e venete⁹³. Sin qui, non siamo venuti a conoscenza di scritti di tal genere per l'area meridionale. Probabilmente un più alto livello produttivo, una serie di congiunture economicamente favorevoli, una maggior autocoscienza dei progressi teorizzati e realizzati, quasi un vanto per molti, forse più che il risveglio risorgimentale sono tutte cause che possono essere portate a spiegare perché soprattutto al Nord si sentisse l'esigenza di cooptare anche la classe contadina, elemento necessario dell'intero ingranaggio nel progetto della nuova civilizzazione.

3.1. *La forma*

Sono costruiti in forma di dialogo i testi di Carroli del 1581, di Luois Rose sul buon fattore del 1767, di Lorenzo Crico del 1817, di Francesco Tecini (1817-18), di Giuseppe Furno del 1850 oltre ai già citati manoscritti sulla contadina del Martini nelle sue diverse stesure che attraversano gli anni '50 e '70 dell'Ottocento. Quella dialogica è stata la forma per eccellenza della maieutica educativa classica e d'Antico regime. Essa riproduceva nello scritto le sembianze di una conversazione reale, una *performance* letteraria appunto, agevolava una lettura meno monotona e, talvolta, più vivace – «più amabile», si diceva⁹⁴ –, permetteva di mettere in campo in un ruolo dinamico il soggetto al quale ci si rivolgeva, introducendo interlocutori riconoscibili dai lettori e considerati adeguati e autorevoli per poter portare il proprio sapere o la propria esperienza a esemplare consiglio. Tra i personaggi se ne trova sempre uno o più d'uno che, socraticamente, sapevano e potevano istruire e altri che interloquivano, ponendo domande, facendo obiezioni, commentando o addirittura ironizzando. Ma non sempre è il contadino ad essere, anche nella finzione letteraria, il soggetto discente. Se lo è chiaramente nel dialogo cinquecentesco, sempre più nel corso del tempo lo si rappresenta come l'agente stesso dell'istruzione.

Così, nel dialogo di Carroli molte erano le voci autorevoli chiamate ad istruire, perché i temi erano differenti e dunque differenti dovevano essere le competenze richieste, e rispettivamente: di un sacerdote, per la catechesi religiosa del lungo capitolo primo – siamo in un tempo iniziale di controriforma –; di un maestro di «lunga esperienza de' traffichi del mondo», che avendo «praticato con genti uomini, è divenuto costumato, prudente e savio»⁹⁵, per il governo della famiglia e la creanza; infine di fattori e amministratori, per insegnar agronomia:

⁹³ Sull'agricoltura in terra veneta si vedano per tutti: M. Berengo, *L'agricoltura veneta dalla caduta della Repubblica all'Unità*, Milano, Banca Commerciale Italiana, 1963; e C. Fumian, *Proprietari, imprenditori, agronomi*, in *Il Veneto. Storia d'Italia, Le Regioni dall'Unità ad oggi*, a cura di S. Lanaro, Torino, Einaudi, 1984, pp. 99-162.

⁹⁴ Così si esprime monsignor Luigi Martini, in Cfr. ASDMn, ALM, sez. I, B, Scritti e documenti personali di Luigi Martini, b. 31, «La Buona Contadina» (III stesura), *Prologo*, cit.

⁹⁵ Cfr. Carroli, *Il giovane ben creato*, cit., p. 172.

una pluralità di voci dunque, che era segno anche di una profonda sintonia tra trono, altare e tecnica nel progetto culturale. Altre volte i dialoghi divengono addirittura vere e proprie sceneggiature di realistici quadri o «campielli», come nel caso de *Il contadino istruito dal suo parroco*⁹⁶ con l'entrata in scena di molti personaggi che fanno da corona al «piovano» che comunque rimane il centro e il motore di ogni azione. Francesco Tecini unì dialoghi ambientati nei filò invernali a «una serie di racconti morali ben concepiti e scritti elegantemente», come ebbe a presentare l'opera l'editore⁹⁷. Sono invece solo voci femminili quelle rappresentate nel dialogo de *La buona contadina* nelle sue differenti stesure, e qui, secondo l'autore, la forma dialogica sembrava essere davvero congeniale al tema in quanto «è grandemente omogeneo alla donna»⁹⁸. In questo caso la conversazione era giocata sul confronto tra giovani e anziane – «antiche» le definiva Martini –, buone e meno buone, prudenti e sventate; da qui ne usciva la morale che non solo e non tutto il nuovo è bello.

Ma per essere maggiormente credibile il dialogo dovrebbe essere ambientato nello spazio e nel tempo, per quanto utopico, ideale o simbolico. Alcune giornate servirono infatti per esaurire la conversazione di un contadino cinquecentesco da istruire e la canonica, il giardino e l'ombra di «una bellissima rovere, posta nel mezzo della possessione»⁹⁹ per far da cornice a conversazioni in tema di religione, economica domestica e rurale. L'accogliente casa del contadino Uberto fu il luogo delle veglie che faceva da sfondo a un più vasto microcosmo. Occorse invece un intero borgo per racchiudere le conversazioni dei dialoghi di Lorenzo Crico: sempre la canonica, ma anche l'orto del parroco – il «broletto» – la stalla dove si tenevano le veglie, le case dei molti contadini. Prendeva avvio la domenica di un giorno di sagra all'uscita dalla messa – «Era una bellissima domenica di estate» – il dialogo della buona contadina e rimase quello l'appuntamento delle conversazioni al femminile: un tempo di relativo riposo, meritato e benedetto.

Ma pure le opere che nascevano con la forma di trattato, riuscivano a trovare accorgimenti per alleggerire il tono didascalico, catturare l'attenzione del lettore o coinvolgerlo anche emotivamente: «consigli» li chiamò il fattore trevigiano Giacomo Agostinetti e spezzettò la materia in centodieci brevi unità – i «consigli», appunto –, come pure in brevi capitoli divise il testo l'altro autore/fattore, Santo Benetti, o ancora sezionò la materia in ben 1.269 paragrafi Carlantonio De Capitani per renderla più fruibile. Lorenzo Crico, invece, nei *Doveri di un contadino*, ricorse nella finzione letteraria ad un rapporto epistolare a senso unico che spesso però riportava dialoghi tra colono e possidente,

⁹⁶ Cfr. l'introduzione di E. Dematté, *Lorenzo Crico: la pietà economica*, in Crico, *I dialoghi rusticali*, cit., p. 26.

⁹⁷ Cfr. *Ai molto Reverendi Ispettori delle Province Lombarde-Venete non che ai Direttori e Maestri delle scuole elementari*, in F. Tecini, *Uberto*, cit. nell'ed. Milano, 1858, vol. I, p. 7.

⁹⁸ Cfr. ASDMn, ALM, sez. I, B, Scritti e documenti personali di Luigi Martini, b. 31, «La Buona Contadina» (III stesura), *Prologo*, cit.

⁹⁹ Cfr. Carroli, *Il giovane ben creato*, cit., p. 210.

o infine, come nel caso del testo martiniano per il contadino, l'opera diveniva una sorta di biografia educativa che descriveva le tappe della vita del protagonista – il padre del monsignore –, dall'infanzia alla vecchiaia. Non per nulla a conclusione del trattato, l'ultimo capitolo era intitolato: «Riassunto della vita di Pietro e dell'opera»¹⁰⁰. Così non bastava più l'arco del giorno per rappresentare la vita di ciascuno, ormai a metà Ottocento occorreva tutto il percorso di una vita per raccontare un uomo, pur se, come era il caso del contadino, la sua vita sarebbe rimasta comunque, nella maggior parte dei casi, legata alla terra. Poi con i testi di Intra, Revel e Rossi ogni accorgimento retorico dovette apparire superfluo o poco credibile, quasi affettato per l'importanza che si attribuiva al tema trattato, il tono si faceva scarno – «Conviene scrivere come si parlerebbe»¹⁰¹, scriveva Revel rivolgendosi ai suoi lettori – e poco o nulla si concedeva ad artifici letterari. Siamo così di fronte ad una diversa tipologia di “conversazione” che non intendeva più indorare alcuna pillola, se amara risultava essere la medicina.

3.2. *La materia*

Alcuni temi furono sempre presenti nei trattati d'*institutio* del contadino: la religione, l'economica, che a sua volta si suddivideva in domestica e agronomica. Non prenderemo però in considerazione quest'ultima perché molto specifica e talvolta anche molto tecnica. Basti qui ricordare come l'argomento spaziava dalla conoscenza del terreno alla tipologie di sementi, dal tenere i registri al vendere e al comprare, dalla coltura delle viti a quella dei vari alberi da frutto, alla coltivazione del gelso, dalla gestione di una stalla all'orto. Il quale ultimo, però era una tipica attività femminile come quella dell'allevamento degli animali da cortile, insieme all'arte della tessitura¹⁰². Eppure anche i più volte ricordati tre volumi del *Catechismo d'agricoltura* di Carlantonio De Capitani, praticamente tutti dedicati a temi agronomici, non potevano non contenere alla fine una parte sui doveri del proprietario e del contadino. Così come, promuovendo il già citato *Uberto*, l'editore riassumeva la materia contenuta in quel «libro veramente aureo» nel quale istruzione, educazione e pronto intervento, potremmo dire, si mescolavano in un intreccio difficile a districarsi:

Esso infatti, oltre alla religione e la sana morale che sempre inculca, offre utilissimi esempi per le più comuni circostanze della vita. Per esempio fa vedere in qual maniera, senza far rumore, si possono frenare le male lingue che cercano di turbare la pace delle famiglie o metter dissenso tra due amici; come allevare i figli religiosi, attivi e dolcissimi; come emen-

¹⁰⁰ Cfr. Martini, *Il buon contadino*, cit., vol. IV, pp. 255-257.

¹⁰¹ Cfr. Revel, *Il Libro del Contadino*, cit., p. 14.

¹⁰² Si veda ad esempio la seconda parte del *Manuale dell'abitatore di campagna e della buona gestalda*, di Giovan Battista Margaroli, qui nella sua II ed., Milano, Perelli e Mariani, 1840.

dare difetti gravi e radicati; la maniera di rendere più fruttiferi i campi; di aver bello e sano il bestiame; di estinguere facilmente un incendio; di ravvivare una persona appena annegata, e tante altre cose utilissime¹⁰³.

Ma anche altri temi vennero toccati. Taluni lungamente trattati, altri magari solo accennati. Tra questi ultimi il ricordo dei pregiudizi legati al mondo rurale poteva costituire la premessa indispensabile per smentirli e, nello stesso tempo, per aprire all'opera educativa. Era anche l'occasione per portare qualche *exemplum* o *auctoritas* classica. Carroli faceva ricordare gli scrittori più importanti che si interessarono della materia: «Virgilio, Plinio e il Columella»¹⁰⁴; Agostinetti i grandi uomini che amarono ed esaltarono l'agricoltura: l'imperatore Diocleziano, Scipione l'Africano, Costantino, Ciro, i Padri benedettini, ecc.¹⁰⁵

I tre temi principali potevano essere chiaramente suddivisi ma, anche qualora non lo fossero stati, risultavano comunque in qualche modo presenti o anche solo presupposti. A volte in modo significativo, come nel caso della religione.

3.2.1. *La religione*

Se infatti consideriamo, ad esempio, il primo e uno degli ultimi testi qui presi in considerazione – *L'istruzione de il giovane ben creato* di Carroli e *La buona contadina* di Luigi Martini nella sua seconda stesura (1872-3) – in entrambi la religione occupava un posto molto evidente: nel caso cinquecentesco l'intero imponente libro primo che costituiva circa la metà dell'opera; nella seconda stesura del testo dei primi anni '70 dell'Ottocento venivano introdotte *ex novo* ben 25 lezioni di catechismo. In entrambi l'esigenza di fortemente recuperare i precetti cardine sotto forma degli articoli del decalogo, delle grandi virtù cristiane, delle opere di misericordia, oppure di insistere sui caratteri della Chiesa, sulla gerarchia e sui doveri verso essa, ci parlano di tempi di gravi preoccupazioni e dell'urgenza o di una rievangelizzazione radicale a cominciare dall'*abc* cristiano o di una puntualizzazione ferma, ma in posizione difensiva, di come fuori dalla Chiesa non ci potesse essere salvezza e di come parlare di essa fosse parlare di Dio che l'aveva costituita. Tempi di urgenza dicevamo, che sembrano racchiudere anche il momento dei trattati d'*institutio* per il contadino – e non solo per lui – quasi che prima non si potesse pensare e poi diventasse anacronistico parlare di un *buon contadino*. Mentre all'interno di questi due estremi temporali dove non si percepisce urgenza, si poteva tralasciare l'istruzione di precetti e di dogmi e in generale di ogni tipo di esplicita catechesi religiosa, perché bastava ricordare gli *officia* di ciascuno per richiamare un'etica dei doveri che erano insieme civili e religiosi.

¹⁰³ Cfr. *Ai molto Reverendi Ispettori...*, in Tecini, *Uberto*, cit. nell'ed. Milano, 1858, vol. I, p. 8.

¹⁰⁴ Cfr. Carroli, *Il giovane ben creato*, cit., p. 211.

¹⁰⁵ Cfr. Agostinetti, *Ai lettori*, in *Cento, e dieci ricordi*, cit.

L'una Civile, l'altra Cristiana, d'entrambe confusamente, e senza distinzione ragionerò, non credendo io potersi queste due materie separare per l'affinità, che io stimo avere la virtù con la pulitezza del costume¹⁰⁶.

E ogni trattato ci mostra la supposta e potenziale disponibilità del contadino a voler far parte di una società che si reggeva necessariamente su un ordine giustificato da un'autorità sovraumana e perciò autorevolissima. La ripetuta insistenza che ognuno doveva essere contento del proprio stato, pur volendolo perfezionare, era uno dei corollari che garantiva la stabilità di sistema sul quale sembrava esserci consenso. Almeno fino quasi all'ultimo, fino a quando cioè non si stimolò e quasi si fece forza perché anche il contadino usasse «il diritto di chiedere»¹⁰⁷.

Non aveva dubbi Ignazio Malenotti – e con lui tutti i nostri autori, questa volta anche i più tardi – nel riportare e dar risalto alle parole del pievano Ferdinando Paoletti sul ruolo della religione come cardine dell'ordine sociale:

senza culto religioso non può sussistere un impero civile, non può aversi una vera idea di virtù, né arrivare all'eterna felicità, primo e ultimo fine dell'uomo¹⁰⁸.

3.2.2. *Le doti*

La seconda ed imprescindibile sezione che non poteva mancare era quella che tratteggiava le qualità – e pure le mancanze – del *buon* contadino. Esse potevano essere elencate o anche solo indirettamente desunte nella parte riguardante i criteri con i quali si doveva assumere un fattore.

Prima dunque di alloggiare un podere, dovrebbe il buon padrone informarsi, specialmente dal Parroco, se gl'individui della famiglia sieno di specchiata religione, giacché senza questo requisito non saranno buoni contadini, non potendo essere fedele al padrone chi non lo è al dio della religion che professa, se vivano in pace tra loro, se sieno costumate le donne¹⁰⁹.

[...] doti [...], che saranno tre: cioè voler, saper, e poter le doi prime bisogna, che il Fattor l'abbia da se medesimo, et la terza bisogna, che il Patrone gli la somministri, poiché sarebbe infruttuoso ogni voler, e saper che il Fattor vogli, o sappi, quando il Patrone non li dia il potere acciò possi; il qual potere intendo, che sia la comodità, et anco basta, che habbia l'autorità, poiché da quella può trarre la comodità¹¹⁰.

¹⁰⁶ Cfr. Del Giudice, *L'educazione del contadino opera utile ai parrochi, e signori di ville e loro castaldi*, cit., p. 5.

¹⁰⁷ Cfr. Revel, *Il Libro del Contadino*, cit., p. 12.

¹⁰⁸ Cfr. Malenotti, *L'agricoltore italiano istruito dal padron contadino*, cit, p. 14. E tra i tanti altri, potremmo citare G.B. Margaroli, *Introduzione*, in *Manuale dell'abitatore di campagna*, cit., p. 8: «l'educazione generale dei villici deve basare principalmente nel formare il loro cuore alla virtù ed ai principi d'una giusta morale, cose che non s'acquistano senza il possente soccorso della religione».

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 29.

¹¹⁰ Cfr. Agostinetti, *Cento, e dieci ricordi*, cit. p. 7.

E che «la volontà» prima vera «dote» del fattore dovesse essere «buona e retta» poteva non necessitare di alcuna spiegazione, e comunque aveva a che fare con alcuni chiari divieti, quei «cinque “non”» che vietavano al buon contadino di essere ladro, di darsi al vino, di giocare d'azzardo, di avere amanti, e di essere bugiardo¹¹¹. Questi pochi divieti però presupponevano doveri ben più ampi che rendevano chiaro cosa si intendesse per volontà «buona e retta»: coltivare le doti della prudenza, della modestia, dello «stare coi piedi per terra», del saper guardare un po' più in là del quotidiano, del saper ascoltare.

A Settecento inoltrato si aggiungevano anche come requisiti primari «la privata mondezza della casa, e delle robe, e del corpo»¹¹², che equivalevano ai «doveri domestici» e ai «doveri civili», presupposti a quelli «religiosi» e «rurali» di cui parla Lorenzo Crico¹¹³. Il *buon* contadino era prima di tutto un buon padre di famiglia e capo di casa a partire dal suo contegno in casa, dal prender moglie, dall'oculatezza delle spese, dalla gestione delle persone a lui sottoposte e dei lavori attinenti all'andamento domestico della vita, dall'educazione dei figli fino ad arrivare alla ricerca costante di contrastare il possibile desiderio di parte della grande e allargata famiglia contadina a tentare la sorte per proprio conto, perché nel caso della famiglia contadina l'unione faceva davvero la forza ricordata dal proverbio¹¹⁴.

Nell'Ottocento, tra le doti richieste al contadino compariva insistentemente anche l'istruzione, ossia il saper leggere e scrivere e far di conto¹¹⁵; un po' meno serviva alle donne, solo al massimo «un anno o due, se bisogna, di pensione in qualche scuola»¹¹⁶. Pietro, il buon contadino che Luigi Martini aveva tratteggiato sulla figura paterna, aveva appreso l'*abc* alle scuole festive, a principio degli anni Settanta il farmacista di Varese Ligure, Clemente Rossi, compilava

¹¹¹ *Ibid.*, pp. 258-259. Ma anche Benetti, *L'accorto fattore*, cit., p. 1. «Honnête homme, laborieux et intelligent» erano in sintesi le qualità per L. Rose, *Le Bon Fermier*, cit., p. 42, che poi le andava descrivendo (pp. 43 ss.). Si veda anche, A. Furno, *Istruzioni morali dirette a' mercanti e negozianti, ed a tutte quelle persone, che fanno contratti, o che esercitano qualche professione e mestiere, o che legate sono con qualsiasi contratto...*, Vercelli, Giuseppe Panialis, 1776, tomo I, pp. 317-319.

¹¹² Cfr. Del Giudice, *L'educazione del contadino opera utile ai parrochi, e signori di ville e loro castaldi*, cit. p. 19.

¹¹³ Cfr. Sono i titoli delle parti dell'opera di Crico, *I doveri del contadino*, cit.

¹¹⁴ Si veda, ad esempio, i dialoghi «Divisione domestica» e «Paciframento domestico», nella I parte «Economia domestica», del I quinternetto, di Crico, *I dialoghi rusticali*, cit.

¹¹⁵ Auspica invece che il proprietario assuma un «fattore diplomato» che «abbia imparata [...] l'arte sua nei collegi o ne' pubblici licei, e date avesse di poi prove di vero profitto in un pubblico e privato esame», De Capitani, *Catechismo d'agricoltura*, cit., vol. III, p. 285, par. 1248. Sul tema dell'istruzione si legga anche l'articolo apparso sul periodico milanese «Il Nipote del Vesta Verde» nel 1858, *L'istruzione de' campagnuoli*, uscito anonimo ma di Cesare Correnti, il letterato che curava la testata. L'articolo è riportato in *I periodici popolari del Risorgimento*, a cura di D. Bertoni Jovine, vol. II, *Il decennio di preparazione (1850-1859) – I problemi dell'Unità (1860-1870)*, pp. 89-97, e ricorda tra l'altro la scuola d'agraria dell'Associazione agricola lombarda «detta di Corte Palasio» vicino a Lodi (pp. 93-94).

¹¹⁶ Cfr. Rose, *La buona Gastalda*, cit., p. 9. Diffidava Rose dei monasteri e dei collegi e reputava che meglio sarebbe stato tenere le figlie a casa.

un possibile progetto di insegnamento per la classe rurale, suddiviso per i giorni della settimana: al lunedì e martedì elementi di agricoltura; al mercoledì un dettato; al giovedì lezione sui doveri; al venerdì scrittura di lettere, per esempio al figlio emigrato; al sabato aritmetica¹¹⁷.

3.2.3. *L'autorità*

Un tema sempre presente, come abbiamo già indicato, è quello che riguarda l'autorità non solo per come esercitarla ma anche, e soprattutto, per come rispettarla. Il mondo d'Antico regime e la sua onda lunga che lambì molta parte dell'Ottocento avevano nel principio d'autorità il perno sul quale si ordinava la società. Se l'umanità intera – nessuno escluso – riconosceva o avrebbe dovuto riconoscere l'autorità divina, nei rapporti sociali la distinzione tra superiori, pari ed inferiori declinava il principio di autorità in mille modi e in mille forme: politiche, cetuali, di genere, di età ecc. Ognuno aveva ed era chiamato a riconoscere il suo posto in quell'ordine¹¹⁸; voler troppo o troppo poco rispetto al proprio *status* erano considerati eccessi e dunque vizi.

Per limitarci al nostro tema, nel mondo contadino la piramide sociale era molto articolata¹¹⁹. Il fattore mantovano Attilio Magri la suddivideva in proprietari, affittuari e coloni, andando poi a specificare le sottovoci per ciascuna figura: grandi proprietari, nobili e ricchi, nobili e ricchi di censo con debiti, arricchiti. Questi ultimi erano i peggiori, a detta del Magri¹²⁰. I contadini ve-

¹¹⁷ Cfr. Rossi, *Il contadino istruito ossia cento venti serate sull'arte agraria, sui doveri e sulla morale*, cit., Prefazione, p. V.

¹¹⁸ Si può vedere, ad esempio, il *Codice di etonomia pubblica ossia Codice universale de' doveri. Libri due. Manuale teorico e pratico per ogni classe di persone con perpetui commentarij morali, critici, antiquari, e probatorj del testo*, Roma, Tipografia delle Belle Arti, 1833, senza autore ma di G.G. Martinetti come si evince dalla prima delle «Testimonianze di uomini illustri sul presente codice, per ordine di data», nella sua I Parte «De' doveri assegnati al rapporto naturale dell'uomo», pp. 89-176. Il *Codice* parte dalla prima «Massima preliminare» che recita: «L'Uomo nasce in questo mondo, vincolato da obbligazioni eterne con Dio Creatore, e Redentore» per terminare con la massima ottava: «La sua [del Codice de' doveri] nasce da Dio autore della giustizia, ch'è la legge eterna, ma la sua garanzia interessa ed appartiene a quell'armonia che deve regnare tra il capo della religione, ed i principi della terra», pp. 86-87.

¹¹⁹ Per uno spaccato tra Otto e Novecento di tale piramide, illustrata con immagini fotografiche, si veda C. Fumian (a cura di), *Dizionario illustrato di agricoltura*, in *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea. Uomini e classi*, cit., pp. 501 ss.

¹²⁰ Cfr. A. Magri, *Stato attuale della proprietà, proprietari, affittuari, contadini ed agricoltura della Provincia di Mantova dal lato tecnico, economico, morale e proposte per aumentare la rendita*, Milano, Tip. Sociale, 1879, pp. 42-56. Dello stesso periodo si veda la relazione sullo stato dell'agricoltura nel Mantovano, elogiata da Stefano Jacini e premiata dalla Giunta per l'Inchiesta agraria di Girolamo Romilli, in *Inchiesta Romilli. L'agricoltura e le classi agricole nel Mantovano (1879)*, a cura di R. Salvadori, Torino, Einaudi, 1979. E ancora C. Fumian, *Possidenti: le élites agrarie tra Otto e Novecento*, Catanzaro, Meridiana libri, 1996. Per il *Codice di etonomia* appena sopra citato il «proprietario coltivatore» non ha obblighi se non quelli «riguardanti il vantaggio

nivano invece divisi in salariati, giornalieri – «i paria o i *fellahs* della classe campagnuola»¹²¹ in quanto esposti ad ogni tipo di precarietà e di soprusi –, coloni o mezzadri. I nostri trattati ripropongono un tale schema in diverse forme. Luigi Martini, ad esempio, considerava le singole figure sia al maschile – «famiglio, giornaliero, bracciante, bifolco, castaldo, fattore, mezzadro, affittuale» – che al femminile: «fittajola», bifolca, bracciante, giornaliera, mentre Lorenzo Crico le ricordava introducendole nei racconti dei contadini o facendole diventare personaggi dei dialoghi.

Ciascun lavoratore dipendeva dal fattore:

Chi ben considera la carica del Fattor è molto bella e di gran stima, poiché quando il Fattor ha l'autorità totale a ben esercitarla non ha, né dura altra fatica, che di ben comandare. La vera carica del Fattor è di far quello che non vuol, o non puol far il Patrone [...] e se qualcuno abusando la benignità del Patrone, e pregiudicando all'honorato essercitio di cui tiene la carica, invece di far fare, vogli far esso stesso, fa grandissimo mancamento perché tanto falla quello, che trapassa il segno destinato, quanto quello che non gli arriva [...] così di cadauna professione tutti procurano tenere il loro posto, et è una vera gratia di Dio, che tutti faccino bene il loro mestiere, senza pasar ad infastidir quel d'altri¹²².

E dunque il fattore, a sua volta, dipendeva direttamente dal signore, padrone del fondo, la vera autorità dalla quale derivavano la sorte e la qualità di vita di chi lavorava la terra. Perché ampiezza e fecondità del podere, dimora salubre e conveniente¹²³, possibilità di avere lavoranti, ragionevolezza del contratto erano dati dal signore e da queste fondamentali variabili dipendeva l'esistenza di una comunità. E perciò quella del signore è presenza che direttamente compare o, più spesso, indirettamente aleggia nei trattati sul *buon contadino*. Investito di ampie prerogative, il signore avrebbe dovuto però anche assumere su di sé responsabilità e doveri verso i suoi sottoposti, il suo *status* lo prevedeva e il *buon* ordine sociale lo avrebbe richiesto, così come richiedeva che i sottoposti onorassero ai propri obblighi.

della propria famiglia, e l'aumento ed economia del proprio patrimonio» e quello di «sorvegli[are] personalmente alla coltura, giacché la sola presenza fa eseguire il sistema di una ben regolata agricoltura», cfr. p. 440.

¹²¹ Cfr. Magri, *Stato attuale della proprietà, proprietari*, cit., p. 53. Si vedano anche, M. Gioia, *Statistica del Dipartimento del Mincio*, nella ristampa dell'ed. Milano 1838, Mantova, Arcari Editore, 2000, con introduzione di M. Bertolotti, p. 161, e da ultimo Fincardi, *La terra disincantata*, cit., pp. 123-139, che riprende sia Magri sia l'inchiesta Romilli appena sopra citati. Nonché sui doveri dei coloni e «de' mercenarj», il *Codice di etonomia*, cit., pp. 440-443.

¹²² Cfr. Agostinetti, *Cento, e dieci ricordi*, cit., al *Ricordo XCIX* «Qual sia la vera carica del Fattor», pp. 1253-1254. Ma anche Rose, *Le Bon Fermier*, cit., p. 44, che paragona il fattore a «un Capitaine».

¹²³ Già a metà Settecento si pensavano a nuove e più razionali abitazioni per i contadini. Sul tema si veda *Delle case de' contadini di Felice Morozzi nobile colligiano*, Firenze, Stamp. di S.A.R. per G. Cambiagi, 1770, dedicato a don Nicola Pecci, nobile patrizio senese. Concludono l'opera alcuni disegni e piante delle costruzioni.

Ma chi e come insegnare al “padrone”? Non lo poteva fare certo un fattore, e infatti Giacomo Agostinetti non si permise di dar consigli al suo signore se non indirettamente trattando dell’oculatezza del padrone nella scelta di chi avrebbe dovuto mandare avanti il podere, un’oculatezza che sarebbe dovuta essere almeno pari a quella che i signori riservavano «nel provvedersi di un aggiustato tiro de Poledri, per la loro carrozza»¹²⁴ o suggerendo quanto fosse importante rivestire di autorità il proprio fattore limitandosi al compito di controllo e non correndo così il rischio di dover continuamente poi sporcarsi le mani per faccende minute «tal che hoggi li convien dir li mancamenti d’un Boaro, di mani d’un Carrociero, l’altro d’un Affittuale»¹²⁵. Santo Benetti, dal canto suo, faceva proprio il proverbio «Lega il cane dove vuole il padrone» per non poi pentirsi quando il fattore si fosse trovato licenziato per «esser stato un Fattore a tuo modo»¹²⁶.

E invece ancora una volta poteva essere il parroco – cioè l’autorità religiosa, colui al quale era permesso ricoprire il ruolo di mediatore, qui in particolare, di mitigatore degli eccessi e di consigliere, un ruolo che già gli abbiamo visto ricoprire tra la comunità e l’autorità civile. Due volte Lorenzo Crico chiamò in causa direttamente i «signori proprietarj»: la prima volta indirettamente consegnando una lettera che perorava la causa di una famiglia licenziata per debiti ad un cavaliere vicino e amico del padrone, la seconda a chiusura dell’opera direttamente con quest’ultimo, il «conte», il quale visitando il pievano si informava della lettura di uno scritto di un noto sacerdote trevigiano proposto all’Accademia di Agricoltura locale e se quell’opera prendesse «ad esaminare [...] le parti del proprietario siccome quelle del colono»¹²⁷. L’approccio è dunque inizialmente anche qui mediato ed è per interposta persona che vengono dati i primi consigli, ma poi il dialogo si fa diretto e il *buon* parroco dedica qualche pagina ai doveri spettanti a un *buon* proprietario, doveri che, alla fine, si risolvono nell’aver un occhio attento e premuroso verso i propri dipendenti: «buona stalla di buoi, e nulla meno che una quarta parte del podere a prato artificiale, più qualche tratto di prato stabile», rotazione agraria, strumenti efficienti, buoni ovili, alveare, letamaio lontano dall’abitazione, buone semine, attenzione al momento della raccolta, abitazione sana, comoda e sufficiente e...

finalmente che il padrone sia il padre della famiglia del suo colono, il quale vegga in lui, dopo Dio, il suo salvatore, e la sua sussistenza¹²⁸.

Perché alla fine era sempre in quella qualità incarnata in primo luogo dal *buon*, appunto, padre di famiglia la sintesi di ogni regola¹²⁹. Quel conte nella

¹²⁴ Cfr. Agostinetti, *Cento, e dieci ricordi*, cit., p. 3.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 9.

¹²⁶ Cfr. Benetti, *L'accorto fattore*, cit., p. 50.

¹²⁷ Crico, *I dialoghi rusticali*, cit., p. 420.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 426.

¹²⁹ Su questo tema per il nobile d’Antico regime si veda: D. Frigo, *Il padre di famiglia. Governo della casa e governo civile nella tradizione dell’«economica» tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1985.

finzione letteraria si dirà disposto a meditare su quanto udito, non prima però di aver espresso un più realistico e aristocratico timore, quello di essere costretto ad «abbandonare la città, e venir al governo di cose rustiche». Le gioie dello stare in villa per il conte sembravano non annoverare ancora anche questo noioso e poco onorato dovere!¹³⁰

Ma anche cominciando diversamente il discorso, e partendo subito dal presupposto che «Il proprietario [...] non è il padrone dei contadini, ma bensì delle sue terre», e dunque incentrando il discorso sui doveri inerenti soprattutto al proprietario – anzi al *buon* padrone –, si arrivava sempre alla conclusione che «la bontà del padre forma la bontà della famiglia, ed il buon padrone fa buoni i suoi subalterni contadini e questi mantengono poi in ottimo stato le di lui sostanze». Il corollario successivo diveniva quindi che se «il padrone è buono non c'è bisogno di dir molto agli altri»¹³¹.

In tempi precedenti la rivoluzione, era occorso invece un alto ecclesiastico e una sua *Lettera parenetica morale economica* per sottolineare colpe e doveri dei «possidenti comodi o ricchi»¹³², per ribaltare inerziali luoghi comuni, anche calcoli alla mano, sull'oziosità dei contadini o la loro inclinazione al furto. Ma anche Giuseppe Ippoliti, vescovo di Cortona, dovette piegarsi a temperare quanto detto «così all'aperto (si disse) la causa dei Lavoratori in faccia ai Padroni»¹³³, con un'aggiunta sui doveri anche dei contadini.

Nei nostri testi dunque la rottura sociale non avvenne, e non poteva avvenire pena l'impossibilità di proseguire il discorso, e tenne, seppur a stento, anche con l'entrata dell'elemento destabilizzante della nuova politica.

¹³⁰ Su questi temi si veda *Dell'utilità che ne risulterebbe se i ricchi possidenti fossero versati nell'amministrazione dei loro effetti e passassero un maggior tempo alla campagna*. Memoria del dott. Filippo Gallizoli. Letta alla pubblica Adunanza dei Georgofili il dì 20 Settembre 1812, appendice in Ricci, *Catechismo agrario per uso dei contadini e dei giovani agenti di campagna*, cit., pp. 195-203.

¹³¹ Cfr. De Capitani, *Catechismo d'agricoltura*, cit., vol. III, rispettivamente pp. 279, 280, 299.

¹³² Così recita il titolo completo del testo anonimo *Lettera parenetica morale economica di un parroco della Val di Chiana a tutti i possidenti o comodi o ricchi, scritta nell'anno 1772, concernente i doveri loro rispetto ai contadini*, Firenze, St. Albizziniana, 1772. Filippo Re nel suo *Dizionario ragionato*, già cit., lo attribuisce a Giuseppe Ippoliti.

¹³³ Cfr. *L'editore a chi legge*, nella seconda edizione del 1774, Firenze, Stecchi e Pagani, che prolungava il titolo *...nuovamente impressa coll'aggiunta di una istruzione morale-economica sull'educazione, e sui doveri dei contadini del medesimo*. L'aggiunta erano delle *Dimostrazioni* nelle «quali si fa vedere il prodotto di un determinato Podere, che non è dei peggiori di una data Parrocchia, e si esaminano le spese, che si richieggono per coltivarlo, dal che se ne deduce l'aggravio di molti poveri Contadini [...]». Il testo della lettera con l'aggiunta delle sole *Dimostrazioni* è stata pubblicata a Barge (Cuneo), Ed. La Bargesese, nel 1965, con un'introduzione di Ettore Amedeo Perego.

3.2.4. *La politica*

Per questo le opere prese qui in considerazione se ne tennero debitamente e prudentemente lontane. E potevano sicuramente farne a meno, perché già possedevano uno schema collaudato di società entro il quale rendere credibili e, forse, appetibili i loro consigli. D'altra parte, occorre aggiungere, il tempo dell'*institutio* non può che essere fuori da un tempo reale pur essendo riflesso delle temperie di un momento storico, e rifuggire dal contingente e da quanto appare come profondamente conflittuale per potersi proporre come regola a molti. I conflitti che può contemplare sono pensati a priori risolvibili¹³⁴, se non proprio risolti, almeno dalla disponibilità – vera o supposta – di chi ascolta a farsi cooptare in un progetto comune. Chi si accinge a scrivere un trattato di tal genere presuppone sicuramente un'urgenza ma anche un margine di consenso possibile; laddove tale margine si assottigliasse troppo diverrebbe impossibile anche solo pensare di intraprendere un simile progetto, come vedremo in conclusione.

E nella temperie tra fine Settecento e la prima metà dell'Ottocento questo poté provocare ampie rimozioni. È forse proprio per ciò che in quei tempi di profondi conflitti il momento delle guerre – rivoluzioni o lotte nazionali che fossero – conseguenza della politica, venne solo raramente accennato nei nostri testi, e solamente di sfuggita o in modo indiretto,

Ma ahimè, da vent'anni in qua le vicende politiche, le guerre, e più c'altro mai, li continui passaggi di truppe straniere, apportarono cangiamento notabilissimo nell'indole dominante di questo villaggio, e di tutti quelli che del pari si ritrovano esposti. Quella semplicità nativa, ch'esser deve si peculiare al contadino, soffersse un'alterazione; e comechè ella non siasi estinta, ed ancora apparisca; tanti viaggi alle città vicine e lontane per trasporti militari, e tanto conversare con gente d'armi rese costoro svegliati di troppo¹³⁵.

O ancora i nefasti effetti delle guerre e della politica sono messi in relazione con la città, luogo, come già si è accennato, di tentazioni e di sbandamenti¹³⁶.

¹³⁴ «Forse gli effetti delle grandi rivoluzioni accadute in questi ultimi tempi, e lo spirito d'immoralità, quasi generalmente diffuso, aveva un po' alterata la commendevole disciplina di questi [della Brianza] popoli. Ma il ritorno di una sistemazione tutelare rimetterà il popolo nella sua antica moralità», cfr. *ibid.*, pp. 302-303.

¹³⁵ Crico, *I dialoghi rusticali*, cit., pp. 75. Crico accenna ancora al passaggio di truppe sempre per bocca del parroco anche come esempio per istruire il contadino sulla varietà delle piante: «Voi vedeste eserciti di soldati passar per di qua. Erano tutti soldati, ma un reggimento vestito con cimiero, un altro con berrettone, un altro con cappello; un reggimento con liste rosse, un altro con liste gialle o verdi ec. Voi vedeste ancora questi soldati andarne mescolati in tempo di stazione; ma, dato un'occhiata al segnale, voi dicevate: quegli è un soldato del tal reggimento, quegli del tal altro [...]».

¹³⁶ È il caso, ad esempio e già vi abbiamo accennato, raccontato nel capitolo «Gioventù scostumata» che parla di un giovane andato ad imparare il mestiere in città, che nei tempi turbolenti della rivoluzione corre dietro a cattivi maestri e, tornato al villaggio, vuol convincere gli amici che «questi erano i paesi dell'ignoranza e de' pregiudizj: che altrove, dove era stato, si sapeva pensare

Ugualmente però anche solo la constatazione del relativo aumento di testi sul *buon* contadino specie dopo il periodo napoleonico o dopo il 1848 ci dice che la politica è comunque presente o ha almeno creato l'urgenza di ricomporre in modo più completo il *puzzle* sociale.

Così, quando invece si volle porre al centro di una nuova *institutio* la politica con le altrettanto nuovissime idee di nazione, di costituzione, di libertà, e persino di democrazia, ecco che qualcosa mutava come nel caso del *Dialogo politico e costituzionale* di Giuseppe Furno. Sicuramente era sempre il parroco a istruire un contadino che si diceva inizialmente estraneo a tutte quelle idee e a quelle guerre dei «*signori*», ma ora si doveva specificare che era solo un «*buon*» parroco a farlo, e dunque solo a colui che condivideva il nuovo corso della storia poteva essere attribuita quella qualità. Era un distinguo foriero di altre conseguenze. Perché l'entrata della moderna politica nel discorso educativo richiedeva almeno dei tentativi di messa a punto del discorso prima di capitolare del tutto di fronte alla nuova *auctoritas* che stava rivendicando per sé sola il diritto di dettare una nuova morale¹³⁷, di dar senso da sola a tutto il vivere sociale, di istituire nuove cerimonie civili¹³⁸, di avere le parole d'ordine per convincere ed emozionare.

L'autore de *La dottrina politica spiegata ai campagnoli Lombardo-Veneti*¹³⁹ continuava certo a richiedere «Ai Parrochi» e poi anche «ai Deputati comunali e a tutte le persone colte e dabbene» di diffondere quell'operetta, ma pretendeva pure di avere legittimamente il diritto di definire «le questioni di Politica» come «questioni di morale» o di addirittura proporre la lettura e la spiegazione del testo «nelle domeniche in tempo di dottrina», quasi ricattando l'intera classe ecclesiastica che, seppur obbligata dalle circostanze, aveva comunque cantato il *Te Deum* nel giorno dell'onomastico dell'imperatore, e di sostenere che l'educazione politica del contadino «non potrà tenersi per opera profana; perocché sarà sempre santa cosa ammaestrare il popolo in quello che, ignorato, può essere cagione di sociali disordini e di irreparabili sventure»¹⁴⁰.

e ragionare; che non conveniva badare troppo ai precetti de' Genitori, e del Curato, uomini vecchi che vorrebbero vedere tutto il mondo in melanconia, e cose simili». Poi, ovviamente, abbandonato da tutti, si ricrede e «s'accorse quanto vale la buona fama, e quanto danno si riporta dal comune discredito», cfr. Tecini, *Uberto*, cit., vol. II, rispettivamente pp. 170 e 174.

¹³⁷ Ho seguito un simile mutamento con l'introduzione della «educazione civica» nell'educazione morale con la legge Coppino del 1877, in *Una morale per il cittadino dell'Italia unita: la nascita dell'educazione civica nei dibattiti parlamentari, nei programmi e nei testi scolastici tra Otto e Novecento*, in *Identità politiche e usi della storia (secoli XVIII-XIX)*, cit., pp. 207-242.

¹³⁸ Si veda, ad esempio, sulle novità introdotte dal nuovo corso politico in tema di elezioni, l'anonimo scritto *Il contadino all'urna elettorale. Dodici veglie proposte dal maestro di scuola del suo villaggio*, Novara, Tip. Rusconi, 31 dicembre 1859. Il *Dizionario di opere anonime e pseudonime di scrittori italiani o come che sia aventi relazione all'Italia*, di Gaetano Melzi, nel suo *Supplemento* a cura di G. Passano e E. Rocco, attribuisce il volume al prof. Moro di Arona.

¹³⁹ Qui nella sua seconda edizione del 1859 per i tipi di Manini.

¹⁴⁰ *La dottrina politica spiegata ai campagnoli Lombardo-Veneti*, cit., *Avvertimento*. Il testo da noi visionato è postillato di commenti ironici e di molti punti esclamativi da una mano che annota criticamente più di vent'anni dopo, nel 1881, l'apologia del nuovo corso politico italiano.

Perché, alla fine, nelle parole dell'autore il nuovo corso politico che il Risorgimento aveva aperto sarebbe stato la risoluzione dei molti mali italiani: uno spirito comune, meno tasse, una coscrizione più equa ecc.

Non solo. Ma si dovettero anche rintuzzare in seguito le obiezioni, potenzialmente pericolose, di chi condannava in un sol fascio i «signori» e un «governo [che] odia la religione»¹⁴¹. Così, ne *I contadini e la religione. Dialogo fra il Dottore Delbuono e Menico fittajolo* del 1867 l'autore, per noi ancora sconosciuto, dovette spender molte parole per convincere il contadino che le cose non stavano in quel modo e soprattutto che forse anche una religione che spesso volte rasentava lo «spettacolo», come le processioni con tutto il loro corollario di suoni e di fuochi d'artificio, sarebbe dovuta mutare.

Se s'ha da concedere questo sfogo – replicava il dottor Delbuono – d'allegria si faccia nelle ore d'intervallo, quando la gente non è in Chiesa. E poi vi dico che siamo arrivati ad un punto che la divozione vien messa tutta nelle campane, negli spari, nella musica e negli arredi sacri¹⁴².

Forse sarebbe occorso più tempo per metabolizzare tutte queste novità: ma era proprio il tempo dell'*institutio* che stava per finire.

Eppure qualcuno ci provò. Così, Giovan Battista Intra cercò di esplicitare in meno di trecento pagine le coordinate di fondo con le quali ricollocare la figura di un contadino più cosciente che, nella retorica letteraria, si interrogava sulle filosofiche domande del *chi siamo, dove siamo e dove andiamo*, e alle quali l'autore rispondeva con l'ausilio delle scienze, partendo dall'universo per arrivare a Mantova, dalla creazione per giungere alle ultime annessioni al Regno d'Italia, dalle nozioni di fisica a quelle d'igiene, dall'essere umano al mondo inanimato, per arrivare all'agricoltura... e finalmente l'utopico uomo dei campi «quasi sbalordito rientra[va] in sé stesso, e studia[va] la sua persona, che così piccina pure ha la forza di tutto sottomettere»¹⁴³. E allora, ecco chiedersi come la società avesse risposto alle sue fatiche ed ascoltare tutte le informazioni riguardanti le istituzioni che dalla culla alla tomba tendevano a «rialzare la condizione morale ed economica del contadino»¹⁴⁴, appena prima di introdurre la «parte morale» che, ancora una volta ritornava sui doveri e i diritti del contadino «che costituiscono la cima del sapere»¹⁴⁵, anche se ora aggiornato con i diritti civili e politici che lo Statuto Albertino portava con sé.

Troppo! Perché una volta saltato, o anche solo incrinato, l'ordine sociale e politico su cui si era potuta reggere l'*institutio* e per il quale essa poteva risultare

¹⁴¹ Cfr. *I contadini e la religione. Dialogo fra il Dottore Belbuono e Menico fittajolo*, Verona, Vicentini e Franchini, 1867, p. 7.

¹⁴² *Ibid.*, p. 11.

¹⁴³ Intra, *Contadini Lettori!*, in *Manuale del contadino*, cit., p. 11.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 12. E cioè: beneficenza, levatrice, baliatico, asili, scuole, comizi agrari, avvocatura dei poveri, casse di risparmio, monti di pietà, medici condotti e medicine gratuite.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 13.

semplice in quanto i fondamenti si presupponevano condivisi, ecco che occorreva invece esplicitare tutto, descrivere minuziosamente, poiché mancava il punto focale sul quale far convergere ogni discorso. Un *focus* che Cesare Revel pensò di ritrovare nella classe sociale d'appartenenza, la nuova comunità che si andava offrendo anche agli «operai della terra»¹⁴⁶ per farli uscire dall'isolamento – il paese e in particolare la parrocchia sembravano ormai del tutto scomparsi come luoghi di identità collettiva –, e per riscoprire una identità più forte, consapevole, capace di chiedere e pretendere ciò che le era dovuto. E dal «Governo» e dallo «Stato» ora si voleva che venissero mantenuti gli impegni per «coltivare quelle istituzioni le quali debbono portare i benefici invocati dall'industria agricola». Nella cooperazione tra forze statali e di classe, agevolata da nuovi mediatori, gli appena nati comizi agrari e le associazioni operaie in genere, per l'autore stava l'inizio del riscatto del contadino. Così un nuovo «*codice rurale*» che avrebbe dovuto contenere norme per la sicurezza personale ed economica del mondo agricolo, una specie di carta del lavoro, qui agricola, *ante litteram* che temperasse esigenze di lavoratori e proprietari – dal credito agricolo, alla viabilità, alla polizia stradale ecc. – doveva convivere con il più tradizionale codice dei doveri, la parte che permetteva di attutire specificità troppo marcate, e dei diritti, anche questi comuni perché derivati ora da uno Statuto sopra le parti. E soprattutto Revel cercava in tutti i modi di compensare gli interessi del capitale con quelli di chi ora lo sentiva come nemico, come «tiranno» e non certo come «il primo benefattore dell'umanità, e, per voi operai, la seconda provvidenza. Più esso abbonda, più il salario cresce»¹⁴⁷.

“Tenere insieme” era ancora una volta la parola d'ordine che sottostava anche a quest'ultimo tentativo di trovare il minimo comun denominatore di un bene comune sempre meno creduto, di una complementarietà funzionale dei vari ruoli sociali che stava invece deflagrando.

4. *L'ultima institutio*

Così quella sul contadino sembra proprio essere l'ultimo tentativo di *institutio* possibile in un mondo, quello successivo alla rivoluzione francese, che aveva modificato, come si è prima accennato, gli assiomi alla base del paradigma culturale al quale fare riferimento. Ultima, nel senso di voler ancora una volta coinvolgere in un discorso comune una componente sociale che di fatto si trovava non del tutto socialmente integrata. Ci saranno certo ancora casi di *institutio*, per esempio quella della «vera signora», regina della casa e del privato, che i galatei di fine Ottocento e per metà Novecento continueranno a istruire, ma in questo caso si parlava ad una microsocietà che seguiva ormai un'etica del bene comune va-

¹⁴⁶ Revel, *Il Libro del Contadino*, cit., p. 67.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 123.

levole solo nel ristretto ambito domestico. Oppure ci furono limitati tentativi di provare almeno a tener ancora legate alla compagine sociale importanti categorie sociali – quelle dei professionisti, per esempio, con i codici deontologici¹⁴⁸ –, tentate dalle voci di più allettanti e convenienti sirene della modernità.

E invece risultò ancora possibile quella per il contadino in quanto il mondo rurale sembrava attardarsi all'interno dello schema culturale precedente dove perdurava in qualche modo il senso dell'autorità umana e divina, dove il suo legame alla terra lo spingeva verso la tradizione e la conservazione, e dove la povertà e l'ignoranza non pareva avessero ancora possibilità di riscatto se non guidate da paternalistica mano. E possibile anche perché un'*institutio* non appariva in quel caso ancora anacronistica: troppo divario differenziava il contadino dal mondo della città perché non si volesse procedere per gradi evitando forse di togliere contemporaneamente tutti i sostegni etici sui quali fino a quel momento il contadino aveva confidato¹⁴⁹. E non solo lui.

Poi, dopo gli anni Settanta dell'Ottocento nessun trattato d'*institutio* neppure per il contadino fu più possibile. Dall'esperienza della Comune di Parigi dove l'idea degli interessi contrapposti per le classi sociali si incarnò violentemente nella rivolta, divenne – allora sì – anacronistico anche solo poter pensare che ci fosse per tutti un solo bene comune, declinabile per ciascuno.

Meno pacifici e più spaventosi dell'emigrazione sono gli altri sintomi della situazione: il brigantaggio, il malandrinaggio, il pauperismo, l'Internazionale, che già piglia le armi... Sull'esempio del terzo, il quarto stato si prepara alla lotta, ed è facile argomentare che il '93 del nostro secolo, se mai dovesse per legge inesorabile verificarsi, dovrà essere più truce del suo predecessore: la Comune informi!¹⁵⁰

E probabilmente i primi a pensarlo furono proprio gli autori stessi. Le stesse argomentazioni, e anche solo lo stesso linguaggio mutava, diventava più “moderno”, più scientifico addirittura. E dunque più credibile perché forse suonava come più disincantato. Nella formula « $P = i \times s$ », ad esempio, il genovese Landriani, del quale appena sopra abbiamo riportato i timori, pensava di poter racchiudere il progetto di riforma non solo della classe contadina ma del progresso dell'agricoltura. Dove la lettera «P» stava per «personalità tipica» che era «eguale a individualità moltiplicata per socievolezza, ossia potenza moltiplicata

¹⁴⁸ Mi permetto di rinviare ai miei lavori: *Lo spazio e il ruolo della famiglia nei galatei ottocenteschi*, in *Percorsi e modelli familiari in Italia tra '700 e '900*, a cura di F. Mazzonis, Roma, Bulzoni, 1997, pp. 187-206; e il cap. 5 «La creanza professionale: i galatei dei medici e degli avvocati», in *Galateo e galatei. La creanza e l'istituzione della società nella trattatistica italiana tra Antico regime e stato liberale*, Roma, Bulzoni, 1999, pp. 245-319.

¹⁴⁹ Risulta chiaro quanto Ippolito Nievo auspicava riconfermando la sua stima ai parroci: «Lasciategli [al cetto contadino] dunque i suoi preti», cfr. I. Nievo, *Rivoluzione politica e rivoluzione nazionale*, in *Due scritti politici*, cit., p. 82.

¹⁵⁰ Cfr. F. Landriani, *Contadini rigenerati e rigeneratori. Considerazioni – Esempi – Conclusioni. Dissertazione letta e discussa alla Società di Lettere e Conversazioni scientifiche di Genova, e pubblicata nel suo Giornale*, Genova, Gaetano Schenone, 1877, p. 5.

per ricchezza, coefficiente individuale moltiplicato per coefficiente sociale»¹⁵¹. Fare del podere «un'officina», non piangere troppo sullo spopolamento delle campagne perché in fondo più positivamente «all'agricoltura del proletario subentra[va] l'agricoltura dell'industriale», smettere di pretendere di tener insieme i «due coefficienti intelligenza e capitale» e puntare invece su «contratto di locazione a lungo termine, quota fissa, pagamento in denaro», erano le basi del pensiero dell'autore¹⁵².

Un disincanto che portava altri, senza più troppe illusioni, a guardare di nuovo al contadino come un essere

rozzo di cuore ed intelligenza, [...], ed insensibile alle forti passioni; non curante dell'avvenire come della dignità; proclive alla superstizione, al pregiudizio; di natura non vizioso; stupido anziché collerico; calcolatore senza principio; vago della famiglia senza il sentimento degli affetti¹⁵³.

Eppure, solo pochi anni prima, si intravedevano ancora sufficienti margini di disponibilità sociale per poter proporre una *institutio*. Possono costituirne un esempio in tal senso le tre stesure di un testo ancora inedito del già ricordato monsignore mantovano Luigi Martini su *La buona contadina*, che prenderemo come l'ultimo caso di un tal genere di testi e insieme come conclusione di queste riflessioni.

4.1. *La buona contadina*

Sicuramente l'idea di scrivere un trattato su *La buona contadina* era nata per completare quanto l'autore, monsignor Luigi Martini, aveva appena pubblicato riguardante *Il buon contadino*. Quest'ultima opera è infatti del 1856 – lo ricordiamo –, la prima stesura del manoscritto in questione è datata 1857¹⁵⁴.

L'educazione morale della donna non certamente meno importante di quella dell'uomo, perché divide con Lui la vita, ed ha una parte principalissima nel regolamento delle cose domestiche come comunemente è detto: una buona e brava donna fa la fortuna della casa. Ho quindi pensato di fare un'opera gradita a quanti amano il bene dell'umanità, scrivendo lezioni morali per istruzione della buona contadina, dopo di aver scritto lezioni morali per ammaestramento dei contadini¹⁵⁵.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 25.

¹⁵² *Ibid.*, rispettivamente alle pp. 32, 29, 31 e 33.

¹⁵³ È la conclusione del particolareggiato *identikit* del contadino fatto da Gerolamo Romilli (cap. VII, 1 «La morale dei contadini: religione, patria e famiglia» pp. 141-145) nella già cit. *Inchiesta Romilli*, p. 145.

¹⁵⁴ Cfr. ASDMn, ALM, sez. I, B, Scritti e documenti personali di Luigi Martini, b. 31, «La Buona Contadina» (I stesura 1857). Cfr. per una sintetica ricognizione del contenuto Martelli, *L'archivio Monsignor Luigi Martini Inventario*, cit., p. 232. Sulle vicende delle tre stesure del manoscritto vedi oltre.

¹⁵⁵ Cfr. ASDMn, ALM, sez. I, B, Scritti e documenti personali di Luigi Martini, b. 31, «La Buona Contadina» (I stesura 1857), Prologo.

Temi che ricorrono anche nell'ultima stesura, che rimase incompleta, quasi un ventennio più tardi. Era il 1875.

Scrivo *della buona contadina*, come scrissi del *buon contadino* lezioni religiose e morali; perché se è santa, e desiderabil cosa, che sia istruito il contadino ne' suoi doveri di religione, di famiglia, o di campagna, così è pure la contadina, anima e vita della sua famiglia. E che potrebbe fare l'uomo scompagnato dalla donna?¹⁵⁶

Motivazione "semplice", verrebbe da dire, se l'idea di redigere un testo autonomo anche per la figura femminile non risultasse una "quasi" novità nel panorama della letteratura che riguarda il comportamento del contadino. Il precedente era nel testo di Louis Rose, *La Bonne Fermière*, che, diversamente da quanto volle Martini circa un secolo più tardi, fu ideato prima di quello dedicato al genere maschile e venne reputato tema «mai [...] prima particolarmente trattato»¹⁵⁷. Non che non si fosse poi accennato alla compagna dell'uomo dei campi, ma era stato solo e sempre in parti limitate e comunque mai autonome, perché la sua voce era spesso mediata da quella maschile¹⁵⁸. Forse però, a metà Ottocento i tempi potevano essere maturi per pensare per la contadina una nuova *institutio*, tanto più urgente per il delinarsi di minacciose lacerazioni politiche, economiche, sociali e religiose¹⁵⁹ che attentavano direttamente o lambivano di riflesso all'unità di un mondo, quello contadino, all'apparenza di secolare immutabilità. Sogni patriottici, desiderio di veder migliorate condizioni di vita che andavano invece peggiorando nelle campagne mantovane con l'introduzione di metodi capitalistici¹⁶⁰, la stretta

¹⁵⁶ Cfr. ASDMn, ALM, sez. I, B, Scritti e documenti personali di Luigi Martini, b. 31, «La Buona Contadina» (III stesura 1875), Prologo.

¹⁵⁷ Cfr. L. Rose, *Introduzione*, in *La buona Gastalda*, cit., XIII. «Je n'y aurois pas pensé, sans *La Bonne Fermière*, opuscule qui a été cause de cette production» (*Le Bon Fermier*, cit., *Observation Préliminaires*, p. 3). Lo riterrà anche un tema "più facile" anche se nuovo.

¹⁵⁸ Ricorda Brunello in *Acquasanta e verderame*, già cit., p. 62, che nel dialogo di Lorenzo Crico il parroco parla direttamente con le donne, e solo sposate, solamente tre volte. Altrimenti è il capo famiglia il diretto interlocutore su questioni riguardanti donne e giovani. Ma eravamo a principio Ottocento. Sempre Brunello nell'appendice *Note sull'invenzione della società contadina*, dell'opera appena citata, riporta due dialoghi del parroco friulano a Vito d'Asio, pubblicati negli anni Quaranta nel periodico «L'amico del contadino», da noi già più sopra ricordato: *Dialogo fra il pievano ed il figliozzo agricola. Sul ben essere dei Pastori ed Agricoltori in confronto degli Artigiani e Dialogo fra il Parroco e la Figliozza. Sull'economia del vestire delle donne*. In quest'ultimo Brunello nota come il parroco ormai «per influire sui comportamenti morali nella famiglia e nella società [dipendesse] dalle donne», p. 133.

¹⁵⁹ Si può vedere, sull'argomento, Fincardi, *La terra disincantata*, già cit.

¹⁶⁰ Si vedano, per il caso mantovano, M. Bertolotti, *Ceti, conflitti, società*, in *Storia di Mantova. Uomini, ambienti, economia, società, istituzioni*, vol. II, *Le radici del presente*, a cura di M.A. Romani, Tre Lune Edizioni, Mantova, 2008, pp. 393 ss.; M. Vaini, *Classi sociali e lotte politiche nel Risorgimento a Mantova*, in *L'Austria e il Risorgimento mantovano*, Accademia Nazionale Virgiliana, Mantova 1989, pp. 181-187, e dello stesso *I contadini mantovani nella rivoluzione nazionale (1848-1860)*, (I ed. Milano, 1966), Mantova, Provincia di Mantova, 1982, parte II, cap. 2.

autoritaria dell'Austria che aveva causato dopo il Quarantotto anni di stato d'assedio, nuove voci che mettevano al centro il mondo contadino e la sua istruzione, voci che nei decenni successivi subirono una forte accelerazione tingendosi di sfumature chiaramente classiste anche nel mantovano.

Tre, le stesure di questo testo. La prima del 1857 ricalcava al femminile quanto il Martini aveva previsto per il suo *buon contadino*. Era un mondo, quello descritto, nel quale già si sentivano nelle voci dei personaggi più giovani i primi accenni di scontento della propria situazione ma dove ancora sembrava possibile poter conciliare vecchio e nuovo. La vita della contadina – diversamente da quanto aveva scritto Louis Rose che aveva fotografato le cure e le attività domestiche e del «cortile» della sua gastalda¹⁶¹ – veniva descritta dalla sua giovinezza al matrimonio, erano evidenziati i suoi maggiori e più frequenti difetti – chiacchierona, curiosa, dissoluta, mormoratrice, sospettosa, permalosa, invidiosa, trascurata –, ma anche i suoi doveri e le sue occupazioni secondo lo *status* acquisito dal marito: «fittajola», bifolca, bracciante, giornaliera...

Tutto secondo le regole fin qui esposte per i trattati d'*institutio*. Ma questa prima stesura non vide mai la luce. Invece, tra l'aprile del 1872 e il dicembre del 1873, Luigi Martini pensò necessaria una nuova stesura molto, molto più ampia. Dalle 15 lezioni della prima si passò infatti alle ben 87 lezioni della seconda, nella quale, se si acquisivano nuovi aneddoti e racconti, si perdeva invece in compattezza.

Quello che però non può passare inosservato è l'introduzione di due temi del tutto nuovi: il tema, quasi in forma catechetica, riguardante la religione – cosa intendere per *buon cristiano*, la superstizione, e soprattutto la Chiesa e la sua gerarchia –, proposto dalla lezione 45^a alla 65^a, e quello sulla patria e lo Stato che occupa quattro lezioni, dalla 76^a alla 79^a. Inutile tornare a ricordare ancora, come più sopra fatto, le preoccupazioni della Chiesa in quel momento incarnate nell'appena concluso Concilio Vaticano I e quelle personali di Luigi Martini con il Sant'Uffizio. Inutile ricordare anche che ormai dal 1866 Mantova e tutta l'intera sua provincia si erano finalmente riunificate sotto i codici del nuovo Stato italiano. Ma proprio l'aperta insistenza su questi temi mostra che almeno due cardini sui quali si reggeva il sistema d'autorità precedente o non erano più scontati o si erano rivestiti di sembianze più complesse e non ancora pienamente metabolizzate, se si dovevano ricordare persino alla contadina, l'ultimo anello della catena sociale, risultando alla fine quasi degli elementi estranei quando invece sarebbero dovuti essere il fondamento di quel sistema di vita.

Ma neppure di questa stesura fu soddisfatto l'autore, che nel gennaio del 1875 si apprestò a redigerne un'altra. Il 2 febbraio dell'anno successivo, mon-

¹⁶¹ «Quanto vale la Gastalda, tanto vale il suo cortile» da mettere a lato, per Rose, al proverbio «Tanto val l'uomo, quanto la sua terra». Cfr. *Introduzione a La buona gastalda*, cit., p. XII.

signor Luigi Martini, certo molto anziano – morirà nell'agosto del 1877 –, interrompeva la stesura alla lezione 19^a che trattava il tema: «Due parole ancora sulla Adolescenza e Gioventù di Annunciata». Si era dunque ancora agli inizi della trattazione, ma anche l'indice redatto nel luglio del '75 non prevedeva che queste lezioni.

Come proseguire?

Forse più semplicemente era ormai davvero diventato impossibile farlo.

Inge Botteri

Dipartimento di Scienze Storiche e Filologiche

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Sede di Brescia (Italy)

inge.botteri@unicatt.it

The role of calligraphy in the Italian schools of modern times*

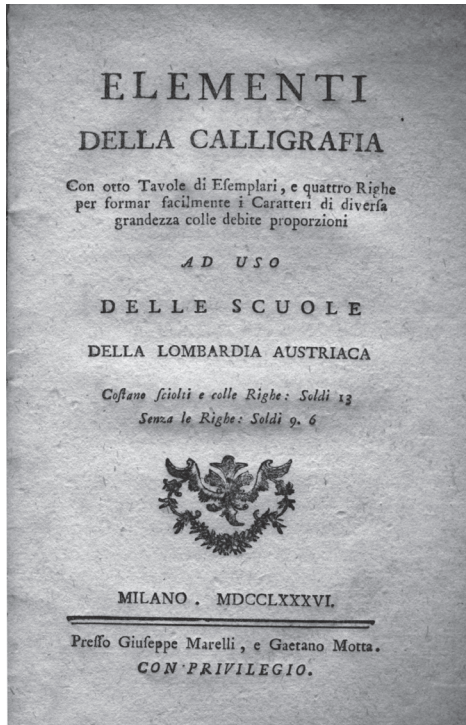
Francesco Ascoli

Introduction

Calligraphy began to be in Italy a part of the *cursus studiorum* through the Napoleonic experience from one side, and the Austrian from the other¹. It's not by chance that the word "calligrafia" began to be used at the end of 18th

* This contribution represents an anticipation of a larger study about the history of calligraphy in modern times in Italy that will be shortly published.

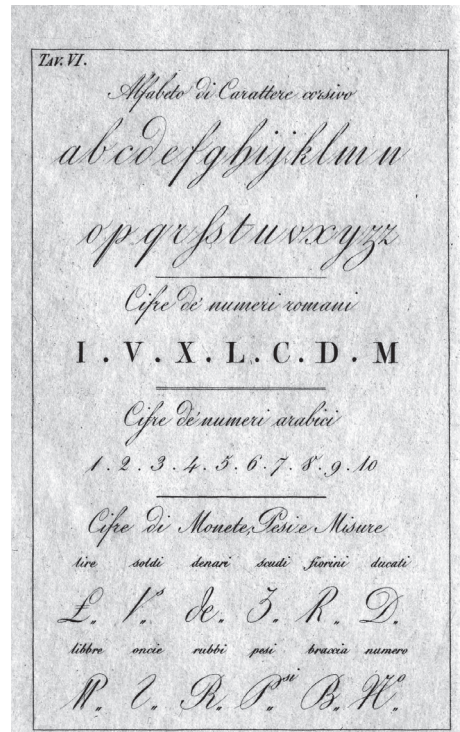
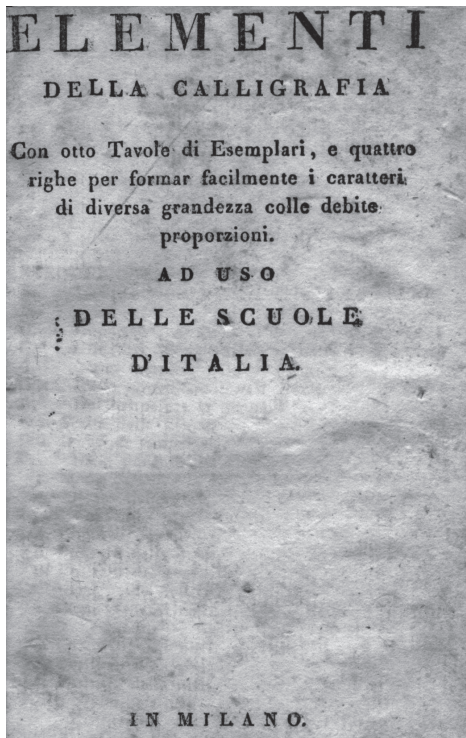
¹ An institutionalized teaching of calligraphy began with the Teresian educational reform in Italy at the end of 18th century where it was organized and arranged in a wider and structured school system. The Napoleonic era introduced new secondary schools named «liceo» where actually calligraphy was not first included, but subsequently added in the so called «licei convitti» (boarding schools) where younger pupils were admitted. For a general arrangement of these subjects, see J. Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988; P. Brotto, V. Mazzucchelli (eds.), *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia di primo Ottocento*, Milano, SugarCo, 2 voll., 1977; S. Bucci, *La scuola italiana nell'età napoleonica*, Roma, Bulzoni, 1976, P.L. Ballini, G. Pécout (eds.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Venezia, Istituto Scienze Lettere e Arti, 2008; E. Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica*, Urbino, Quattroventi, 2000. See also, with a large amount of references the important contribution of S. Polenghi, *From Vienna to Milan: the Austrian reform of the Gymnasium and its implementation in Lombardy during the Restoration, with some data on the Ginnasio di Brera*, «History of Education & Children's Literature» vol. II, n. 2, 2007, pp. 101-126.



Pic. 1. Titlepage from one of the first editions of Francesco Soave's *Elementi della calligrafia* printed in Milan, in 1786. (All the pictures reproduced in the article, refer to items from the Author's private collection, which is currently kept by the Foundation *Per Leggere*, "Raccolta Ascoli", Abbiategrasso, Milan, Italy).

Pic. 2.a. Titlepage from a later version of the same work without date, but maybe of the beginning of the 19th Cent. If we take note of the mention of its destination «ad uso delle scuole d'Italia» (*for the use of the Italian schools*) that could mean that this booklet has been printed during the Napoleonic period. Both of these works do not mention the author. This particular could suggest that this work could not completely have been compiled by Soave.

Pic. 2.b. Table from the same *Elementi della calligrafia*.



century mainly through the Francesco Soave booklet *Elementi della calligrafia* published about in 1786².

The debate about teaching of reading and handwriting, vigorously started with the beginning of the educational mission of the European states, opened to experiments and new formulas: the mutual teaching³, the simultaneous teaching of reading and writing were questions for which calligraphy did not obtain the right to discuss about. That does not mean that there was a lack of new initiatives by part of writing masters that proposed new solutions and new methods. Many were in fact the calligraphers that tried to spread an own method of handwriting based on empirical methods of various nature, such as different kind of pens or exercises books. The methods concerning the goal for a better handwriting often involved a competition for improving writing instruments and performance, rather than a trial of enhancing the teaching quality as attempt. Therefore many masters and teachers invented new kind of pens, such as pens with a more capacious ink reservoir or new pen holds⁴. Others suggested various systems as guide lines or other kind of writing materials or inks, but their contribution did not succeed to participate to the pedagogical debate in a meaningful manner, especially in Italy where the calligraphical tradition had been interrupted or at least less meaningfully reduced already since a long time⁵.

² Francesco Soave, a priest from Lugano, was the organizer of the school text books in the reform of the Italian Austrian dominations that published since 1786. His calligraphy text book was one of the first that spread all over the Italian peninsula. About this text, see my contribution: *Gli elementi della calligrafia dell'abate Soave*, from the Acts of the congress held in Rovereto between 25 and 27 October 2007, *Navigare nei mari dell'umano sapere. Biblioteche e circolazione libraria nel Trentino e nell'Italia del XVIII secolo*, Rovereto, 2009, pp. 155-168.

³ Some words should be spent about the mutual teaching that started from the experience of Bell and Lancaster and that have a large consent and diffusion everywhere, and therefore also in Italy. See P. Brotto, *Le scuole di mutuo insegnamento*, in P. Brotto, V. Mazzucchelli (eds.), *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia di primo Ottocento*, quoted above, *L'istruzione elementare*, Milano, Sugarco, 1978, pp. 187-300. For what concerns the teaching of handwriting, it was joined with that of reading; calligraphy skill was welcomed and sometimes some schools used a calligrapher for its class as in the case of Pesaro, a city in the Church State, where it was decided to pay a writing master in order to send him to learn the mutual method in Florence; see A. Ascenzi, G. Fattori, *L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1829-1830)*, Pisa, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 2006, p. 156. The simultaneous teaching of reading and writing began just with the lancasterian schools, but was particularly introduced at the end of 19th century.

⁴ An important bibliography for writing instruments now exists, but conceived mainly for collectors. For a general survey from a different point of view, see the exhibition catalog *Penna, inchiostro e calamaio: gli strumenti per la scrittura e la loro storia*, Torino, U. Allemandi, 2008, also with english text, with a personal contribution about writing instruments in modern times.

⁵ If we examine the publications of writing manuals in Italy, we actually note a strong slowdown in the second half of 17th century, greatly due to the crisis that struck the Italian peninsula. Concerning Italian writing copy book in that period with a chronological list, see A.S. Osley, Luminario, *An introduction to the Italian writing books of the 16th & 17th centuries*,

Little by little, a lot of discussions about the teaching of calligraphy assumed new dimensions and characteristics and a different didactics with common objectives and methods was claimed. Soon arose questions about which was the most suitable school handwriting style; each nation praised also for its own⁶. Not only formal question were discussed, but also more pedagogical issues, such as how to structure and organize a graduated teaching, how to simplify language, nomenclature and procedures. So the debate began to exceed the calligraphy entourage. The era where the ancient writing master represented a member of a privileged class with its obscure language and rituals was going to disappear; he had somehow to democratize its matter. Thus, the calligraphers were not involved only in a transmission of a graphical knowledge, but also a pedagogical one more general such as how to assemble and run a classroom or keeping a class register diary, or using new evaluation methods.

1. *Joseph Carstairs method*

Joseph Carstairs⁷ was a teacher author of a new handwriting method published at the beginning of the 19th century in England. This method met the much needed requirements of a speedy and fluent handwriting style, making use of a particular forearm movement and tying hand and arm with strips. This method spread all over the western countries, including

Nieuwkoop, Miland Publishers, 1972. In the first half of the following century, copybooks are scarce; the publications regain ground from about 1766 onwards, with Peiraud's *Nuovo libro di scrittura* published for the Reycends about that date in Turin and over all with F. Decaroli huge masterpiece *Ammaestramenti teorico-pratici* published also in Turin in 1772.

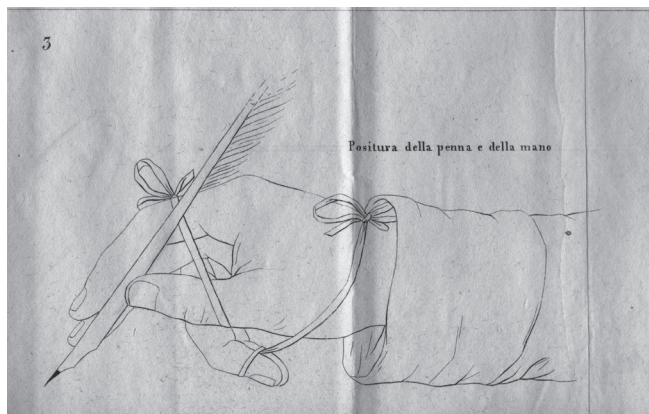
⁶ The question assumed in fact a political aspect: this is well represented by the Belgian experience where, after its unification process in 1830, it was thereafter decided in 1849 by the War Ministry to establish a competition for a national style of handwriting. Its program, published in the *Journal militaire officiel* stated that it was necessary distant from the French Magnée system: «Donner un système d'écriture dont le type se rapproche de la batarde... qui soit moins penchée, plus serrée, et plus nourrie que celle du calligraphe Magnée». The winner, J. Dierckx, in his *Historique de l'art d'écrire* published in 1857 discussing about the question of handwriting nationality, confirmed that belgians did not have a national handwriting system. Dierckx was also in contact with an italian school journal, the «Avvenire Educativo» published in Palermo at the end of 19th century that hosted some of his contributions, dealing for a reformation of the teaching of calligraphy and against the roundhand. See: G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 79-80, where nevertheless the Dierckx participation is not mentioned.

⁷ Joseph Carstairs was an English master born in England in 1783; he is famous for his *Lectures on the art of writing* that he published in London in 1816 that introduced a new handwriting teaching system involving forearms and muscular movement; in the same period he also published a book about stenography with the title *Tachigraphy or the flying pen*.



Pic. 3.a. Titlepage from F. Delpino, *Metodo di G. Carstairs falsamente chiamato Metodo Americano ossia l'arte d'imparare a scrivere o migliorare la scrittura in poche lezioni tradotto dall'inglese e corredato da 33 tavole nuovamente incise per cura di Filippo Delpino*, Torino, Dalla Tipografia di Alessandro Fontana, 1829.

Pic. 3.b. Table from the same work (F. Delpino, *Metodo di G. Carstairs...*, cit.) that reports the characteristic tie of the hand in this system.



Germany and over all, in America more than in Europe⁸, where it appeared like a meteorite, and it fade away rather rapidly where the new born national

⁸ For the development of Carstairs methods in America through Foster's works, see Thomson H. Littlefield, *Before Spencerian: the development of B.F. Foster and the American system*, «Print» 3, Fall 1945, pp. 32-40; The Carstairs method also appeared in Germany, for ex., through the work of Philipp Jakob Nägelin who published the following *Methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben nach Carstairs'schen Grundsätzen für lateinische, Gewerbe-, Real- und Elementarschulen bearbeitet*, Stuttgart, about 1840.

education system imposed their own and the diffusion of the steel nib made the rest of the job. Raffaello Lambruschini, an eminent Italian pedagogist, in his famous *Guida dell'Educatore*⁹, after having dealt about Audoyer's forgeries of Carstairs works, states: «The real method of Carstairs is but a forgery»; he adds that this method is not suitable for children, because it takes off the learning of the arm and he suggests the Mulhauser method instead, a Swiss adaptation of Carstairs.

The first time that a Carstairs method appeared in Italy was probably from a translation of Chandelet's version: *Sistema americano ossia metodi di Carstairs e Chandelet per apprendere la scrittura inglese*, Verona, Minesso 1828, pp. 31 with 20 engravings. The "American" denomination was probably given by the frenchman, not to offend the anti-british feelings of those times¹⁰.

The following year a first translation from the original was published, carried out by Filippo Delpino¹¹, calligrapher and stenographer (and also a member of the local masonry) coming from Turin with the title: *Metodo di G. Carstairs falsamante chiamato americano ossia l'arte d'imparare a scrivere o migliorare la scrittura in poche lezioni tradotte dall'inglese e corredato di 33 tavole nuovamente incise per cura di F.D.*, Turin 1829.

This is an abridged edition (63 pages instead of 273). Another edition was published some years later with a slightly different title: *Manuale di calligrafia metodo compiuto di G. Carstairs detto americano ossia l'arte d'imparare a scrivere o migliorare la scrittura in poche lezioni*.

Nevertheless, soon the name of Carstairs vanished, and remained that of "American" and all following writing manuals with this kind of method, called them simply "American".

Many Italian calligraphers of the first half of the 19th century that published writing manuals, also included in their works some engraved sheets of carstairsian models calling them «American hand».

Some quarrelled about this method, calling it like a last-minute-method for quickly improving the hand, in which one could learn to write in very few lessons, while traditional calligraphers knew that, for learning, handwriting is a time consuming activity. Actually, many improvised writing masters, often coming from abroad, went through the Italian peninsula teaching (or trying

⁹ «Guida dell'Educatore», nn. 31-32, July-August 1838, pp. 223 and ff.

¹⁰ About this edition and, in general, the diffusion of the Carstairs' method in Italy, see F. Ascoli, *Carstairs in Italy*, «Wes, Journal of the Writing Equipment Society», n. 68, Autumn, pp. 34-35. For Carstairs pen-holds see also R. Sassoon, *Handwriting in the twentieth century*, London, Routledge, 1999, p. 2.

¹¹ Filippo Delpino from Genoa was the organizer of the stenographic service at the Deputy Chamber in Turin and member of the masonic lodge "Ausonia". He published in 1819 an Italian version of the Samuel Taylor's stenography book, *Universal System of Stenography or Shorthand Writing*, published in London in 1814, a very well known English system.

to teach) handwriting easily and in few lessons, also as a testimonial of the spreading of literacy requests in Italy.

2. Some notes about pre-unification handwriting methods

Besides the Carstairsan method, many more or less famous writing books were published in the same period: if we examine the pedagogical offer related, we can see that most of these manuals had few printed explanations letting to the images the major teaching task. The offer of various kind of characters styles was still important in that period: that's why many calligraphers show as more alphabets as they can, in various size and slope, both for meeting different handwriting quest and demand, both for showing their degree of knowledge and skill as an action of self promotion.

Riccardo Castellani from Leghorn in his *Raccolta di esemplari di caratteri moderni, varj, ornati ed a capriccio* published in 1810 supplies with one alphabet in normal size («intero»), one of half size («mezzano»), and others even smaller and smaller («mezzanetto», «minuto» and «minutissimo»), as well as various alphabets such as gothic and ornamental, a roman one, and a large one («grosso»). A most famous penman such as Ignazio Contessi from Ravenna in his *Arte dello scrivere* published in 1815 and dedicated to the Italian youth shows also characters in the three size dimensions: large, medium and small («grande», «mezzano», «piccolo») adding the French character known as “ronde” («rotondo»), the bastard («bastardo»), a running hand («corsivo») and also a backwards sloped hand («rovesciato»).

Others instead, like Gaetano Giarrè and his Florentine famous school¹², proposes not only various kind of alphabets, but also a little tablet for beginners use, and other peculiar instructions such as tracing meaningless words and exercises for loosening hands¹³. We could anyhow argue from these very few notes two important issues: a calligraphical offer rather large and diversified but joined to a meaningful lack of pedagogical handwriting instructions, even if some new proposals in this sense was effected by the most shrewd calligraphers. But another question must be added: the missing of a common debate about this question. Each master penman performs his own choice and proposes his own solution without real discussions and interactions. It will be only with the Unification, and with common regulations and standardization of rules that

¹² Gaetano Giarrè was a well famous calligrapher and engraver, son of a painter and pupil of the engraver Giovacchino Frosini. He was active about the turn of 18th century in Florence where he opened a very attended school. He published many writing copy books, some together with his sons Raimondo and Brunone.

¹³ See F. Ascoli, *Il contributo della calligrafia nell'insegnamento della scrittura*, «Materiali di lavoro» n.s., nn. 2-3, 1992, pp. 169-179.

calligraphers, now state school professors, will begin to discuss among them, but not only about their art and techniques, but over all about their very poor life condition.

3. *Giacomo Castelli and his observations*

After Unification, not few calligraphers actually were involved in the teaching of handwriting and a quantity of books were published, some of which were methodical treatises about how to teach calligraphy, especially after the July 1888¹⁴, when the regulations for teachers diploma exams were published. Among this kind of publications, we can report that of Giacomo Castelli¹⁵, a calligrapher from Turin author of a spread off series of writing copybooks entitled *L'insegnamento della calligrafia in Italia. Osservazioni e proposte di G. Castelli*. In the dedication he states that «I think that the writing I present here is the first that deals largely this subject up to nowadays neglected»¹⁶. In this work he criticizes the expedients utilized by some teachers like little ropes or arm/bands employed to tie hands obliging them to write in a determinate way (like in Carstairsain method) or calligraphical tutors (little rings to be added to the nibs or directly to the fingers, both to improve the flow of ink and to achieve a comfortable pen grip). His critics involved also those who provided teaching a running hand in a very few lessons, but overall the empirical methods, such as we have above mentioned.

For Castelli «The good teacher must not only know the practical side, but also the philosophical one of the matter he teaches»¹⁷. The author complains about the little consideration about his matter, adding that «In no other country than Italy, calligraphy is so little considered... as in our reborn Italy»¹⁸. He actually detects some important points such as lacking of a set of rules legislation, insufficient teachers qualification; nevertheless, he proposes only formal remedies, such as some slight change or a general increase to school hours dedicated, or a different nomenclature of writing characters.

¹⁴ The July 1888 regulations stated the rules for obtaining the faculty of teaching calligraphy, inserting qualifications exams.

¹⁵ Giacomo Castelli was a very famous calligrapher active in Turin at the end of 19th century, author of many writing models, very critical about ancient methods and sponsor of new points of views on this subject, also declaring that handwriting depends on geometry and is a kind of drawing, formed by circles, ellipses and so on, provoking large disagreement reactions by part of the traditionalists.

¹⁶ «Lo scritto ch'io ti presento, credo sia forse il primo che tratti un po' a lungo una materia, la quale finora si lasciò alquanto negletta».

¹⁷ «Il buon insegnante deve sapere non solo la parte pratica, ma altresì la filosofica della materia che professa».

¹⁸ «Presso nissun popolo incivilito la calligrafia è tenuta in sì poco conto... come qui nella nostra risorta Italia».

4. *City competitions*

It was not completely true that the question of the calligraphical teaching was not considered at all by school institutions or pedagogists. Up to Daneo-Credaro's laws¹⁹, elementary schools depended on the municipalities, and only the most important among them could afford to pay qualified teachers for calligraphy for assisting the others in their task. Some municipalities, such as of Turin or Florence, have been involved in this sense with conferences, publications or competitions.

A Florentine city council resolution of July 8th 1869 resolved to call for a competition to establish a new calligraphic method to be used in elementary schools. This competition stated:

Is is now open a new contest to present before next Oct. 15th a calligraphic method to be applied in the elementary schools in Florence according to the program drawn up by the school commission, and approved by the council on the last June 16th²⁰.

The year before, the Commission charged to review textbooks had disclosed the opportunity of such a competition, in order also to utilize such new methods in the rest of the country. The resolution opened with this competition took part 58 competitors. Only 5 were declared deserving mention and none had the honour to win. Another competition was declared, but it never took place. The judging commission was composed by 5 members, among which two of the most renowned writing masters at that time, Raimondo Giarrè, Gaetano's son, and Giuseppe Bertolla²¹, that had worked in Lucca and Parma at the local royal courtes.

In 1898 a similar competition was held in Turin; among the proposed methods, we find those of Giovanni Tonso²², Cobianchi, Domenico Martuscelli from Naples, Giuseppe Forzani, A. and C.²³ and Giovanni Thevenet from Milan.

¹⁹ The Daneo-Credaro laws, enacted in 1911, established that elementary schools had to be financed also by the state, no more only by the municipalities, as it was before. See S.Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della legge Daneo-Credaro*, Firenze, Le Lettere, 1998; G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo stato*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 231-237.

²⁰ «È aperto un concorso per presentare dentro il 15 ottobre prossimo avvenire un metodo di calligrafia da applicare alle scuole elementari del Municipio di Firenze secondo il programma compilato a cura della commissione direttrice della scuola, e approvato dalla giunta con deliberazione del dì 16 giugno scorso».

²¹ Giuseppe Bertolla was another well known calligrapher, author of splendid calligraphic works, such as an in-folio Album calligrafico. Trattato storico teorico pratico published in Lucca and dated 1840 with 40 engraved leaves.

²² All of these people were well imposed writing masters; especially Giovanni Tonso from Turin (1855-1909) was one of the best penman at those times.

²³ Under the initials A. and C. signed two priests, Giovanni Battista Andorno and Giuseppe Cathiard of the Fratelli delle Scuole Cristiane in Turin who wrote out numerous school books

5. *Gio. Battista Scotti's booklet*

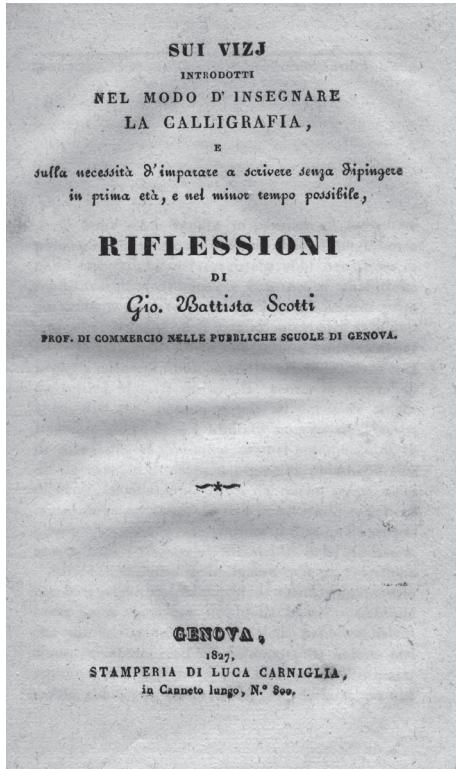
As calligraphy tradition began to be considered obsolete with its unnecessary drills and obscure language, opponents began to give fight. A pamphlet published in 1827 with the title: *Sui vizj prodotti nel modo d'insegnare la calligrafia* by Gio. Battista Scotti, a teacher of commercial subjects in public schools in Genoa represents a real offensive to the calligraphical tradition that he attacks from different points of view. First, for the author, it's much less then drawing («figlia spuria del disegno») stating that calligraphers «ignore the power of pencil and brush» («ignorano il potere della matita e del pennello»); secondly, he declares that calligraphical methods are a waste of precious time, subtracted to that of other important subjects. He suggests the Carstairs's method, but without, from the other hand, suggesting a real pedagogical alternative. The rising of positivism ideology claimed for new pedagogical methods and instruments, criticizing calligraphy also from another point of view, that of hygiene. So, new debates arose in order to establish the best class desk, but the very important battle began to rise up with the question about upright or slanted handwriting that occupied for many years the attention of physician, optometrists, general scientists. In this sense, the pioneer may be represented by Emile Javal²⁴. In an increasing role of medicine, hygiene sciences and pedagogy, the calligraphical tradition was losing ever more its appeal²⁵.

It's not therefore a surprise that Italian regulations warned the elementary schools masters not to exaggerate with calligraphy. The 1867 regulations stated that it was not elementary schools task to form calligraphers: «It is not a task of elementary schools to form calligraphers» («Non è ufficio delle scuole elementari il formare dei calligrafi»). From the other hand, it could not be expected that these were themselves also calligraphers when they often scarcely were able to read and write. Nevertheless, some big communities like Milan and Turin, accepted for a while to have some writing masters to help regular staff. It was only in secondary schools that calligraphy continued to be of some importance.

that had a valuable editorial success. See P. Savio, *I Fratelli delle Scuole Cristiane autori ed editori per la scuola*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 2, 2007, pp. 92-93.

²⁴ Emile Javal was an optician who dedicated his investigation about the reasons of myopia in schoolboys, so letting himself involved in the question of the teaching of handwriting; he wrote a famous treatise *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, published in 1905 where he sided with the upright handwriting style and that had an immediate success and it was reprinted several times soon becoming a benchmark.

²⁵ About the loosing of calligraphy and its medicalization process, see. F. Ascoli, *La scrittura fra igiene e sanità: storia del pensiero medico sulla scrittura*, contribution to the congress about disgraphia held in Faenza on 12 and 13 April 2008; now available at the website <<http://www.pergialtri.it/convegnodisgrafia/public/genpags/biggs/FrancescoAscoli.pdf>> (last access: 31st October 2009).



Pic. 4. Titlepage of: G.B. Scotti, *Sui vizj introdotti nel modo d'insegnare la calligrafia e sulla necessità d'imparare a scrivere senza dipingere in prima età, e nel minor tempo possibile*, Genova, Stamperia di Luca Carniglia, 1827.

Actually, after the Unification, many masters or pedagogists published methods and discussions about handwriting in elementary schools, at least up to Giovanni Gentile's reform in 1922²⁶.

²⁶ Giovanni Gentile (1875-1944): philosopher and professor, one of the most important exponent of the idealistic philosophy in Italy. Minister of Education in 1922 and sponsor of a famous school reformation that, breaking with the past, developed an elite school system, based on the prevalence of philosophy and classical studies. His programs slashed the importance of calligraphy, in elementary schools superseded by the locution «bella scrittura» (fine handwriting). About Gentile and his work in the schools, see G. Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile, la Pedagogia, la Scuola*, Roma, Armando, 1996. For, in general, school under Gentile's era, see: G. Charnitzky, *Fascismo e Scuola*, Firenze, Nuova Italia, 1996.

6. *Calligraphy in elementary schools*

In the instructions of the Casati laws of 1860²⁷ calligraphy is a part of the curriculum starting from the second year, stating that «[the master] will train pupils especially in the fine and running hand» («[il maestro] eserciterà specialmente gli alunni nella scrittura fina e spedita») without specifying what was intended for this kind of style. Many calligraphers, like Castelli, argued that it's not possible for kids in a short time to draw small characters quickly²⁸. 1888 programs foresaw the simultaneous reading/writing process, stating also that pupils must write «running hand neatly and rapidly». Nevertheless, only elementary school teachers were involved, not calligraphers, these were actually no more interested, even if some of them still published methods also for this kind of schools, both because they felt morally responsible for that task, both because the publication represented somehow a revenue, even if small. The question of a good qualification for elementary schools still remained, however, so some of them and some pedagogists prepared textbooks and primers for masters. One of the most famous was of A. and C., *Guida teorico pratica per l'insegnamento e la correzione della scrittura*, published in 1869.

After that, other pedagogical issues came into the limelight, like simultaneous reading/writing methods, phonematic and syllabic methods. Another ghost on the end of 19th century began to disturb the dreams already agitated of calligraphers: the question of upright/slanted hand. In France, during some congresses held in 1862 and 1879²⁹, physicians and hygienists condemned the slanted Roundhand, considered a source of trouble for the eyes and for the back. The debate about upright/slanted style was vivid and close. The question was taken again and discussed in the first (but also unique) calligraphy teachers and handwriting experts congress held in Rome on Dec. 1901.

One of the speakers, Giovanni Colombini, director of «Scuola fiorentina», a periodical school magazine, outlined its history, supporting vigorously

²⁷ Gabrio Casati's 1859 law established the founding schooling system after Unification. Its instructions were published on Sept. 15th of the following year. The bibliography about Casati and its law is rather abundant. See, among others, M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale 1848-1861*, pp. 9-46, in L. Pazzaglia, R. Sani, (eds.), *Scuola e società nell'Italia Unita. Dalla Legge Casati all'Italia Unita*, Brescia, La Scuola, 1991. About Italian elementary school programs, see E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, where the programs are fully transcribed; see p. 189 for the text here quoted.

²⁸ G. Castelli, *L'insegnamento della calligrafia in Italia. Osservazioni e proposte*, Torino, Camilla e Bertolero, 1874, p. 51: «Perciò l'insegnare la calligrafia alle anzidette classi inferiori è un controsenso. S'insegni in esse una scrittura semplice, nitida, intelleggibile, di forma facile... » («To teach calligraphy in inferior classes is therefore a nonsense. A simple, neat, intelligible, easy to form handwriting is to be taught... »). The same author puts in note that he also wrote a writing method for elementary schools and for illiterate adults.

²⁹ See F. Buisson's *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, 1878-1887, under the voice «Ecriture», where these debates are largely described.



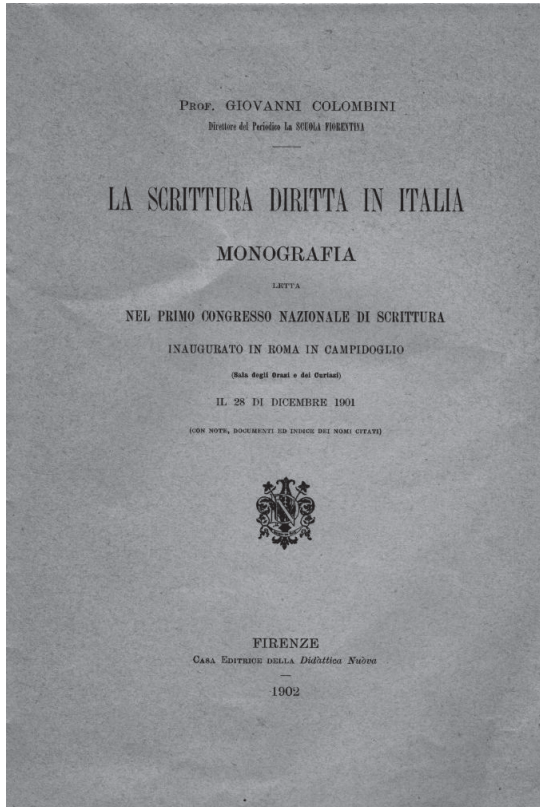
Pic. 5. Titlepage of: A. e C., *Guida teorico-pratica per l'insegnamento e la correzione della scrittura adorna di molte figure inserite nel testo*, Torino, Presso Eugenio Barone, 1869.

the upright hand, while boycotting the slanted one. Colombini wrote in his report³⁰: «The Parisian Medicine society with unanimous approval condemned in 1879 the sloping handwriting»³¹. In 1882 a similar vote was expressed by the International Hygiene Congress in Geneva). In 1881 Javal, in the «Revue scientifique» reported the slanted style as cause of myopia suggesting the upright handwriting, following George Sand's famous motto: «Ecriture droite, papier droite, corps droit». Numerous initiatives followed. The hygiene congress in London and the medicine Academy sided in favour of the upright style. An inquiry conducted by F. Buisson, E. Javal and others also established that this style was preferable. The difference between the French hypothesis and the Italian, was that, while here, substantially, the upright style was actually a Roundhand straighten up, for Frenchmen, it meant to return back to an old style before the spread of the Roundhand, that is the old "ronde".

In every case, calligraphers were obliged to support one or the other, and many were those shocked for the non respect of the tradition, defended

³⁰ Giovanni Colombini participated to the Rome 1902 calligraphers congress where he presented a memory about the upright style in Italy. This work also appeared as an offprint with the title *La scrittura diritta in Italia*, Firenze, Casa Editrice della Didattica Nuova, 1902.

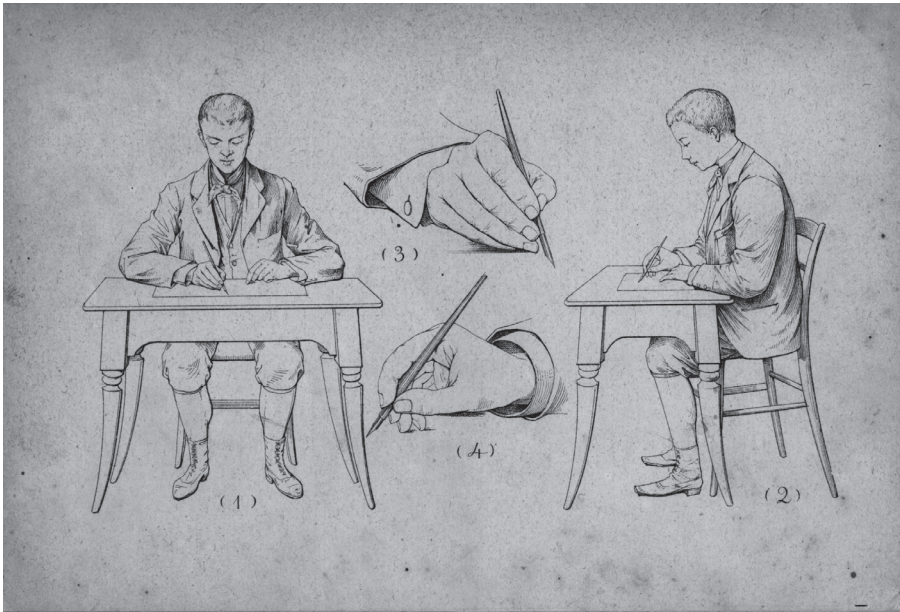
³¹ «La Società di Medicina di Parigi con voto unanime nel 1879 condannò la scrittura pendente. Nel 1882 un simile voto fu espresso dal Congresso internazionale d'igiene di Ginevra».



Pic. 6. Titlepage of: G. Colombini, *La scrittura diritta in Italia. Monografia letta nel primo congresso nazionale di scrittura inaugurato in Campidoglio il 28 dicembre 1901*, Firenze, Casa Editrice della Didattica Nuova, 1902.

tenaciously the old slanted character. Colombini continued listing numerous experiments where he praised with vaunting accents the success of the upright model everywhere. In January 4th, 1899 a certain prof. Uberto D., charged by the minister Baccelli presented a favourable report about Colombini's method that was also presented in Naples the following year at a physical education international congress. Other experiments followed in Florence and Lucca.

In Trieste, however, the experiment failed because the method instructions were published in the German language: «If the instructions were given in Italian – reported a master – instead of German, the outcome could have been different». The Rome calligraphers congress opted for a compromise stating that the upright model did not abolish the slanted, but it's to be placed by side and that they could meet together peacefully.



Pic. 7. Table from A. Spes, *La calligrafia verticale*, Torino, 1904. This booklet is one of the first (maybe the first) addressed to elementary school masters concerning the upright style. The table shows the position of the pupil for this kind of handwriting.

The school regulations gradually received these needs, starting from Orlando's programs in 1905³² that began to suggest, beside the slanted style, the new one, just until gradually to admit the upright model as a unique handwriting style as in the 1945 programs stated «for hygiene reasons» («Per ragioni igieniche si prescrive l'uso della scrittura diritta»), a disposition repeated in the new programs 1955.

Calligraphy in elementary schools passed through a non lineal itinerary. In the first national school programs, handwriting and Italian language were put together in a unique subject; and it's understandable so: the situation to face was of double difficulty. It was not only a question of simple literacy, but also of Italian language that many Italian students didn't know perfectly, as they generally spoke their native dialect, so that handwriting became an obliged way for them to learn Italian. Calligraphy was expressly displayed from the second class onwards with «graduated exercises».

³² See E. Catarsi, cit., p. 262: «esercizi metodici di scrittura diritta o di corsivo ordinario» and p. 287: «Il programma ammette che si adoperi la scrittura diritta o il corsivo ordinario». See also G. Santucci, *Scrittura e bella scrittura nei programmi della scuola primaria italiana dal 1860 al 1955*, «I problemi della pedagogia», a. XI, n. 6., nov.-dec. 1965, pp. 694-702.

With the 1888 programs which enlarges the school classes from four to five years, handwriting became a single school subject in the first three years, while calligraphy appeared in the last two, but pointing out that it had to be used for practical purposes («Esercizi di bella scrittura diretta però sempre al fine pratico... »). With 1894 programs calligraphy is foreseen in all classes, adding a fine handwriting test at the end of each class. In 1905 programs, the upright style begins to be recommended, together with «corsivo ordinario» («ordinary running hand») and for the first time, from the second class, calligraphy is joined with drawing. The instructions continue to warn about stressing the importance of calligraphy: «The calligraphical exercise must not be detached from the ordinary handwriting style» («L'esercizio calligrafico non si distacchi tanto da quello di scrittura ordinaria»).

With Gentile's Reformation, calligraphy in elementary schools was superseded by "fine handwriting" and associated with drawing. As in the spirit of Gentile's thought, programmes recommended very little from a methodological point of view, especially for handwriting suggesting only introductory drills. Nevertheless, the instructions concerning the second class, argued again about calligraphy exercises «different for single pupils or groups of them, according to their capacity and defeats acquired by them». They also specified that «the fine handwriting exercises will be optional and executed not on copybooks, but on models traced by the master at the blackboard». Handwriting copybooks therefore disappeared from elementary schools text books, substituted by spelling books in which are shown syllabic or phonetics methods. But Gentile himself in one of his parliamentary speeches³³ talked about nature of pedagogical methods with a scorning accent about traditional handwriting teaching systems:

To me pedagogy is that one which frees from prejudices, that subtracts men to the pedantries of what is to do in a determinate way, because it's always been done that way, and that which does not prescribes no method because method is with life that always renews itself, day by day, moment by moment. I don't mind syllabic or alphabetic method!³⁴

This pedagogical gap was partly filled by different kind of publications that came to help to the teachers. The regime reacted with a wholly political answer with the institution of the commission of exams of school textbooks between 1923 and 1928³⁵ and subsequently with the adoption of the unique text. In the

³³ G. Gentile, *Discorsi parlamentari*, Bologna, Mulino, p. 21, during a speech held on Feb. 5th 1925 about financial questions of the Ministry.

³⁴ «Per me la pedagogia è quella che libera dai pregiudizi, che sottrae gli uomini alle pedanterie di quello che si deve fare a un modo perché a quel modo è stato fatto, quella che non prescrive nessun metodo perché il metodo è con la vita che sempre si rinnova, giorno per giorno, momento per momento. Altro che metodo sillabico o alfabetico...!».

³⁵ The Fascism regime tried to control, through a school text production examination, the entire school system and obtain consent. See A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

report of this examinations, the comments relating to handwriting were scarce, synthetic and little meaningful, limited to the observation that the authors of a text had chosen the upright style or the phonic-syllabic method. The commission was directed by Lucio Lombardo Radice, was composed, among others, by Alessandro Marcucci, a school inspector, director of the Agro Pontino schools and author himself of school books, some of them dedicated to handwriting³⁶.

7. *Calligraphy in secondary schools*

In 18th century and in the first half of the following, calligraphy played a strategic role in different situations, not only in an educational sphere, but also, for instance, in the military field, where a specific competence for lettering in drawing maps was requested, or in the publishing industry where it was very common to present title pages richly calligraphically engraved.

Even if with the industrial revolution certain circumstances changed and reduced the importance of the calligraphic status, still this art remained as an instrument of educational value for a correct behaviour (with the usual double sense of the word character) and for suggesting a new middle class ethics.

The sentences used for the learning reflected these statements; one of these, drawn from the examples of Francesco Bertolotti³⁷ (beginning of 19th cent.) states: «No other duty is more important than that of citizen. Base of virtue is vice fear. It's the pretext sometimes worst than the mistake» («Al dover di Cittadino ogni altro cede. Base della virtù è il timor del vizio. È la scusa talor peggior del fallo»). The copybooks of religious like that of Fausto Andreotti³⁸, a florentine priest of the so called “scuole pie” similarly quoted: «In fact of religion, no other doctrines are needed if not suitable to Jesus Christs' ones»³⁹. Also the role of women was underlined by in these texts; in one of these, that of Francesco Corsini⁴⁰ published in Naples between at the turn of 19th cent.: «Home is woman's dominion... with sweet manner, softness, kindness joined

³⁶ A. Marcucci, *La bella scrittura nelle scuole elementari*, Milano, Heintze & Blanckertz, 1928, then reprinted in the forties under the title *L'insegnamento della scrittura nella scuola elementare*.

³⁷ Francesco Bertolotti was a writing master from Milan of the first half of 19th century, and author of *Esemplari di calligrafia italiana, inglese e tedesca* published probably at the beginning of 19th cent. The sentence states: «Citizen's duty is superior to others. Virtue's basis is vice's fear. It's sometimes even worst than the fault».

³⁸ Fausto Andreotti, a priest of the so called “Scuole Pie” was a master author of *Esemplari di calligrafia* engraved in Florence about 1840 by Cesare Poggiali. The sentence states: «In fact of religion, no new doctrines are needed if not consistent with that of Jesus Christ».

³⁹ «In fatto di religione non occorre dottrine nuove se non sono conformi a quelle di Gesù Cristo».

⁴⁰ F. Corsini, *Modelli di calligrafia*, Lit. Galeani, 1903.

with intelligence; the woman surrounds her family of a diffused aura of serenity, peace and contentment»⁴¹.

Numerous also the examples in which the words initial letters of the alphabet were like Pacchioni's models⁴² figured letter A as *Amore* [Love], B as *Bene* [Good], and so on up to V like *Virtù* [Virtue]. The romantic, patriotic and Risorgimento's taste was more evident and highlighted in the epigraphs, in those ornamental calligraphic compositions dedicated to popular personalities, protagonists of important and audacious ventures of bold enterprises. The Pacchioni's examples themselves show epigraphs like «Giuseppe Verdi inexhaustible melody maker evoking in weeping and smiling immortal figures, joined to the indefatigable Genius' almightiness men and strong and irreproachable virtues» (*Giuseppe Verdi inesauribile creatore di melodie divine evocatore nel pianto e nel sorriso di figure immortali congiunse alla infaticata onnipotenza del Genio le virtù dell'uomo del cittadino intemerato e forte*) or «Alfredo Cappellini was born on Dec. 19th 1828; in the Nissa battle Captain of the Palestro, disdainful to survive to the missing victory, heroically perished at the sea with his companions, teaching how Fortune can set Triumph to great-hearted, not heroes' death» (*Alfredo Cappellini nacque il XIX Dicembre MDCCCXXVIII, nella battaglia di Lissa Capitano della Palestro, sdegnoso di sopravvivere alla mancata vittoria, sé e gli annuenti compagni sprofondò nel mare insegnando come la fortuna ai magnanimi può porre il trionfo non la morte dei prodi*). Those of Francesco Lamanna in its *Atlante*⁴³ offer other dedications to personages like Umberto Cagni that reports: «Upon the seas and on Libya's land, as already on the polar ices sparkling of glory for admirable sagacity tests and value, the Asti countrymen proud to have it like fellow-citizen. May 7th 1912» («Sui mari e della terra di Libia, come già sui ghiacci polari rifulgente di gloria per mirabili prove di sagacia e di valore gli astigiani orgogliosi di averlo concittadino VII maggio 1912»).

The insertion of calligraphy in technical schools syllabus had not like its scope of building up artists of the pen, but that of furnishing a professional instrument useful for accountants, to the clerks in general for drawing invoices headings, accounting books, balances, balance-sheets.

Also the time scheduled for this subject throws a glimpse of how the artistic side had not to be exalted, and how it had to be functional only for a good accounting book keeping. So stated in fact⁴⁴:

⁴¹ «La casa è il dominio della donna... colla dolcezza dei modi, la soavità, la gentilezza accoppiate ad intelligenza, la donna circonda la famiglia di una diffusa aura di serenità di contento e di pace».

⁴² Enrico Pacchioni was a calligrapher author of a little *Vademecum di calligrafia* published at the beginning of 20th century in Milan.

⁴³ F. La Manna, *Atlante artistico didattico di calligrafia. Composizioni di epigrafi scritte e miniate ad uso degli aspiranti all'insegnamento e dei cultori di arti grafiche*, Parma, presso l'A. e i principali librai del Regno, first decade of 20th century.

⁴⁴ Secondary schools programs. The sentence states that the goal of calligraphy teaching is to acquire a good handwriting style and skilled teachers are warned not to teach useless ornamentations.

The teaching of calligraphy in technical schools principally aims at making pupils acquire a uniform, neat and clear handwriting. However all teachers, especially accountancy teachers, should care that pupils in 2nd and 3rd classes, when studying characters used for headings, should not neglect continuously to exercise the English running hand, more than is habitual. Again, it is not uncommon that skilled teachers take into great account “epigraphic” characters, friezes and flourishes, putting on display works that are usually closer to drawing, than to calligraphy. This should not happen: if an advantage can be derive from the special tendency of some pupils to this kind of work, nevertheless it is not right that – due to these few skilled pupils – all the others are neglected, including those that are most reluctant and scarcely inclined to this subject, which is modest but most important. The teacher, especially in the 1st class, must insist on the initial fundamental exercises, by repeating them from time to time, and he must ensure a comfortable and healthy posture, as well as the regular and not flawless handling of the pen. In this way calligraphy, patiently and carefully taught, will bear copious and broader fruits⁴⁵.

The normal schools, heirs of the ancient method schools, were established in order to prepare elementary schools teachers. As for the syllabus, the instructions were not very detailed. Also, here a warning not to exaggerate the importance of this subject avoiding gothic character and useless pen flourishes and ornamentations:

The calligraphy teacher shall refrain from exaggerating the importance of his art as certain people do, neither demanding to put it in connection with mathematics⁴⁶, nor wasting precious time in theoretical disquisitions from which pupils cannot derive anything. He shall insist on the correct posture of the writer. He shall choose graduated models containing sentences that are as educational as possible. He shall focus on running hand, capitals included, and shall avoid Gothic writing, decorations and other kinds of merely ornamental exercises. He shall avail himself of the Delpino and Trossi manual⁴⁷.

⁴⁵ «L'insegnamento della calligrafia nelle scuole tecniche tende a far acquistare agli alunni, prima di ogni altra cosa, una scrittura uniforme, nitida, chiara. Epperò i professori tutti, ed in ispecial modo quello di computisteria poi va raccomandato, che nella II e nella III classe, pur quando si studiano i caratteri d'intestazione, non devono trascurarsi i continui e non brevi esercizi sul corsivo inglese, più che comunemente non siasi fatto sin qui. Inoltre non è nuovo il caso che provetti insegnanti tengano più che ad altro, ai caratteri lapidei, ai fregi e ai ghirigori, facendo sfoggio di lavori complessi, che sanno d'ordinario più di disegno che di calligrafia. Ciò non dev'essere: perocché, è vero, trar profitto della speciale attitudine di qualche alunno per lavori siffatti; ma per pochi scolari abili non devono mai trascurare gli altri, anche quelli che più ostinatamente e si mostrano poco inclinati allo studio di questa materia, modesta ma importantissima. L'insegnante deve insistere, specialmente nella I classe, su i primi esercizi fondamentali ripetendoli all'uopo di quando in quando, e deve badare alla comoda ed igienica positura del corpo, nonché ad una regolare e non viziata impugnatura della penna. Così la calligrafia, insegnata con opera paziente ed accurata, darà frutto più copioso e generale».

⁴⁶ It probably refers to G. Castelli's works. See note n. 15.

⁴⁷ «Il maestro di calligrafia si guarderà dall'esagerare l'importanza della propria arte, come fanno taluni i quali pretendono collegarla colla matematica, e spendono un tempo prezioso in teoriche di cui gli allievi non sanno che fare. Insisterà sulla posizione conveniente della persona che scrive. Sceglierà modelli graduati e contenenti sentenze, per quanto è possibile, educative. Si restringerà alla scrittura corsiva, compresa la formazione elegante delle maiuscole, evitando la scrittura gotica, gli arabeschi, gli svolazzi, e simili esercizi di puro ornamento. Si varrà del testo Delpino e Trossi». F. Delpino, G.



Pic. 8. F. Delpino, G. Trossi, *Metodo di scrittura inglese-corsiva per unificare ed agevolare l'insegnamento calligrafico nelle Scuole Elementari*, Torino, Paravia, 1854.

8. *Calligraphy from Gentile reform onwards*

With Gentile Reform, calligraphy suffered with a drastic reduction, disappearing completely in elementary schools and with a shortened time dedicated in secondary, while two new subjects as typewriting and stenography were added. Particularly serious was its disappearance in normal schools (that took the name of *Istituti Magistrali*) that were the schools for future elementary school teachers. As mechanization of writing advanced, together with depreciation and changing value of handwriting, calligraphy ended with losing more and more value. The profession gradually lost any appeal, neither as a stable employment, even if of modest revenue, starting up and strengthening a process of feminisation that was however already in action. Just as Saverio Santamaita notes: «The feminisation of the teaching body (in the elementary school before, and then in the secondary too) is a phenomenon which goes with the Italian school since its beginnings, and is destined to become more noticeable over the years»⁴⁸. The title of calligraphy professor only was no more attractive, and its qualification will be considered only as a part of a more general curriculum, act only to enhance the own score in sight of the participation to more important professional contests.

Ornamental penmanship had therefore no way admission in the school

Trossi, *Metodo di scrittura corsivo inglese per le scuole elementari approvato e compilato d'ordine del Ministro di P.I. per le scuole primarie del Regno*, Torino, Paravia, 1854.

⁴⁸ «La femminilizzazione del corpo docente (prima nella scuola elementare poi anche nella secondaria) è un fenomeno che accompagna la scuola italiana fin dalla nascita ed è destinato ad accentuarsi nel tempo» (S. Santamaita, *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano, B. Mondadori, 1999, p. 23, at footnote n. 36).

system, neither in the technical or normal school, nor in artistic, where it should have, in spite of a presence of a long and well respected tradition. The most famous writing masters, like Eliodoro Andreoli⁴⁹ and Giovanni Tonso of the turn of 19th century, and, afterwards like Francesco Lamanna or Emilio Ageno⁵⁰ had among their school publications examples of pure ornamental calligraphy, showing not only their own skill, but also the discovery a long tradition. Others, like Marco Turco⁵¹, did not publish, but they were all the same very appreciated pen artists and pergamenists. Nevertheless, being involved in public school teaching, couldn't find the way or the opportunities to bring ahead different cultural initiatives as magazines, courses, or other kind of publications directed to the general public.

Only Nicola D'Urso, a famous teacher active in Rome in the thirties of the past century, had found an artistic review called «Scrittura» just before the first world war and could not prosecute; author of numerous handwriting copybooks and inventor of a stenographic system, was also in touch with many celebrities of his time, including Mussolini himself for whom drew up a parchment diploma celebrating fascism⁵².

9. *Calligraphy beyond school*

Were calligraphers destined only to become teachers or could they aim at other professional outcomes? Their poor salary suggested the most skilled to be more active to resort to other revenues in order to enhance their life style. Calligraphers endowed with engravers skill, for instance, found new job opportunities cooperating with stationery shops for engraving invoices, visit cards and calligraphy exercise copy books, or with publishers for the creation of lithographed title pages. Actually, all or almost all of what we could call modern lettering demands were satisfied and guaranteed by calligraphers, even if, especially with the arrival of new styles like Art Nouveau and with the spreading of design, painters and graphic designers were more and more requested.

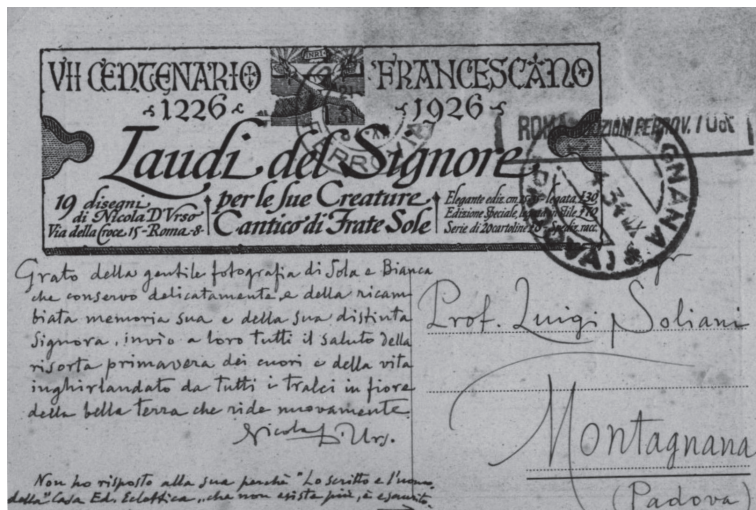
Amateurs competed showing their virtuositities such as ornamental penmanship diplomas, ancient writing imitation or micrographies, at national

⁴⁹ E. Andreoli was a very famous calligraphy teacher active in Milan at the end of 19th cent. and author of numerous copybooks and winner of first prizes in international calligraphy competitions. He also used to engrave by himself his works. He was in competition with G. Castelli whose new pedagogical methods and points of view he did not share.

⁵⁰ E. Ageno, *Esempi originali di peculiare ornamentazione a penna*, Genova, Arti Grafiche Bozzo e Coccarello, 1939.

⁵¹ Marco Turco was a teacher in Turin schools where he was also well known as a penmaster, author of numerous illuminated and calligraphated diplomas.

⁵² See. G. Ansaldo, *Anni freddi*, Bologna, Mulino, p. 184 where this anecdote is reported.



Pics. 9.a-b. Right and back of an original Nicola D'Urso autographed postcard from of a series about San Francesco of the Twenties of the past century. This postcard is addressed to Luigi Soliani of Montagnana in 1934.

and international expositions, hoping to get a prize or at least, a public recognition of their art-crafts. Some representatives of the Milan female aristocracy showed another aspect of the calligraphic amateurism, transcribing for passion only entire books by hand.

At an interesting exhibition held in Milan about *Arti nobili in Milano 1815-1915*⁵³ were shown two manuscripts calligraphied by Francesca Cavalletti Buffini and by Anna Zannini Tinelli. The first reports the history of art lessons of prof. Mongeri in 1884 at the Brera Academy. For this work the author was awarded by a silver medal. Anna Zannini Tinelli instead wrote and decorated a 43 sheets parchment messal. The catalog reports⁵⁴:

Book in 200 leaves, calligraphed and decorated with friezes and initials in tempera and coloured ink. Cm 31,1x22, binding in brown morocco leather. The manuscript gathers in fifty-six lessons the course of art history which was held by Mongeri for the students of the Accademia di Brera in the course year 1883-4. For this work Francesca Cavalletti Buffini, who attended the course in perspective under the guide of Luigi Bisi, received a silver medal by the Academic Council.

Her enterprise still caused interest and curiosity in 1857 when the Brera Academy advertised a competition for a title page for a missal. Her fame was still alive in 1890 when its volume was presented to the Beatrice Exposition in Florence, also gaining a medal, and in 1895 where it appeared at a Eucharistic Exposition in Milan.

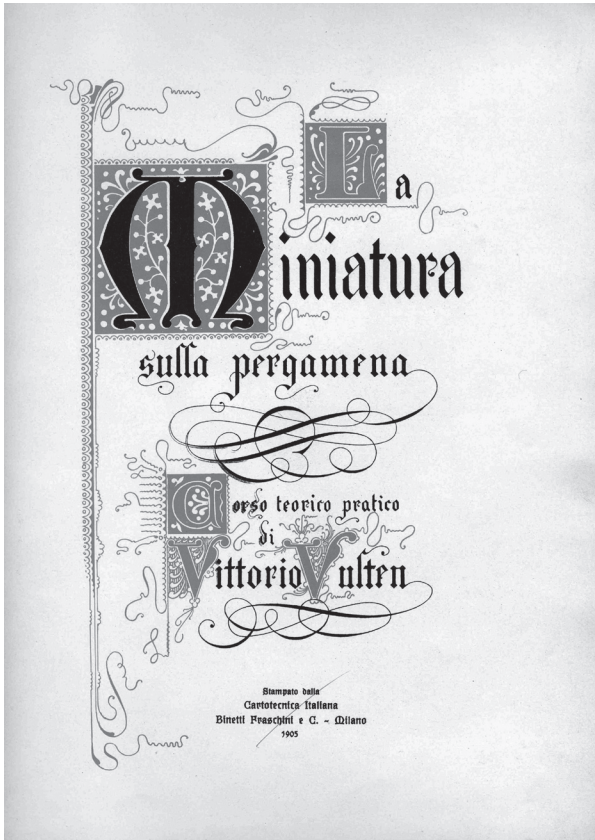
It was an example of the medieval taste born with the English Victorian neogothic style; but, while in England this revival gave rise to initiatives and personages that influenced graphic styles including handwriting, in Italy these kind of initiatives remained at the inside of bourgeois sitting rooms. To this well-to-do public was probably addressed Vittorio Vulten's book about miniature published in Turin in 1905⁵⁵. Medieval miniature revival found some followers, as shows the case of Nestore Leoni⁵⁶: self-taught man, produced illuminated

⁵³ The exhibition was held at the Bagatti-Valsecchi palace in Milan from Dec. 6th 1994 up to Jan. 15th 1995; see the relative exhibition catalog, *Arti nobili a Milano 1815-1915*, Milano, Electa, 1994; at p. 109 it reports the titlepage of Francesca Cavalletti Buffini's illuminated «L'arte italiana del Rinascimento. Lezioni del Professore Giuseppe Mongeri».

⁵⁴ «Libro in 200 fogli, calligrafati e decorati da fregi e capilettera a tempera e inchiostro colorato. Cm 31,1x22, legatura in marocchino marrone. Il manoscritto raccoglie in cinquantasei lezioni il corso di storia dell'arte tenuto da Mongeri agli allievi dell'Accademia di Brera nell'anno di corso 1883-4. Per questo lavoro Francesca Cavalletti Buffini, che frequentava i corsi di prospettiva sotto la guida di Luigi Bisi, venne nominata con una medaglia d'argento dal Consiglio Accademico». *Ibid.*, pp. 132-133.

⁵⁵ V. Vulten, *La miniatura sulla pergamena*, Milano, Binetti Fraschini & C., 1905 (see Pic. 10).

⁵⁶ About N. Leoni, and, in general, the revival of illumination in Italy, see F. Ascoli, *L'enluminure italienne au XIX^e siècle. Un renouveau méconnu*, in: Th. Coomans and J. De Maeyer (eds.), *Renaissance de l'enluminure médiévale*, Leuven, Leuven University Press, 2007, pp. 197-205.



Pic. 10. Title page of *La miniatura sulla pergamena. Corso teorico-pratico*, di Vittorio Vulten, Milano, Cartotecnica italiana Binetti Freschini & C., 1905.

manuscripts that he offered to kings, princes, ministers or new tycoons. His *Vita Nova* was particularly famous, offered in 1923 to Pope Pius IX; of this manuscript, as well of others, some facsimiles were produced.

Conclusions

Calligraphy maybe represents a sort of compromise between craft and art, balancing aesthetic issue from one side, and a subsidiary but necessary tool from the other. Besides, after Italian Unification, calligraphy could not completely fit to a positivist thought, turned to complete control and measure,

while calligraphy owes a lot to eye and personal taste and aesthetic gesture; but also bad as much as the idealistic Gentile's philosophy, for which this subject didn't have access in the schools, being a self-contradiction, as only copy and imitation, and couldn't rise to a higher degree of art; from the other hand, as a aesthetic teaching it could not take part of a philosophic pedagogy.

The calligraphy crisis, begun in 1923 with Gentile's Reformation, worsened under the darts of the active school principles that considers handwriting only as an expression of the child's personality and therefore calligraphy drills an exhausting training both intellectual and material, completely useless and even harmful, and definitively an obstacle to the growing process to be opposed. Exiled to a little corner of some professional schools, was at the end of the sixties of the past century abandoned, in spite of the activities of some good will teachers like Nino Resegotti or Luigi Soliani⁵⁷.

Calligraphy seemed so to have worked out its message and accomplished its historical and pedagogical duty. Print script first, writing machine thereafter, and finally the computer declared this subject old fashioned and passed beyond the age.

But the artistic side, remained drowsed for a long time, was ready to awake, under the auspices of the calligraphic revival that since the thirties of the past century was born and spread in England, over all due to the figure of Alfrid Fairbank that had rediscovered and spread in Great Britain and in USA the 16th century Italian chancery hand⁵⁸. Nevertheless, these echoes did not reach Italy until the end of the eighties, when designers and lettering artists that had learned in that country gave rise to a new calligraphical association founded finally in 1991⁵⁹. Even if some problems arose (amateurs that after a week end workshop turn themselves to professional calligrapher) a new road was open. In recent times, more and more problems concerning bad handwriting

⁵⁷ Nino Resegotti and Luigi Soliani were two calligraphy professors from Vigevano and Padova very active in the attempts for the revival of their art. For Soliani, see. F. Ascoli, *Calligrafi di ieri: Luigi Soliani*, «Calligrafia», n. 6, 1994, pp. 22-23.

⁵⁸ Alfred Fairbank, calligrapher, pupil of the famous Edward Johnston, the pioneer of the calligraphic revival in England at the end of 19th cent., founded in 1952 the Society for Italic Handwriting where he sponsored the 16th cent. Italian fine chancery hand, related to the most famous pen artists of that period like Ludovico degli Arrighi, Giovannantonio Tagliente and Giovambattista Palatino. This society is still extant. See their website, with other references <<http://www.italic-handwriting.org/>>. The bibliography about italian 16th calligraphy is rather considerable. For a general survey see E. Casamassima, *Trattati di scrittura del Cinquecento italiano*, Milano, Il Polifilo, 1966, S. Morison, N. Barker (eds.), *Early Italian writing books*, Verona, Edizioni Valdonega, 1990.

⁵⁹ The new Associazione Calligrafica Italiana was found in September 1991 in Milan by a group of calligraphers and lettering artists, beside myself; see the website <<http://www.calligrafia.org/>>. In the first years, it was also published a magazine with the title «L'Operina», from the title of the first italian writing manual published by Ludovico degli Arrighi in 1522.

had created almost a social alarm⁶⁰ and the press often reports of them claiming to a return of calligraphy classes.

Another task to be accomplished is that of to get acknowledgment of the Italian and European history and tradition, comparing it with that of other countries. This could represent a real opportunity for a reciprocal enrichment of other cultures that have made of handwriting a privileged form of art.

Francesco Ascoli
Fondazione per leggere
Abbiategrosso, Milano (Italy)
francesco.ascoli@fondazioneperleggere.it

⁶⁰ Often on the newspapers and on the web social alarm about the incapacity of young people to handle pens and to write properly appear: Umberto Eco wrote on 4th Oct. 2009 on the British journal «The Guardian» an article about this subject stating that «handwriting lost its soul».

Children's literature in wartime: the magazine «Los Niños» (1870-1877)

Eugenio Otero Urtaza

Premise

Is it legitimate to justify war? Is it possible to bring children up to embrace peace and fraternity while at the same time excusing armed aggression by the armies of one's allies? Can educators be opposed to war and at the same time value military heroism? In the second half of the 19th century Spain was still the metropolis of an empire. A bellicose mentality associated with the presumption of divine patronage was still rife. Spaniards felt themselves to be the most steadfast defenders of Roman Catholicism and the heirs of an evangelical venture that had made Spain powerful; and although the empire was declining, pride in military feats of the past was strong in popular culture and was transmitted to children. In fact, as Álvarez Junco has pointed out in his book *Mater dolorosa*, the memory of the victory over Napoleon's army was being used to construct Spanish nationalism¹. Yet it was at this time, following centuries of exaltation of military valour as a model virtue for the young to aspire to, that publications for children began to appear that presented war as a calamity with disastrous, irreparable consequences for families and nations.

¹ J. Álvarez Junco, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001. See., especially among pp. 187-302.

In this article the stories, teachings and illustrations are analysed, that appeared in «Los Niños», a children's magazine published in Madrid between 1870 and 1877 and which, in an age still dominated by belligerence, tried to instil anti-war sentiments in its readers by explaining the causes of war and the disasters it brings about.

1. «Los Niños»: editor and social context

In 1870 Spain, like many other countries in Western Europe, was undergoing sweeping political changes. The dethroning of Isabel II two years previously had facilitated the influx of new currents of thought that questioned traditional Spanish culture and unsettled a collective mentality that had hitherto lain quiescent under the weight of centuries of religious intolerance. Progressive liberals' hatred of the traditional monarchy had enthroned a foreigner, Amadeo de Saboya, who had little sympathy for the values and customs defended by the Catholic Church. The Carlists, under the slogan «God, King and Country», demanded a return to traditional ways, while the First Vatican Council sanctioned the emergence of a Neocatholicism that accepted a constitutional political system subject to unquestioning respect for the tenets of the Catholic faith. Between 1868 and 1874, Spain experienced the diffusion of new scientific and political ideas that clashed head-on with deep-rooted modes of thought (Darwinism, positivism, socialism, etc.), an ephemeral change of dynasty, a fleeting Republic and, from 1872 on, a protracted civil war (the third Carlist war).

Prior to this tumultuous period, the few children's magazines that had been published, such as «El Amigo de los Niños» (1849), «Educación Pintoresca» (1857) or «La Infancia» (1868), were mainly devoted to scantily illustrated tales from religious history. In early 1870, however, there appeared «an educational and recreational magazine» edited by Carlos Frontaura: «Los Niños». Its first issue announced its promoters' «steadfast intention to make every possible effort to deserve the applause of mothers and the sympathy of the young readers» to whom the magazine was principally addressed. The aim was to reproduce, in Madrid, the success then being enjoyed in Paris by the «Magasin d'éducation et récréation» of Jules Verne, P.J. Stahl and Jean Macé.

Carlos Frontaura Vázquez (1834-1910) was a prolific journalist and writer whose mocking but well-humoured criticisms of social affairs had earned him a reputation as an acute analyst of manners². When «Los Niños» appeared, he had become widely known as the editor of Spain's first satirical journal, «El Cascabel». An active monarchist, he occupied a number of minor political

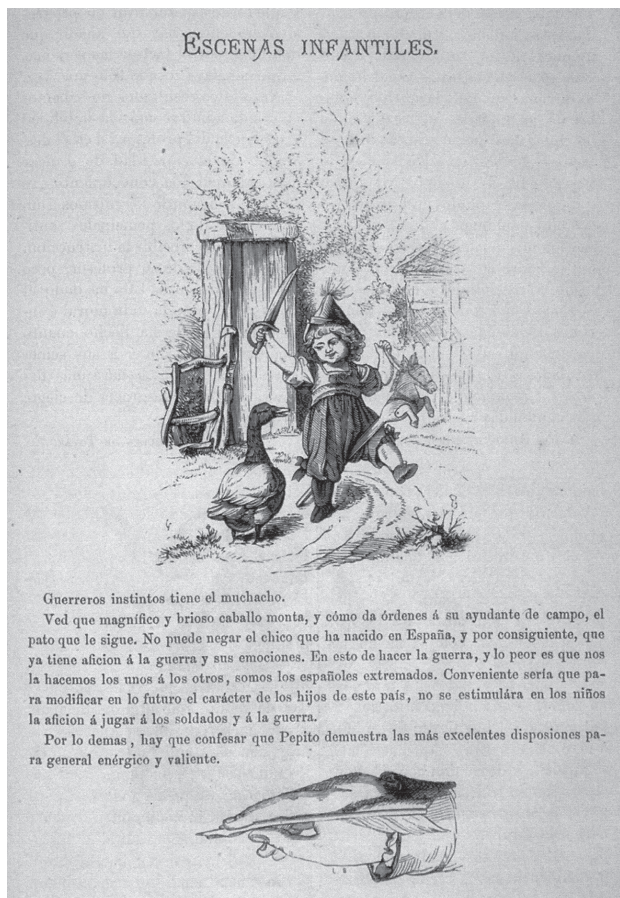
² R. Gullón, *Diccionario de Literatura Española e Hispanoamericana*, vol. I, Madrid, Alianza Editorial, 1992, p. 575.



Pic. 1. «The little soldier boy». Little Guillermo wants to emulate the King of Prussia, and while at it «doesn't even open his books».

posts following the restoration of the Bourbons in 1875, as well as managing a number of private companies.

«Los Niños», unlike its predecessors, was profusely illustrated. Its moral tales, often featuring mischievous ragamuffins and kindly schoolmasters, promoted patriotism and love of nature, and strove to arouse in its readers ethical sentiments in a Christian tradition that it sought to preserve in spite of the radical changes being undergone by Spanish society. It also endeavoured that its readers understand the tragedy of war by narrating episodes of those that were being waged at the time: the Franco-Prussian War and the third Carlist war. It is this latter side of the magazine that is analysed in this essay.



Pic. 2. «Scenes of Childhood. This boy has warlike instincts, all right. Look what a magnificent, spirited charger he rides, and how he gives orders to his *aide-de-camp*, the duck that's following him. He can't deny he was born in Spain, and consequently is keen on war and its emotions. When it comes to making war – and the worst is that we make it on each other – we Spaniards are the limit. To change the character of this country's children in future, it would be best not to encourage them to play at soldiers and war. All the same, one has to admit that Pepito has all the makings of a vigorous, valiant general».

2. *The Franco-Prussian war*

The outbreak of the Franco-Prussian War in 1870 prompted Frontaura to describe to his readers, in pathetic verse, the mission of Sisters of Charity at the battlefield. At dusk, after a fierce battle, the troops retire to their tents to rest «because at sunrise they will have to go on killing each other»; but the battlefield remains strewn with wounded awaiting succour.

Aun suena la voz siniestra
 de cañón... la muerte esparce
 entre los pobres heridos
 que esperan con ansia grande
 que la caridad divina
 les recoja y les ampare.
 – ¡Adiós, hijos de mi vida,
 adiós, que os quedáis sin padre!...
 dice un oficial que siente
 que va su vida apagándose.
 – ¡Ay! ¡madre de mis entrañas!
 no te veré más, ¡ay, madre!
 exclama un pobre soldado
 que va a levantarse y cae.
 Otro dice: – Dios bendito,
 perdona mis culpas grandes; –
 y otros a la virgen llaman
 con voz que del alma sale³.

A soldier cries out for water, and suddenly «hears a voice that seems like the celestial voice of an angel». It is a Sister of Charity who has come to his aid, «a beautiful woman dressed in coarse habit». She cheers the injured soldier with «sweet words», and fancying that it is his mother's gentle voice he hears, he finds solace in her words and prayers; but a stray bullet fired at the tail-end of the battle kills the valiant nun, and at daybreak they are found together «in a sea of red blood».

Frontaura deplures war, but applauds an act of heroism that defies and contrasts with the brutality of the battle. He holds that such unselfishness and generosity towards suffering is only possible when rooted in profound religious beliefs, and he tells his readers that if they meet one of these heroines they should respectfully take their caps off and thank God the Father «who has willed that these angels live among us for the good of those who suffer in this miserable valley of tears and pain and implacable war».

On another occasion Frontaura explained what *uhlans* were. Everyone was talking about the *uhlans*. Children heard their parents and elder brothers and sisters speak of their doings, «and some will have thought them to be giants or monsters or ghosts able to frighten even the staunchest soul».

³ Still there sounds the sinister voice / of the cannon that strews death / among the poor wounded / who anxiously wait / for divine charity / to gather them and give them shelter. / «Farewell, my dearest children, / farewell, you have lost your father!»... / says an officer who feels / his life flickering out. / «Oh, mother, dearest mother, / never again shall I see you» / exclaims a poor soldier / who tries to rise and falls. / Another says «Blessed God, / forgive my many wrongs», / and others call upon the Virgin / with voices that spring from the soul (C. Frontaura, *La hermana de la Caridad. Episodio de la actual guerra entre Francia y Prusia*, «Los Niños», II, 1870, pp. 40-42).



Pic. 3. Sisters of Charity succour a war casualty.

The phrase «the *uhlans* are going to come» was establishing itself in popular language as a threat on a par with the bogeyman, and Frontaura thought he should make it clear to his readers that they were simply cavalry troops. So he published an engraving showing *uhlans* not to be very different from Spanish lancers, and described their role in the Prussian army, winding up with

These are the *uhlans*, soldiers who are valiant and implacable in war but good and honourable in peace time. Pray God that there may soon be a stop to this war in which so many are dying and which is bringing two powerful nations to wrack and ruin⁴.

A third reference to the Franco-Prussian war is the story of the death of a French soldier in the surroundings of Paris. The soldier's only friend had been his dog, which stays beside its lifeless master, licking him and pulling at the sleeve of his jacket as if trying to wake him. The vultures circle overhead but the faithful dog defends its master all night until they fly away. Eventually the soldier is found by the grave diggers, young comrades of his, with the dog lying on his breast. Since neither threats nor blows are capable of shifting it, they take a decision.

«Juan», said one of the grave diggers, «the poor dog wants to be buried with its master». «You're right». The soldiers lifted their comrade's body, and laid it in the grave; and the

⁴ *Los hulanos*, «Los Niños», II, 1870, pp. 121-122.

dog, with neither howl nor growl, leapt into the grave, too, and clung once more to the neck of the corpse. To save it the agony of being buried alive, one of the soldiers shot it, and there the two friends were buried.

The story ends with the assertion that this «example of love and fidelity is a lesson for many egoistic ingrates among men»⁵.

3. *Children playing at war*

The longest “war story” to appear in «Los Niños» was *La guerra infantil contada por un veterano*, a tale by «M. Lemoine»⁶ about a war waged one summer between two groups of children. It starts by announcing that it is no fiction, but a true story of events that happened long ago. It is set in the Basque Country, in an estate owned by General Berrea. Having lost his son in the War of Independence, the General had devoted himself to the education of his four grandchildren. «The eldest was a lad of fourteen called Jorge; his sister María was going on eight, then came Roberto, and last of all Carlitos, known as «Don Carlos» because of the grave, meditative air that contrasted with his tender age».

Jorge returned home from school that year covered in prizes and medals. The cause of the war was his devotion to his sister María, for whom he was willing «to take on a whole battalion single-handed». The boys used to play every day with Enrique and Pablo Fuentes, the sons of a lawyer from Madrid who lived beside the General's estate, but María, who was excluded from these games, played with Luisa de Mendoza, a girl who lived with her mother on the other side of the river; Luisa's father had emigrated to South America, where he managed vast estates.

That summer, Sra. Mendoza received a visit from Sra. López, a family friend who lived in Bilbao, where her husband was a civil engineer. Sra. López was «the kindest woman in the world, but rather too soft with her three sons, Francisco, Rodolfo and Alberto, who were unruly little devils». It was Francisco's scant sensitivity towards María that led to the declaration of war among the boys, with Jorge, Roberto, Enrique and Carlitos on one side and Francisco, Rodolfo, Alberto and Pablo on the other; for to gather a bunch of flowers to give to Luisa, Francisco ruined a garden that was María's pride and joy.

In the course of its narration of the skirmishes between the two gangs,

⁵ *Un episodio de la guerra*, «Los Niños», II, 1870, pp. 233-234.

⁶ M. Lemoine, *La guerra infantil contada por un veterano*, «Los Niños», III, 1871, pp. 72-76, 90-93, 104-107, 137-140, 158-160, 171-173, 188-190, 204-205, 221-223, 230-232, 246-251, 265-269 and 282-284. This Lemoine was not the well-known French author; «M. Lemoine» may have been a pseudonym.



Pic. 4. «The terrible artilleryman» (1872).
A little rich boy plays at being a soldier.



Pic. 5. Francisco's army.

La guerra infantil praises military life and virtues. It explains that a soldier must be able to endure hardship and danger, but that a general's duty is to expose his men to these ills as little as possible. It also expounds military tactics. At one point, a battle over a bridge forces Francisco's army to retreat, but Francisco «was not a man to give up easily», and Lemoine explains the idea of a tactical retreat to positions facilitating a second attack. Furthermore, Jorge is not just courageous, because «a general responsible for a great army must be prudent as well as valiant, exposing his men only when it is absolutely necessary»: he halts his army's advance in time to avoid the ambush laid by Francisco. As a result, the two sides are forced to a pitched battle, which each prepares for in its own way:

If you ever join the army, dear readers, you will often witness great debates about the merits of open battle order and deep battle order. Both have their advocates: General Francisco was a supporter of deep order, General Jorge of open order.



Pic. 6. «A formidable army: Cavalry, infantry, engineers and artillery». Frontaura once more employs gentle irony to criticize war. This engraving is unaccompanied by any other counsel or moral.

Jorge is dismayed when Francisco, whom he had supposed to have run out of ammunition, attacks with bricks. Lemoine takes the opportunity to introduce a further series of military notions: «There came to his mind images of Congreve rockets, Greek fire, chariots with wheels armed with scythes, elephants carrying battle towers, mortars, catapults, all the war machines invented in ancient times and modern». Jorge beats a retreat toward the bridge, «taking care not to break order or abandon arms or ammunition, something a soldier should never do if he is not to be looked on as a coward», and constructs impromptu fieldworks as a defence (another new military concept). When Francisco's ammunition runs out, Carlitos earns the soubriquet given to General Ney, «bravest of the brave», thanks to a «brilliant feat of arms» in which he knocks General Francisco's feathered hat off with a potato and captures it.

Francisco's army withdraws to rest, but is harassed by Carlitos' sniping. Even so, Jorge is unsatisfied because he has failed to oust the enemy from their positions; he instructs his soldiers to make fascines and prepares to bivouac in Roman style (Lemoine describes this in great detail). Meanwhile, Francisco, upset by the loss of his hat, plans revenge and harangues his troops. Lemoine comments: «Without enthusiasm it is impossible to do anything great and fine, especially in war; but care must also be taken over concrete details. As the

saying goes, one should combine the qualities of the serpent, the emblem of prudence, and the lion, the emblem of valour». So Francisco studies the weak points of the bivouac and sends out a sentinel; but for the moment, combat is not resumed.

The grown-ups have been watching all this from the balcony of the house. At one point the women plead with the General to call the warring forces to order and impose peace, but he refuses, saying that the boys are showing their characters and that the opportunity to study them should not be lost. Luisa and María are excited, and are upset when Sr. Fuentes calls them «little girls». «Let's show them that girls are of use, too», they say. «Though they don't take our poor friends' war seriously, there may be injuries; let's make dressings like our families do when there are revolutions». Noticing the lull in the fighting, it occurs to the General's daughter-in-law to send victuals to the troops, and the General tells a servant to take them two baskets of food, the same for each side.

Their energy renewed, Francisco prepares a night attack to recover his hat. His aim is to flood Jorge's camp with the aid of a cavalry division (the donkeys of a nearby water mill), but when he is about to raise the sluice he falls in a trap, the noise alerts Jorge's army, and in the ensuing battle Francisco and Alberto are taken prisoner. This provides the author with the opportunity for a lesson on parleying under a white flag:

Pablo advanced without fear: he knew that a parley, once agreed to, is inviolable, and that nobody who does not want to be thought a barbarian dares break it in any nation of the world.

Finally, a peace settlement is reached under which Francisco is to apologize to María for having upset her by picking flowers in her garden, which both sides agree to put to rights as best they can. Meanwhile, their mothers have persuaded the General to put an end to the game. The girls have prepared a box full of bandages and other things for curing the wounded: «They had often heard of the admirable abnegation of those generous women who devote themselves to nursing in hospitals, follow the ambulances of armies and care for the wounded with such patience and efficacy, such resignation and courage; in other words, of the Sisters of Charity – for this is their glorious name, and truly there has never been a name so deservedly and honourably borne».

The tale ends with the grown-ups inspecting the juvenile troops, who present arms, and with the recollection of the General's son, killed in action. Afterwards, a convivial supper and a final address to the children.

«Tomorrow, children, we shall go on talking about your finished war. In war, luck and chance are much less decisive than people believe: the best materials with which to win battles are the courage and discipline of the troops and the skill of the general. But never



Pic. 7. «A Very Nasty Game: See here a game that is very common among children and yet is gross, improper and worthy of the greatest rebuke. Children who have been brought up properly should shun all dangerous and unworthy games».

forget», he added seriously, «that before all and above all, it is God Almighty in whose hand lie the destinies of armies and nations, and that he always punishes the proud and exalts the humble».

The tale is thus a lesson on how to conduct oneself in war. It endeavours to explain in elementary terms the rules and values to be respected by “men of honour”. It does not criticize the violence of war as such, but inculcates the idea that when war is inevitable the warring parties should both comply with certain principles. It does not condemn warfare, but aims to instruct its

readers with respect to an aspect of the life of nations that its author regards as inevitable.

4. *The Carlist war*

Following its outbreak, the third Carlist war is repeatedly referred to in «Los Niños». The May 1872 issue opens with a story in which a kindly father tries to explain war to his son and daughter as they watch the troops leaving Madrid. In response to their questions he says that the worst is that «they are going to kill other men whom they do not know and who have done them no harm, and to risk being killed by them». At the children's insistence, he assures them that the soldiers have to obey the superiors who order them to kill and who in turn obey a government, not the Law of God; and that the mighty of this world are moved by very different motives, and in their pride and ambition seek to usurp the territories of those they believe to be weaker than themselves; and that instead of fighting them man to man, they arm their subjects and send them to kill the rival. When the children reason that it is the person sending the troops who is to be blamed for all these disasters, their father justifies self-defence, but warns that «just or unjust, war is always a calamity that costs the lives of many poor soldiers who go to war against their will». He speaks of the anguish of the soldiers' parents, and asks the children to pray God that the war end soon⁷.

The author of this story takes no side in the war. He limits himself to drawing attention to the misery caused by violent strife among men, and to explain, within the strictest Catholic orthodoxy, what his readers could be expected to understand about human conflict, without making any explicit reference to the parties to this particular dispute.

As the war wore on, however, the editors of «Los Niños» thought fit to be somewhat more explicit, publishing *La niña de Ibinaga*, a conciliatory tale about the first Carlist war. The plot of this story is simple: the life of a wounded soldier in the liberal army is saved by a young Carlist, who takes him to his own home and leaves him in the care of his sister Marina and his elderly father. His wounds healed, the young *chapelgorri* sets off for San Sebastian with the old man's parting words in his ears:

I have a son, whose name is Pedro de Echániz. He serves Don Carlos and saved your life. If one day you should fight against him and win, watch over him.

Two years later, Pedro is taken prisoner by the *chapelgorris*, who «neither

⁷ P.D. Montes, *Lo que es la Guerra*, «Los Niños», V, 1872, pp. 225-229.

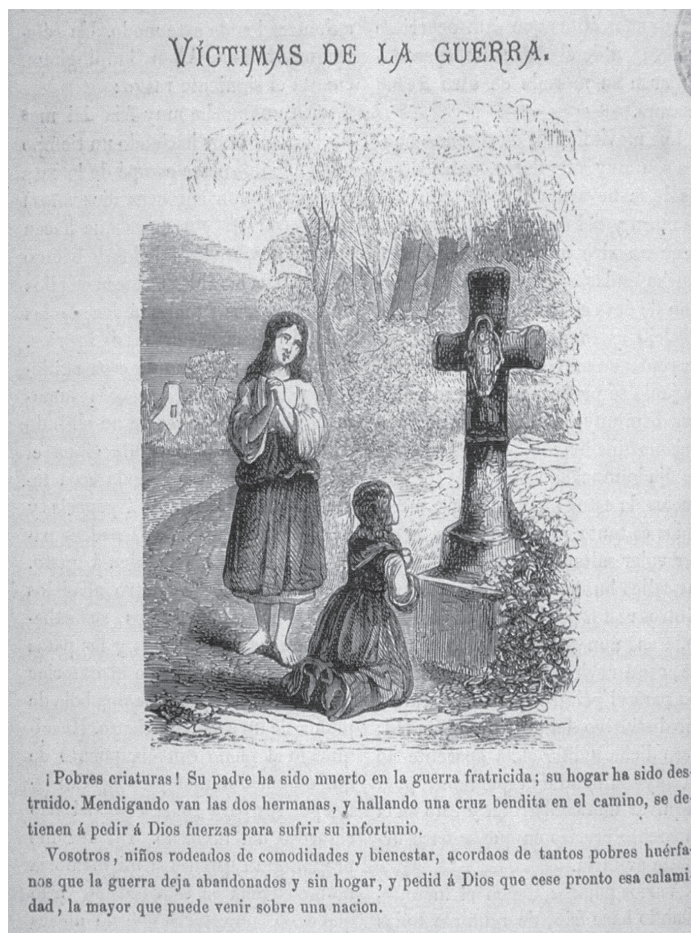


Pic. 8. «The War: These children are playing at war. If they could comprehend the magnitude and consequences of the disasters that war is now causing among the Spanish people, they would steer clear of parodying a struggle that horrifies mankind. Innocent children, choose other games, do not in any way become fond of the game of war, and may it be the will of God that when you are grown-ups you do not suffer the pain and shame of witnessing another war among Spaniards». The Carlist uprising had begun.

give nor ask for quarter», and Marina learns through a cousin that he will be shot at dawn. After walking all night, they reach the town where her brother is held captive, and are arrested and accused of spying. At the last moment she recognizes the captain of the troop as the young man she had nursed, and throwing herself at his feet she pleads for the life of her brother, who is pardoned by the brigadier upon being told the whole story. The tale ends when, the war over, the captain, heir to a wealthy entail, marries the humble Marina⁸.

Later still, the magazine began to show a certain antipathy towards the Carlists, to the point that, near the end of the war, it narrated the recruiting of Antonio, a young man who lived in a hamlet with his grandmother. The

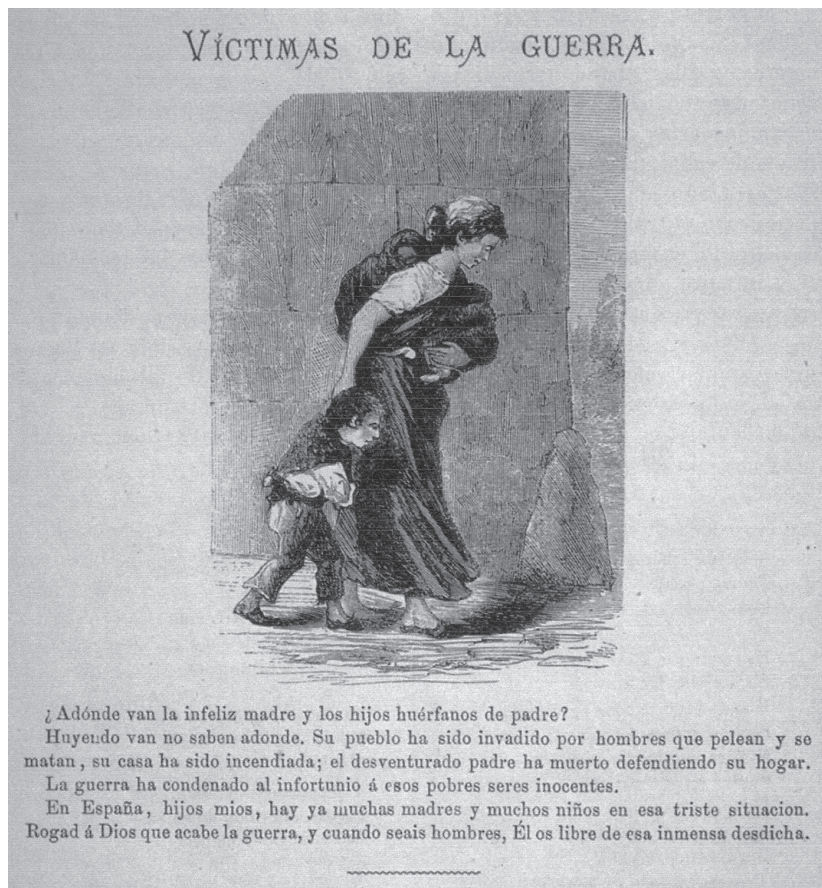
⁸ Pérez de Liébana, *La niña de Ibinaga*, «Los Niños», V, 1872, pp. 100-103.



Pic. 9. «Victims of the War. Poor things! Their father has been killed in the fratricidal war; their home has been destroyed. The two sisters go begging, and finding a blessed cross at the wayside they stop to ask God for strength to bear their misfortune. Children who live in comfort and well-being, remember all the poor orphans that the war is leaving homeless and abandoned, and pray to God for a rapid end to this calamity, the worst that can befall a nation». As the war wore on, «Los Niños» denounced its dire consequences for many households.

local Carlist leader had given him three notifications, in the last of which he threatened to go and give the old woman a beating if he failed to present himself. So Antonio, unable to avoid this blackmail, enlisted, though he «felt rage boil up inside him every time he hears himself referred to as a volunteer»⁹.

⁹ *Guerra civil*, «Los Niños», XIII, 1876, pp. 41-42.



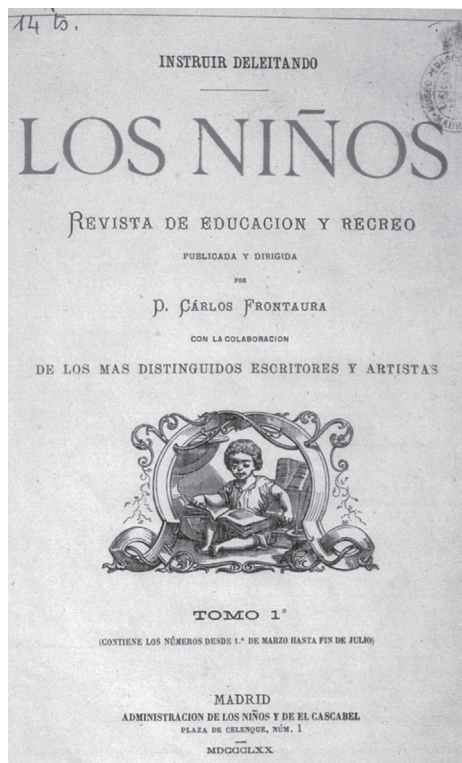
Pic. 10. «Victims of war. Where is this poor mother going with her children, bereft of their father? They flee, they know not whither. Their town has been invaded by men who fight and kill each other; their house has been set on fire; their hapless father has been killed defending his home. The war has condemned these poor innocent creatures to wretchedness. In Spain, dear children, there are now many mothers and many children in this sad situation. Pray to God that the war end, and that when you are grown-ups he may keep you from such immense misery».

During this period, «Los Niños» also published annotated pictures showing the hardships of widows and orphans, or belittling children's war games. Particularly interesting is an engraving in which a boy is playing at being a Carlist leader immediately after one had come to his town and had had himself served dinner before requisitioning arms and horses. The picture shows the boy dressed as a general and being served by his sister while his toy horse is tied to a fence.

Finally, Frontaura also wrote a number of anti-war poems. In one, children unable to understand the causes of the war can only pray for it to end and for



Pic. 11. «The boy chief». A boy playing at being a Carlist leader has his sister serve him his dinner.



Pic. 12. The front cover of the magazine «Los Niños». That is should depict a girl reading was an extraordinary innovation.

their fathers to return. In another, a boy plays with a cornet as the troops pass by and his sorrowing mother tells him that his father is dead and their house is on fire.

5. Conclusion

«Los Niños» was not antimilitarist. On the contrary, it praised military virtues and taught children to look well upon the military. It published pictures of the various corps making up the Spanish army, and stories of heroism in the War of Independence (in one, the daughter of the Count of Cervellón defies the French by destroying valuable information; in another, Juan Rico y Amat describes the events of the Second of May). At the same time, however,

it warned of the horror of war. Without going further into its causes than human pride, it emphasized the terrible consequences of warfare, albeit with resignation, conveying the view that war was inevitable and that prayer was the only comfort for those left behind at home.

Its pages reveal a change of attitude in certain Catholic circles that are neither Carlist nor “Neocatholic” nor radically antiliberal. For example, «Los Niños» frequently published pictures of girls reading, a striking initiative that would only be generally adopted in Spanish textbooks very many years later. It only appeared to become “politically nervous” towards the end of the Republic: in the first issue of 1875 it warns its readers that «in an age in which the most corrosive doctrines are expounded, and in which society is threatened by innumerable perils, the education of children is an indispensable requisite for the happiness of nations». This issue likewise features an engraving of the new king, Alfonso XII, as the hope of a process of political normalization in which the Catholic religion would be safeguarded.

Throughout these years, «Los Niños» taught that although war may provide an opportunity for noble and generous acts, in itself it is always cruel and merciless. This view contrasts with the belligerent *machismo* that even today lurks in Spanish mentality. «Los Niños» disappeared in 1877, and pacifist ideas were to manifest themselves in other forms which, because of the greater protagonism of free-thinkers and the political left, were often to meet with conspicuous silence on the part of the Catholic Church. In the actually, religious authorities and educators in various countries, have voiced concern about the possibility of children suffering psychological and moral problems as the result of exposure to movies or visual scenes (comics, pictures, photographs) of this conflict. «Los Niños» was created in response to just such concerns at a time in which militarism and warfare were constantly present in the life of adults and found their echo in the games of children.

Bibliography

- J. Álvarez Junco, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001
- M. Arellano Sevilla, *La guerra no es un juego: uso y participación de niños en conflictos armados*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2008
- B. Atxaga, *Un espía llamado Sara*, Madrid, S.M., 2001
- S. Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants, 1914-1918: essai d'histoire culturelle*, Paris, A. Colin, 1993
- J. Bas, *El oro de los carlistas*, Madrid, Anaya, 2001

- E. Battut, *Los niños no quieren la guerra*, Barcelona, Juventud, 2001
- M.C. Bernal, *La literatura infantil a Catalunya, 1866-1939*, Vic, Universitat d'Estiu de la Universitat de Estiu, 2002
- F. Butler, *The Theme of peace in children's literature*, «The Lion and the Unicorn», 14, (1), 1990, pp. 128-138
- M. Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990
- M.A. de la Fuente Gonzalez, *Sobre algunas funciones de la literatura infantil soviética de guerra*, in A.G.C. Vela, C. Pérez Valverde (coord.), *Canon, Literatura infantil y juvenil y otras literaturas* Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2003, pp. 407-414
- Z. Filipović, M. Challenger (eds.), *Voces robadas: diarios de guerra de niños y adolescentes desde la Primera Guerra Mundial hasta Irak*, Barcelona, Ariel, 2007
- A.M. Freire López, *Entre la Ilustración y el Romanticismo: la huella de la Guerra de la Independencia en la Literatura Española*, San Vicente de Raspeig (Alicante), Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2008
- J. García Padrino, *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid, Pirámide, 1992
- R. Gullón, *Diccionario de Literatura Española e Hispanoamericana*, Madrid, Alianza Editorial, 1992
- G. Lathey, *Other Sides of the Story. War in Translated Children's Fiction*, «Signal», 88, 1999, pp. 48-58
- B. Masal Pas, *Me han robado mi felicidad: cómo explicar a nuestros hijos la guerra y el terrorismo*, Barcelona, Granica, 2006
- E. Otero Urtaza, *Virilidad, patriotismo y religión: las virtudes de la milicia en la educación de la infancia*, in IX Coloquio de Historia de la Educación. *El curriculum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Ediciones Osuna, 1996, pp. 415-423
- , *Batallones escolares, sentimientos patrióticos y educación en el siglo XIX*, in *Educación Popular*, La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998, tomo II, pp. 361-376
- , *Jugar a soldados y educar para la paz. Un análisis en perspectiva histórica*, en P. Dávila y L.M. Naya (coord.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Donostia, Espacio Universitario/EREIN, 2005, pp. 430-440
- A.M. Ramos, *Paz e guerra: os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância*, «Boletín Galego de Literatura», 31, 2004, pp. 49-80

- B.-A. Roig Rechiu, *A Guerra Civil na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta*, in B.-A. Roig Rechiu, P. Lucas Domínguez, I. Soto López (coord.), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2008, pp. 69-102
- V. Ruzicka Kenfel, *Aproximación al estudio de la Guerra Civil española en la literatura infantil y juvenil alemana*, in B.-A. Roig Rechiu, P. Lucas Domínguez, I. Soto López (coord.), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2008, pp. 157-169
- R. Sánchez García, *La historia imaginada: la Guerra de la Independencia en la Literatura española*, Madrid, CSIC, 2008
- M.G. Torres Díaz, *Algunos testimonios orales sobre la vida de los niños en Gran Bretaña (1939-45)*, Málaga, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, 2000
- C. Vázquez García, *Aproximación ao estudo da Guerra Civil española na literatura infantil e xuvenil inglesa: eco distante e desapaixoado*, in B.-A. Roig Rechiu, P. Lucas Domínguez, I. Soto López (coord.), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 2008, pp. 171-181

Eugenio Otero-Urtaza

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

Universidade de Santiago de Compostela (Spain)

otero.urtaza@usc.es

Schools policy and teacher training in Italy in the Giolitti age

Roberto Sani

Foreword

The first fifteen years of the twentieth century, the so-called “Giolitti age”, represented, without doubt, an extremely significant and, for many aspects, a critical season in the history of schools in post-unification Italy. This is why it is so surprising that it has often been so superficially treated by school and education historians who, on the other hand, have dedicated their attention to the complex vicissitudes of the period between the two world wars and to the radical changes brought about by the Gentile Reform in 1923 and by the fascist regime's education policy.

A great part of school and education history in the past fifty years has appropriated for itself a patently “over simple” and “misleading” interpretation of what, first of all, had been proposed, with specific reference to the problem of teacher training and the diffusion of primary and mass education, by Giuseppe Lombardo Radice and then by Gentile and his followers after the first world war.

It was, to a certain extent, an interpretation of school affairs that adopted the reasons of the “winners”, that is to say, of the Gentile circle responsible for the 1923 reform, assuming rather conventionally from an historic point of view, polemical interpretations and motivations belonging to the ideological and political confrontation of the period. And that this attitude does not just belong to one season, regarded by now out of date by historians, is amply demonstrated by Adolfo Scotto di Luzio's recent essay entitled *La scuola degli*

italiani, where the Gentile reform is considered as a kind of “absolute”, that is, as the «touchstone» with which to evaluate the limits and wants of the preceding phase and even of the following one¹.

Actually it was the Giolitti “season” which laid down the foundations for an organic redefinition of the characteristics and role that the Italian school was called upon to play in a society undergoing a rapid and profound transformation: the reconversion of agricultural and artisan production after the repeated crisis of the last twenty years of the nineteenth century; the growing process of industrialization in urban areas; the change in agricultural production; the beginning of the secularization of minds and customs; and, lastly, the gradual opening and democratization of the political system after «the end of the century» crisis and the failure of the attempts towards an «authoritative change» begun in the Crispi phase and at the end of the 90’s².

The Giolitti age was characterized, as we know, by a vigorous, reformatory pledge, on the part of national governments, towards school policy which was only partly realized in legislation and concrete changes, but, not for this, less important and worthy of attention. A reformatory pledge that: wanted to do something about the enormous inadequacies in the school system that had emerged in the first forty years after unification; tried to find answers to the new challenges of a transformed society; aimed at promoting the necessary opening to the lower classes and the effective democratization of the school system.

A season marked also by the constant growth of a new sensitivity towards school and education in general, on the part of the public and local authorities (towns and provinces): thanks to socialist and republican-democratic propaganda there is a major awareness of the importance of school and education; even among the administrative *élite* and local gentry there is more attention for the meaning and value of literacy and mass and technical education in the economic and social growth of the territory and the community (an important phenomenon that elsewhere we have defined as the establishing of a «culture of the school» in the ruling municipal classes)³.

And yet again: an historical phase characterized by the growth and assertion of a professional association among teachers at national level and by the spread of trade unionism which gradually overcame that “school paternalism” of the nineteenth century: here, it is enough to remember Luigi Credaro’s *Unione Magistrale Nazionale* (UMN) and the Catholic *Nicolò Tommaseo* for

¹ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, il Mulino, 2007.

² See E. Gentile, *Le origini dell’Italia contemporanea. L’età giolittiana*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

³ See R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall’Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in R. Sani, A. Tedde (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita & Pensiero, 2003, pp. 3-18.

primary school teachers⁴; a National Association for secondary school teachers (*Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media*, FNISM)⁵; and the National Union of Infant Women Teachers (*Unione Nazionale delle Educatrici d'Infanzia*, UNEI) for nursery and kindergarten women teachers. As a confirmation that this process assumed general characters and dimensions, we must remember the founding, at the same time, of the Union for teachers of the deaf and dumb and the national association between teachers and friends of the deaf and dumb and other disabilities, expression of a new professional and cultural central role of the teachers in special schools⁶.

A season, this Giolitti period, marked, among other things, by the rise of the great political movements of the masses (the workers and socialist movement, and that intransigent Catholic one: the heirs of the polemics against the liberal state)⁷ and by the spread, not only among the ruling class and the workers, but also in the public opinion, of an increasing awareness of the conditions of the school and mass education, for the complicated relationship between education and social and economic development⁸ and, lastly, for the indispensable role that public education and school institutions were called upon to play in the promotion of the national identity and the formation of civic values, that is in the ethical-civil and political growth of the population⁹.

1. *School and school policy in the Giolitti age*

The attempt to find a remedy for the rather suffocating and privileged character of the Casati school system and for its serious problem – especially in primary and mass education – in the first post-unity forty years became, in the first decade and a half of the twentieth century, an intense legislative and reforming initiative, as can be seen from the various important measures taken in that period.

⁴ See A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

⁵ See L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

⁶ See R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 36-37.

⁷ See *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982; F. Taniello, *Nuove prospettive sul clerico-moderatismo*, in F. Passerin d'Entrèves, K. Reppen (eds.), *Il cattolicesimo politico e sociale in Italia e Germania dal 1870 al 1914*, Bologna, il Mulino, 1977, pp. 123-150.

⁸ See V. Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico in Italia 1861-1913*, in G. Toniolo (ed.), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Roma-Bari, Laterza, 1973, pp. 200-206.

⁹ See A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

This is the case, for example, of the Nasi law (L. 19 February 1903, n. 45) and the following *Testo Unico* on the juridical and financial condition of primary school teachers (R.D. 21 October 1903, n. 431); of the next Orlando law (L. 8 July 1904, n. 407) for the re-organization of primary and mass education which included, among other things, the extension of compulsory schooling to 12 years of age and the creation of a complementary general course with the 5th and 6th class; of the special law for the South of Italy (L. 15 July 1906, n. 383), with which state funding had been authorized for school buildings, salary increases for teachers in rural areas, re-organization and strengthening of local education authorities and inspections, the institution of evening and holiday classes for illiterate adults¹⁰.

This is also the case of the Daneo-Credaro law (L. 4 June 1911, n. 407), on the responsibility of the State for primary schools, which introduced a whole new series of provisions to better the functioning of primary and mass education¹¹; another law, passed a few weeks later, sponsored by Luigi Credaro himself (L. 21 July 1911, n. 466) which – after a long debate on the re-organization of secondary schools, started in 1905 by the then Minister of Education, Leonardo Bianchi, with the R.D. 19 November 1905, of the Royal Commission for secondary studies in Italy¹² – created the *Liceo Moderno*, i.e. a new, “modern”, course¹³ alongside the traditional, humanistic, five-year high-school, called *Ginnasio-Liceo Classico*.

In this context, a lot of attention was paid to the question of teacher training, which was essential to the development of the school system and the improvement of education in the country as well as being one of the unsolved problems of the Casati school system inherited from the nineteenth century¹⁴.

¹⁰ See G.F. Ferrari, *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione di scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, Padova, Cedam, 1979; and L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 171-211.

¹¹ See G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 213-237.

¹² Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, Cecchini, 1909. But see also: G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media. Note, osservazioni, proposte*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1908; and G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, ed. by L. Borghi and B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 561-602.

¹³ See C. Graziani, *Luigi Credaro e la politica scolastica nell'età giolittiana*, «I problemi della pedagogia», 1961, 1, pp. 76-106; 2, 276-290; L. Ambrosoli, *Luigi Credaro e la scuola italiana dell'età giolittiana*, «Scuola e Città», 1980, 5, pp. 199-206.

¹⁴ See M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974, pp. 101 and ff.

2. *An unsolved problem in the Casati school system: the formation of women infant teachers*

The debate on the formation of women infant teachers was part of the general debate on pre-school and infant school education. At the beginning of the twentieth century, in the face of an increasing demand for assistance and pre-school education, connected to the transformation of agricultural work in rural centres and the process of industrialization in the last twenty years of the nineteenth century¹⁵, the number of nursery and infant schools was seriously inadequate: there were altogether 3,314 nursery and infant schools in 1901, against the 2,348 of the preceding decade (1891). Even more significant is the number of pupils: between 1891 and 1901 they went from 244,000 to 292,000 with an increase inferior to 50,000 units in the face of a population growth which, in the same period, was of more than 2 million inhabitants¹⁶.

The shortage of infant schools would remain, for the first forty years of the twentieth century, unvaried – in the period 1921-22, in spite of the enormous effort after the I World War to increase the number of infant schools, the available places covered only 1/6 of the total need¹⁷.

Just as problematic is the information regarding the dislocation of nursery and infant schools in the territory: even in 1907-1908, as can be seen from the Corradini Enquiry (*Inchiesta Corradini*) on primary and mass education, while there were 1,225 nursery schools in Lombardy and 888 in Piemonte, there were only 25 in Calabria, 24 in Basilicata, and 20 in Sardinia¹⁸.

The problem, obviously, was not only one of quantity: there were also serious legal and standard gaps about the subject of infant education especially in the situation of uncertainty and confusion that characterized nursery and

¹⁵ The 1901 census showed that almost 30% of salaried workers in industry was made up of women while the next industrial statistic of 1903 showed it to be 39% and we must remember that these figures did not take into account women who were agricultural or domestic workers. See Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio – Direzione generale della Statistica, *Censimento della popolazione del Regno d'Italia al 10 febbraio 1901*, Roma, Bertero, 1902-1904, 5 voll. About the increase of female employment in the last decade of the XIX century and in the Giolitti age, see the data reported in S. Merli, *Proletariato di fabbrica e capitalismo industriale*, Firenze, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. 26-29.

¹⁶ *Sommario di statistiche storiche italiane 1861-1955*, Roma, Istituto Centrale di Statistica, 1958, tabs. n. 27 and n. 3.

¹⁷ In the *Relazione statistica sullo stato e le condizioni degli asili infantili*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», I, 31 December 1923, regarding the school year 1921-22 of 5,902 nursery schools with 397,610 pupils, that is less than a sixth of children between the ages of 3 and 6 (ivi, p. 5313). But see also the data in G. Bottai, *A un anno dalla «Carta della Scuola»*. *Discorso alla Camera dei Fasci e delle Corporazioni nella riunione del 6 marzo 1940*, Roma, Tipografia della Camera dei Fasci e delle Corporazioni, 1940, p. 16.

¹⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908, relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, Roma, Tip. romana cooperativa, 1910-1912, 4 voll., I, pp. 318-319.

infant schools regarding teaching methods and the cultural and professional formation of the teachers.

As regards the legal aspect and the necessary standards, we must remember that, at the beginning of the twentieth century, nursery schools were still under law n. 6972 of 17 July 1890, that is, under the dispositions made by Crispi in the re-organization of *Opere Pie*, which gave them their characteristic of charitable and welfare institutions and placed them under the vigilance of the Home Office¹⁹. From an administrative point of view, in this same period about 75% of nursery and infant schools were managed by *Enti morali* (moral bodies called *Opere Pie*) or by private ones, while the remaining 25% were managed by local authorities under city councils (about 20%) and other public bodies. As regards that 20% managed by local authorities, the percentage was the same as the one in a ministerial enquiry on infant schools carried out in 1889²⁰.

Behind that 75% of nursery schools founded and run by *Opere Pie* and private organizations we find essentially Church bodies and, in particular, old and new female religious congregations, whose presence in this sector would be maintained high, even in the first four decades of the twentieth century. In 1921-22, for example, the number of teaching nuns was 62% of the total²¹. The general director of primary education Camillo Corradini, while presenting the results of the ministerial enquiry of 1907-1908, remarked on the massive presence of nuns in nursery schools, especially in the centre and south of Italy, and underlined how they tried to overcome the «lack of culture» as well as of «pedagogical criteria» of so many nursery school teachers, «by affectionately conducting their acts of charity» («esercitando con affetto un'azione di carità»)²².

The backwardness and bad conditions that characterized infant schools at the beginning of the century was inevitably destined to have a negative fallout on the professional profile of the women teachers themselves. They had no definite juridical status, no form of professional tutelage, they received minimum pay from private and council institutes alike and it was not until the R.D. 13 October 1904 n. 598 that there was a first law concerning the cultural and didactic preparation necessary to obtain a professional qualification.

¹⁹ See S. Lepre, *Le difficoltà dell'assistenza. Le opere pie in Italia fra '800 e '900*, Roma, Bulzoni, 1988; and F. Della Peruta, *Le Opere Pie dall'Unità alla legge Crispi*, in *Problemi istituzionali e riforme nell'età crispiana. Atti del LV Congresso di storia del Risorgimento italiano (Sorrento, 6-9 dicembre 1990)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 193-249.

²⁰ See V. Ravà, *Gli Istituti educativi per l'infanzia*, Roma-Milano, Società Editrice Dante Alighieri, 1910; and D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera*, Firenze, Biblioteca Nazionale Pedagogica, 1968-70, 3 voll., III, p. 273, which reproduces the information contained in the ministerial report on *Gli asili d'infanzia in Italia provided in 1889* by comm. Carlo Gioda.

²¹ See *Relazione statistica sullo stato e le condizioni degli asili infantili*, cit., p. 5313.

²² Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908*, cit., p. 319.

This law offered two possible ways for being qualified: the first consisted, after the diploma for primary teaching, in attending one of the Froebel courses activated in state normal schools (i.e. teacher training schools for men and women); the second one was linked to the attendance of special courses (inclusive of teaching practice), still to be created *ex novo*, and followed by a final exam. It must be noted that, as these courses were never activated, the results were far from the ones hoped for. Camillo Corradini underlined this fact when he wrote, a few years later: «The women teachers who have followed the Froebel courses rarely want to work in nursery schools because they are qualified primary school teachers and hope to teach in primary schools, or they hope to continue their studies in order to become head teachers; this because in the primary school they find a social status that they do not have in the nursery school – they also have better salaries, less work, and more free time»²³.

In the light of this extremely problematic picture, it is easy to understand how, at the beginning of the century, in the wake of the constitution of large professional organizations of teachers, also among women infant teachers the desire was born for a national organization with the aim to represent the multiple demands of the category, as well as to better nursery schools' situation. Toward the end of 1903, in fact, with the help of such scholars as Luigi Friso, Pietro Pasquali and Giacomo Merendi, the National Union of Women Infant Teachers (*Unione Nazionale delle Educatrici d'Infanzia*, UNEI) was founded in Milan and held its first congress there in October 1904²⁴.

The battles waged by UNEI and its constant pressure on the political parties and government obtained significant results. It was, in fact, essentially thanks to the mobilization of this union and its energetic periodical «*La Voce delle Maestre d'Asilo*», founded at the end of 1905 and directed by Giacomo Merendi²⁵ – that, in 1910, the Ministry of Education set up a commission of experts to prepare a plan for the re-organization of nursery and primary schools²⁶. This commission prepared the document Instructions, programmes and timetables for nurseries and kindergartens (*Istruzioni e i programmi e orari per gli Asili e*

²³ «Le maestre che escono dai corsi froebeliani difficilmente accettano di lavorare negli asili, perché fornite, come sono, anche del diploma di maestra elementare, [...] aspirano a diventare maestre di scuola elementare od a proseguire gli studi per acquistare il diploma di direttrice didattica; perché nella scuola elementare trovano garanzie giuridiche che invano cercherebbero negli asili; perché nelle scuole hanno maggiore stipendio, minor carico di lavoro, maggior tempo di libertà». See R. Moro, *Gli Istituti Infantili nel diritto positivo dal 1859 ad oggi*, Brescia, CDNSM, 1952, pp. 37-39.

²⁴ See E. Catarsi, *L'educazione «prescolastica» nell'Italia giolittiana*, in Id., *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 191-193.

²⁵ See R. Sani, *La Voce delle Maestre d'Asilo*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 740-742.

²⁶ See S.S. Macchietti, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985, pp. 109-121.

i Giardini d'Infanzia) which was approved by the then Minister of Education Luigi Credaro with the R.D. 4 January 1914, n. 27²⁷.

Here, it is worthwhile noting that, already the year before, once again thanks to the UNEI, law 25 May 1913, n. 517 was approved. This law created practical teacher training schools for women infant school teachers consisting of two-year course with teaching practice (*tirocinio pratico*) open to those who possessed a complementary or technical diploma or were eligible for the 4th class of the grammar school.

It was an important measure, with which, as well as putting an end to the situation of uncertainty and confusion generated by previous laws (for example, the «*doppio binario*», a “double access” to obtain the teaching qualification introduced with the R.D. 13 October 1904), a type of school with a precise study plan, hours of teaching practice and a valid qualification, was created. The subjects to be studied were: Italian (language and literature), pedagogics, hygiene, maths and geometry, natural science, book-keeping, drawing, singing, physical education and manual work²⁸.

However, we must note that the application of this law was destined to meet no few obstacles and difficulties: in fact, the law came into effect only three years later in a problematic moment which saw our country at war and the State and local authorities in increasing financial difficulties: two factors destined to weigh heavily on the effective creation of these teacher training schools.

And on this front, in 1923, we have the Gentile reform with the introduction of new rules which, to a large extent, overturned those of the Giolitti age²⁹. The solutions, offered in the 1923 reform, revealed themselves as far from improving women infant school teacher training. The Minister Gentile did, in fact, re-organize the schools created with the law of 25th May 1913, but it is also true, however, that the results were modest and that the new *Scuole di Metodo* (Schools of methodology)³⁰, with no real cultural and professional contents, were more suited to «form a mother who was spiritually rich but not erudite or all-knowing», than to prepare teachers capable of doing a professional job – to quote Giuseppe Lombardo Radice's well known comment³¹.

The same decision to drastically limit the number of state *Scuole di Metodo*, placing the matter in private hands through officially recognized institutes,

²⁷ *Relazione della Commissione per la elaborazione dei programmi per gli asili infantili e i giardini d'infanzia (1914)*, in F.V. Lombardi (ed.), *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*, Brescia, La Scuola, 1970, pp. 179-193.

²⁸ See G. Merendi, *Precedenti storico-legali sulla discussione per la preparazione delle educatrici*, «Scuola Materna», 10 giugno 1950, 14, pp. 211-212.

²⁹ See Moro, *Gli asili infantili nel diritto positivo dal 1859 ad oggi*, cit., pp. 96 and ff.

³⁰ These schools received a new juridical formulation with the T.U. approved with the R.D. 5 February 1928, n. 577 (with relative Regulation of 26 April 1928, n. 1297) and were further modified, from a didactic point of view, with a subsequent R.D. 11 August 1933, n. 1286.

³¹ «Formare una madre spiritualmente ricca, non erudita e saccente». G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare*, Palermo, Sandron, 1925, p. 35.

rather than wanting to stimulate competition between public and private, seems based only on financial considerations and the persistence of the nineteenth century attitude of considering nursery and infant schools less important than secondary ones.

3. «Apostles of the alphabet» and «educators of the people»: the spread of primary education and the debate on the renewal of teacher training

At the beginning of the twentieth century, the reality of the world of teacher training and primary and mass education had to face two real national emergencies: the first linked to the increasing demand for primary teachers; and the second linked to improve their cultural and professional formation.

The reasons for the need for more teachers spring, without doubt, from the positive effects of the fight against illiteracy and from the spread of primary school education registered in that period and, last but not least, from the raising of the school leaving age to 12 introduced in the Orlando law in July 1904.

The effects of this law and the next Daneo-Credaro one in June 1911, soon were felt from the expansion of primary and mass education: already in the school year 1907-1908 there were 3,002,168 pupils compared to the 2,548,583 in 1901-1902, which then became 3,692,024 in 1915-1916. On the same basis, the number of classes passed from 53,259 in 1901-1902 to 61,497 in 1907-1908 going on to reach a peak of 20,196 in 1915-1916. In the first fifteen years of the twentieth century, the primary school population increased by 44,9%, while the number of classes, and, consequently, the number of teachers needed, rose by 125,7%³².

In the face of such a need, the number of teachers coming out of normal schools was quite inadequate, especially of male teachers, who were reserved for male classes in junior schools (in the first fifteen years of the century, in fact, the percentage of males enrolled in normal schools decreased from 16,3% to 13,1% of the total)³³.

A comparison between the 1895-1896 figures and those of 1914-1915 shows how true the above mentioned information is: the normal schools that, in 1895-1896, were 148, in 1914-1915, had become 194; in the same period of time, the number of pupils increase by about 207,6% (in 1914-1915 they were

³² See R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, p. 100. In this paragraph, from now on, Redi Sante Di Pol's work will be greatly consulted because it is still today the most important work on the subject.

³³ As regards this question see the excellent work by C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1896-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 231-323.

31,212), while the number of those who got a normal school diploma showed an increase of 79,5% (in 1914-1915 they were 9,259)³⁴.

But alongside the numerical problem, there was also that of cultural and professional preparation, also in consideration of the necessity of making teachers suitable to teach in the new complementary course created by the 1904 Orlando law and, more in general, of favouring the re-organization and strengthening of primary and mass education.

It is worthwhile noting, at this point, that the debate on the standard raising and renewal of teacher training course, in the Giolitti age, was centred on a double order of issues: first of all, the issue of the reform of normal schools, to be inserted in the general re-organization both of secondary education and of the specific cultural and professional formation of primary teachers; secondly, the one relating to the problem of primary school teachers' access to a career as director or inspector, in a new alternative role contemplated in the reform which had also to re-organize the management and inspection of primary and state schools³⁵.

The access of primary teachers to higher careers, from this point of view, was directly connected to the plan to redefine pedagogic and didactic competences in school inspectors and managers³⁶ – and not just in mere bureaucratic terms.

3.1. *A school for primary school teachers: discussions and proposals for the reform of normal schools*

In 1901, summing up the legislative vicissitudes that education in Italy had gone through from the Casati law (1859) to the end of the century (1899), Giuseppe Saredo effectively highlighted the limits and contradictions that, right from the start, had characterized the school destined to prepare future primary school teachers:

And now, let us talk about normal schools – he wrote –. Here, we should start by repeating the complaints that have been voiced during this painful illustration of attempted and failed reforms; as we shall see, even in this so important a part of our school system, much has

³⁴ See Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 86-98.

³⁵ See T. Pertusati, *Direttori didattici*, in A. Martinazzoli, L. Credaro (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d., pp. 472-473; G. Sangiorgi, Ispettorato scolastico, in G. Marchesini (dir.), *Dizionario delle scienze pedagogiche*, Milano, Società editrice libraria, 1929, I, pp. 748-750.

³⁶ See G. Martinez, *Linee evolutive del sistema di governo della scuola*, in *La scuola italiana: storia e struttura*, Milano, Isedi, 1978, pp. 70-123; G. Decollanz, *La funzione ispettiva dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1984, pp. 76 ss.; G. Sanviti, G.C. Spattini, *Alle origini del ministero della Pubblica Istruzione nel regno d'Italia. L'amministrazione periferica: nascita e consolidamento di una tradizione burocratica della scuola*, «Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico», 1988, 2, pp. 459-512

been attempted and little achieved. The organization of normal schools as established by the law of 13 November 1859, certainly did lay the foundations of this so essential a part of teaching, but it was too incomplete and imperfect, so that the need for a drastic renewal was felt soon. In the concept of the law, the normal school teaching was almost an appendage of primary school teaching; it had no real classification: so unimportant was it considered!³⁷

This «need for drastic change and innovation», however, had produced no tangible results, as can be seen from the long list of proposals to renew normal schools and teacher training presented in Parliament during the past forty years after the unification of Italy, and which were never approved. The same Saredo listed ten different bills presented in Parliament between 1860 and 1893, some of which were not even debated: from the one handed in the lower house on 10 May 1860 by Terenzio Mamiani, to that presented by Ferdinando Martini at the upper house on 15 April 1893, passing through those prepared by the Ministers of Education Carlo Matteucci, Domenico Berti, Michele Coppino, Emilio Broglio e Ruggero Bonghi³⁸.

The Bill Re-organization of normal and complementary schools (*Riordinamento delle scuole normali e complementari*) had a bit more luck. It had been prepared by the Minister Emanuele Gianturco in the second half of the 1890's and was approved by the lower house on 1 June 1896 and by the Senate on 4 July of the same year and became law of 12 July 1896, n. 293³⁹. In fact, though, as Redi Sante Di Pol underlined, «the Gianturco Bill, approved after a brief debate by both Houses of Parliament in 1896, brought no substantial innovation to the one presented forty years earlier in a very different cultural, social and political context, but limited itself to living legislative legitimacy to a series of changes introduced administratively by former governments»⁴⁰.

³⁷ «Ed eccoci alle scuole normali. Qui si dovrebbe ricominciare col ripetere i lamenti che si sono espressi nel corso di questa dolorosa esposizione di riforme tentate e fallite: come si vedrà, anche in questa parte, pur così importante, delle nostre istituzioni scolastiche, molto si è tentato e poco si è concluso. L'ordinamento delle scuole normali, quale era stato attuato dalla legge 13 novembre 1859, se ebbe il merito di gettare le fondamenta di questa parte così necessaria al pubblico insegnamento, era però riuscito troppo incompleto e imperfetto perché non si sentisse presto la necessità di profonde innovazioni. Nel concetto della legge, l'insegnamento normale era quasi un'appendice dell'insegnamento primario: non aveva classificazione propria: tanto poco se ne apprezzava l'importanza!» (G. Saredo, *Vicende legislative della Pubblica Istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899. Introduzione al Codice della Pubblica Istruzione dello stesso Autore*, Torino, Unione Tipografico-Editrice, Torino, 1901, pp. 306-307).

³⁸ *Ibid.*, pp. 306-344.

³⁹ Law 12 July 1896, n. 293 – *Riordinamento delle scuole normali e complementari*. But see also R.D. 31 agosto 1896, n. 469 – *Classificazione e unificazione delle Scuole normali di grado superiore e inferiore*; and R.D. 3 dicembre 1896, n. 592 – *Regolamento per le Scuole normali e complementari*.

⁴⁰ «Il Disegno di Legge Gianturco, approvato dopo un breve dibattito dai due rami del Parlamento nel 1896, non apportava alcuna sostanziale innovazione all'impostazione voluta circa 40 anni prima, in un contesto culturale, sociale e politico molto diverso, ma si limitava a dare

At the beginning of the twentieth century, therefore, the problems of normal schools and more generally that of the formation of primary school teachers were still largely unsolved. To make things more urgent was undoubtedly the approval of the Law of 8 July 1904, n. 407 which contained *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari*, and which stated, in art. 8, that the government would present within a year « a bill to re-organize normal schools»⁴¹.

This promise on the part of the government was not fulfilled and the same fate awaited the proposals advanced by the school and teachers' magazines, primary teachers' associations and famous pedagogists during the same period⁴².

Its atypical nature and the absence of a specific classification of normal schools as a recognized course of secondary school studies, already noted by Giuseppe Saredo at the end of the nineteenth century («in the eyes of the law the normal school teaching was almost an appendix to primary school teaching and had no separate classification»)⁴³, contributed to impede the possibility of its correct insertion into the re-organization of secondary education. We must remember, in fact, that the Royal Commission for the organization of secondary studies in Italy, set up by the Minister of Education, Leonardo Bianchi, with the R.D. 19 November 1905, n. 557, with the objective of «studying the present organization of secondary studies and of promoting the necessary enquiry into didactics and administration», decided not to include normal schools among those to be reviewed⁴⁴, «because they were still considered as institutes linked to primary and mass education»⁴⁵.

una legittimazione legislativa ad una serie di cambiamenti introdotti in via amministrativa dai precedenti governi» (Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., p. 78).

⁴¹ Law 8 July 1904, n. 407 – *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari*. See G.F. Ferrari, *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione di scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, cit., pp. 62-65.

⁴² See: *Atti del primo congresso pedagogico nazionale italiano in Torino, 8-15 settembre 1898*, pubblicati per cura di G.C. Molineri e G.C. Alesio, Torino, Camandona, 1899; *Atti del primo convegno della Società Filosofica Italiana. Milano, 20-21 settembre 1906*, Bologna, Cuppini, 1907; Unione Magistrale Nazionale, *La crisi magistrale: cause e rimedi. Congresso di Ancona, 8-10 settembre 1908*, Cesena, Vignuzzi, 1908. As far as discussions on the matter in the school- and teachers' periodicals of the period are concerned see: Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 91-102.

⁴³ «Nel concetto della legge, l'insegnamento normale era quasi un'appendice dell'insegnamento primario: non aveva classificazione propria» (Saredo, *Vicende legislative della Pubblica Istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899. Introduzione al Codice della Pubblica Istruzione dello stesso Autore*, cit., p. 307).

⁴⁴ See Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, cit. pp. 46-47.

⁴⁵ «Studiare l'attuale ordinamento degli studi secondari e di promuovere le necessarie indagini d'indole didattica e amministrativa [...] in quanto considerata ancora un istituto legato al settore dell'istruzione elementare e popolare» (Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., p. 101).

A few years afterwards, however, this consideration became the object of debate in pedagogical and cultural circles, debate which was meant to become also political so to influence choices and legislation on the subject. First of all, there was a national meeting on the reform of normal schools in Rome, in May 1909, organized by the Rome branch of the *Associazione Nazionale per gli Studi Pedagogici* (National association of Pedagogical Studies), the acts of which were published in the June 1909 issue of «*Rivista Pedagogica*» edited by Luigi Credaro⁴⁶.

This meeting in Rome, as Redi Sante Di Pol so rightly stressed, represented the first real opportunity of confrontation on the new profile to give to those schools destined to prepare primary school teachers. In this occasion, Nicola Fornelli, referring to a proposal advanced some years earlier⁴⁷, upholds the necessity of introducing Latin in order to put the normal school on the same level as the traditional classical *Liceo*, or as the three new *Liceo*-courses proposed by the Royal Commission and, in particular, to enable primary school teachers to go to university⁴⁸.

Luigi Credaro, on the other hand, while considering «indispensable the improvement of a basic cultural preparation», places «the accent on the role of the primary school teacher as an educator of the people and, above all, on his professional, pedagogical, didactical and methodological preparation, to be developed and improved through the strengthening and re-organization of teaching practice».

This debate in Rome was destined to anticipate the basic lines which, in the following years, would have characterized the confrontations and proposals on said subject. In the following phase, in fact, two opposing ideas emerged about the formation and the cultural and professional profile of the primary school teacher. On one side, there was a concept that we could define as technical and professionalizing, «upheld by the representatives of positivistic pedagogy and by Luigi Credaro himself, exponent of Neoherbartian pedagogic realism», who maintained that «teacher training should consist of acquiring knowledge to be transmitted to primary school children, as well as of deriving – from the study of pedagogics, psychology, didactics and teaching practice – an effective teaching strategy with which to impart it». On the other hand, a conception emerged that could be called humanistic-cultural, upheld by the group of philosophers and pedagogists of the neo-idealistic school who belonged to the Giovanni Gentile and Giuseppe Lombardo Radice current, and which «maintained that a teacher's preparation, and not only a primary

⁴⁶ In Credaro's «*Rivista pedagogica*» see, in particular: G. Chiosso, *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della «Rivista pedagogica»*, in *Opposizioni alla riforma Gentile*, Torino, Centro Studi Carlo Trabucco, 1985, pp. 115-152; and M.A. D'Arcangeli, *Luigi Credaro e la «Rivista pedagogica» (1908-1939)*, Roma, Pioda, 2000.

⁴⁷ See N. Fornelli, *Lo studio del latino nelle scuole normali*, Roma, Artero, 1890, p. 7.

⁴⁸ *Convegno nazionale per la riforma della Scuola normale. Promosso dalla Sezione romana dell'Associazione Nazionale per gli Studi Pedagogici*, «*Rivista pedagogica*», 1909, 9, p. 887.

school's one, should come about through the education and maturity of the spirit, from which to create forms and methods to reach the soul and intellect of the young pupils. The teacher would have found his professionalism, not in cold and abstract didactic formulae but in the live and always new experiences shared with his pupils»⁴⁹.

When he became Minister of Education in 1910 during Luzzatti's government, Luigi Credaro immediately showed that he was well aware of the resistance and difficulties that a reform of normal schools would meet because of the radical opposition – both on academic and professional level – of trends and projects regarding the matter. On the other hand, the urgent need to meet the lack of primary school teachers and, at the same time, to give young teachers more cultural competences, made him think of a reforming itinerary in different steps, the first of which was to place at the basis of primary teacher formation the classical-humanistic studies of the *Ginnasio* (that is the first two-year cycle, of the complete five-year humanistic high-school called *Liceo-Ginnasio*).

In this respect, alongside the traditional normal schools, destined as we will see to become, only later, object of an organic reform, Credaro, with a bill presented in the lower house on 3 June 1911, proposed the creation of the so-called two-year teacher training courses in those towns – lacking in normal schools – where there was only a separate *Ginnasio*. The aim of this bill was double: on one hand, it would solve the twofold problem of rapidly supplying the about 4,000 primary school teachers needed; on the other, it would be – with a view to the future reorganisation of the normal schools – a way of experimenting a new model of «a training school with an organic and well-balanced culture, where few subjects are taught well with unity of method in order not to prepare minds stuffed with dusty erudition, rather to form lucid and rigorous teachers, able to give life and harmony to what they have learned, and impart it to others»⁵⁰. «The 105, isolated, state *Ginnasi* and the 38 officially recognized ones – correctly noted Redi Sante Di Pol – would have constituted the general cultural basis of the teacher training course where, under the guide of the pedagogics teacher, pedagogical and didactic preparation was concentrated [...]. Besides creating schools for primary teachers in small towns, where they were really needed, Credaro intended to create the prototype of that 8 year teacher training *liceo* that so many had asked for so

⁴⁹ Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 104-105.

⁵⁰ «Una scuola di cultura organica, equilibrata per i maestri, ove poche materie scelte bene siano insegnate con unità di metodo al fine di preparare cervelli non infarciti di una polvere di erudizione triviale, ma lucidi, precisi, capaci di dare vita e armonia a ciò che hanno appreso per insegnarlo ad altri» (Bill dated 3 June 1911, n. 884, entitled *Istituzione di corsi magistrali in comuni sedi di Ginnasi isolati*. See: Camera dei Deputati, Atti Parlamentari, *Documenti*, Leg. XXIII, sess. 1909-1913, p. 2).

that, in the near future, there would be “a mature and well prepared primary school teacher”»⁵¹.

This measure, which became law in July 1911⁵², was destined to meet with great success in recruiting enough teachers to cover primary and mass education. There was a notable improvement in quality, especially from a general cultural preparation aspect, it also provided an alternative to classical studies for those young people in small towns who had no real vocation for them but who continued studying classics because there was no other choice⁵³. Between 1912 and 1916, 43 teacher training courses were created: 12 in the north, 11 in the centre, and 20 in the south and the islands; and, when they were suppressed with the Gentile reform⁵⁴, the teacher training courses created by the Minister of Education Luigi Credaro, had turned out about 6,915 new primary school teachers⁵⁵.

The reform of the normal school was directly dealt with by Minister Luigi Credaro in 1914, in a context marked by the profound transformations introduced earlier regarding primary and mass education by the regulations relative to the placing of primary schools under the State. As is known, in fact, the Daneo-Credaro Law of June 1911 had, once again, pledged the government to present, within six months of its publication, a bill on the reform of normal schools⁵⁶.

In November 1913, Credaro himself had set up a ministerial commission to organize the project. The commission, presided over by Guido Fusinato, vice-president of the High Council of Education, had among its members, teachers and outstanding personalities of lay and socialist culture: from Camillo Corradini to Vittorio Fiorini, from Andrea Franzoni to Vittorio Scialoja, Angelo Cabrini and Enrichetta Chiaraviglio Giolitti⁵⁷.

⁵¹ «I 105 ginnasi statali isolati e i 38 pareggiati avrebbero costituito la base culturale generale dei corsi magistrali in cui sotto la direzione del professore di pedagogia veniva concentrata la preparazione pedagogica e didattica [...]. Oltre a istituire scuole per la formazione dei maestri nei piccoli centri, dove maggiore era la loro carenza, Credaro intendeva realizzare il prototipo di quel liceo magistrale di otto anni che ormai da molte parti veniva auspicato per avere nel prossimo futuro “un maestro maturo e perfettamente preparato”» (Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., p. 125).

⁵² Law of 21 July 1911, n. 861 – *Istituzione di corsi magistrali in comuni sedi di ginnasi isolati e privi di scuola normale*. Ma si veda anche: R.D. 5 novembre 1911, n. 1512 – *Regolamento per l'applicazione della Legge 21 luglio 1911, n. 861 sulla istituzione di corsi magistrali in sedi di ginnasi isolati*.

⁵³ See C. Graziani, *Luigi Credaro e la politica scolastica nell'età giolittiana*, cit., pp. 76-106 e 276-290. See also D. Lugo, *I corsi magistrali nel loro concetto informativo e nei risultati pratici. Cenni storico-statistici*, Rimini, Artigianelli, 1920.

⁵⁴ See the R.D. 2 April 1923, n. 1140 – *Soppressione dei Regi Corsi magistrali annessi ai ginnasi isolati*.

⁵⁵ See Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 128-133, to refer to also for the analytical reconstruction of the discussions and polemics caused by the creation of said courses.

⁵⁶ Law 4 June 1911, n. 487 – *Provvedimenti per l'istruzione primaria e popolare*.

⁵⁷ For the proceedings of the Fusinato commission see A. Cabrini, *Per i maestri dei figli del popolo. La riforma della Scuola Normale, «La coltura popolare»*, 1914, 4-5, pp. 159-173.

At the end of its proceedings, although without the «production of a unanimous report», the Fusinato Commission elaborated a text⁵⁸ which was destined to constitute the basis of the bill on the reform of normal schools which Luigi Credaro presented to the Senate on 26 February 1914, that is, a few weeks before leaving the Ministry of Education which he had held without interruption for four years, following the crisis and subsequent resignation of the Giolitti government⁵⁹.

The proposal of the Fusinato Commission, contained in the government bill, envisaged the teacher training course in two cycles: the first, lasting five years, to give a solid general culture and the second, lasting two years, to give professional pedagogical competences and teaching methods for primary school education.

At this point, however, Luigi Credaro's bill could not begin its parliamentary *iter* because Italy entered First World War and so the bill had to be momentarily put aside.

The debate of the teacher training reform would be taken up again only at the beginning of 1918, under the new Minister of Education, Agostino Berenini, who, although in a deeply changed cultural and political context, chose to present as a basic text for parliamentary debate that proposed by Credaro, modifying some points with a series of amendments prepared by a ministerial commission created by him⁶⁰.

In favour of the Credaro-Berenini bill were – albeit for different reasons – the UMN and numerous exponents of pedagogics, lay and socialist culture, as well as some of the most important pedagogical and school magazines of the period, from «La Cultura Popolare» to «I Diritti della Scuola» and «Rivista Pedagogica». Strongly against the reform, on the other hand, were the new idealists Giovanni Gentile and Giuseppe Lombardo Radice and other confessional circles linked to «La Civiltà Cattolica» and the Catholic teaching associations who judged it – yet again for different reasons – to be quite unacceptable because it placed culture and professionalism as the basis of the formation of future primary school teachers⁶¹.

⁵⁸ See Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 134-135.

⁵⁹ Bill 26 February 1914, n. 8, entitled *Riforma della Scuola normale*. See also Senato del Regno, Atti Parlamentari, *Documenti*, Leg. XXIV, sess. 1913-1918.

⁶⁰ For the changes to the text of the Credaro bill introduced by the ministerial commission appointed by Agostino Berenini and presided over by the director general of secondary school Manfredo Tovajera (among others, Andrea Franzoni, who had already been in the 1913 commission that had prepared the bill was also a member), see Senato del Regno, Atti Parlamentari, *Documenti*, Leg. XXIV, sess. 1913-1918, 27 febbraio 1918.

⁶¹ Regarding the debate in Parliament and the confrontation in the country about the new Credaro-Berenini law, see the meticulous reconstruction offered by Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 144-145.

The bill was approved with a large majority by the Senate with no significant changes on 1st May 1918. Presented in the lower house on 13rd June 1918, however, it was not even debated and, with the end of the *Legislatura*⁶² the next year, was no longer effective.

It has been underlined that, «In spite of its failure, the Credaro-Berenini project represented a serious attempt to globally reform the teacher training system and served, above all through debate and confrontation, to indicate and explain the crucial points on which it was necessary to intervene»⁶³. Actually, with the creation, thanks to the Gentile reform, of the new teacher training school, designed to substitute the old normal school with a specific course for the formation of primary school teachers, most of the doubts and problems airing from the debate during the Giolitti period were destined to remain unsolved.

The neo-idealistic general lines at the basis of the didactic and cultural contexts of the new institute, in fact, would heavily influence the trends of teacher formation, detaching it from the progress of the international pedagogical and didactical culture, crystallizing the cultural and professional profile of the primary school teacher in a *cliché* that did not really answer the new – and to a great extent unheard of – requirements of primary and mass education in the modern mass society that was Italy between the two wars.

3.2. *Primary school teachers at university*

It has already been mentioned how, in the Giolitti age, regarding the formation of teachers, a wide organic project had been formulated. It has already been mentioned how – above all with Luigi Credaro as Minister of Education –, on one hand, there was an attempt for a reform that would favour the replacing of the traditional model of teacher formation of the Casati age; on the other, there was an attempt to facilitate primary school teachers' access to become directors and inspectors. This situation reflected a policy that had, as its starting point, a double finality: of determining the new forms of organizing the primary and state schools, and of redefining in terms of pedagogic competence – and not in mere terms of red-tape efficiency – what was needed to access the directive and inspective function in schools.

The means destined to make these ambitions innovating objectives possible

⁶² See bill 13 June 1918, n. 987, entitled *Riforma della Scuola normale*. The act is accessible at Camera dei Deputati, Atti Parlamentari, *Documenti*, Leg. XXIV, sess. 1913-1918.

⁶³ «Nonostante il fallimento il progetto Credaro-Berenini rappresentò un serio tentativo di porre mano alla riforma globale dell'istruzione magistrale e servì, soprattutto attraverso il dibattito e il confronto provocato, a delineare e chiarire i punti nodali sui quali era ormai ineluttabile intervenire» (Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., p. 157).

was, without doubt, what were called the *scuole pedagogiche universitarie*, that is «pedagogical university schools», courses of advanced studies at university level for teachers who had qualified at the normal schools instituted with the R.D. 19 January 1905, n. 29 (see also R.D. 1st February 1906, n. 30), which would permit them to qualify for directive and inspective functions in primary schools⁶⁴.

This was an experience that, after the important pioneering study published in 1986 in «Scuola e Città» by Tina Tomasi and Luciana Bellatalla⁶⁵, in recent years has been the object of organic and thoughtful historiographical research, as can be seen from the documents published between 2003 and 2004 in the magazine «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» (in Brescia)⁶⁶ and, in particular, in Alberto Barausse's excellent monograph dedicated to *I maestri all'Università. La Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, also published in 2004⁶⁷.

This latter work, going beyond the simple reconstruction of the activities of the single pedagogical university schools, through the analysis of the work of Luigi Credaro, the true author of the project, closely examines the pedagogical and cultural blueprint at the basis of the institution of these advanced courses for normal school-leavers⁶⁸.

These university courses, which started in the academic year 1905-1906 in ten Italian universities, in about eighteen years of activity – sometimes difficult and, in some cases even problematic⁶⁹, – turned out more than 1,500 specialized primary teachers who will be found in many cases, in the following years, in strategic positions in school administration: a real primary teaching *élite* who as directors and inspectors were dedicated to the modernization and development of primary and mass education⁷⁰.

⁶⁴ Art. 8 of law n. 689, 24 December 1904, stated: «Il Governo del Re è autorizzato a istituire per decreto reale presso le Regie Università un corso di perfezionamento per i licenziati dalle scuole normali, al fine di prepararli all'ispettorato e alla direzione didattica» (The Royal Government is authorized to establish, with a royal decree, an advanced course for people with a Normal school certificate, in order to prepare them for carriers in School inspectorates and Directions). For the actual start of these courses see: R.D. 19 gennaio 1905, n. 29 – *Istituzione di un corso di perfezionamento per i licenziati dalle scuole normali*; R.D. 1^o febbraio 1906, n. 30 – *Istituzione di un corso di perfezionamento per i licenziati dalle scuole normali regie e pareggiate presso le regie università del Regno*.

⁶⁵ T. Tomasi, L. Bellatalla, *La Scuola Pedagogica. Preistoria di un problema ancora irrisolto*, «Scuola e Città», 1986, 1, pp. 9-20.

⁶⁶ See contributions collected in the monographic section entitled: *Le Scuole pedagogiche*1, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2003, 10, pp. 9-288 (with texts by L. Pazzaglia, H.A. Cavallera, T. Bertilotti, A. Barausse, A.M. Rossi, C. Ghizzoni, M. D'Ascenzo, A. Gaudio); and in the monographic section entitled *Le Scuole pedagogiche*2, *ibid.*, 2004, 11, pp. 187-321 (with texts by F. De Vivo, L. Romanello, A.M. Colaci, I. Serra).

⁶⁷ A. Barausse, *I maestri all'Università. La Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, Perugia, Morlacchi, 2004.

⁶⁸ *Ibid.*, above all, pp. 21-76.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 10-11.

⁷⁰ Particularly significant is the well documented analysis in *ibid.*, pp. 149-184, of the professional destinies of the specialized primary school teachers from the Royal University in Rome.

The suppression of the specializing university courses for primary school teachers, decreed by the Minister of Education Giovanni Gentile in his school reform of 1923, ended an experience of great pedagogical, cultural and political significance, and was a setback not only for the conception of the role and quality of the primary school teacher but also, and above all, for the characteristics and organizing model of primary and mass education. Giovanni Gentile and his supporters, in this way, re-proposed, with the 1923 reform, a vision of primary schools and teachers that was static and tended to be anchored to the nineteenth century Casati model, because of its philosophical and pedagogical paradigm which was totally out of touch with the social, economic, cultural and political changes of the period as well as being totally indifferent to what was happening to education outside of Italy.

A paradigm, as has been underlined many times by school and cultural historians, intended to reproduce almost *in vitro* a school system which was coherent and functional to the conservation of an out-dated idea of Italian society, because of the profound changes registered in the Giolitti period⁷¹.

The specializing university courses for primary teachers leaving from normal schools, from this point of view, represented a kind of metaphor of the ambitions and of vigorous, modern project which, from a school and teacher aspect, was to characterize the Giolitti period: perhaps the highest and most significant peak of a plan that was not only pedagogical and school-linked, but also cultural and political, and very different from the one that, after the First World War and the advent of fascism, would be accepted with the Gentile reform in 1923.

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

⁷¹ Regarding the relationship between education and the economic and social growth of Italy, see Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico in Italia 1861-1913*, cit., pp. 200-206; Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., pp. 101-168; and, above all, the recent fundamental work of Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, cit.

Ceto accademico e politica in una città universitaria: l'Università popolare di Pisa dalle origini al secondo dopoguerra (1900-1945)*

Alessandro Breccia

Il primo tentativo di organizzare un'Università popolare a Pisa risale all'anno 1900, negli stessi mesi in cui in tante altre città italiane stavano cominciando a prendere forma simili iniziative di istruzione “per il popolo”¹. L'esperienza

* In questo contributo confluiscono i primi risultati di una più ampia ricerca dedicata alla storia dell'Università popolare pisana dalla fondazione alla cessazione delle sue attività (1900-1975), realizzata a partire dall'interessante e corposa documentazione inedita custodita presso la Domus Mazziniana di Pisa. Ai direttori Andrea Bocchi e Pietro Finelli, avvicendatisi di recente, vanno i miei più sinceri ringraziamenti per i preziosi consigli e la squisita disponibilità accordatimi.

¹ Tra i numerosi studi dedicati alla storia delle Università popolari in Italia basti rinviare a M.G. Rosada, *Le Università popolari (1900-1918)*, Roma, Editori Riuniti, 1975, a *Il sapere per la società civile: le università popolari nella storia d'Italia. Atti del convegno (Varese, 14-16 maggio 1992)*, a cura di F. Minazzi, Varese, Edizioni Università popolare di Varese, 1994 e ai numerosi spunti offerti dalla lettura di N. Labanca, *Una traccia per la storia della pubblica lettura. L'Università popolare di Firenze e la sua biblioteca*, in *Catalogo della Biblioteca dell'Università popolare di Firenze*, a cura di N. Labanca, Firenze, Olschki, 1998, vol. I, pp. XXI-LXXXV. Sull'esperienza toscana, e in particolare pisana, fino alla prima guerra mondiale vanno ricordati i lavori di E. Catarsi, *La nascita delle Università popolari in Toscana*, in *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, a cura di L. Rossi, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 377-394 e *L'Università popolare di Pisa*, in *L'istruzione popolare nell'Italia liberale*, a cura di G. Genovesi e C.G. Lacaita, Milano, Franco Angeli, 1983, pp. 205-232.

pisana fu caratterizzata dalla forte partecipazione dei docenti del locale ateneo; forse non poteva che essere così, visto che in quegli anni la proiezione verso la società del mondo universitario era particolarmente accentuata e l'impegno di molti professori spesso contribuiva a rendere la realtà cittadina rapidamente permeabile alle più innovative dinamiche associative di carattere culturale, politico e sociale che si facevano largo sulla scena nazionale. La centralità del mondo accademico non comportava tuttavia, com'è ovvio, l'adozione di un orientamento politico di carattere marcatamente "progressista": in quanto «città sede di ateneo», spiegava in maniera esplicita il giornale liberal-conservatore «Il Ponte di Pisa» nel marzo di quell'anno, Pisa avrebbe dovuto seguire l'esempio di Roma, dove la «Società dei docenti universitari» aveva avviato il processo per «l'istituzione di una Università popolare», il cui scopo, si dichiarava subito a scanso di equivoci, non poteva che essere la «redenzione della classe operaia, innalzandola alle pure aure del vero scientifico»². Il termine «redenzione» solo in parte equivaleva a emancipazione e il caso romano non era ovviamente citato in maniera casuale: negli ambienti filogovernativi locali il modello a cui ispirarsi doveva essere quello adottato nella capitale, ovvero la «University extension» britannica, idonea a garantire il raggiungimento degli obiettivi di fondo da perseguire in via prioritaria: pacificazione sociale e collaborazione tra le classi³.

L'indirizzo culturale consolidatosi in alcuni ambiti accademici pisani negli ultimi anni del secolo precedente aveva creato le condizioni più favorevoli perché l'appello del giornale potesse essere raccolto: a partire dagli anni Ottanta, in particolare, l'impegno scientifico di docenti di differente orientamento, basti citare Lessona, Di Vestea⁴, Romiti, Gabba, Serafini, Ferri e Toniolo, seguiti dai loro più brillanti allievi, nonché l'aspro ma fecondo confronto dialettico che li vide in molte occasioni contrapposti, avevano irradiato una rinnovata e diffusa sensibilità per l'analisi delle problematiche della società e dei ceti subalterni

² Al., *Le Università popolari*, «Il Ponte di Pisa», 25 marzo 1900, p. 1.

³ Una tale ispirazione risultava in maniera esplicita da un nuovo articolo ospitato dal periodico pisano circa un mese dopo e dedicato espressamente alle University extensions: «con queste istituzioni [le University extensions]», si leggeva, «si rendono le masse davvero coscienti dei propri doveri non meno che dei propri diritti, suscettibili anche di educazione morale e politica» (cfr. *Università popolari*, «Il Ponte di Pisa», 29 aprile 1900, p. 1). Per maggiori informazioni sul modello britannico si rimanda a Rosada, *Le Università popolari*, cit., pp. 18-21.

⁴ Fu Alfonso Di Vestea, chiamato a Pisa nel 1892 dopo essere stato al centro di vivaci discussioni per aver allestito il primo reparto antirabbico della penisola, a fondare l'Istituto Universitario d'Igiene, consacrando così nella maniera più concreta la crescente rilevanza accordata agli studi di igiene pubblica dal mondo accademico e – sia pure con tante contraddizioni – da quello politico (cfr. L. Gestri, *Le ceneri di Pisa. L'associazionismo laico nella lotta per l'igiene e la sanità*, Pisa, Nistri-Lischi, 2001, pp. 74 ss.). Come ricorda Balducci, per Di Vestea «l'igiene [era] la scienza tesa [...] all'affermazione del concetto di coscienza igienica: una visione [...] che presupponeva, quindi, il concorso della conoscenza scientifica all'educazione di ogni individuo e delle iniziative sociali dei pubblici poteri». Cfr. M. Balducci, *Alfonso di Vestea*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1960- (d'ora in avanti cit. DBI), 40 (1991), *ad vocem*.

enfaticamente la vocazione appunto “sociale” del sapere universitario. Acquistavano spazio, popolarità e dignità accademica gli studi d'igiene pubblica, le nuove, embrionali, riflessioni della sociologia e dell'antropologia criminale, le categorie del positivismo evoluzionistico, i principi-cardine del filantropismo positivista, e, infine, della democrazia cristiana⁵.

Nel successivo novembre proprio il pensiero di Carlo Francesco Gabba, ormai senatore, comparì sulle pagine del «Ponte di Pisa». Il giornale scelse di riportare ampi stralci del discorso inaugurale da lui tenuto all'Istituto di Scienze Sociali di Firenze con l'evidente intento di proporre una sorta di petizione di principio in vista della prossima nascita dell'Università popolare. In quella solenne occasione Gabba aveva manifestato «il nobile desiderio che la scienza vera [...] non fosse aliena dallo infiltrarsi nelle file grosse delle masse popolari, per apprestare i mezzi di una sicura difesa contro pericolose illusioni», impiegando accenti fortemente conciliativi e paternalistici, mentre sullo sfondo affioravano i timori nei confronti della minaccia socialista, principale motivazione della necessità di un maggiore coinvolgimento delle élites intellettuali, chiamate a «frenare le stolte ambizioni, e mostrare una buona volta e davvero che le classi dirigenti [...] sanno volgere il loro linguaggio ai fini di quella propaganda che dalla speculazione delle scienze morali sa cavare elementari ed utili nozioni rendendole accessibili alle menti meno colte»⁶. Nella stessa edizione il periodico avrebbe puntualmente comunicato la nascita di un comitato «per la costituzione di un'Università popolare», formato «dagli on. Battelli e Zerboglio, e dai sig. avv. A. Pozzolini, dot. Collodi e dot. Supino»⁷. Oltre ad apparire in forte osmosi con le tendenze scientifiche diffuse in alcuni circuiti accademici, dal momento che il socialista riformista Zerboglio e il radicale Pozzolini erano tra i professori che figuravano tra gli interpreti maggiormente vivaci della scuola giuridica sensibile alle nuove suggestioni sociologiche e dell'antropologia criminale⁸, la composizione dell'organismo ‘fondatore’ rivelava come la nuova

⁵ Una ricostruzione di tale dibattito in S. Burgalassi, *La sociologia all'Università di Pisa*, «Bollettino storico pisano», XLIX (1980), pp. 393-430 e Id., *Alle origini della sociologia. Giuseppe Toniolo e la scuola pisana (1878-1915)*, Pisa, ETS, 1984. Per una riflessione più generale si veda anche L. Rossi, *Educazione e sociologia fra positivismo evoluzionistico e ideologia socialista a Reggio Emilia*, in *Cultura istruzione e socialismo in età giolittiana*, cit., pp. 239-260.

⁶ *Il nuovo indirizzo della sociologia*, «Il Ponte di Pisa», 25 novembre 1900, p. 1. Il discorso di Gabba fu successivamente dato alle stampe (F.C. Gabba, *Dell'odierno indirizzo degli studi sociologici. Discorso inaugurale del 18 novembre 1900 all'Istituto C. Alfieri*, Firenze, 1903). Per una prima ricostruzione della figura di Carlo Francesco Gabba basti rinviare alla relativa voce del Dizionario Biografico degli Italiani (P. Beneduce, *Carlo Francesco Gabba*, in DBI, 50 (1998), *ad vocem*).

⁷ *Per l'Università popolare*, «Il Ponte di Pisa», 25 novembre 1900, p. 1. La notizia era riportata anche da «La Provincia di Pisa» il 22 novembre dello stesso anno (p. 1). Inutile puntualizzare che il «dott. Supino» era Raffaele Supino, dottore in medicina e di lì a poco autore di importanti manuali di *Chimica clinica* (Milano, Hoepli, 1902) e di *Diagnostica medica* (con prefazione di G. Queirolo, Torino, UTET, 1903), e non – come si legge in alcune ricostruzioni – l'ancora più illustre David, rettore dell'ateneo.

⁸ Va ricordato anche che nello stesso anno Pozzolini e Zerboglio fondavano la «Rivista di diritto penale e sociologia criminale», di cui mantennero congiuntamente la direzione fino al 1902.

iniziativa fosse sorretta anche da personaggi, come Battelli e Collodi, che si erano già distinti in precedenza in rilevanti esperienze dell'associazionismo di soccorso configuratesi come altrettante occasioni di impegno comune tra i gruppi democratici e l'ala più "progressista" del liberalismo. Su tale terreno, presentato come politicamente "neutrale" ma munito di netti segni di demarcazione rispetto al mondo clericale, ricorda Gestri, «l'apporto della democrazia e del socialismo non contrastava con il favore della borghesia liberale e delle sue istituzioni»⁹. Angelo Battelli e Giuseppe Collodi¹⁰, in particolare, avevano offerto un contributo decisivo allo sviluppo della locale Pubblica assistenza, che si era mostrata determinante per la duplice affermazione del "blocco popolare" nelle elezioni politiche – con la vittoria proprio del repubblicano Battelli, presidente dell'associazione – e municipali di quell'anno¹¹. L'esperimento didattico si inseriva quindi in un solco in parte già predisposto, configurandosi come un ulteriore momento di dialogo e di convergenza per un insieme di personalità che, in questo caso attraverso il terreno di mediazione dell'impegno educativo – presentato come politicamente "impersonale" – arrivava a comprendere rappresentanti di forze altrimenti assai distanti, come i liberal-monarchici e i socialisti.

Una volta completata – assai rapidamente – una prima attività istruttoria, la commissione «promotrice» avrebbe convocato presso la sede della Società operaia un'ampia assemblea che a sua volta avrebbe nominato un più largo «comitato», comprendente, insieme ai primi cinque, altri nomi già "noti" per il loro impegno pubblico, come il professor Romiti, anch'esso distintosi negli anni Novanta per l'attiva partecipazione alle battaglie "igieniste" e per esperienze amministrative in rappresentanza della minoranza liberale progressista¹², l'ufficiale sanitario comunale Gasperini, uno tra i più brillanti allievi di De Giaxa, predecessore di Di Vestea nonché iniziatore della prestigiosa scuola di studi di igiene pubblica di Pisa¹³, e infine il già menzionato Lessona, no-

Per una prima ricostruzione della vicenda scientifica dei due studiosi cfr. Burgalassi, *La sociologia*, cit., pp. 423 ss. e Id., *Alle origini della sociologia*, cit., pp. 201-203.

⁹ Gestri, *Le ceneri di Pisa*, cit., p. 214. «Intorno alla bandiera sociale della Pubblica assistenza», sintetizzava con grande efficacia l'autore, «si ritrovano teste coronate ed ardenti repubblicani, prefetti del Regno e cavalieri erranti dell'anarchia» (*ibid.*, p. 215).

¹⁰ Per una prima ricostruzione della figura di Giuseppe Collodi, medico condotto e «infaticabile» organizzatore di iniziative politiche e associative nel campo democratico, si veda *ibid.*, pp. 97, 216-217.

¹¹ Tra i dodici consiglieri eletti nelle circoscrizioni del centro urbano, oltre ad alcuni dirigenti della Pubblica assistenza figurava il prof. Di Vestea, che, come si vedrà, avrebbe offerto un importante contributo alle attività dell'Università popolare. Si trattava dell'unica esperienza politica del Di Vestea, fa notare Gestri, quasi a confermare che si trattò di una speciale stagione di militanza sociale e politica per i docenti universitari di Pisa (*ibid.*, p. 223).

¹² Romiti fu presidente della Pubblica assistenza prima di Battelli, mentre nel 1891 era anche stato assessore all'igiene del comune di Pisa (*ibid.*, p. 132).

¹³ Gasperini rappresenta un'altra figura-chiave della storia di Pisa degli anni Novanta, essendo protagonista di tutte le iniziative, amministrative e non, volte ad incrementare la salute pubblica nel contesto pisano (*ibid.*, pp. 75 ss.).

to «epigono italiano» della tradizione self-helpista britannica¹⁴. Secondo «Il Ponte di Pisa» «la novella istituzione» avrebbe concretamente favorito «l'affratellamento degli uomini di tutti i partiti nell'opera di civile progresso»¹⁵. Il 7 febbraio 1901 si tenne finalmente l'inaugurazione del primo ciclo di lezioni, tanto atteso da indurre almeno cinquecento persone ad iscriversi¹⁶; ormai tutte «le personalità più notevoli del nostro mondo intellettuale» avevano assicurato la propria adesione¹⁷. Il discorso inaugurale venne affidato al «direttore» provvisorio, Carlo Calisse, storico del diritto e autore in precedenza di alcuni libelli nei quali senza infingimenti si invitavano le *élites* del paese a fronteggiare l'ormai irreversibile fenomeno della partecipazione politica delle masse promuovendo con rinnovata convinzione la generalizzata diffusione di due veicoli di coesione comunitaria di ordine differente: le pratiche caritatevoli e il senso della patria¹⁸. Con tutta probabilità Calisse forniva ampie garanzie soprattutto a chi, come l'autorevole Carlo Sforza dalle colonne della «Nuova Antologia», guardava con diffidenza a un'iniziativa didattica tanto inusuale paventando che potesse diventare una pericolosa cassa di risonanza per la propaganda socialista¹⁹. Il timore che si verificasse una simile evenienza in effetti aleggiò nella sua orazione, orientata in maniera insistente ad offrire

¹⁴ Cfr. M.L. Betri, *Leggere obbedire combattere. Le biblioteche popolari durante il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 19 ss.

¹⁵ Del «comitato» facevano anche parte «il dott. Bruno, il sig. Nicoletti, il sig. Angelo Pontecorvo, l'ing. Niccolini». La riunione, riferiva «La Provincia di Pisa», si tenne il 27 novembre (cfr. «La Provincia di Pisa», 6 dicembre 1900, p. 1; «Il Ponte di Pisa», 2 dicembre 1900, p. 1).

¹⁶ «Il Ponte di Pisa» riferiva che «gli iscritti raggiungono ormai i *cinquecento*... e le iscrizioni non sono ancora chiuse» («Il Ponte di Pisa», 10 febbraio 1901, p. 3).

¹⁷ Cfr. «Il Ponte di Pisa», 13 gennaio 1901, p. 3. Il 27 gennaio sarebbe stato approvato lo statuto che, oltre a rassicurare i più timorosi sul «carattere [...] puramente scientifico, esclusa ogni propaganda scientifica o religiosa» dell'Università popolare ne demandava la «direzione e l'amministrazione» a commissioni «democraticamente» elette «dagli insegnanti, dagli iscritti e dai contribuenti», le quali a loro volta avrebbero nominato il «preside». Gli articoli in questione erano il 2 e il 4. Il testo venne integralmente pubblicato «La Provincia di Pisa», 31 gennaio 1901, pp. 2-3. Vennero poi stabilite tariffe agevolate per «gli operai iscritti ad associazioni costituite». Tali lavoratori avrebbero beneficiato «di un ribasso del 50 per cento» sulla «tassa di 60 cent. ogni sei lezioni e di L. 2,50 per tutti i corsi». Le lezioni si sarebbero tenute in un'aula della Sapienza, sede dell'università, alle ore 20,30 («Il Ponte di Pisa», 27 gennaio 1901, p. 1).

¹⁸ In *Carità e patria*, breve scritto pubblicato pochi mesi prima, Calisse riconosceva ad esempio che «La questione, che suol dirsi sociale, è posta ormai», ma contrapponeva alla «lotta di classi» «l'amore tra gli uomini e la salute sociale»; lo spirito di carità, inteso come lo spontaneo slancio generoso dei più ricchi, e il sentimento patriottico dovevano diventare – scriveva senza giri di parole – l'argine ideale diretto a contenere il dilagare del socialismo nelle masse popolari, soprattutto tra i giovani (C. Calisse, *Carità e patria*, Pisa, Tip. Mariotti, 1900). Per una ricostruzione della figura di Carlo Calisse basti rinviare a G. Rebuffa, *Carlo Calisse*, in DBI, 16 (1973), *ad vocem*.

¹⁹ Sforza forniva in particolare una rappresentazione assai fosca delle vicende delle università popolari francesi, che «diventano poco a poco, malgrado la volontà stessa dei fondatori, dei centri elettorali là dove i socialisti sono in maggioranza, e dove non lo diventano è perché sono in maggioranza gli anarchici, che a votare non vanno» (C. Sforza, *Un nuovo movimento. Le Università popolari*, «Nuova Antologia», XXXVI (1901), pp. 341-348: 347).

rassicurazioni e a rivendicare con forza la missione conciliatrice, di collaborazione tra classi, ma anche di disciplinamento, del progetto. Il «popolo» per il quale erano concepiti i corsi non doveva identificarsi difatti con «l'una né l'altra classe sociale soltanto; né soltanto le classi operaie», mentre le lezioni avrebbero dovuto portare «luce nella mente, gentilezza nel cuore» fino a farne «l'alleato dei buoni propositi, non [...] più il materiale da guerra di chi ne fa abuso»²⁰. Tale risultato sarebbe stato perseguito impartendo gli insegnamenti di «discipline che formano la istruzione superiore od universitaria», selezionate discriminando con un'impostazione rigidamente positivista tra le scienze ritenute davvero rigorose e quelle prive di altrettanta dignità. Le scienze naturali avrebbero pertanto addirittura «signoreggiato» nell'Università popolare pisana, sarebbe stato concesso spazio anche a quelle giuridico-economiche e a quelle storiche, ritenute affidabili perché riconducibili, in maniera assai approssimativa e meccanica, al metodo sperimentale, ma alle «scienze morali, o meglio filosofiche», considerate dispregiativamente «metafisiche», sarebbe stato riconosciuto uno «spazio minimo». Quasi a rimarcare il codice politico che avrebbe dovuto identificare l'iniziativa, si annunciava che erano previsti incontri dedicati alla storia d'Italia, esprimendo la volontà di diffondere un patriottismo che, nell'esaltare le idealità nazionali, servisse espressamente come decisivo antidoto culturale nei confronti del movimento operaio²¹. Va evidenziato, infine, come si decidesse di rinunciare a stabilire un legame formale con l'ateneo «ufficiale», cercando così di dotare l'Università popolare pisana di un'identità più duttile, pur mantenendo di fatto l'impostazione di fondo della «University extension»²². Una simile scelta non sembrava però indirizzata ad accogliere le più recenti tendenze d'Oltralpe della «Cooperation des idées»; probabilmente, come del resto avrebbe chiarito Sforza nel menzionato articolo, si tendeva a fare tesoro di quanto accaduto in Gran Bretagna, dove le «extensions», rivelatesi per la loro diretta filiazione accademica incapaci di conquistare la partecipazione delle masse operaie riuscendo tutt'al più a coinvolgere esponenti della «piccola borghesia», erano state affiancate dai più informali e «popolari» «University settlements» di Toynbee, istituti dalla chiara impronta vittoriana²³.

²⁰ C. Calisse, *Università Popolare in Pisa. Discorso inaugurale*, Pisa, Nistri, 1901, p. 16.

²¹ «Se gli italiani conoscessero la storia della servitù della patria», affermava Calisse, «io non lo so se scherzeremmo tanto colla libertà, a così caro prezzo acquistata, mettendoci a rischio che la benefica Dea non torni a nasconderci il volto» (*ibid.*, pp. 10-19).

²² Quello della «University extension» era un «titolo che seco porta, come subito s'intende, la condizione che la Popolare debba essere una diramazione, una dipendenza della università ufficiale [...]», affermava Calisse. «Noi qui siamo fuori da ogni ufficialità, non certo perché insofferenti di disciplina, o poco rispettosi verso il principio dell'autorità» chiariva, «ma perché vogliamo che nessuna divisa, da noi indossata, renda meno stretto e fiducioso il nostro contatto col popolo, e che questo nella stessa libertà dei movimenti suoi trovi la ragione del pensare la propria educazione» (*ibid.*, p. 7).

²³ Sforza, *Un nuovo movimento*, cit., pp. 343-344.

L'Università popolare di Pisa si presentava dunque come il portato di una delicata alchimia tra suggestioni e sensibilità politiche di segno anche nettamente diverso che ne avrebbero reso l'esistenza inevitabilmente fragile, almeno nella fisionomia appena descritta. Nonostante ciò, e sebbene fossero stati sottoposti al "fuoco di fila" programmatico sopra illustrato, anche i socialisti non fecero mancare il proprio contributo all'avvio della nuova esperienza didattica. A livello nazionale il partito aveva infatti scelto di conferire una forte rilevanza alla più generale questione dell'istruzione delle masse lavoratrici e in particolare aveva mostrato interesse per il movimento delle Università popolari, mentre nel contesto locale l'esperienza dei blocchi popolari, fa notare Laura Savelli, «concretizza[va] le tendenze alla collaborazione di classe, connesse alla formazione democratico-risorgimentale dei professori universitari socialisti»²⁴. Il «transigente» Zerboglio era poi tra i più convinti sostenitori della scelta del PSI di operare una convinta apertura nei confronti di Giolitti e dei liberali, che si sarebbe concretamente tradotta nell'astensione nei riguardi del governo Zanardelli; tale orientamento comportava – e nel caso pisano ciò si verificò puntualmente – anche l'adozione di un atteggiamento più morbido nelle vertenze, l'attenuazione del pregiudiziale rifiuto dell'approccio interclassista e conciliativo dei monarchici, e una progressiva presa di distanze dall'aggressivo "spontaneismo" sindacale di repubblicani e anarchici. La capacità di manovra dei socialisti locali era comunque limitata dall'ancora relativo radicamento tra le masse lavoratrici²⁵ e Zerboglio dovette inevitabilmente tenere conto dei "rapporti di forza" tra le anime politiche che avevano dato vita all'iniziativa quando venne varata la proposta didattica.

Il primo bimestre si caratterizzò per una miscela di insegnamenti assai variegata, la cui eterogeneità poteva però essere ricondotta ad una comune "filosofia" di fondo. Le lezioni "utili" di carattere scientifico, come *L'elettricità e le sue applicazioni più comuni* di Battelli, oppure quelle "igieniste" dedicate a malattie infettive e tubercolosi tenute da Di Vestea e Maffucci, i corsi di Paderi e Zerboglio sulle «sostanze comunemente usate nell'economia domestica e [i] loro effetti sull'organismo» e su «Alcuni fattori della delinquenza» facevano

²⁴ L. Savelli, *Professori e studenti nel socialismo pisano tra istruzione popolare e propaganda rivoluzionaria (1900-1914)*, «Bollettino storico pisano», LVIII (1989), pp. 207-231: 207. Per una ricostruzione della strategia socialista si veda anche T. Tomasi, E. Catarsi, L. Ambrosoli, G. Genovesi, S. Ulivieri, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982.

²⁵ Si può apprezzare uno sguardo complessivo sulle dinamiche economico-produttive del contesto pisano in G.C. Falco, *L'industrializzazione imperfetta. Un profilo dell'esperienza industriale della Provincia di Pisa nella prima metà del Novecento*, in *La Provincia di Pisa (1865-1990)*, a cura di E. Fasano Guarini, Bologna, il Mulino, 2004, pp. 229-322. Per una ricostruzione delle vicende del socialismo locale si veda A. Marianelli, *Il movimento operaio e socialista a Pisa negli anni 1871-1922. Bilancio storiografico e problemi storici*, «Quaderni del Circolo Rosselli», II (1982), pp. 34-44 e Id., *Il movimento operaio a Pisa sul finire dell'età giolittiana*, «Movimento operaio e socialista», 1978, pp. 209-246. Anche Catarsi si sofferma sulla debolezza del movimento socialista (Catarsi, *L'Università Popolare di Pisa*, cit., pp. 210-211).

congiuntamente affiorare la volontà di elaborare una pedagogia delle masse che avesse come obiettivo quasi esclusivo l'eliminazione delle "patologie" che le affliggevano, piuttosto che predisporre le condizioni per promuovere un processo di elevazione sociale ed economica dei lavoratori. La scelta di inserire un ciclo di carattere storico dedicato proprio da Calisse agli «invasori d'Italia», poteva suonare in tal senso come un inconfondibile tratto distintivo: oltre a toccare corde care agli esponenti radical-repubblicani, tale corso rispondeva alle menzionate velleità di disciplinamento pubblicamente declinate dal direttore provvisorio in occasione dell'inaugurazione²⁶.

Nel suo primo anno di vita l'Università popolare arrivò progressivamente a coinvolgere realmente gran parte del ceto intellettuale cittadino, ospitando lezioni di autorevoli cattedratici come Sainati e Girolamo Caruso, o come D'Achiardi e Queirolo, allora in prima fila sulla scena politica da posizioni liberali costituzionali. Almeno in questa fase, l'adesione alla nuova iniziativa si configurò in effetti come una scelta quasi obbligata per quanti avevano scelto di misurarsi con l'attività politica, tanto che è possibile agevolmente riscontrare un'eloquente parallelismo tra la partecipazione ai corsi o alle riunioni del consiglio direttivo e l'assunzione di incarichi negli corpi rappresentativi e negli organi amministrativi. Detto di Battelli e di Zerboglio, va ricordato che Pozzolini e Di Vestea furono entrambi eletti nell'agosto 1900 consiglieri comunali insieme all'altro docente Canavari. Decisero di cimentarsi con l'attività amministrativa anche Tarugi e Rossotti, mentre non va dimenticato che il secondo presidente del consiglio direttivo dopo Angelo Battelli, Carlo Lessona, svolse tali funzioni insieme a quelle di assessore alla pubblica istruzione presso quel comune. Si assisteva in quegli anni – è opportuno ribadirlo a conclusione di questa riflessione – a una peculiare forma di politicizzazione dell'ateneo, contraddistinta dalla scelta di un esteso segmento del ceto universitario pisano di proiettarsi al di fuori della dimensione strettamente accademica assumendo responsabilità politiche, sia su scala cittadina che nazionale.

L'alta valenza attribuita all'Università popolare da gran parte del mondo politico e universitario non comportò tuttavia una reale mobilitazione delle masse lavoratrici, un fenomeno che del resto si stava verificando nella gran parte delle altre realtà italiane. Già nel gennaio 1902 Zerboglio era costretto a perorarne la causa proprio presso l'appena fondata Camera del

²⁶ I corsi del primo bimestre (febbraio-marzo 1901) si tennero dal lunedì al sabato alle 20.30 in un'aula messa a disposizione dall'università. Oltre ai citati corsi di Battelli e Calisse, erano previsti quelli di Maffucci (*La tubercolosi; Microbi e movimento della materia; tumori*), Di Vestea (*Le malattie infettive e l'educazione del popolo*), Paderi (*Di alcune sostanze comunemente usate nell'economia domestica; loro proprietà e loro effetti sull'organismo. 1) Alcool e liquori 2) Vino e liquidi di fermentazione 3) Tabacco 4) Sale da cucina 5) Caffè 6) Zuccheri*), Zerboglio (*Di alcuni fattori della delinquenza 1) Il delitto come fatto sociale e giuridico [...] 3) Fattori sociali e antropologici del delitto. Ragioni che spiegano una tendenza organica alla criminalità [...] 6) [...] Delinquenza e istruzione [...] La criminalità e l'assetto economico e sociale*) (cfr. «La provincia di Pisa», 14 febbraio 1901, p. 2).

lavoro, dove evidentemente serpeggiavano le perplessità dei più radicali nei confronti di un istituto ancora troppo “accademico” che, commentava l'autorevole «Critica sociale», «invece di dare agli operai lo spirito scientifico, li [] disgusta[va] con una scienza in parcelle»²⁷. Il giurista esplicitamente denunciò «una precoce decadenza» dell'istituto, attribuendola all'ormai scarsa partecipazione della classe operaia, e cercò di risvegliare l'interesse dei più “militanti” mettendo in evidenza come fosse importante il contributo offerto da quell'iniziativa didattica allo scopo di incrementare la capacità conflittuale operaia. «La coltura è una grande arma nella battaglia per la vita» – spiegava impiegando accenti forse ancora troppo timidi per l'uditorio che aveva di fronte – e aggiungeva che gli operai, frequentando i corsi, avrebbero compreso quanto fosse concreta «la possibilità che si convertano nei fatti le loro giuste aspirazioni a redimersi, e raggiungere quella mèta a cui hanno ben diritto per il lavoro compiuto dalla società»²⁸.

Il riformista Zerboglio tentava di difendere l'impianto originario dell'esperimento educativo, “allargato” alle forze liberali e quindi dai contenuti sostanzialmente più moderati, ma un simile approccio difficilmente sarebbe stato sostenuto in maniera convinta all'interno delle organizzazioni che mobilitavano i lavoratori, visti anche i nuovi equilibri che si andavano delineando al loro interno. Le sue parole giungevano infatti dopo alcuni mesi segnati da un'intensa azione polemica dei socialisti nei confronti delle altre forze democratiche, condotta attraverso una serie di prese di posizione dal forte valore simbolico e assai “impopolari” tra le quali spiccavano la difesa del notabile liberale Toscanelli attaccato dai repubblicani, la contrarietà allo sciopero delle tessitrici dello stabilimento Pontecorvo – giungendo ad ospitare sulle colonne de «Il lavoratore» un articolo dello stesso “padrone”, Pontecorvo – e infine la campagna perché la nuova Camera del lavoro fosse consacrata «[al]la missione di comporre i conflitti inevitabili e non già di promuoverne altri»²⁹.

²⁷ Rosada, *Le Università popolari*, cit., p. 26.

²⁸ Cfr. *Per l'Università popolare. Una conferenza del prof. Zerboglio*, «Il Ponte di Pisa», 19 gennaio 1902, p. 2.

²⁹ Che una simile strategia non riscuotesse grandi consensi lo dimostrò anche il disastroso esito per i socialisti pisani delle elezioni amministrative tenutesi nell'ottobre 1901 (cfr. anche Savelli, *Professori e studenti*, cit., pp. 212 ss.). La citazione nel testo proviene da un articolo di Vito Lefemine comparso sulle pagine de «Il lavoratore» il 14 luglio 1901. Poche settimane prima lo stesso Lefemine aveva attaccato frontalmente l'approccio di repubblicani e anarchici in tema di conflitti operai respingendo con forza la linea di chi promuoveva «la lotta per la lotta» (Id., *Organizzazione e movimento operaio*, 30 giugno 1901). Per una ricostruzione della storia della Camera del lavoro di Pisa si vedano anche il recente *La Camera del lavoro di Pisa (1896-1980). Storia di un caso*, a cura di G. Dinucci, Pisa, ETS, 2006, nonché F. Bertolucci, *Anarchismo e lotte sociali a Pisa, 1871-1901. Dalla nascita dell'Internazionale alla Camera del Lavoro*, Pisa, BFS, 1988. Una disamina degli avvenimenti menzionati e più in generale delle relazioni tra socialisti, repubblicani, radicali e anarchici si può apprezzare anche in A. Marianucci, *La Camera del lavoro di Pisa 1901-1909*, tesi di laurea, Università di Pisa, a.a. 1972-73, relatore G. Candeloro e in A. Filidei, *L'esperienza dei blocchi popolari in Toscana, 1899-1914: i casi di Pisa e Livorno*, tesi di laurea, Università di Pisa, a.a. 1977/78, rel. L. Gestri.

Poco tempo dopo il citato discorso, il 2 marzo 1902, i socialisti furono estromessi proprio dalla direzione della Camera del lavoro, da lì in poi guidata dall'anarchico Mazzoni, mentre sul piano del governo della città la "collaborazione democratica" si sarebbe andata rapidamente logorando, foraggiando le posizioni più ostili alla collaborazione con i monarchici. Intanto, come emergeva dalle pagine de «L'Arno», alle lezioni dell'Università popolare assistevano soprattutto studenti, giovani impiegati e commessi³⁰ e il chiaro insuccesso in termini di coinvolgimento della manodopera meno qualificata alimentava a sua volta le pressioni esercitate da chi intendeva avvicinarla amplificando le tonalità rivendicative degli insegnamenti. Emblematiche in questo senso furono le «conferenze» di Angelo Battelli sull'«aria liquida», tenutesi – si noti – non nei locali universitari ma nella sala del «Politeama» cittadino, alle quali anche «L'Università popolare» di Molinari scelse di tributare una speciale visibilità. Battelli, riferiva l'importante rivista milanese, lanciandosi in un'accesa invettiva contro l'eruditismo «delle pubbliche e troppo accademiche conferenze» di carattere umanistico, esaltò in chiave seccamente positivista la capacità delle scienze "naturali" di creare le condizioni per il riscatto del «popolo»: «comprendiamo il perché a certi possa spiacere che queste conoscenze si generalizzino», spiegava usando un linguaggio ben diverso da quello impiegato da molti altri docenti all'avvio dell'esperienza pisana, «perché il popolo reso cosciente spazzerà via i vagabondeggianti maldicenti dei pubblici caffè [...]»; «la scienza sperimentale», chiosava compiaciuta con tono battagliero «L'Università popolare», «darà al popolo le prime nozioni per una rinnovazione economica-sociale indispensabile perché tutta l'umanità possa progredire compatta nell'ampia e soleggiata via maestra dell'evoluzione»³¹. Inevitabilmente, in occasione del successivo anno scolastico, quello del 1903, si sarebbe deciso di «seppellire» l'Università popolare di Pisa per «dar[ne] vita ad un'altra» sotto il diretto controllo della Camera del lavoro³², di nuovo riflettendo una tendenza di profilo nazionale ma ancora una volta facendo trasparire interessanti tratti distintivi³³. Ne derivarono alcune decisive modifiche al progetto didattico, che sarebbe

³⁰ «L'Arno», 19 gennaio 1902, citato in Savelli, Professori e studenti, cit., p. 211.

³¹ M.S., Da Pisa, 1 giugno 1902, «L'Università popolare», II (1902), 10, p. 29.

³² «L'altra università popolare, quella che sorse in Pisa tra tanto ardore di entusiasmi, è già da tempo stata seppellita dalla indolenza e dall'apatia universale» – riferiva «Il Ponte di Pisa» annunciando che «la Camera del Lavoro [ne] d[ava] vita ad un'altra coi nomi dei professori Battelli, Cavazzani, Canavari e Zerboglio» (La Camera del Lavoro e l'Università Popolare, «Il Ponte di Pisa», 15 febbraio 1903, p. 3). Poche settimane dopo il comune di Pisa concedeva alla Camera del lavoro un finanziamento «di L. 2000» giustificandolo anche con il servizio reso alla collettività attraverso l'organizzazione dell'Università popolare: «Rossotti appoggia questo contributo, sostenendo che la Camera esercita una nobile funzione di difesa delle classi lavoratrici alle quali non nega colla Università popolare, ora da essa istituita, il sussidio di un'alta educazione.» (cfr. *A Palazzo Gambacorti*, «Il Ponte di Pisa», 19 aprile 1903, p. 2).

³³ Sempre «Il Ponte di Pisa» annunciò infatti che «A Milano il convegno dei rappresentanti le Università popolari è finito con un ordine del giorno il quale chiede che le Università si integrino colle Biblioteche e che le lezioni siano aiutata dalle Camere del lavoro e dalle Leghe operaie» («Il Ponte di Pisa», 26 aprile 1903, p. 1).

stato riorientato allo scopo di arricchire i contenuti utili a formare una più compiuta cultura rivendicativa. Di grande impatto in tal senso fu la scelta di far aprire i «corsi invernali» del 1903 ad un docente non proprio “accomodante” – e non proveniente dall’“accademia” –, l’«avv. Pietro Gori», che avrebbe tenuto cinque lezioni di «criminologia sociale»; a completare gli insegnamenti della nuova «Facoltà di scienze sociali e legislative» a cui erano ascritte, sarebbero seguite quelle di Carlo Lessona, dedicate alla nuova legislazione del lavoro e alle sue conseguenze per le organizzazioni operaie (*Dei probiviri industriali. Modificazioni sulla giurisprudenza relativa, suoi riflessi sulle organizzazioni operaie*), a loro volta seguite dai cicli delle «Facoltà» di «scienze mediche», «storia e letteratura» e di «scienze naturali e filosofia». Le scienze fisiche e naturali sembravano dunque conoscere un primo ridimensionamento a favore di discipline di carattere umanistico, che ora arrivavano a comprendere a pieno titolo anche gli studi letterari, mentre sul fronte delle docenze spiccava l’eloquente assenza di Zerboglio³⁴.

Nonostante la nuova architettura dei corsi, l’Università popolare non riuscì a sviluppare un’adeguata continuità d’azione, in linea peraltro con quanto stava accadendo al movimento nazionale³⁵. Con tutta probabilità contribuirono a precipitare in una fase involutiva il movimento che la sosteneva a livello locale anzitutto la fragilità della Camera del lavoro, di fatto soffocata dal progressivo imporsi dell’egemonia repubblicana a scapito delle altre componenti³⁶, e la persistente scarsa convinzione dei rappresentanti dei lavoratori verso quello che a molti sembrava un progetto intrinsecamente viziato dall’astrattezza e dall’accademismo³⁷. Non contribuiva positivamente nemmeno l’affermarsi all’interno del socialismo pisano della linea «integralista», più propensa a impegnare le proprie energie nel promuovere la propaganda “di base”, orale e immediata, piuttosto che a sostenere una forma di trasmissione del messaggio politico indiretta, complessa e dal pubblico “trasversale” come quella che caratterizzava l’Università popolare³⁸. Infine, la conclusione dell’esperienza del «blocco po-

³⁴ Con il termine «Facoltà» si intendeva ovviamente indicare solo un raggruppamento di insegnamenti tra loro affini. Oltre ai menzionati docenti, a quel ciclo parteciparono il «dott. Amilcare Pannello» e il prof. Paderi («Facoltà di scienze mediche»), M.A. Rossotti e Calisse, che presentò un corso su «Corporazioni e comuni del Medioevo», forse dai connotati più sfumati rispetto a quelli del 1901 («Facoltà di storia e letteratura»), Battelli e Ildebrando Bencivenni («Facoltà di scienze naturali e filosofia») (cfr. «La Provincia di Pisa», 17 dicembre 1903, p. 1).

³⁵ Cfr. in particolare Rosada, *Le Università popolari*, cit., pp. 69 ss.

³⁶ Dopo Mazzoni si succedettero alla segreteria i repubblicani Dinucci, Zennaro e Riparbelli, che ne accompagnarono un’esistenza travagliata e sempre più inconsistente contrassegnata dal progressivo abbandono anche della componente anarchica (cfr. Marianucci, *La Camera del lavoro*, cit., pp. 160 ss.).

³⁷ Così come accadeva in Francia, anche in Italia in numerose occasioni le Camere del lavoro, pur «non rifiutando mai i loro locali» si mostrarono diffidenti e addirittura «sprezzanti» nei confronti delle Università popolari (cfr. Rosada, *Le università popolari*, cit., p. 27).

³⁸ Pare eloquente in tal senso l’intensa e prolungata polemica tra i socialisti pisani Zerboglio e Niccolini sviluppatasi nei mesi di giugno e luglio 1903 sulle colonne di «Critica sociale» (Savelli, *Professori e studenti*, cit., p. 212).

polare» e l'avvio di una fase di contrapposizione politica alquanto più rigida contribuirono ad allontanare i docenti più "moderati", dimostrando in maniera evidente che, almeno nella realtà pisana, il contributo dei liberali era sì un limite, data la scarsa capacità attrattiva che riuscivano a esercitare nei confronti dei lavoratori, ma anche un sostegno imprescindibile per l'esistenza di un simile istituto.

Tale tratto distintivo, in certo modo contraddittorio, riemerse qualche anno dopo, quando maturarono le condizioni per un nuovo e più strutturato tentativo di rifondare l'istituto. Pur accogliendo anche in quella occasione le suggestioni provenienti da quanto stava avvenendo in tante altre città della penisola dove l'approvazione della legge Daneo-Credaro aveva creato un rinnovato interesse verso le iniziative educative destinate alle classi popolari³⁹, a Pisa si scelse di marcare una profonda cesura rispetto all'identità politica acquistata dall'Università nei suoi ultimi singulti di vitalità, non riconoscendo alcun ruolo alla ricostituenda Camera del lavoro e ai principali esponenti del partito socialista. Si optò per una perentoria presa di distanze rispetto a quanto accaduto in precedenza, arrivando addirittura a disconoscere in maniera integrale l'esperienza nata nel 1900 al fine di rilanciare un modello che non facesse soverchie concessioni alla costruzione di un'autonoma "cultura di classe" e alla conflittualità operaia. Omesso qualsiasi riferimento ai corsi organizzati precedentemente a Pisa, il progetto dell'Università popolare «nel suo primo anno di vita» fu saldamente controllato da repubblicani, radicali e monarchici⁴⁰; nell'estate 1912, su iniziativa diretta del segretario del PRI Castellani, si provvide ad allestire una struttura dotata di maggiore solidità e di un profilo decisamente più 'istituzionale' stabilendo legami diretti con i più importanti centri del potere politico ed economico cittadino. Tra gli enti promotori figuravano infatti questa volta il Comune, la Cassa di risparmio, la Camera di commercio e perfino il Ministero della pubblica istruzione, che contribuivano con «sussidi» finanziari, mentre si operava il sistematico e apparentemente unanime coinvolgimento di «quasi tutte le associazioni cittadine»⁴¹, che sarebbe stato però viziato da un'assenza di rilievo, quella della Camera del lavoro, in via di ricostituzione negli stessi mesi ad opera di anarchici e sindacalisti rivoluzionari⁴². Il tutto avveniva sotto gli auspici del deputato di Pisa, G.B. Queirolo, che garantiva il suo «autorevole interessamento»; l'inaugurazione, avvenuta il 19 gennaio 1913, assunse

³⁹ Rimandando ai lavori citati in precedenza dedicati all'istruzione popolare nell'età giolittiana (sia sufficiente *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, cit. e *L'istruzione popolare nell'Italia liberale*, cit.), ci si limita a di citare, per i suoi riferimenti diretti al tema oggetto di questo studio, Rosada, *Le università popolari*, cit., p. 16.

⁴⁰ Tra le «associazioni aderenti» figuravano ufficialmente il Partito repubblicano, quello «mazziniano italiano», il partito radicale, il «Partito giovanile liberale», l'Associazione democratica costituzionale, l'Unione partiti costituzionali (*L'Università popolare di Pisa nel suo primo anno di vita (1912-13). Relazione*, Pisa, Stab. tip. toscano, 1914, pp. 42-43).

⁴¹ «Ben 51» furono le associazioni coinvolte (*ibid.*, pp. 3, 7).

⁴² Cfr. Marianelli, *Il movimento operaio e socialista*, cit., pp. 236 ss.

dunque i connotati di un'importante cerimonia cittadina, vista la simultanea presenza del sindaco, del presidente della Camera di commercio, delle autorità scolastiche, del rettore. Tale solenne momento "fondativo" avrebbe svelato un'ulteriore difformità rispetto al passato, ovvero il più "sfumato" coinvolgimento dei professori universitari nella gestione dell'istituto. Il coordinamento del progetto, lo si ribadisce, era stato assunto da un "politico", il repubblicano Castellani, mentre il consiglio direttivo, se si esclude il presidente, il biologo Francesco Pardi – protagonista anch'egli di una carriera amministrativa che lo avrebbe portato a diventare sindaco liberale della città nel 1920 – sarebbe stato composto essenzialmente da figure estranee all'ateneo⁴³. Molte lezioni restavano affidate a docenti già coinvolti in precedenza, come Di Vestea, D'Achiardi, Pozzolini, Tarugi, Canavari, ai quali si aggiungevano personaggi significativi – basti citare Ugo Matteucci, Giovan Battista Pellizzi, Vincenzo Tangorra, Augusto Mancini –, ma si sceglieva pure di ospitare numerose lezioni tenute da figure almeno formalmente extrauniversitarie – come alcuni insegnanti degli istituti secondari e lo storico Pietro Silva, che insegnava all'Accademia navale di Livorno –, «distinti professionisti», fino a coinvolgere il soprintendente «dei nostri monumenti» Bacci e il direttore dell'archivio di stato di Pisa Pagliai.

Nel discorso inaugurale Pardi illustrò con grande chiarezza le finalità della nuova esperienza, facendo subito esplicito riferimento all'«*Estensione universitaria*», ma soprattutto ai «*college settlements*», e rinnovando dunque la fedeltà al modello "di Toynbee", teso a fornire al lavoratore «un sereno ambiente intellettuale e morale» che «calma[va] i suoi nervi, infonde[ndo] nell'animo i germi di infinite cose belle e buone, che egli reca poi nella famiglia, nell'officina, tra i figli e i compagni di lavoro»⁴⁴. Il principale obiettivo era, ancora una volta, contrastare la formazione di una "coscienza di classe", ovvero rimuovere «certe prevenzioni dannose» che portavano alcuni operai a rifiutare di «trovarsi nelle aule dell'U.P., accanto all'impiegato, al maestro, al commerciante, al professionista, allo studente ecc.». «Non esistono reali barriere di classe», ammoniva il presidente, sostenendo al contrario che con l'Università popolare si perseguiva l'«affratellamento degli animi» e «*l'armonia di una psiche collettiva*», nell'intento di risollevare la condizione di chi, a causa della «sorte infida» – e non in virtù di processi socio-economici ben più concreti –, non possedeva un adeguato livello d'istruzione⁴⁵. Una condizione fondamentale, si proclamava, era il

⁴³ Oltre al professor Francesco Pardi facevano parte del Consiglio direttivo il «dott. Olinto Spadoni», in qualità di vice-presidente, Omero Melani, Giovanni Magrassi, Armando Grassi, la «dott. ssa Maria di Vestea», moglie del prof. Di Vestea, l'«avvocato Mario Supino», «l'avvocato Vito Ardito», Gaetano Catiglioni, Robesio Castellani, Virgilio Salvestrini, il «prof. Giulio Masoni», «Bertoni Ruffo [sic]», Francesco Lapucci, Ugo Valentini e Ugo Raglianti (*L'Università popolare di Pisa nel suo primo anno di vita*, cit., p. 37).

⁴⁴ Pardi riportava in questo caso le parole usate da Brunialti nel 1905 nell'inaugurare i corsi di quell'anno dell'Università popolare di Roma (*ibid.*, p. 6).

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 8-9.

contemporaneo rifiuto della «partigianeria politica», così come della faziosità di matrice religiosa, operando una puntualizzazione gradita alle due logge pisane che figuravano tra gli enti promotori, la «E. Socci» e la «C. Darwin»⁴⁶.

Le lezioni furono ben 48 tra gennaio e aprile e furono significativamente accompagnate da appuntamenti meno “impegnativi”, come visite collettive a monumenti e musei, allo scopo di diversificare e alleggerire le attività didattiche. Il programma includeva tematiche già toccate nelle precedenti “edizioni”, come ad esempio l’educazione igienica delle masse e l’informazione sulla tubercolosi, legate alla questione dell’alcoolismo e all’attenzione per l’«*educazione in rapporto alla questione sessuale*»⁴⁷, le «*discipline legali*», caratterizzate da un accentuato approccio filosofico⁴⁸, le discipline letterarie, con una selezione di autori più ricca rispetto al passato e di per sé eloquente (Carducci, Pascoli, Giusti, D’Annunzio, Hugo, Goethe)⁴⁹; per la prima volta vennero contemplati anche gli insegnamenti di chimica e meccanica «*applicati all’industria*»⁵⁰ e le «*discipline geografiche*», non prive di venature “patriottiche” e colonialiste⁵¹, mentre si riconosceva una decisa importanza agli argomenti d’interesse “locale”, come la descrizione dei principali monumenti cittadini o la storia della repubblica marinara, il problema dell’erosione dell’arenile di Marina di Pisa, fino a dedicare un apposito approfondimento al fiume Arno, «padre» della comunità⁵². Ne scaturì una fisionomia decisamente eterogenea, che forse anteponeva la necessità di garantire un’accettabile livello di godibilità delle lezioni all’altrettanto importante obiettivo di fornire solide nozioni che esulassero dalla mera

⁴⁶ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁷ Si noti che tale lezione venne tenuta da una donna, la dott. ssa Di Vestea; al marito erano state ovviamente affidati gli insegnamenti in materia d’igiene pubblica (*ibid.*, pp. 11-12).

⁴⁸ I docenti erano Matteucci, Tangorra e Pozzolini (*ibid.*, pp. 30-33).

⁴⁹ In questa sezione insegnarono Mancini, che – da militante repubblicano – propose una rassegna di opere carducciane all’insegna di un’«umanità felice nell’amore e della pace» (*Per l’inaugurazione di un monumento a Virgilio in Pietole, Presso la tomba di Francesco Petrarca, Per la morte di Garibaldi, Discorso per la libertà perpetua di S. Marino*), Lesca, che evidenziò nella poetica di Pascoli l’impegno a diffondere «amore e pace del lavoro, appunto come antidoto alla tristezza della vita», Biagi (*Victor Hugo*), Pelosini (*Gli spiriti e le forme della poesia dannunziana*), Niccolai (*Giuseppe Giusti*), Flamini (*Volfango Goethe e il Faust*) (*ibid.*, pp. 23-26).

⁵⁰ Tarugi «trattò della costituzione e dell’industria degli zuccheri», mentre «il prof. Orlando», direttore della Scuola aeronautica di Roma, e «l’ing. Aghib» illustrarono rispettivamente «l’aviazione» e «i motori a combustione interna» (*ibid.*, p. 22).

⁵¹ Nel recepire il diffuso interesse verso simili tematiche, durante gli appuntamenti in questione, lezioni ma anche la proiezione del dott. Cameo *Ore d’Africa*, nella quale non si mancò di sottolineare la necessità di «ricacciare» la civiltà araba, si esaltò «il tricolore della nuova Italia che sventola su questa terra come ultimo [...] simbolo della gloria passata e delle speranze avvenire». Nella lezione sulle *Grandi scoperte geografiche* Niccolai rievocò l’«ardiment[o]» di Cristoforo Colombo, che «pose l’Italia [...] in un’aurea di superiorità e di grandezza» (*ibid.*, pp. 26-28).

⁵² Potevano essere ascritte a questa categoria di insegnamenti le lezioni dell’avvocato Bellini-Pietri (*I problemi dei nostri massimi monumenti*), del soprintendente Bacci (*La casa pisana nei secoli XIII e XIV*), di A.R. Toniolo (*Le odierne condizioni della spiaggia di Marina di Pisa*), di Silva (*Pisa e i Mussulmani*), di Pagliai (*Pisa nei documenti del suo archivio*) e di Della Pura (*Arno padre*) (*ibid.*, pp. 28-29, 20, 25-26).

dimensione della divulgazione e dell'intrattenimento. In ogni caso non mancarono nell'edizione 1912-13 i soggetti di studio viziati da astrattezza e eccessiva complessità⁵³, mentre la composizione dell'uditorio in un certo qual modo favoriva la frammentazione dei contenuti, dal momento che il folto gruppo degli iscritti, ben 1493, conteneva al proprio interno tre importanti raggruppamenti assai difforni tra loro: «operai», «impiegati, commessi» e «studenti». Inoltre, la consistente presenza in aula di «professionisti» e «industriali», decisamente distanti sia dal punto di vista sociale che da quello culturale, forse rendeva ancora più complesso il radicarsi nella componente operaia di un sentimento di completa identificazione nel progetto⁵⁴. Le trasformazioni che avrebbe subito di lì a poco il modello didattico forse resero meno stridente una simile discrasia; il fuoco dell'attenzione educativa cominciò infatti rapidamente a spostarsi dalle concrete esigenze sollevate dalla condizione lavorativa, sia pure interpretate adottando le menzionate finalità «pacificatrici», ad una prospettiva più lata, quella delineata dalla volontà di «formare la coscienza nazionale delle classi lavoratrici»⁵⁵. L'annata 1913-1914, oltre ad ospitare una lezione di Gaetano Salvemini, contemplò anche la presenza di un docente esterno particolarmente rappresentativo, l'allora presidente dell'Università popolare di Milano Savino Varazzani, socialista riformista ormai impegnato ad indirizzare quell'istituto verso una serrata battaglia bellicista e nazionalista⁵⁶. L'avvento del conflitto mondiale segnò il definitivo cambio di passo all'insegna della propaganda interventista: la lezione inaugurale del 1914, dal titolo *Rivelazioni della guerra*, tenutasi il 19 novembre, fece registrare il ritorno di Zerboglio, anch'egli in transito verso posizioni compiutamente nazionalistiche, mentre successivamente si decise di analizzare in profondità tematiche di tenore squisitamente politico come le cause del conflitto, gli equilibri internazionali e il ruolo dell'Italia⁵⁷. Non mancavano, in ordine sparso, le lezioni di argomento non militare, ma la loro valenza risultava di fatto fortemente ridimensionata⁵⁸.

⁵³ Basti menzionare le lezioni giuridiche di Pozzolini sul problema penale contemporaneo, di Matteucci (*Nel campo della filosofia*) e di Tangorra (*Lo stato moderno e la giustizia distributiva delle imposte*) (*ibid.*, pp. 30-33).

⁵⁴ Gli «operai» erano i più numerosi e coprivano circa un terzo degli iscritti (483), gli studenti secondi in termini numerici (318), seguiti da «impiegati e commessi» (226). Rilevante anche la presenza di «professionisti (medici, avvocati, ingegneri, ragionieri ecc.)» (90), di «industriali e commercianti» (65), degli insegnanti (82) (*ibid.*, p. 35).

⁵⁵ Rosada, *Le università popolari*, cit., p. 145.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 144 ss. Cfr. anche Catarsi, *L'Università popolare*, cit., p. 227.

⁵⁷ Basti citare gli incontri con Scaramella (*Le origini della guerra*, che si concludeva con uno specifico appuntamento dedicato a *Le questioni della guerra in relazione con gli interessi dell'Italia*, 4 lezioni) e Parmeggiani (*Paesi e Stati della guerra attuale*, 3 lezioni) (cfr. *Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1914-15. Mese di novembre. Programma delle lezioni*, Pisa, Stab. tip. toscano, 1914; *Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1914-15. Dal 1° al 15 dicembre. Programma delle lezioni*, Pisa, Stab. tip. toscano, 1914).

⁵⁸ Si ricordi anche che nell'aprile 1915 venne organizzato, su iniziativa dell'Università popolare pisana, un corso di pronto soccorso chiaramente orientato a corroborare il clima di

Negli anni del conflitto l'Università popolare pisana non interruppe le proprie attività, affermandosi al contrario come un vitale centro di promozione dello sforzo bellico⁵⁹ e giungendo di fatto ad essere riconosciuta come un punto di riferimento permanente per la comunità cittadina: la solidità finanziaria e l'identità tendenzialmente "istituzionale" acquisita nel 1912 vennero ulteriormente rafforzate dal coinvolgimento di importanti aziende del panorama industriale locale, a partire dalla Piaggio e dalla Pontecorvo, che attraverso il loro contributo ne premiavano con tutta evidenza le scelte didattiche fino ad allora compiute. A tale proposito, va rilevato come nel dopoguerra la riflessione sulle tematiche dell'attualità politica – con un taglio aggressivo e patriottardo ma "conservatore" sul piano sociale – avesse acquisito un riconoscimento non più contestabile accanto alle scienze "esatte", in forte regressione, e alle discipline storico-letterarie, che invece avrebbero sempre più costituito la spina dorsale dell'istituto. L'egemonia positivista, che aveva contrassegnato le prime esperienze andando col tempo indebolendosi, stava per lasciare il campo anche a Pisa alla dilagante lezione idealistica⁶⁰. Nell'anno scolastico 1920-21, il primo coordinato dal nuovo direttore, il chimico Umberto Sborgi, si trovava dunque spazio per l'«*Alto Adige sotto l'aspetto politico*» e per descrivere la figura dantesca di Forese Donati, mentre l'analisi dei «*problemi sociali incombenti*» in quella fase storica era affidata senza remore a Giacomo Pontecorvo, imprenditore e erede di Pellegrino, che proponeva tra i tanti temi trattati nel suo ciclo di lezioni la «*eliminazione degli intermediari*» tra impresa e lavoratori⁶¹. La struttura mostrava di godere di buona salute dal punto di vista organizzativo e rivelava una significativa capacità propositiva, arrivando ad avvalersi del contributo di relatori non pisani del calibro dell'ex direttore de «*La Voce*» Piero Jahier, chiamato a parlare di *Proudhon e la povertà*, e dell'indianista Paolo Emilio Pavolini, che illustrò ai frequentanti i precetti della «*religione di Zoroastro*»⁶². Come

mobilitazione generale in vista dell'imminente entrata in guerra (Catarsi, *L'Università popolare*, cit., p. 228). Le lezioni «sul fallimento», erano tenute dall'avvocato Papeschi, una pubblica lettura dell'ode di Giusti *L'incoronazione*, a cura di A. De Negri, e infine il corso sulle «patologie del lavoro», tenuto da A. Mori. Come si leggeva sugli opuscoli informativi, per frequentare i corsi era necessario acquistare, anche «presso i principali negozi della città», la tessera annuale dal costo di 1 lira, prezzo ribassato a cinquanta centesimi per gli operai (cfr. *Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1914-15. Mese di novembre*, cit., e *Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1914-15. Dal 1° al 15 dicembre*, cit.).

⁵⁹ Cfr. Catarsi, *L'Università popolare*, cit., p. 228.

⁶⁰ Sul contrasto tra le due impostazioni ci si limita a rinviare a Rosada, *Le università popolari*, cit., pp. 125 ss. e a Catarsi, *L'Università popolare*, cit., pp. 229-232.

⁶¹ Cfr. *Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1920-21. Programma delle lezioni e conferenze della seconda quindicina di febbraio 1921*, Pisa, Stab. tip. Toscano V. Lischi e figli, 1921.

⁶² Cfr. *Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1921-22. Programma delle lezioni e conferenze della seconda quindicina di febbraio 1922*, Pisa, Stab. tip. Toscano V. Lischi e figli, 1922. L'«illustre e valoroso Alpino» Jahier sarebbe stato di nuovo chiamato nel giugno 1923 a

ben affiorava da quest'ultima scelta, anno dopo anno l'Università popolare di Pisa avrebbe assunto le fattezze di un circolo di divulgazione – e “di divagazione” – culturale di carattere tendenzialmente universale, che spaziava dall'arte alla musica, alla poesia, al teatro, alle tecniche di restauro, all'astronomia cercando anzitutto di solleticare la curiosità dei partecipanti; allo stesso tempo, l'ecllettismo disciplinare e l'apparente neutralità scientifica delle materie, oltre a ridimensionare qualunque velleità di costruire percorsi volti a stimolare consapevolezza e spirito critico dei presenti, implicitamente legittimavano le lezioni di chiaro orientamento politico⁶³. Ad impegnarsi attivamente, anche accettando di svolgere semplici mansioni di assistenza alla didattica in qualità di «commissari didattici», erano anche nuovi personaggi destinati a diventare figure di alto rilievo pubblico per la città che avrebbero sostenuto con convinzione i successivi passi dell'istituto, come Giuseppe Bruguier Pacini e Venceslao Cesaris Demel, che presto avrebbero ottenuto una cattedra universitaria a Pisa, l'avvocato Luigi Carmi⁶⁴, il «capitano» Andrea Mendici, futuro luogotenente del gerarca fascista Morghen⁶⁵. Docenti e giovani studiosi all'inizio della carriera universitaria tornarono in buon numero a contribuire con convinzione alla vita dell'istituto, nel complesso tutta la “comunità intellettuale” locale vi si avvicinò, mentre le principali aziende pisane ancora non coinvolte avrebbero deciso di finanziarne le attività.

tenere una lezione dal titolo *La passione di Battisti*, «una dolorosa e gloriosa rivendicazione degli ultimi giorni dell'Eroe trentino» (*Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1922-23. Giugno 1923*, Pisa, Stab. tip. Toscano V. Lischi e figli, 1923).

⁶³ Basti ricordare che il calendario dell'anno scolastico 1922-23 prevedeva una miscela a tratti stravagante che comprendeva anche il corso di Arnaldo Buonaventura sull'«*arte musicale*» nella storia toscana, le lezioni di Ferdinando Pasini su «*La poesia dei futuristi*», quella di Emilio Carlesi sullo «*spiritismo*», il ciclo di incontri dell'illustre Domenico Bulferetti dedicato al «*movimento letterario e il Risorgimento italiano*», il corso di Domenico Fiscali su *Come si restaura un dipinto*, la lezione su *Ricchezza e felicità* di Giuseppe Bruguier Pacini, il *Corso popolare di astronomia*, che non dimenticava *Gli abitanti degli altri pianeti*, di Raffaello Stiattesi, la riflessione storica del maestro Alfredo Marcelli sui *Canti popolari della Toscana*, il corso sull'«*arte del Rinascimento in Toscana*» di Raffaello Stiattesi e infine quello sul «*teatro italiano*» tenuto da Osvaldo Buonanni. In una selva di soggetti così eterogenea, non priva di riferimenti politici più o meno diretti, trovava spazio anche il comandante Giovanni Roncagli con *Un aspetto importantissimo e poco noto della questione adriatica*, mentre D'Achiardi sceglieva di parlare del «*petrolio e la lotta mondiale per il suo commercio*» (*Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1922-23. Dicembre 1922, marzo 1923, maggio 1923* [opuscoli diversi], Pisa, Stab. tip. Toscano V. Lischi e figli, 1922-23).

⁶⁴ Carmi fu un altro personaggio dalla forte presenza sulla scena politico-istituzionale locale: come ricorda Carla Forti, nel secondo dopoguerra fu di fatto l'avvocato ufficiale del comune di Pisa (C. Forti, *Dopoguerra in provincia. Microstorie pisane e lucchesi*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 195).

⁶⁵ Cfr. P. Nello, *Liberalismo, democrazia e fascismo. Il caso di Pisa (1919-25)*, Pisa, Giardini, 1995, p. 130. Facevano parte del gruppo dei «commissari didattici» anche il «tenente Fiaschi e il dott. Olinto Spadoni» (cfr. *Università popolare di Pisa. Anno scolastico 1922-23. Dicembre 1922, marzo 1923, maggio 1923*, cit.).

Un'università «fascista»

Un simile processo di rafforzamento e di radicamento nel tessuto socio-economico cittadino avveniva negli stessi anni in cui nella penisola si assisteva all'ascesa di Mussolini e del fascismo. Al momento della svolta repressiva del 1925 le autorità si trovarono di fronte nel caso pisano ad un istituto solido, ricco di legami con un ateneo al quale da Roma si cominciava a guardare con speciale favore e che, a giudicare dalle caratteristiche dei suoi soci «oblatori», si presentava come un formidabile cartina di tornasole delle dinamiche di potere sulle quali si reggeva la comunità. Se si scorreva infatti la lista di tali «soci», si poteva facilmente riscontrare la presenza dei principali nomi dell'aristocrazia pisana⁶⁶, in compagnia dell'intero panorama dell'industria locale, dalle menzionate Pontecorvo e Piaggio alla Saint Gobain, alla Richard Ginori, alla Società Elettricità Toscana, alla Guidotti⁶⁷, mentre alla Camera di Commercio e alla Cassa di Risparmio si era aggiunto il Monte dei Paschi di Siena. Avevano scelto di contribuire anche influenti magnati come Oscar Tobler e Giuseppe Pardo Roques⁶⁸, gli onorevoli Queirolo e Ruschi, nonché, ovviamente, potenti docenti universitari insediatisi – lo si ribadisce – anche nella scena parlamentare nazionale, come i più volte citati D'Achiardi e Zerboglio e l'ex rettore, senatore Supino⁶⁹. Assenti, invece, ma ancora per poco, erano gli enti pubblici locali: Comune e Provincia – che dal 1920 al 1922 era stata a guida socialista – facevano mancare il proprio sostegno, rimanendo di fatto esclusi da una così estesa convergenza di forze, che arrivava ad annoverare anche la «Dante Alighieri», in quegli anni impegnata anche in iniziative dall'esplicito significato politico⁷⁰. L'esistenza di una rete sociale con simili connotati e sviluppatasi attorno ad un progetto “culturale” non privo di obiettivi condivisi, della quale era parte sempre assai vitale una consistente

⁶⁶ Basti ricordare che Lodovico Mastiani, Teresa Agostini della Seta, il «barone Averardo Ostini», lo stesso «on. dott. Francesco Ruschi» non fecero mancare il loro apporto economico, non mancando di rinnovarlo negli anni successivi (*Università popolare di Pisa. Soci oblatori Anno Scolastico 1925-26*). Tale documento manoscritto è conservato all'interno del *Fondo Università Popolare di Pisa*, donato all'Archivio della Domus Mazziniana (d'ora in poi ADM) dal professor Ezio Tongiorgi. Il fondo è in corso di catalogazione). L'ammontare totale dei contributi percepiti in questo anno scolastico era pari a 7.725 lire; il versamento più consistente proveniva dall'azienda Pontecorvo, che contribuì con 800 lire (alle quali andavano aggiunte le 100 di Giacomo Pontecorvo), seguito da quello erogato dalla Cassa di Risparmio di Pisa (500 lire) (*ibid.*).

⁶⁷ Tra i «soci oblatori» figuravano anche la Ditta Pisana lavorazione pinoli e la Società anonima Vetreria pisana, oltre ad una ventina di imprese minori (*ibid.*).

⁶⁸ Sui due personaggi si vedano anche L. Marconi, R. Marconi, *Oscar Tobler*, Pisa, Felici, 2007 e C. Forti, *Il caso Pardo Roques*, Torino, Einaudi, 1997.

⁶⁹ Pare opportuno segnalare, tra i numerosi docenti che offrirono con costanza un sostegno finanziario, anche la presenza di Giuseppe Malagoli e di Attilio Gentili (*Università popolare di Pisa. Soci oblatori Anno Scolastico 1925-26*, in ADM, *Fondo Università popolare*).

⁷⁰ Come nel noto caso dell'ordine del giorno inviato a Sonnino e Orlando a Parigi con il quale si peroravano i «sacri diritti» d'Italia (Nello, *Liberalismo, democrazia e fascismo*, cit., p. 20).

rappresentanza del ceto professionale composta in prevalenza dai più illustri avvocati ed ingegneri, poteva costituire di per sé un'ulteriore occasione per consolidare il rapporto di interlocuzione e di collaborazione instauratosi negli anni precedenti tra le componenti liberali e democratiche pisane "filofasciste" e il fascismo locale⁷¹. Le caratteristiche dei soggetti coinvolti fornivano d'altronde ampie rassicurazioni alle autorità del regime in merito alle tematiche che sarebbero state individuate e al taglio interpretativo che sarebbe stato adottato nel corso di ciascun «anno scolastico»; l'opportunità di disporre di un istituto «popolare», "non convenzionale" e di recente fondazione, che per sua natura faceva pesare in misura minore le consolidate gerarchie istituzionali dell'Italia liberale ma allo stesso tempo godeva del pieno riconoscimento dei ceti dirigenti cittadini, non era affatto disprezzabile nell'ottica della diffusione della nuova cultura fascista⁷². L'Università popolare, dunque, non solo non venne soppressa, ma – al contrario – venne sostenuta con convinzione tentando di valorizzarne le potenzialità in termini di capacità di diffusione del verbo mussoliniano. Venne condotto un rapido processo di "integrazione" del potere fascista alla struttura, dapprima attuato tramite l'ingresso tra i soci «oblatori» di due organizzazioni presenti nel mondo del lavoro, le «Corporazioni fasciste di Pisa» e i «Ferrovieri fascisti», che con rapidità si sarebbe tradotto nella sua piena legittimazione istituzionale. L'opera di condizionamento dei programmi venne subito avviata e si manifestò tramite un segnale inequivocabile: l'«anno scolastico» iniziò il 24 gennaio 1926 con le *Parole inaugurali* di Roberto Forges Davanzati, alto esponente del PNF nazionale. Un mese dopo fu la volta di un celebre insegnante dell'ateneo, l'economista Gino Borgatta, chiamato ad affrontare un tema di grande pregnanza politica come *La vittoria della lira*, mentre il successivo incontro del 2 marzo, dedicato a *Benito Mussolini* da Mario Bitossi, assistente volontario presso l'Istituto di chimica farmaceutica e tossicologia diretto da Porlezza e Tarugi, non lasciò più spazio ad equivoci. Armando Carlini, di cui era prossima la nomina a rettore, ebbe invece il compito di illustrare l'impianto della riforma Gentile (*Principi didattici e nazionali della riforma della scuola*). A completare questo primo, corposo, intervento sui contenuti didattici, giunse la lezione di Agostino Savelli, professore al locale liceo classico, su quello che era già un *topos* del regime,

⁷¹ Per un'attenta ricostruzione dell'evoluzione delle strategie di liberali, democratici e esponenti dei fasci di combattimento, e della convergenza di alcune rispettive anime, si rinvia *ibid.*, specialmente pp. 13 ss. Alcuni spunti anche in R. Vanni, *Fascismo e antifascismo in provincia di Pisa dal 1920 al 1944*, Pisa, Giardini, 1967 e in M. Canali, *Il dissidentismo fascista. Pisa e il caso Santini*, Roma, Bonacci, 1983.

⁷² In tale prospettiva pare significativo ricordare che le università popolari e i neoistituiti Istituti fascisti di cultura videro puntualmente incrociarsi le rispettive strade. «La presenza delle Università popolari», scrive Gisella Longo, «a volte costituì per lo sviluppo degli IFC un intralcio [...] altre volte invece rappresentò un buon terreno che permetteva ai nuovi istituti di innestarsi in una realtà culturale già organizzata» (G. Longo, *L'Istituto Nazionale Fascista di cultura. Gli intellettuali tra partito e regime*, Roma, Pellicani, 2000, p. 76).

ovvero la rilettura della storia italiana *Dal Risorgimento al fascismo*⁷³. Anche Savelli di lì a poco avrebbe beneficiato di un provvedimento dell'ateneo: sarebbe stato chiamato a ricoprire proprio la "strategica" cattedra di storia del risorgimento in qualità di professore incaricato. La partecipazione all'Università popolare consentiva evidentemente a personaggi interessati a ricoprire incarichi pubblici di offrire ulteriori conferme della propria affidabilità.

Gli altri appuntamenti previsti in calendario nel 1925-1926 facevano come da cornice a un percorso di fondo facilmente percepibile. Gli insegnamenti medici, fisici e naturalistici, che si presentavano in numero relativamente ridotto e non erano riconducibili a un disegno coerente, erano rivestiti di un peso chiaramente inferiore a quelli di carattere ingegneristico, dedicati significativamente a «*elettrosiderurgia*», «*alti forni*» e «*acciaierie*», mentre i copiosi incontri letterari, storici, artistici e geografici erano selezionati in base a un costante richiamo alla volontà di esaltare i sentimenti nazionalistici degli uditori⁷⁴; la chiusura del corso non poteva dunque che spettare all'ennesimo militare, il maggiore Infante, che illustrò ai convenuti *La battaglia del Piave*⁷⁵. A rapidi passi l'istituto sarebbe stato completamente "istituzionalizzato", innanzitutto inserendo in maniera prepotente tra i soggetti finanziatori il Comune di Pisa, che nel 1926-1927 ne diventò il principale «oblato», la Provincia di Pisa, e il governo, che garantì un non meglio precisato «sussidio ministeriale»⁷⁶. Un simile corposo intervento, tuttavia, non indusse alcun «socio» a defilarsi e l'introduzione di una strutturale subordinazione al regime non determinò alcuna visibile soluzione di continuità, se si fa riferimento alla composizione del raggruppamento che sosteneva il progetto. Ne risultò, dunque, un consistente potenziamento della dotazione economica disponibile, che a sua volta favorì nell'immediato l'incre-

⁷³ Tra la copiosa storiografia dedicata alla rilettura fascista del risorgimento basti rimandare al recente M. Baioni, *Risorgimento in camicia nera. Studi, istituzioni, musei nell'Italia fascista*, Torino, Istituto per la storia del risorgimento italiano, 2006.

⁷⁴ Si cita a mo' di esempio *Romanità e italianità nella Storia d'Italia* di Picotti. Le lezioni dedicate alla siderurgia furono tenute da Gallo e Ferrini. Esaminando il quadro delle lezioni, in tutto 62 nell'annata 1925-26, si può rilevare una persistente attenzione per la cultura toscana, per i beni culturali, per la poesia, e anche per l'epopea alpinistica (cfr. *Conferenze e Lezioni. Anno 1925-26*, in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*).

⁷⁵ Infante parlò il 15 giugno 1926 (*ibid.*).

⁷⁶ Nell'«anno scolastico» 1926-27 il comune contribuì con una sovvenzione pari a 1.000 lire, mentre il contributo della provincia e il sussidio ministeriale erano pari rispettivamente a 500 e a 499 lire. Fino al 1930-31 il versamento comunale sarebbe rimasto invariato, mentre quello proveniente dalla provincia sarebbe cresciuto, raggiungendo la somma annuale di 2.000 lire. Nell'anno 1927-28 si registrò un contributo da parte della Confederazione nazionale sindacati fascisti, di pari entità, 200 lire, rispetto a quello erogato dal Consiglio dell'economia nazionale nel 1928-29, dal Consiglio provinciale dell'economia nel 1929-30 e nel 1930-31, quando aderì il segretario dell'Unione industriale fascista di Pisa con un versamento di 100 lire. Gli «oblato», persone, enti e imprese, nel loro complesso si aggirarono sempre attorno alle novanta unità, tranne nell'edizione 1929-30 che fece registrare il sostegno di 57 «soci» (cfr. *Università popolare di Pisa. Elenco soci oblato. Anno scolastico 1926-27; 1927-28; 1928-29; 1929-30; 1930-31; 1931-32*, in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*).

mento del numero delle lezioni⁷⁷. Di conseguenza, il calendario di quell'anno scolastico fu nettamente qualificato dagli appuntamenti di carattere militare, che spaziavano dall'analisi delle vicende della prima guerra mondiale agli scenari lasciati aperti dalla «vittoria mutilata», e da alcune pillole di predicazione mussoliniana, da *Rivoluzione senza sangue* e *Commercio e commercianti nell'Italia fascista* di Bitossi, a *L'educazione fisica nell'Italia fascista* dell'«on. prof.» Antonio Ferretti⁷⁸.

Il passaggio alla nuova denominazione di «Università fascista pisana», avvenuto in occasione della successiva annata, non simboleggiò pertanto un momento di rottura e fu la sanzione formale della precedente evoluzione, consacrando l'ulteriore rafforzamento delle linee direttrici appena enunciate in tema di scelte didattiche. Si tentò in tal senso di rilanciare anche l'originaria vocazione «operaia» dell'istituto, dopo anni durante i quali tale dimensione era rimasta quantomeno in secondo piano, proponendo un compendio – in più incontri – del pensiero sociale del fascismo. Davide Fossa, importante gerarca del PNF nazionale, tentò in primo luogo di mettere in relazione la predicazione fascista con la storia del movimento operaio, suggerendo un itinerario *Dalla Terza Internazionale al sindacalismo fascista*, oggetto della conferenza inaugurale, per poi descrivere il «contenuto sociale» dell'ideologia di regime, che passava attraverso *L'organizzazione scientifica del lavoro*, *Il contratto di lavoro e il salario* e *Il sindacalismo fascista*; l'incontro *Una grande industria italiana, La Fiat*, affidato all'avvocato Roberto Benignetti, avrebbe compensato eventuali interpretazioni eccessivamente «rivendicative». La prima edizione dell'Università fascista pisana, dai rigidi connotati ideologici e «salutata» anche da una conferenza del locale gerarca Buffarini Guidi⁷⁹, non rappresentò tuttavia il primo atto di una serie di cicli d'insegnamento di analogo tenore, ma al contrario fu seguita da una secca soluzione di continuità, determinata dalla scelta, l'anno successivo, di escludere completamente dal corpo docente i militari e di eliminare i momenti di alfabetizzazione fascista diretta. Probabilmente influì sulla decisione la scarsa presa sull'uditorio di un calendario che restava solo parzialmente fruibile dalle masse operaie e nello stesso tempo non incontrava le preferenze di strati borghesi sufficientemente ampi. Era folta, ad esempio, la presenza di appuntamenti di carattere letterario o artistico oppure di occasioni nelle quali le tematiche affrontate – infarcite di retorica – rimanevano ancora ben lontane dalle esperienze più materiali dei

⁷⁷ I fondi a disposizione per il 1926-27 salirono a 9.644 lire (*ibid.*), mentre le lezioni passarono a 72, con inizio il 4 novembre, data scelta per il suo significato patriottico, e conclusione il 3 giugno (*Università popolare di Pisa. Lezioni e conferenze. Anno scolastico 1926-27*, in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*).

⁷⁸ L'anno scolastico ospitò pure un ciclo di appuntamenti in occasione del centenario foscoliano, che vide la partecipazione di Vittorio Amoretti (*Foscolo e Goethe*) e di Arturo Linaker (*Foscolo e Mazzini nell'esilio di Londra, ibid.*).

⁷⁹ *Francesco Crispi* fu il tema scelto da Buffarini Guidi.

lavoratori; al contempo, l'insistito disegno di predisporre una sorta di "scuola militare" per il popolo, affidando molteplici incontri a ufficiali della Marina e dell'esercito, alla fine degli anni Venti forse si era fatto meno convincente, dato che, almeno in quello specifico frangente storico, gli ardori bellicisti sembravano almeno in parte raffreddarsi. L'intensificarsi della pressione propagandistica era poi un'operazione assai delicata perché solo in alcuni casi i docenti universitari, generalmente ben disposti a svolgere lezioni sulle materie di loro competenza, erano propensi a diventare semplici cantori della dottrina mussoliniana: di qui la chiara necessità di ricorrere a figure di provata fedeltà ma meno prestigiose dal punto di vista scientifico-accademico e quindi scarsamente attrattive in primis per studenti e professori dell'ateneo, ma anche per il resto dei ceti intellettuali cittadini.

Gli elementi appena descritti, in quanto tali, non avrebbero però probabilmente potuto produrre un così visibile cambio di rotta. Un condizionamento ben più decisivo dovette inevitabilmente essere esercitato dal ritorno di Giovanni Gentile a Pisa, un evento che – come noto – rappresentò una cruciale svolta per la storia dell'intera città universitaria⁸⁰. Poco prima di arrivare a Pisa, in occasione dell'inaugurazione dell'Istituto Fascista di Cultura di Napoli tenutasi nel febbraio 1928, Gentile aveva enunciato senza mezzi termini tutta la sua avversione nei confronti del modello delle università popolari:

È finito il tempo, o, meglio, deve finire il tempo delle Università popolari [...] Università popolare! Due parole, un nome e un aggettivo, che sono tra loro in contraddizione e che fanno a pugni: la Università non è per il popolo: il popolo ha tanto da lavorare, tanto da fare per il bene della Patria! Noi non ci proponiamo di diffondere le nozioni scientifiche nel popolo. Le nozioni scientifiche bisogna acquistarle con i mezzi propri: le nozioni scientifiche si conquistano, perché siano veramente produttive, nei Gabinetti, nelle Università vere, negli Istituti sperimentali, nei laboratori⁸¹.

Su un piano più generale il filosofo siciliano era già impegnato in una intensa e costante polemica con molti alti dirigenti del PNF volta a scongiurare l'identificazione della «cultura fascista» con la propaganda di partito: Gentile era giunto ad affermare che il profilo della cultura "di regime" non doveva es-

⁸⁰ Per una ricostruzione della storia dell'università di Pisa in età fascista si rinvia a R.P. Coppini, *L'Università di Pisa dall'Unità al secondo dopoguerra*, «Rassegna storica toscana», LI (2005), pp. 85-122, agli accurati lavori di Mauro Moretti (*Questioni di politica universitaria, in Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943*, a cura di B. Henry, D. Menozzi, P. Pezzino, Roma, Carocci, 2008, pp. 15-31; *L'amministrazione provinciale, l'Ateneo e le attività culturali. Materiali per una ricerca*, in *La Provincia di Pisa (1865-1990)*, cit., pp. 671-748: 675-680) e a P. Simoncelli, *La Normale di Pisa. Tensioni e consenso, 1928-1938*, con *Appendice 1944-1949*, Milano, Franco Angeli, 1998.

⁸¹ Il discorso di Gentile era citato da Ferruccio E. Boffi nell'interessante articolo dedicato proprio alla relazione tra università popolari e regime pubblicato dall'«Educazione fascista» sempre nel 1928 (F.E. Boffi, *Le Università popolari e gli Istituti fascisti di cultura*, «Educazione fascista», VI (1928), 5-6, pp. 284-295; 335-344).

sere «ristrett[o] all'impegno politico, sociale ed economico», funzionale alle più immediate esigenze di indottrinamento, ma «globale». Si doveva promuovere insomma un'elaborazione «alta e aperta a tutte le [sue] manifestazioni» che soprattutto non fosse delimitata dagli angusti paradigmi definiti dal PNF⁸².

Nel 1928-29 Franco Ciarlantini, uno dei principali responsabili nazionali della propaganda del partito, venne sì invitato a Pisa, ma a trattare di un soggetto di respiro più ampio rispetto alle questioni connesse alla condotta politico-economica del duce, ovvero *Carducci e il fascismo*⁸³; lo stesso anno si registrava l'inserimento tra gli insegnanti di “nomi nuovi”, spesso talentuosi, provenienti dall'università, come Mancini, Pistolesi, Marangoni e il giovane Eugenio Massart⁸⁴, poi divenuto uno dei principali alfieri dell'Università fascista, i quali però non riuscirono ad evitare che si aprisse un quadriennio di sostanziale “rallentamento” dell'istituto, forse anche indotto dal citato atteggiamento di Gentile. Dall'autunno 1928 allo stesso periodo del 1932 venne allestita una programmazione nettamente più scarna rispetto alle precedenti⁸⁵, che faceva prevalere la leggera atmosfera dell'intrattenimento, tributando un notevole spazio – era la prima volta – agli appuntamenti musicali, con l'esecuzione di alcuni concerti, alle ‘curiosità pisane’, alla poesia e all'arte, fino ad arrivare a descrivere «comete e stelle cadenti». I contorni

⁸² Cfr. Longo, *L'Istituto Nazionale Fascista di cultura*, cit., pp. 98-101. Per una ricostruzione complessiva del perdurante conflitto tra Gentile e il partito sulla definizione dei contenuti della politica culturale fascista e sull'individuazione degli strumenti per promuoverla si veda anche G. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 3-35.

⁸³ La lezione si tenne il 5 gennaio 1929, mentre quell'anno l'inaugurazione – tenutasi il 12 dicembre 1928 – non fu dedicata a tematiche legate all'attualità politica o alla propaganda. Odoardo Tempesti parlò infatti del «*Tevere in terra toscana*». Nel 1929-30 si riaffacciarono alcuni incontri di esplicito contenuto propagandistico, come *La Carta del Carnaro e l'ordinamento corporativo italiano* di De Semo, *I problemi del Regime. L'edilizia e la fine del regime vincolistico* di Ugo Rosso di San Secondo, e *La Milizia Volontaria e gli universitari* di F. Menna, che furono gli ultimi fino all'autunno 1932 (*Università fascista pisana. Lezioni e conferenze. Anno scolastico 1928-29; 1929-30*, [manoscritti separati], in ADM, *Fondo Università popolare*).

⁸⁴ Mancini si occupò nel marzo 1929 de *L'emigrazione commerciale toscana in Europa nel Medioevo*, Pistolesi nello stesso mese, così come nel febbraio 1930, trattò delle nuove frontiere dell'industria aeronautica. Massart il 10 aprile 1929 fece il suo “esordio” parlando de *L'Egitto*, Marangoni fu chiamato invece il 23 marzo 1931 (*Come si guarda un'opera d'arte*). Il 19 dicembre 1930 fu la volta invece di Lorenzo Viani (*Commemorazione di Ceccardo Roccatagliata Ceccardi*) (cfr. *Università fascista pisana. Lezioni e conferenze. Anno scolastico 1928-29; 1929-30, 1930-31* [manoscritti separati], in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*).

⁸⁵ L'«anno scolastico» 1928-29 ospitò 41 lezioni, mentre quello 1929-30 si fermò a 25. L'inserimento nel successivo programma di numerosi appuntamenti musicali (*Commemorazione di Giuseppe Verdi, coro e orchestra, Concerto d'arpa al Palazzo “Alla giornata”, Concerto al Palazzo “Alla giornata” con soprano Porcinori e tenore Seraino, Concerto al Palazzo “Alla giornata” con soprano Fornararo – Baritono Poli – tenore Scarinci, Concerto di Piano della sig. na Vallarino, Palazzo “Alla giornata”, Concerto del prof. Bonaventura alle Stanze civiche*) e l'istituzione di un concorso «per vernacolo pisano» sembra confermare una certa inerzia strategica dell'istituto, ribadita dalla debole consistenza delle lezioni del 1931-32, 39 (*Università fascista pisana. Lezioni e conferenze. Anno scolastico 1928-29; 1929-30, 1930-31, 1931-32* [manoscritti separati], in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*).

di un'ipotetica "scuola popolare" di fascismo si fecero più remoti, e le velleità di rendere l'Università fascista un meccanico strumento di trasmissione della strategia del PNF si allontanarono, sia pur solo per qualche tempo.

I successivi mutamenti della geografia del potere fascista che sosteneva la struttura le impressero un nuovo slancio a partire dall'«anno scolastico» 1932-1933. Beneficiando indirettamente della complessiva rigenerazione della vita culturale cittadina determinata dall'entrata a regime del consistente piano di rilancio dell'intero sistema universitario pisano – reso possibile dall'apposita legge approvata il 18 dicembre 1930, alla quale seguì, nell'aprile successivo, la creazione del Consorzio universitario interprovinciale⁸⁶ –, ma soprattutto essendo entrata nei piani di un nuovo influente sostenitore pubblico, il rinnovato Ufficio provinciale di propaganda popolare della Confederazione nazionale sindacati professionisti e artisti, che proprio quell'anno aveva iniziato una «nuova vita»⁸⁷, l'Università fascista tornò ad infittire la propria azione, muovendosi su binari che cominciavano a divergere dalle sopracitate indicazioni di Gentile. Aumentò il numero dei soci «oblatori», saliti a 119, si registrò la partecipazione tra i docenti di tre parlamentari, i deputati Toscanelli e Lanfranconi e il senatore Vicini, mentre gli appuntamenti tornarono a farsi numerosi, 88, dando corpo ad un programma che, nel confermare l'ormai tradizionale interesse per le questioni storiche, nazionali e locali, per le arti figurative, per la poesia e la musica, premiava anche le questioni di politica internazionale, lette – com'è ovvio – attraverso la peculiare lente della volontà di espandere l'influenza italiana⁸⁸. Lo sguardo "extranazionale" si spingeva fino a toccare fenomeni di grande rilevanza e attualità con il ciclo curato da Moraca, che comprendeva *Adolfo Hitler e il Nazional-Socialismo in Germania*, *Lenin e il bolscevismo*, quest'ultimo oggetto di due lezioni. Il patrocinio dell'Ufficio provinciale di propaganda popolare della Confederazione provinciale professionisti e artisti iniziava quindi a farsi sentire, seppure ancora con toni sostanzialmente "leggeri": furono previsti alcuni interventi riguardanti le vicende del regime, che non erano però espressione della più volgare *vulgata* ideologica, come il discorso inaugurale su *L'opera giuridica del Regime nel primo decennio* di Morelli, *La Corte d'Assise. Il passato, il presente, l'avvenire* dell'ormai fascista Pozzolini e, infine, *Lieto conversare fascista* di Lanfranconi⁸⁹.

⁸⁶ Cfr. Moretti, *L'amministrazione provinciale*, cit., pp. 676-679.

⁸⁷ Confederazione nazionale Sindacati Fascisti Professionisti e artisti – Comitato provinciale di Pisa, Ufficio provinciale di Propaganda popolare, *Università fascista. Relazione morale e resoconto finanziario dell'anno scolastico 1933-34*, Pisa, Giardini, 1934, p. 7.

⁸⁸ I docenti coinvolti furono Pasquali (*Impressioni su Malta*), G.B. Toniolo (*Il problema politico geografico dell'Ungheria; Le ragioni geografico politiche dell'Europa attuale*), Garbera Tomellini (*Il popolo romeno – La Romania di oggi*), Bruguier (*Impressioni bulgare*), Picotti (*Le più antiche relazioni tra le isole venete e la Dalmazia*), mentre il tenente colonnello Chirieleison propose un'analisi del «conflitto cino-giapponese» (*Università fascista Pisa. Lezioni e conferenze. Anno scolastico 1932-1933*, in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*).

⁸⁹ *Ibid.*

L'Ufficio, deciso a far coincidere la propria attività con quella dell'istituto, moltiplicò i propri sforzi diventandone il vero centro propulsivo. Nel 1933-1934 si assistette infatti, oltre ad un ulteriore incremento del numero totale degli «oblatori», salito a 283, anche al notevole aumento del contributo proveniente dalla Confederazione provinciale dei sindacati professionisti e artisti, divenuta il principale ente finanziatore⁹⁰. L'«anno scolastico» 1933-1934 fu gestito da un Consiglio direttivo totalmente privo di docenti universitari, se si eccettua Eugenio Massart, fresco professore di diritto e vice presidente, nonché animatore da pochi mesi di un'altra cruciale iniziativa culturale che intersecava università e comunità cittadina, la Società storica pisana⁹¹. La presidenza era affidata a Ranieri Fiaschi, «ingegnere» ma soprattutto presidente provinciale della confederazione professionisti e artisti, mentre tra i consiglieri, esponenti di varie professioni più o meno qualificate, figurava pure un «operaio», Ettore Simoni⁹². L'inclusione di Simoni era presentata come una sorta di 'premio di incoraggiamento' per la frazione operaia dei frequentanti, vista la sua espansione, parallela all'aumento della media dei partecipanti a ciascuna lezione, fenomeni forse motivati dall'accentuata visibilità dell'Università fascista come momento pubblico collettivo munito di una legittimazione ufficiale⁹³. Gli «ascoltatori» parteciparono ad incontri in parte raggruppati in corsi ritenuti «più organici» che sviscerarono anzitutto «problemi di importanza nazionale», quali la «politica e [la] cultura marinara» e «la difesa antiaerea della Nazione»⁹⁴. Si interse-

⁹⁰ Tale contributo salì a 1.600 lire, rispetto a un totale di 2.400 destinate all'Ufficio propaganda popolare, che a quanto sembra utilizzò la sua dotazione per organizzare manifestazioni e «gite» coordinate con le attività dell'Università fascista. Contemporaneamente la dotazione concessa dai soci «oblatori» «privati» risultava più che raddoppiata, passando da 2.671 a 5.484 lire (Confederazione nazionale Sindacati Fascisti Professionisti e artisti – Comitato provinciale di Pisa, Ufficio provinciale di Propaganda popolare, *Università fascista. Relazione morale e resoconto finanziario dell'anno scolastico 1933-34*, cit., p. 11).

⁹¹ La Società storica pisana nacque significativamente il 29 maggio 1932, anch'essa beneficiando della rinnovata vitalità delle attività universitarie. Non a caso insieme a Eugenio Massart ne fu primo direttore il più volte citato Agostino Savelli.

⁹² Insieme a Simoni erano consiglieri l'avvocato Carmi «presidente della Società Amici della Musica», Luigi Cicambelli, «colonnello a riposo», il «medico chirurgo» Giulio Lepri, l'«impiegato delle FF.SS.» Arsace Tinagli, l'«assistente di fabbrica» Luisa Giraldi e il «professore di scuole medie» Gaetano Gotti (*ibid.*, p. 6).

⁹³ Secondo Massart, autore di una relazione sull'annata in questione, la media dei frequentanti sarebbe addirittura «quasi raddoppiata», passando da 120 a circa 200 ascoltatori per lezione (*ibid.*, p. 7), il cui numero totale salì a 96, dal 27 ottobre 1933 al 14 giugno 1934. L'incremento dei partecipanti forse era anche motivato alla più intensa integrazione dell'istituto nel contesto pubblico cittadino. Come faceva notare lo stesso Massart, «in due luoghi maggiormente frequentati (Borgo Stretto e Loggia dell'ex Palazzo del Governo) erano stati collocati a cura del comune tabelloni «con il programma delle manifestazioni», mentre era stata effettuata una capillare campagna pubblicitaria, coinvolgendo le compagnie di trasporto pubblico. Anche la partecipazione delle autorità pubbliche a importanti appuntamenti del calendario confermava la rinnovata volontà di collocare pienamente l'Università fascista nel proscenio comunitario (*ibid.*).

⁹⁴ Seguivano i corsi «sui quartieri di Pisa», «sulla Storia dell'Arte», «sulla Storia della Musica» (*ibid.*, p. 8). Al corso di «Politica e cultura marinara», che includeva cinque incontri tenuti da

cava con tali corsi una teoria di lezioni di puro indottrinamento, che spaziavano dalla celebrazione del dodicesimo anniversario della marcia su Roma, svolta nell'ufficialità della seduta inaugurale dal fedelissimo Savelli, a *Mussolini immaginario* dello stesso Massart a *L'idea corporativa nel pensiero di Mussolini* di Palazzolo, per spingersi fino a trattare dell'Opera nazionale balilla, del fascismo inglese e delle organizzazioni giovanili in Germania⁹⁵. Chiudeva di fatto l'annata, dopo *Offesa aerea e protezione antiaerea* del capitano Gionti e prima di *Offesa aerea chimica. Suoi mezzi e sua protezione individuale e collettiva* di Porlezza, Alessandro Pavolini, che della Confederazione professionisti e artisti poche settimane dopo sarebbe diventato presidente⁹⁶. Nonostante l'impianto generale presentasse finalità propagandistiche così marcate, molti membri del corpo docente dell'ateneo non si sottrassero e professori autorevoli, come ad esempio Breccia, il solito Mancini o Cesarini Sforza, non fecero mancare la propria partecipazione, sia pur cimentandosi con le tematiche di rispettiva pertinenza e quindi mantenendo una – sia pur relativa – autonomia didattica⁹⁷.

La stretta dipendenza dalle direttive dell'Ufficio di propaganda era tuttavia ormai un fatto incontrovertibile, e per questo motivo nel commentare quanto avvenuto nel successivo «anno scolastico» il vice presidente Massart poteva, senza timore di contraddirsi, vantare un progresso non indifferente dal punto di vista didattico e scientifico e allo stesso tempo tributare un particolare omaggio – di nuovo – alla scelta di conferire una preminenza ai corsi di «cultura militare», di «cultura aeronautica», di «cultura coloniale», quest'ultimo introdotto da un personaggio di alto rilievo, il presidente della commissione permanente dei mandati presso la Società delle nazioni Alberto Theodoli, e infine di «cultura fascista»⁹⁸. A ben vedere l'«organicità» degli obiettivi didattici si misurava solo rispetto all'esigenza di promuovere una mobilitazione ruvidamente fascista delle coscienze concentrata sulla costruzione della «nazione armata», senza tributare ad esempio soverchia attenzione alla lettura mussoliniana delle questioni econo-

differenti ufficiali di marina, venne attribuito un particolare significato pubblico, dal momento che fu inaugurato nell'Aula Magna dell'ateneo alla presenza di «tutte le autorità cittadine» e del comandante dell'Accademia navale di Livorno, ammiraglio Romeo Bernotti (*ibid.*).

⁹⁵ I docenti erano rispettivamente Barlani-Dini, Bertelli e Amoretti (*Università Fascista Pisa. Lezioni e conferenze. Anno scolastico 1933-1934*, in ADM, *Fondo Università popolare*).

⁹⁶ Poesia della terra fu il titolo della sua relazione (*ibid.*).

⁹⁷ Forti e neanche troppo celate, ovviamente, le implicazioni ideologiche per gli organizzatori della scelta di ospitare *Commemorazione del Natale di Roma* di Breccia, *Gli inni patriottici del '48* di Mancini, nonché la *Commemorazione di Alfredo Oriani* di Cesarini Sforza (*ibid.*). Breccia era il segretario della Sezione pisana dei Comitati d'azione per l'universalità di Roma, con Carlini presidente (P. Nello, «*Il Campano*». *Autobiografia politica del fascismo universitario pisano (1926-1944)*, Pisa, Nistri-Lischi, 1983, p. 109).

⁹⁸ Gli altri due corsi «organici» erano *Storia dell'arte pisana* dell'infaticabile maestro Marcelli e *Il mondo solare*, curato dall'ingegner Arrighi. Le lezioni in totale furono invece 88. Cfr. Confederazione nazionale sindacati fascisti professionisti e artisti. Unione provinciale di Pisa, Ufficio provinciale di propaganda popolare, *Università fascista. Relazione morale e finanziaria sugli anni scolastici 1934-35 e 1935-36*, Pisa, Giardini, 1937, pp. 5-6

niche, sociali e del lavoro. Come chiarivano con semplicità, e con un pizzico di ingenuità, i sindaci revisori Paoletti e Nelli al termine della loro relazione su quell'annata, la missione dell'Università fascista si esauriva nello svolgere «un'opera meritoria verso le classi popolari che maggiormente, come vuole il Regime, hanno diritto all'assistenza culturale per rendersi sempre più degne di vivere nella vibrante atmosfera creata da Mussolini e per meglio aderire allo spirito imperiale della Patria»⁹⁹. Segnali contraddittori – anche se forse solo in apparenza – si riscontrarono invece sul piano della vita amministrativa dell'istituto: la Confederazione professionisti e artisti ridusse bruscamente il proprio contributo e al contempo si assistette all'ulteriore incremento del numero degli oblatori, saliti a 330. In realtà tale gruppo conteneva in gran parte soci privati di piccola taglia, ovvero, ammetteva il vice presidente, «coloro che prima acquistavano la tessera»; il bacino di riferimento si confermava dunque solido e reattivo, ma non si sarebbe verificato un rilevante accrescimento delle risorse a disposizione¹⁰⁰. Si era alla vigilia di una nuova contrazione delle attività, attribuita nell'anno seguente da Massart all'«iniquo assedio economico», che sarebbe stato alla base anche dell'ulteriore «stretta» imposta ai contenuti, «adeguati al periodo storico che si attraversa»¹⁰¹. Dopo la lezione inaugurale, dedicata da un altro instancabile sostenitore dell'istituto come Giuseppe Bruguier a *Oro e sanzioni*, si predisposero incontri, in alcuni casi alla presenza di «tutte le autorità e gerarchie cittadine», finalizzati ad illustrare singoli aspetti della battaglia per l'autarchia¹⁰². Questa volta i rigidi vincoli imposti dall'agenda dettata dal regime e l'insistito riferimento alle vicende belliche non comportarono un forte coinvolgimento del personale militare, ma implicarono una più forte assunzione di responsabilità del mondo universitario, tanto che Massart si sentì in dovere di rivolgere un ringraziamento «vivissimo alla Sezione pisana dell'Associazione Professori universitari fascisti cui appartiene il maggior numero degli insegnanti», accompagnandolo da un illuminante accenno al fatto che non esisteva una discontinuità nell'«opera educativa che l'Università Fascista di Pisa da venticinque anni svolge[va]»¹⁰³. Sul piano finanziario il sostegno seguiva a provenire dagli ormai 'storici' grandi sostenitori privati, imprese e singole personalità precedente-

⁹⁹ L. Paoletti, A. Nelli, *Relazione dei sindaci revisori* (*ibid.*, p. 11).

¹⁰⁰ Il finanziamento erogato dalla Confederazione scese a 200 lire (*ibid.*, p. 7).

¹⁰¹ La citazione è tratta dalla relazione dedicata da Eugenio Massart all'«anno scolastico» 1935-36 (Confederazione nazionale sindacati fascisti professionisti e artisti. Unione provinciale di Pisa, Ufficio provinciale di propaganda popolare, Università fascista. Relazione morale e finanziaria, cit., p. 25).

¹⁰² *Le controazioni dell'Italia in materia di carburante* di Gallo, *Il ricatto del petrolio* di Paces, *Le industrie organiche in Italia* di Porlezza, *Utilizzazione nazionale dei combustibili poveri* di E. De Felice, *L'industria del vetro in Italia* di Rovini, *Le nuove vie delle industrie farmaceutiche in Italia* di Simon (*ibid.*, pp. 37-39). Nel loro complesso le lezioni si ridussero a 42.

¹⁰³ Presidente dell'associazione era Camillo Porlezza (*ibid.*, p. 27). Tra i professori intervenuti quell'anno figurarono anche Ranuccio Bianchi Bandinelli (*Il ritratto nell'antichità*) e Ildebrando Imbriadori (*Il canto 32° dell'Inferno. Lettura e commento*).

mente citate, dal comune e dalla provincia; veniva del tutto a cessare invece il contributo della Confederazione professionisti e artisti, più che compensato dall'intervento della Cassa assistenza e previdenza dell'Unione Provinciale Fascista Industriali¹⁰⁴. Le entrate segnavano però «la più bassa cifra raggiunta nel triennio 1932-35», a causa della diminuzione dell'ammontare complessivo delle «oblazioni» dei privati, nonostante tali soci rimanessero un numero elevato, circa 300, e a causa del drastico ridimensionamento della vendita di tessere per la frequenza delle lezioni¹⁰⁵. Quest'ultimo dato forse rivelava che molti frequentanti di basso reddito, i tanto agognati operai ad esempio, avevano partecipato in maniera assai meno massiccia alle lezioni. Tali segnali trovarono conferma nel successivo «anno scolastico», che fece registrare un ulteriore ridimensionamento delle risorse a disposizione e l'incremento della quota versata dall'Unione fascista industriali¹⁰⁶. L'accresciuto peso dell'organismo rappresentativo delle imprese forse era da collegarsi all'avvio della «rivoluzione corporativa», che spinse gli organizzatori a dedicare maggiore importanza quell'anno proprio alle grandi questioni economico-sociali fino ad allora abbastanza neglette, dall'economia corporativa alla Carta del lavoro, al sistema previdenziale, affidando all'onorevole Paolo Orano il compito di «dettare la linea» su un tema centrale come quello sindacale con la «conferenza» *Dal sindacalismo al fascismo*¹⁰⁷. Le evoluzioni del quadro politico generale¹⁰⁸ e i differenti equilibri che si stavano imponendo all'interno del «sistema di potere fascista» stavano aprendo un varco definitivo alla trasformazione – senza più incertezze – dell'istituto in un organo di trasmissione senza mediazioni del codice propagandistico: a Roma nei primi mesi del 1937 si consumava l'abbandono dell'Istituto nazionale di cultura fascista¹⁰⁹ da parte di Gentile, che in una lettera attribuiva le sue dimissioni alla

¹⁰⁴ Tale ente fornì un finanziamento di 1.000 lire. La provincia di Pisa contribuì con 1.500 lire, il comune con 1.000 (cfr. *Elenco degli oblatori, ibid.*, pp. 33-36).

¹⁰⁵ Il numero delle tessere vendute, già in calo – come si è visto – l'anno precedente, diminuì pesantemente: come ricordavano i sindaci revisori nella loro relazione, «la Vendita di tessere da L. 2 [era] scesa da L. 280 a L. 64», mentre gli acquisti di tessere da L. 4 ammontavano a sole 12 lire (*ibid.*, pp. 29-31).

¹⁰⁶ La dotazione totale scese sotto le 8.000 lire, a 7.854 (*Università fascista di Pisa. Soci oblatori, Anno scolastico 1936-37*, in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*).

¹⁰⁷ Le «conferenze» di quell'anno ascesero a 65. Oltre ai soggetti menzionati, si dedicava uno spazio considerevole ancora all'economia con appuntamenti dedicati a singoli settori del sistema produttivo nazionale di fronte alla sfida dell'autarchia, si confermava l'attenzione verso le vicende coloniali e internazionali (il Portogallo di Salazar, l'Organizzazione Internazionale del Lavoro, l'Etiopia e l'Africa orientale). L'anno scolastico si era aperto il 21 dicembre 1936 con la relazione del «dott. M. Casalini» dal titolo *Il modo di vita fascista deve cominciare dall'aurora* (*Università fascista Pisa. Conferenze. Anno scolastico 1936-37*, in ADM, *Fondo Università Popolare*).

¹⁰⁸ Oltre alle vicende di politica interna e internazionale, non va dimenticato il deciso intervento centralizzatore di De Vecchi in ambito universitario (cfr. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali*, cit., pp. 36-43).

¹⁰⁹ La nuova denominazione, sgradata a Gentile, era stata poco prima conferita all'istituto insieme allo statuto che ne sanciva la subordinazione al direttorio del PNF (cfr. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali*, cit., pp. 43-48).

«lotta sorda» condotta nei suoi riguardi da Starace, «risoluto di fare dell'Istituto [...] uno strumento del partito, spogliandolo di quel po' di autonomia che io ne avevo sempre difeso per conservare un qualche valore a quel tanto di apporto ideale che esso dà al Partito»¹¹⁰. La disputa su cosa dovesse essere la «cultura fascista» da costruire e da trasmettere, anche nelle sue declinazioni in termini di divulgazione popolare, avrebbe conosciuto dunque un primo verdetto, ovvero la vittoria di chi ne faceva rigidamente coincidere i contenuti con quelli della piattaforma programmatica definita dal PNF. Il caso pisano sembrava confermare che fosse andata proprio in quel modo: fino ad allora nella città della torre pendente Università fascista e Istituto fascista di cultura avevano tenuto distinti i propri percorsi, collaborando solo in casi isolati¹¹¹; dopo l'uscita di Gentile sarebbero venuti a mancare i motivi di tale separazione, tanto che con l'«anno scolastico» 1937-38 la denominazione di «Università fascista» scomparve per essere sostituita dalla semplice dicitura «Istituto fascista di cultura». Scomparivano praticamente del tutto anche i «soci oblatori»¹¹², mentre – dopo l'inaugurale inequivoca lezione *Italia e Germania* del prof. Piccoli – la predominante presenza di rimandi all'approssimarsi della guerra – tramite un'«analisi» di politica internazionale e coloniale – e all'autarchia (con una lezione di Arrigo Serpieri) determinò un'ulteriore implicita selezione degli insegnanti, creando spazi aggiuntivi per le figure non accademiche che si andavano ad affiancare ai docenti universitari coinvolti – tra i quali si annoverava anche il nuovo e più «ortodosso» direttore della Scuola di scienze corporative Widar Cesarini Sforza, che da poco aveva sostituito in quel ruolo Giuseppe Bottai¹¹³ –, e a Giorgio Del Guerra, storico fondatore dell'importante giornale gufino «Il Campano»¹¹⁴. Si accentuò

¹¹⁰ Cfr. Longo, *L'Istituto*, cit., pp. 162-163. Ancora sulla storia dell'Istituto fascista di cultura nazionale si veda anche A. Vittoria, *Totalitarismo e intellettuali: l'Istituto Nazionale fascista di Cultura dal 1925 al 1937*, «Studi storici», 1982, 4, pp. 897-918.

¹¹¹ Come nell'«anno scolastico» 1933-34, quando «le commemorazioni di Alfredo Oriani e del XXI aprile», tenute da Widar Cesarini Sforza e da Evaristo Breccia, erano state «organizzate insieme all'Istituto fascista di cultura» (Confederazione nazionale Sindacati Fascisti Professionisti e artisti – Comitato provinciale di Pisa, Ufficio provinciale di Propaganda popolare, *Università fascista. Relazione morale e resoconto finanziario dell'anno scolastico 1933-34*, cit., p. 9).

¹¹² Gli elenchi di tali soci, solitamente molto accurati, fecero registrare per l'anno 1937-1938 41 «oblatori» per 359 lire, mentre per l'anno successivo figuravano 23 «oblatori» per 214 lire (*Istituto nazionale di cultura fascista. Elenco degli oblatori. Anno scolastico 1937-38; 1938-39*, in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*). Tali dati cessano con il 1938-39.

¹¹³ Cfr. F. Amore Bianco, *La Scuola di scienze corporative dell'Università di Pisa*, in *Le vie della libertà*, cit., pp. 50-64: 57-60.

¹¹⁴ Si poteva facilmente riscontrare una forte affinità tra le tematiche ritenute prioritarie sulle pagine de «Il Campano» e quelle oggetto di lezioni all'interno dell'Università fascista; a un primo esame non pare sussistere invece una sovrapposizione altrettanto chiara tra collaboratori del periodico e insegnanti (cfr. P. Nello, «Il Campano». *Autobiografia politica del fascismo universitario pisano (1926-1944)*, Pisa, Nistri-Lischi, 1983). Quell'anno le lezioni furono 46 e videro anche la partecipazione di generali, come Ferreri e Vedard, e di molti autorevoli intellettuali, come Francesco Ercole, Francesco Orestano, Nello Mazzocchi-Alemanni e Francesco Coppola. L'incontro con Serpieri si intitolò *L'autarchia economica della nazione (Istituto nazionale*

così la caratteristica “trasversalità” del corpo insegnante, che di fatto venne ad amalgamare personaggi provenienti da ambienti non sempre comunicanti, come – a livello locale – quello delle “professioni”, quello universitario e quello militare, e il circuito di profilo nazionale che coinvolgeva gli intellettuali più vicini al regime. Il considerevole numero di incontri organizzati nel successivo «anno scolastico», cinquanta, vide riproporre un simile amalgama, finalizzato in primo luogo a sostenere con decisione un’integrale mobilitazione della struttura in vista dello sforzo bellico. Contemporaneamente si illustravano recenti provvedimenti come l’istituzione della Camera dei fasci e delle corporazioni e l’introduzione del nuovo codice civile, e non mancava il puntuale riferimento al «*problema della razza*»¹¹⁵. La storia dell’Istituto nazionale di cultura fascista, e dell’Università popolare nella stagione mussoliniana, si concluse a Pisa con l’«anno scolastico» 1940-41, che presentò come nell’edizione precedente uno scarso calendario in 22 appuntamenti dominato da guerra e autarchia, e dalla ricorrente presenza di un alto ufficiale, il generale Ferreri; spiccavano, accanto alle lezioni, otto concerti di musica classica¹¹⁶.

Un paradigma antifascista

Non passarono molte settimane dopo la liberazione di Pisa che subito si pensò a ricostituire l’Università popolare. Tale sollecitudine andava certamente ricondotta alla chiara e impellente volontà delle forze antifasciste di costruire e promuovere un nuovo paradigma culturale dell’Italia liberata, che aiutasse a rimuovere le scorie del Ventennio dalle coscienze degli italiani. A guidare direttamente il processo di riorganizzazione di quel «foro d’istruzione per il nostro popolo», «con l’incondizionato appoggio del Provveditore agli Studi», fu così direttamente un organo istituzionale, il Comune di Pisa, guidato dal sindaco comunista di nomina CLN Italo Bargagna. Il 5 febbraio 1945 Bargagna, dicendosi deciso a far riprendere i corsi «nel più breve tempo possibile», formò una commissione provvisoria composta da quattro mem-

di cultura fascista. Elenco delle lezioni. Anno scolastico 1937-38, in ADM, Fondo Università popolare di Pisa).

¹¹⁵ Si fa riferimento a *Una questione fondamentale nel problema della razza* di Del Guerra; il «prof. Rostan», protagonista di molti appuntamenti quell’anno, curò *Fascismo e razza* e *La razza e la gioventù italiana. La famiglia nel nuovo Codice fascista civile*, fu invece il titolo scelto dall’avvocato Cangini, mentre Biggini illustrò i caratteri della «*Camera dei Fasci e delle Corporazioni*» (*Istituto nazionale di cultura fascista, Elenco delle lezioni. Anno scolastico 1938-39, in ADM, Fondo Università popolare di Pisa).*

¹¹⁶ L’anno precedente lo stesso Ferreri aveva curato il ciclo di più lezioni su *Preparazione alla guerra totale* e *La mobilitazione civile nei suoi vari aspetti* (*Istituto nazionale di cultura fascista. Elenco delle lezioni. Anno scolastico 1939-40; 1940-41* [manoscritti separati], in ADM, Fondo Università popolare di Pisa).

bri della giunta, da quattro «vecchi soci» dell'Università popolare e da «un membro estraneo che riscuotesse la fiducia degli otto già designati»¹¹⁷. La commissione elesse presidente, a maggioranza, l'antico socio Vito Ardito e venne affiancata da un'ulteriore organismo incaricato della programmazione didattica, la «commissione didattica» appunto, del quale furono chiamati a far parte anche prestigiosi docenti dell'università accomunati dal convinto impegno politico, come i repubblicani Ezio Tongiorgi e Augusto Mancini e il socialista Sebastiano Timpanaro, direttore della Domus galileiana¹¹⁸. Dopo poco più di un mese le attività sarebbero state inaugurate da una lezione di Mancini, ricca di forti significati simbolici, dal titolo «Mazzini e il Risorgimento italiano». L'Università popolare si proponeva dunque come un naturale veicolo della vasta campagna culturale volta a riconquistare immediatamente il Risorgimento alla tradizione democratica italiana dopo anni di manipolazione fascista, collocandolo alla base dell'erigendo edificio ideale della futura Italia ciellenista¹¹⁹. I successivi appuntamenti, che avrebbero coinvolto docenti universitari di grande autorevolezza, descrivevano nelle intenzioni degli organizzatori un percorso insistito, all'insegna delle implicazioni politiche appena citate. Walter Maturi avrebbe dovuto curare cinque incontri proprio «sul Risorgimento», Cantimori sarebbe stato chiamato a tenere una lezione «su Buonarroti o su Mazzini», Luigi Russo «su Manzoni o su Foscolo», sarebbe stata richiesta la partecipazione di Luporini e Passamonti, rispettivamente per «una lezione letteraria il primo, sul giornalismo il secondo»; Bozzoni avrebbe parlato di «Gioberti e di Pisacane». L'architettura immaginata per la nuova stagione non si sarebbe tuttavia esaurita nelle attività d'impronta culturale: secondo la visione dell'arco di forze che la sosteneva, l'Università popolare non poteva essere una semplice riproposizione – idealizzata – dell'esperienza anteriore alla prima guerra mondiale.

¹¹⁷ Fu subito chiaro come le varie forze politiche dedicassero una speciale attenzione a quell'iniziativa, solo apparentemente minore. La composizione della commissione direttiva provvisoria fu soppesata con grande attenzione; cruciale sarebbe stato il ruolo del nono commissario, l'ingegnere Renzo Venturelli. I membri della giunta chiamati a far parte della commissione furono i professori Antonino D'Andrea, del Provveditorato agli studi, Guido Bozzoni Francesco Lenci e il «sig. Cesare Fagioli», segretario della commissione esecutiva della Camera del lavoro; i «vecchi soci» erano l'avvocato Vito Ardito, Ugo Simoncini, Opelio Lapucci e il dottor Naftoli Emdin (*Università popolare di Pisa. Verbale dell'adunanza della Commissione provvisoria tenuta in una sala del Palazzo del Comune il giorno 5 febbraio 1945 a ore 14.30*, in ADM, Fondo Università popolare di Pisa).

¹¹⁸ Insieme a Tongiorgi e a Timpanaro facevano parte di questo organismo Augusto Mancini, Enrico Pistolesi, Piero Zerboglio, il provveditore agli studi Menotti Bennati, il maestro Ivo Bartoli, Ardito e Bozzoni (*ibid.*).

¹¹⁹ Il presidente della Regia deputazione di storia patria per la Toscana, Evaristo Breccia, nel congratularsi per la ricostruzione dell'istituto, lo definì significativamente «palestra di Educazione e di Istruzione del popolo che amò il Mazzini e verso cui si rivolge l'opera di questa Università popolare» (comunicazione di Vito Ardito, in *Università popolare di Pisa. Verbali adunanze di consiglio*, 22 marzo 1945, in ADM, Fondo Università popolare di Pisa).

Era infatti convinzione di una parte significativa della commissione direttiva che tale istituto si prestasse a diventare uno dei laboratori della nuova comunità democratica postfascista, configurandosi come un momento assembleare dove era possibile, e doveroso, realizzare un reale confronto tra le autorità elette dai cittadini, i rappresentanti istituzionali e il “popolo” sulle concrete scelte relative al governo locale. Si decise pertanto di sperimentare questa modalità – si direbbe oggi – di democrazia partecipativa chiedendo al sindaco e alla giunta di confrontarsi con «la Cittadinanza sul nuovo piano regolatore ed i provvedimenti presi e da prendere perché questa città così martoriata possa risorgere al più presto possibile»¹²⁰.

Gli incontri in calendario – a frequenza bisettimanale e a volte trisettimanale – dovettero con tutta probabilità beneficiare di una forte affluenza, visto che si raccolsero le adesioni di circa 220 soci, che nel giugno affollarono l’assemblea convocata per approvare il nuovo statuto. L’obiettivo alla base del testo fondamentale era, scriveva Sebastiano Timpanaro su «Il Corriere dell’Arno», «far rinascere la vecchia e gloriosa Università popolare, tenendo conto delle nuove esigenze che si sono affermate in questi ultimi tempi», e in tal senso l’articolo 1 era esplicito: «È istituita una Università popolare allo scopo di diffondere la cultura per il popolo», si proclamava, precisando che «nell’atto della sua ricostituzione si ispira[va] all’opera rinnovatrice del Comitato di Liberazione Nazionale». Coerentemente con i citati richiami al coinvolgimento e alla partecipazione attiva, nella “nuova era” antifascista dell’Università popolare ai soci sarebbe stato attribuito un ruolo nuovo, di forte condivisione dei contenuti e di controllo. I docenti e il consiglio direttivo, arrivava a sostenere Timpanaro, ne avrebbero dovuto «esprimere le idee e i sentimenti». Dando corpo ad un classico schema di democrazia diretta, gli insegnanti avrebbero dovuto «dare schiarimenti, rispondere alle obiezioni», addirittura «modificare o abbandonare le idee che non reggono alla discussione serena»¹²¹. Lo statuto sanciva anche, all’articolo 2, che tra gli strumenti della rinnovata struttura ci sarebbe stata anche una biblioteca circolante, munita di 1529 volumi ereditati della biblioteca dell’Istituto nazionale di cultura fascista, e subito arricchita nei limiti del possibile con nuovi acquisti che ne stemperassero l’inconfondibile marchio ideologico¹²². Oltre alla biblioteca l’Università popolare aveva rilevato anche tutte le altre dotazioni dell’Istituto fascista, compresi i due pianoforti usati per

¹²⁰ *Università popolare di Pisa. Verbali Adunanza di consiglio, 8 marzo 1945*, in ADM, *Fondo Università popolare di Pisa*. In una successiva seduta sarebbe stato chiesto a Vincenzo Palazzolo di tenere una lezione su *La crisi dei valori*, a Del Caspio su *Le malattie sociali*, a Lepri su *L’igiene del lavoro*, a Simon su *Le nuove terapie*, a Del Chiaro su *Antonio Pacinotti* (*ibid.*, 22 marzo 1945).

¹²¹ S. Timpanaro, *Nuova università popolare*, «Il Corriere dell’Arno», 9 luglio 1945, p. 1.

¹²² La biblioteca venne poi ospitata dal comune di Pisa, e ora è conservata presso la Domus Mazziniana. Nel 1943 ne era stato pubblicato un dettagliato catalogo (*Biblioteca di cultura politica della sezione di Pisa dell’Istituto Nazionale di cultura fascista, Catalogo delle opere possedute, Pisa, Tip. Orsolini-Prosperti, 1943*).

i concerti negli anni passati, affidati alla costituenda associazione «Amici della musica», che riprese assai rapidamente le sue attività e sarebbe a lungo rimasta un'appendice di tale struttura.

Al definitivo avvio delle attività mancava solamente l'elezione del consiglio direttivo, prevista per il 14 ottobre 1945; si arrivò a quella data con una impressionante crescita degli iscritti, ascesi a 902. I soci furono chiamati a scegliere tra due liste di diversa impronta politica: come ricordava «La nazione del popolo» si confrontarono «una [lista] formata con elementi appartenenti ai partiti di sinistra e l'altra con elementi di destra e con l'inclusione di qualche appartenente alla sinistra». La prima, che presentava come candidato alla presidenza Ezio Tongiorgi, prevalse in maniera «schiacciante» sulla seconda, che sosteneva la conferma di Ardito¹²³. Ne conseguì un'ulteriore politicizzazione dell'istituto – che di nuovo godeva del sostegno finanziario del Comune, della Provincia, delle principali imprese locali, ma anche della Camera del lavoro e dei partiti comunista, socialista e repubblicano – all'insegna del tentativo di realizzare un'avanzata sintesi tra le sue anime comunista, social-liberale e repubblicana; nella stessa annata 1945-1946 avrebbe inoltre cominciato a beneficiare dell'attivo supporto di Aldo Capitini, fermamente convinto dell'estrema importanza di un simile esperimento, sia dal punto di vista culturale che politico. Tanto che nel 1947 l'Università popolare arrivò a trasformarsi per qualche settimana in un «Centro di orientamento sociale», dando sostanza alle avanzate sperimentazioni di partecipazione democratica concepite dallo stesso Capitini¹²⁴.

Alessandro Breccia
Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali
Università degli Studi di Pisa (Italy)
breccia@sp.unipi.it

¹²³ *I risultati delle elezioni alla Università popolare*, «La Nazione del popolo», 27 ottobre 1945, p. 3.

¹²⁴ Come rivelano le carte custodite presso la Domus Mazziniana, l'università popolare di Pisa sviluppò un'intensa attività fino alla prima metà degli anni Cinquanta, per proseguire, a ritmi meno elevati ma senza rilevanti interruzioni, sino alla metà degli anni Settanta. Sul pensiero politico di Aldo Capitini basti rimandare a R. Altieri, *La rivoluzione nonviolenta: biografia intellettuale di Aldo Capitini*, Pisa, BFS, 1998; alcuni elementi importanti sulla sua permanenza a Pisa anche nell'appendice (1944-1949) a Simoncelli, *La Normale di Pisa*, cit.

Representation of sexuality in elementary school textbooks of the late Soviet period*

Galina Makarewitsch

Then we said to Joan,
You should sleep alone!
(From the ABC-book of Stalin's times)¹

We have got used to certain social patterns and verbal formulas to such an extent that we do not even feel they may call for doubt or, moreover, need

* This study was supported by the Russian State Foundations for the Humanities (grant No. 09-06-00950). The paper was translated from Russian into English by Olga Varshaver.

¹ P.O. Afanasyev, N.A. Kostin, *ABC-book (Azбуka)* Moscow, Uchpedgiz, 1933, p. 40. See also the 1934, 1935, and 1936 editions. The cited rhyme *Then we said to Joan "You should sleep alone!"* (The girl was named Katya in the original) was aimed at advocating a healthy way of life and, in particular, at promoting new hygienic skills, early psychological autonomy, and control over one's body. The next rhymed regulations in the book read: *Wash up from your waist – And you won't be afraid of any cold! Make your bed yourself! Air your classroom at school. Air your room at home too.* Only certain members of society, «the most willful and highly conscious» can become the bearers of those new, socially significant skills, because all valuable instructions «from above» (i.e. from the Communist party) are brought together under a slogan-header: *A Pioneer sets an Example for Everyone.* It is hardly possible that anyone in the generation of schoolchildren of 1930s could take the sentence about Joan for a «sexual» cue. However, since any text (especially, short and aphoristic) produces certain meanings affecting listeners on the subconscious level, I used this quote as an epigraph. I am grateful to my teacher Boris V. Dubin who drew my attention to such a juicy detail of the Stalin ABC-book.

to be subjected to a scholarly analysis. Issues of gender, “special” words and topics identified by society and by children themselves as signs connected with some secret erotic language, have become an important component of social interaction. Is there a way to trace how Reading and Literature textbooks for elementary schools back in 1970s through 1980s reflect the statement produced by the Communist Party of the Soviet Union Central Committee Department of Culture back in 1950s, the one about anti-“sexuality” of Soviet culture, as well as the typical post-Soviet cliché «There is no sex in the USSR»?² This article is an attempt to offer a response to this question.

Language is believed to reflect and preserve semantic meanings constructed by society and ideology. Teachers impart reading and writing skills to a child by transmitting various cultural samples through textbooks. Once a child enters a wider social context, primers and readers (reading books) help him or her learn speech norms and master beyond-the-family social and cultural patterns. Texts offered to children enable them “to try on” both familiar and unfamiliar roles, stereotypes, and behavioral models. Thus, by means of grammar, vocabulary, and semantics of their native language, children get an idea and acquire basic components of a “different” (not a special children’s and/or inside-the-family) world, which later, in the process of communication, social integration, and cultural reproduction will readily develop into a whole and more or less complete picture of the world.

In the 1970s-1980s the attitude to “gender matters” was dual in the USSR. On the one hand, advocacy of motherhood and childhood was quite popular (and, seeing full-scale posters of *A Happy Soviet mother* and *Happy Soviet children*³ in a polyclinic, small visitors couldn’t help wondering «Where did we come from?»). On the other hand, sexuality itself, being part of the most private sphere of life, couldn’t be easily subjected to public control or intervention “from above” (this was the typical verbal formula for referring to the Communist Party authorities), thus presenting the most vulnerable point – in the authorities’ opinion. Consequently it was

² *Ideological Committees of the CPSU Central Committee: 1958-1964: Documents (Ideologicheskie komissii TsK KPSS: 1958-1964: Dokumenty)*, Moscow, Rosspen, 1998 (Series: Culture and Power from Stalin to Gorbachev / Kultura i vlast ot Stalina do Gorbacheva), p. 34; T. Ryabova and O. Ryabov, “U nas seksa net” (*We Have No Sex*): Gender, Identity, and Anti-Communist Discourse in Russia, in A. Markarov (ed.), *State, Politics, and Society: Issues and Problems within Post-Soviet Development*, Iowa City, Center for Russian, East European, and Eurasian Studies, the University of Iowa, 2002, pp. 29-38.

³ These titles are rather provisional and reflect the ideological construct of “Soviet motherhood and childhood”. For getting better acquainted with its visual component see such posters as: M.N. Avvakumov, *The International Year of the Woman*, 1975; A.B. Arsenyev, *May There Always Be Sunshine*, 1975; M.A. Ghetman, *The International Children’s Day*, June, 1., 1977; Y.V. Ivanov, *We are the Young Masters of the Earth!*, 1978; L.M. Nepomnyaschi, *Peace and Happiness for Children of the Earth!*, 1971; I.T. Ovasapov, *The International Year of the Child*, 1978; O.M. Savostyuk, B.A. Uspensky, *The International Year of the Child*, 1979.

coded as marginal, demanding if not total eradication but at least constant examination and control⁴.

To be included in the list of those “allowed” for school practice in the late 1970s-early 1980s, both fiction and pragmatic texts had to pass not only ideological check-up, but also, as we shall soon see, a special kind of cleansing pertaining to the “male and female” aspects of life. Collecting material for textbooks, compilers methodically cut out everything marked as “actively sexual”. And yet the remaining fragments that got an official go-ahead, managed to preserve a certain residue or aftermath of forbidden emotions. This article discusses this residue cited from two sources: the Reading textbook with the total print run of several million copies which had a special stamp «Authorized by the Ministry of Public Education of the Russian Socialist Federative Soviet Republic [the main state within the USSR]» (Goretsky *et al.*, 1982-1984), and the pilot guidebook by the same group of authors which preceded the authorized variant and was recommended for publication by the Academic Council of the Research Institute for Schools (Goretsky *et al.*, 1976-1978)⁵. Specialists in methods of teaching call them *Goretsky's textbooks*, using the last name of the key author (a renowned Russian methodologist) as a marker. In the history of Russian didactics these textbooks are, in fact, unique documents in terms of cultural studies of childhood. In the late Soviet period *Goretsky's textbooks* were main standard reading textbooks for elementary schools. Our comparative analysis is based on the first and second editions of *Goretsky's*

⁴ This “censored” attitude to gender related matters originated at the dawn of the Soviet power. In the beginning of the 1920s the political polemics on what the new Soviet personality was going to be, mostly involved the problem of relationship between an individual and a group (a collective). Everything, including biological and spiritual desires of an individual were subjected to strict control and had to be aimed at construction of the new society: «Sexual selection should be guided by class, revolutionary-proletarian expediency... In the name of revolutionary expediency the class has the right to interfere with sexual life of its fellow members» (A. Zalkind, *Twelve Sexual Commandments of Revolutionary Proletariat (Dvenadtsat polovykh zapovedej revolyutsionnogo proletariata)*, in Id., *Revolution and the Youth (Revolyutsia I molodezh)*, Moscow, Izdatelstvo Kommunisticheskogo Universiteta im. Ya.Sverdlova, 1924); «The modern love is always to blame for fully absorbing minds and feelings of the loving hearts, thus isolating the couple of lovers from the collective. Such separation of “the loving couple”, their moral isolation from the collective in which all interests, aims, and aspirations of all members are bound together in tight network, becomes not only excessive, but also psychologically impracticable» (A. Kollontai, *Give Way to Winged Eros (Dorogu krylatomu Erosu)*, «Molodaya Gvardiya», 3, 1923). See also M.M. Rubinshtein, *Sexual Education in View of Cultural Interests (Polovoe vospitanie s tochki zreniya kultury)*, Moscow-Leningrad, Moskovskoe aktsionernoe izdatelstvo, 1926; I.S. Simonov, *School and Matters of Sexuality (Shkola I polovoj vopros)*, Leningrad, 1926. In this article “sexual” it is understood in a broad sense – as ideas about relations between sexes which are wide-spread in society; at the same time it not a synonym to “gender” as the latter is rather connected to ideas about masculine and feminine standards, spheres of social activity and other aspects of role and place typical of representatives of either this or that sex in society.

⁵ The number of printed copies of each pilot guidebook on reading (Grades 1, 2, and 3) was 2.000.

textbooks on which at least two late-Soviet generations of small readers grew up. The research will allow us to answer the following questions: What was a didactic canon for depicting the notion of “sexual” in the texts selected for elementary education? What did the circumsised texts look like and how did they work in both the official standard edition and in the pilot guidebook that preceded the latter? What was noticed and, accordingly, eliminated from the guidebook as unseemly and what happened to texts in the authorized edition as a result of further circumsision?

I believe, the most delicious targets “for cutting” during the Soviet period were love and philosophical lyrics and, certainly, fairy tales of the 19th century poets who, in their literary fights, were in no way keeping in mind a possible children’s audience and more often than not tended to “call a spade a spade” (e.g., the character of «the gelding sage, planet-reckoner and mage»⁶, in Pushkin’s *The Tale of the Golden Cockerel*). We’ll discuss the works of the most significant Russian author, Alexander Pushkin, whose texts are a must for any school teacher. For example, let’s review the contents of *The Tale of Tsar Saltan*⁷. Both books (Goretsky *et al.*, 1977, Grade 2, p. 214; Goretsky *et al.*, 1983, Grade 2, p. 292) lack the words from the original text describing Tsar Saltan and his spouse being left alone in the wedding bed and the woman’s sequential pregnancy⁸.

⁶ I remember myself as a five-year-old girl (it must have been 1976 or 1977) when I saw a brief passing smile on the lips of adults when I tried to find out what «gelding» meant and why he rejected Dadon’s abundant presents (a treasury, boyar’s title, a horse from the tsar’s stables, and half of the empire). I suspected he was rich enough without all these things because the old Russian word used by Pushkin for a eunuch is phonetically close to the word «save (money)». At the age of seven, while reading the fairy tale on my own and comparing various episodes, I guessed the true meaning of the words «gelding» and «eunuch». My “Sherlock-Holmes” studies were based on the character of the Queen of Shamakhan. In a hot argument about the maiden Dadon reproaches the gray-haired eunuch: «What use is she to you?». If we read it with an extra emphasis on “you” it will become clear that the man could do nothing with the young woman. However, these conclusions weren’t this obvious at the age of seven. On the way to them I also had to study some “adult” literature: the anatomy textbook for the 8th grade (*The Human*) and an engaging popular book *Hygiene of the Woman* (that one was hidden in my mother’s secret drawer and it was necessary to operate “cautiously and artfully” to reach it). This book discussed the issues of physical differences between males and females with a certain degree of openness and even offered some illustrations. The process of reaching the super forbidden information resembled a military game and, for some reason, was associated with heroic feats of a young revolutionary, Malchish-Kibalchish, from a popular tale by Arkadi Gaidar. In no event could I divulge “the terrible secret” to the adults. Nobody had ever told me directly that it was “not for discussion”, but the circle of sexual themes had been clearly marked with a certain emotional charge which was implicitly yet unequivocally understood as *banned*.

Poetry translated by Walter Arndt.

⁷ The full variant of the name includes all main characters, except the tsarina: «The Tale of Tsar Saltan, of his son, the glorious and mighty knight prince Gvidon Saltanovich, and of the fair Swan-princess». Poetry translated by Louis Zelikoff.

⁸ In both reading books this fairy tale is placed in the «Russian writers» section.

The text in Reading books

[...] Then the tsar strode forth, and they
 Palacewards all made their way.
 There, he lost no time nor tarried
 That same evening he was married;
 Tsar Saltan and his young bride
 At the feast sat side by side [...]

Bitterly, the weaver sighed,
 And the cook in passion cried,
 Full of jealousy and hate
 Of their sister's happy fate [...]

[Translated by Louis Zelikov]

The original

[4 lines are omitted]
*Then the guests, with solemn air,
 Led the newly wedded pair
 To their iv'ry couch, snow-white,
 Where they left them for the night.*

[3 lines are omitted]
*But, by love and duty fired,
 She conceived, ere night expired,
 In her royal husband's arms.*

One may expect that such intimacies would be strictly forbidden in other episodes of the fairy tale too. However, having deprived “mothers and fathers” of the right to make love, the authors for some reason overlooked similar details in the love episode between “children” (Goretsky *et al.*, 1977, Grade 2, p. 230; Goretsky *et al.*, 1983, Grade 2, p. 307):

*Folded her unto his breast.
 Hand in hand with her he sped
 To his mother dear, and said,
 Falling on his bended knees:
 «Mother darling – if you please,
 I have chosen me a bride –
 She will be your love and pride.
 Your consent we crave to wed,
 And your blessing, too», he said –
 «Bless our marriage, so that we
 Live in love and harmony».
 O'er the kneeling pair, she stands,
 Holy icon in her hands,
 Smiling through her happy tears,
 Saying: «God bless you, my dears».
 Prince Guidon did not delay –
 They were married that same day,
 Settled down, a happy pair,
 Lacking nothing but an heir.*

[Translated by Louis Zelikov]

Probably, the authors cherished a hope that their censor may skip rereading axiomatic texts. (The censor, by the way, could have been brought up on Y.Y. Solovyeva's textbooks where love relations of “fathers” had been circumscribed

as well)⁹. What we witness here is quite an interesting difference in approaches for representing horizontal relations among generations of parents and children. Intimate relations, forbidden to parents, are allowed to “children-characters” (Gvidon and Swan-Princess), and, accordingly, to children-readers. Such were the collisions of the Soviet rigid slogan prohibitions. Outwardly categorical, they could have unexpectedly turn out to be rather pliable from within.

An even more intriguing impression is left by Pushkin’s poem *Winter Morning*¹⁰, which alongside with the description of winter nature in the morning (cold, snow, the bright sun) also contains a love plot. For the Russian literature this text has always been a standard of a highly romantic style. It induced a wealth of other poetic texts of the 19th and 20th centuries, including Afanasi Fet’s well-known poem *Don’t Wake Her up at Dawn*. However, in the textbooks in question only Pushkin’s landscape sketches¹¹ were placed; there is no trace of a love plot whatsoever. In the official textbook (Goretsky *et al.*, 1983, Grade 2, p. 146-147) the reader “saw” both pictures, a gloomy evening and a brilliant winter morning, while in the pilot one there was only the second part of the description (Goretsky *et al.*, 1976, Grade 1, pp. 39-40). Moreover, in the latter the beautiful poem was not even attributed as *Winter Morning*.

⁹ Y.Y. Solovyeva, N.N. Schepetova V.I., Volynskaya, *Native Speech. Reading book for Grades 2-4 of elementary school (Rodnaya Rech. Kniga dlya chteniya dlya 2-4 klassov nachalnoj shkoly)*, Moscow, Uchpedgiz-Prosveschenie, 1939-1970. This textbook used to be the monopolist for three decades. In the book for the 4th grade published in 1956 the tale was accompanied by paginal illustrations one of which depicted the meeting of Prince Gvidon with the Swan-Princess (in her female, instead of bird’s image). The picture looked quite puritanical. The loving couple were standing not together, but on the opposite sides (one figure strictly on the left and the other strictly on the right). The lines about the *prince’s “fold(ing) her unto his breast”*, were right there next to the picture (on the right page of the unfolded textbook), but it could have never found its way into the graphics of an educational publication. The characters were just looking at each other happily, that was all. This somewhat emotional facial expression reflected all emotions and personal experience allowed for visualization.

¹⁰ This poem can be found in the sections «Winter» and «Winter, the Enchantress» in respective publications: Goretsky, 1976; Goretsky, 1983. Poetry translated by Mikhail Kneller.

¹¹ I found the following reflections in Alexander Anichkin’s blogs: *Tony Briggs, the English professor literally crazy about our national genius helped me to discover a love line in Pushkin’s winter diptych*. [The two poems he means are «Winter. Winter. What Shall We Do Out In The Country?» and *Winter morning*, written one after the other on November 2 and 3, 1829]. *I was listening to Briggs’ talk devoted to Pushkin’s 200th anniversary with a feeling of deep frustration. Why does “Winter morning” still fall into the category of “landscape lyrics” in this country? Why do publishers advertise it as a text “for elementary school”? It’s time we grew up, it’s time we respected Pushkin* (<<http://european-book-review.blogspot.com/2007/12/blog-post.html>>). There are two things in his reflections that seem important. (1) The person who is no longer young only recently (1799+200=1999), when times have changed and «everything has become possible», has dared feel sensuality in the classical text learnt by heart in senior middle school together with «Winter evening» (It results from another “fruitful” didactical idea of Soviet educators: even publishing a text without abridging it they tended to place it completely out of the author’s context); (2) Even in his positive, modern reflections sensuality is still perceived as adult reading, which means that the Soviet norms are very much alive, if subconsciously, and continue working and producing other stereotypes, such as «Adults should be respected, kids should not be offended».

<i>Goretsky et al., 1976, Grade 1</i>	<i>Goretsky et al., 1983, Grade 2</i>	<i>Original</i>
A. Pushkin	A. Pushkin, <i>Winter Morning</i>	[1 st stanza was cut out]
The snow below the bluish skies, Like a majestic carpet lies, And in the light of day it shimmers. The woods are dusky. Through the frost The greenish fir-trees are exposed; And under ice, a river glitters.	Recall last night, the snow was whirling, Across the sky, the haze was twirling, The moon, as though a pale dye, Emerged with yellow through faint clouds. And there you sat, immersed in doubts, And now, – just take a look outside: The snow below the bluish skies, Like a majestic carpet lies, And in the light of day it shimmers. The woods are dusky. Through the frost The greenish fir-trees are exposed; And under ice, a river glitters.	Cold frost and sunshine: day of wonder! But you, my friend, are still in slumber – Wake up, my beauty, time belies: You dormant eyes, I beg you, broaden Toward the northerly Aurora, As though a northern star arise! [Two last stanzas were cut out] The room is lit with amber light. And bursting, popping in delight Hot stove still rattles in a fray. While it is nice to hear its clatter, Perhaps, we should command to saddle A fervent mare into the sleight? And sliding on the morning snow Dear friend, we'll let our wor- ries go, And with the zealous mare we'll flee. We'll visit empty ranges, thence, The woods, which used to be so dense And then the shore, so dear to me.
[Translated by Mikhail Kneller]		

These “products” are stripped of the slightest sexual allusions and truncated in accordance with norms and regulations of the Soviet pedagogy. The only good thing about this publication with a print run of many millions was that besides impersonal Nature the remains of the poem contained some anthropomorphist characters, and a certain gender-based emotion managed to leak in. The briefly mentioned evening sadness of the off-screen woman, though appealing to the narrator, enables him to open his feelings directly by means of an exulting exclamation: «And now, – just take a look outside». Here the relationship between the man and the woman is not outspoken, but a sharp change of mood can be coded as a strange event (in children’s language it would sound like: «And what made him so happy? Morning, big de-e-eal»). The authors of the textbook tried to concentrate students’ attention on the Nature: «Compare the scenes of a

winter evening and a bright sunny morning in this poem» (Goretsky *et al.*, 1983, Grade 2, p. 147). Having tightly closed one cognitive route for elementary school students, they involuntarily opened another: «How did the poet manage to show in just two lines that in a winter forest all trees, except fir trees, stand NAKED¹², without leaves?» (p. 147). What a find for children's jokes! In fact, Pushkin doesn't undresses anybody as the logic of his original text is as follows: the wood blackens singly/alone while the main character rejoices that he is not lonely, that there is a charming muse at his side. However, the chaste authors of the textbooks, at one stroke, allowed the Soviet schoolchildren to think about the banned sides of life.

Before children comprehend the charm of the Russian verse, they will giggle more than once when they come across "forbidden" words. Below is the most general list of words marked as sexual in children's subculture:

1. naked, nude, bare, stripped;
2. tool, gun, pistol, end, cock;
3. hole, cave, secret;
4. innocence;
5. to screw, to plow, to poke, to bang; to break, to crack
6. to dress, to undress;
7. He is awaiting her; she is awaiting him;
8. to give, give up. surrender

Poetic pieces about nature, most innocent in terms of their topic, abound with such words. Here are just a few examples. The second-graders were asked to «read expressively»¹³ Alexei Plescheyev's *Autumn has come...* (Goretsky *et al.*, 1977, Grade 2, p. 24-25)¹⁴. More senior children read Ivan Bunin's lyrics *The nude steppe breathes like a desert...* (Goretsky *et al.*, 1978, Grade 3, p. 392-393)¹⁵.

Here are these texts:

¹² CAPs added by me.

¹³ The task read: «Read the five poems by Russian poets again. Choose *the one you like most*. Get ready to read it aloud *so that your audience understands why you like it so much*» (italics added).

¹⁴ Placed in the «Summer and Winter» section.

¹⁵ Placed in the «National Literature Classics» section.

Goretsky, 1977, Grade 2

Alexei Pleshcheev

Autumn has come;
Flowers have dried up,
And naked bushes
Are looking around sadly.
The grass on the meadows
Is fading and turning yellow,
Only the winter crop
Is green in the fields.
A cloud is covering the sky,
The sun is not shining;
The wind is howling in the field;
It's drizzling incessantly.
Waters of the rapid stream
Are seething louder,
Birdies have left
For warm lands.

[Translated by Olga Varshaver]

Goretsky, 1978, Grade 3

Ivan Bunin

The nude steppe breathes like a desert...
The first snow has fallen on the fields,
And black plowed fields are growing white,
As though the earth were in mourning.
A village is fast asleep
In a hollow... November is close,
The pond stiffens, and from a dam
The faded foliage of the willows
Is sadly falling onto the ice.
The day breaks... But the sun
Is avaricious above the earth;
It casts but a glance
From behind a hillock
Through black boughs of brittle willows,
Warming the earth with its gentle beams –
And sinks into the clouds again
While the wind plays in the garden
With weak transient shadows of the branches,
And rustles the dry grass among the bushes...

[Translated by Olga Varshaver]

In Goretsky's books the landscape lyrics was presented without cuts. However, the content of the first text was primitive even for second-graders, while the other one was too difficult and gloomy. Students eventually thought up their own clues for "decoding" classical lyrics about nature. For example, «bushes are sad 'cause they are naked; the cloud is pleased because it covers the sky [in Russian the verb "cover" is used in vulgar language for a sexual act, mostly between animals]; the steppe could not bear its nakedness and dressed up in mourning clothes». Since both texts were published in the pilot guidebook it is hardly possible to check the above mentioned hypothesis regarding their possible perception by students. However I am confident that in those times young schoolchildren tended to search for frivolous meanings in all sorts of things. For them everything connected with intimacy seemed a kind of verbal game in a forbidden realm, all normative limitations cracked and fell apart long before teachers in senior middle school started teaching them to distinguish semantic differences in the triad of *naked-nude-bare*. My, surely subjective, impressions are based, first of all, on my recollections of the late 1970s and the early 1980s. Already at the age of five I purposefully observed my own parents and children of my age as well as those younger and older. Though this empirical material is limited to about 1,000-1,200 people (kindergarten, school, pioneer camp, yard, street, etc.), I still consider it to be representative. First, because it reflects the ego-experience pertaining to a concrete historical

period, which in history studies is called “the epoch of advanced socialism” or “the late Soviet period”. Second, this experience surprisingly echoes any typical childhood experience of the times – not only of those children who lived in my apartment house and studied at my Moscow school, but also of others who lived far away from the capital. One of the significant stimuli which made all Soviet children perceive private and intimate issues more or less identically was the surrounding atmosphere, i.e. all those party slogans and general ideological schema that existed in the country and manifested themselves through activities and events held by Young October Children (aged 7-9) and Pioneers (aged 10-14), as well as through Reading textbooks. All of the above were rhetoric situations to which young children were well used, so these books set a certain pattern of approved and disapproved behavioural stereotypes which were appropriate either in class or in a “school lavatory”.

Now, let’s get back to Pushkin’s lyrics (Goretsky *et al.*, 1977, Grade 2, p. 143). To find a way into the textbook, the poem *Winter Road*¹⁶ had to be deprived of almost half of the text in which the author talks about the feelings and erotic fantasies of the main character. In fact, this part, being based on a love triangle, was really intended for adults.

Goretsky et al., 1977, Grade 2

A. Pushkin, *Winter Road*

Slow the moon, embraced by shadow,
Climbs the hilly clouds of night
And upon the cheerless meadow
Sadly pours its pallid light.

Down the road, as white and eerie
As the wintry, boundless lea,
Runs my troika, and the weary
Sleigh-bell jangles drowsily.

In the driver’s song unending
Much is there that speaks to me,
Now a plaint, my spirit rending,
Now a reckless gaiety...

All around is snow, and nothing,
Not a light to cheer the eye;
Mileposts rush to meet me, nodding
As they pass indifferent by.

The original

But, my Nina, on the morrow,
By the fire’s unsteady blaze,
I will drown my gloom, my sorrow
And my dullness in your gaze.

Let the clock, its passage charted,
Midnight strike, we’ll not, my own,
Once the others leave, be parted,
But stay on – stay on alone.

Sad am I... The night encloses
Field and wood... The moon looms wan...
In his seat the driver dozes,
Through the snow the road drags on.

¹⁶ Placed in section «Winter and Spring».

In the meantime, the truncated text did contain a sexual hint. On a dull silent background there were two spots: visual and sound images. The moon and the coachman's song. And if the first one echoed the general gloomy mood, the second was gradually becoming more and more vivid and dear to the narrator's heart. And this bright spot, this unattainable ideal was connected with «reckless gaiety» and intimate «plaint». *Reckless gaiety, daring man...* and, consequently, ALL the doings typically associated with him... *Intimate melancholy, strong feelings, passionate love...* Children intuitively completed correct connotation chains. Actually, children are great specialists in such transformations (for example, my grandmother told to me how she had to scold her own children and their friends when they showed each other the characteristic phallic gesture while singing a “good wartime” song¹⁷ with the words: «And young girl will never know the guy's end». The pun here is connected with the vulgar Russian usage of “end” for “dick” or “tool”)¹⁸.

When circumcising love lyrics, authors of the textbooks use one and the same approach again and again. They preserve only a landscape and put the shortened text in the sections devoted to seasons or to classical Russian literature¹⁹. Yet another example is Yevgeny Baratynsky's poem *Where is the sweet whisper...* (Goretsky, 1978, Grade 3, p. 334)²⁰.

¹⁷ The song *Tanks roared on a field* first appeared in the beginning of Great Patriotic War (as World War II is called in Russia). It was a remake of an old miners' song *Trolley Driver*, which was used in the movie «The Big Life».

¹⁸ Several times I myself witnessed (and participated in) how children of different age and social groups, including my classmates (and it was exactly in the late 1970s-the early 1980s) sing this song accompanying it with a more than frank “sign language translation”. It might be interesting to research popular texts of the Soviet epoch (including, songs) in terms not only of their folklore, but also of their cultural studies aspect. I believe, one of the focuses might be the aspect of how private, personal things came to equal “the anti-soviet”. On the same topic see: G. Makarevich, *Standard and substandard in the post-Soviet pedagogical discourse of the late 1990s-early 2000s (Normativnoe i nenormativnoe v postsovetском pedagogicheskom discorsе kontsa 1990kh – nachala 2000kh godov)*, in I. Kondakov (ed.), *Modern transformations of Russian culture*, Moscow, Nauka, 2005, pp. 329-359.

¹⁹ Such re-coding of strong intimate (love and erotic) feelings into something pertaining to nature and totally depersonalized was borrowed from “adult” literature which was compelled to obey the Soviet regulations. See: V. Kuznetsov (ed.), *Seasons: Native Nature in Poetry (Vremena goda. Rodnaya priroda v poezii)*, Moscow, Molodaya gvardiya, 1977. Love lyrics here is presented without cuts, but illustrations show just woods, meadows, and ponds; humans beings are not present (pp. 35, 39, 73).

²⁰ The poem is placed in the «National Literature Classics» section.

Goretsky et al., 1978, 3 кл.

The original

Y. Baratynsky

[The 2nd stanza was cut out][The 3rd stanza was cut out]Where is *the sweet whisper*
Of my woods?The grumbling of streams,
The flowers of meadows?*The trees are naked;*

The carpet of winter

Has *covered the hills,*

Meadows and valleys.

Under its icy bark

The stream is growing dumb;

Everything is freezing,

Only *the wicked wind*

Roars, storming,

And *covers the sky*

With a white-haired haze.

Why, melancholic,

Am I watching

The blizzard's flight outside?

I, a good fortune's favourite,

Am sheltered here

From bad weather.

Fire is cracking

In my stove;

Its beams

And its flying vigor

Caress

my careless sight.

In calm silence

I am dreaming

In front of

Its lively game

And forget

The roar of the storm.

Oh, God's Providence,

I am so grateful!

I shall forget

Even the whiff

Of life storms.

*Grieving inwardly,**In my melancholy,**I shall lay my head**Onto her heart,*

And under a rebellious

Blizzard of troubles,

*Warmed by her gentle love,**I shall soon forget**The dreadful sorrow,**Just like I have already forgotten**The nature's deadly look*

And bad weather's

Rebellious shouts

[Translated by Olga Varshaver]

This text has a powerful figurative potential. The Soviet literary critic Irina Semenko wrote: «The role which Baratynsky allocated to his beloved had never been present in love lyrics before; for him the woman is a “soul healer”, the one “saving him from the disease of reflection”»²¹. However, a young schoolchild was totally unaware of this idea and its implications as they had been deliberately concealed from him together with the list of “decent words about the indecent” and together with a chance to talk about the world of deep spiritual relationship between a man and a woman. Actually lyrics is typically a sample of this very kind of relationship, an area where one talks in high words about subtle human emotions and experience.

The pilot textbook was not available to all children of the Soviet country, but most of them used to read books intended for elementary school children. In collections of Baratynsky's verse selected for children only the first stanza of this poem was published as well²².

For such moralists, textbook authors and compilers, the most “vulnerable”

²¹ I.M. Semenko, *Poets of Pushkin's Times (Poety pushkinskoj pory)*, Moscow, Khudozhestvennaya literature, 1970, p. 231.

²² Y.A. Baratynski, *Where sweet whisper...*, *Poems*, in I. Lepin (ed.), *Seasons: Winter. Russian poetry about nature (Vremena goda: Zima: Stikhi russkikh poetov o prirode)*, Perm, Permskoe knizhnoe izdatelstvo, 1984, pp. 21-24. This text and other lyrical texts of Russian classical poets containing declarations of love and erotic hints are still published with cuts and they are widely cited in the Internet in the circumcised format. See for example the web-site «Children's verses and songs», <http://maxybaby.net.ua/index.php?loc=detskie-stihi-i-pesenki*stih=5>.

period in the Russian literature was the so-called Silver Age. In the Soviet Union of the 1970s the poetry of symbolists was still banned. However, some texts were presented to readers, in circumsised form as usual (Goretsky *et al.*, 1978, Grade, pp. 408-409)²³:

Goretsky et al., 1978, Grade 3

The original

Alexander Blok

* * *

At night the blizzard

Swept up a trace.

A morning, *pink and gentle*

Is waking up the world.

Red dawns have risen

Lighting up the snow.

Something bright and passionate

Has stirred up the shores.

[The 3rd stanza was cut out]

Following a blue ice floe

I'll emerge at noon.

And meet a Maiden

Clad in hoarfrost, quite real.

[Translated by Olga Varshaver]

Cutting the text brought about an even stronger associative effect as compared to the possible presence of a maiden from – as a child might think – a fairy tale and her unknown adorer. The skill of recitation assiduously imparted to generation after generation of junior pupils works here as a catalyst for reading “forbidden connotations” between the lines. One of the main recitation rules says: «When reading a poem, make a pause at the end of each line». If we follow this rule, the verbal and emotional image of the poems looks like this:

Pauses after the words «pink and gentle» and then «bright and passionate» focus the reader’s attention on qualitative adjectives with opposite meanings. While poets of the Silver Age regarded such adjectives as basic constructive elements for symbolic poetry, children coded them as something not entirely clear, but mysterious and consequently attractive and seductive. The additional implication was transmitted by the verb «has stirred up» which really stirred the emotions of a small reader urging him or her to wonder about the nature of human feelings.

The same questions arose when young children got acquainted with Afanasy Fet’s «Swallows are gone... » because an image of a lonely man emerged despite the cuts (Goretsky *et al.*, 1977, Grade 2, p. 25; Goretsky *et al.*, 1983, Grade 2, pp. 20-21)²⁴.

²³ The poem is placed in the «National Literature Classics» section.

²⁴ In both textbooks this poem was placed in the «Summer and Autumn» section.

Goretsky et al.

Afanasy Fet

* * *

Swallows are gone,
And yesterday at dawn
Rooks kept flying,
Weaving a flickering net
Above a distant hill.

I've been feeling sleepy since evening,
It's dark in the courtyard.
Dry leaves are falling,
At night the wind is raving
And knocking at my window.

I'd rather face

Snow and blizzard!

Cranes are flying South
Crying loudly
As if in fright.

The original

[The 4th stanza was cut out]

Once outside – against my will
I sadden – almost crying!
And I see tumbleweed
Jumping like a ball
Across the field.

[Translated by Olga Varshaver]

The roughness of this emotional picture alerted the small reader. Why doesn't the hero like darkness? Why then is he awake when everyone is asleep? Why does he call for all those strong natural phenomena, such as snow and blizzard from the upcoming winter? Formally, these questions wouldn't instigate responses hinting at sexual emotions or experience. However, the cut out fragment confirms that children's possible suspicions weren't totally groundless. We see an image of a lonely man whose life is as gloomy as the wanderings of tumbleweed. The Soviet pedagogics did not raise such unheroical themes. Any citizen of the Soviet country had to cherish pseudo-close relationship with his or her colleagues at work, with the whole progressive world, etc. Individual loneliness was of no symbolic value at the market of Soviet cultural patterns. Nevertheless, it implicitly penetrated into the late soviet reading book for elementary school.

Times have changed and in today's textbooks²⁵ Fet's poem "about swallows" (as elementary school teachers lovingly call it) is offered in full. However, reading of the last stanza usually causes difficulties for both children and their teachers. The author's intended meaning changes due to wrong intonation. On account of a long pause at the end of the first line which readers tend to make, they think that it is getting "outside" that is done unwillingly, whereas in fact the author "saddened unwillingly". Moreover, readers may come to a conclusion that gloomy mood and

²⁵ O.V. Kubasova, *Favourite pages (Lyubimye stranitsy). Grade 3: Textbook on literary reading, Part 1*, Smolensk, Assotsiatsiya XXI vek, 2001, p. 153; G.N. Kudina, Z.N. Novlyanskaya, *Literature reading (Literaturnoe chtenie). Grade 2: Textbook for a four-year elementary school*, in 2 parts, Part 1, Moscow, Oniks 21 vek, 2003, p. 5.

tears are a result of someone's turning the author out of the house. I believe, in many respects this happens because this text dropped out of its own context due to cuts made in the late Soviet period. However, a broader approach tells us of a breach in the cultural tradition of perceiving such texts in general, so readers are no longer able to comprehend and talk about intimate experiences of an individual person within legally accepted linguistic framework.

To continue this theme we shall analyze one more axiomatic text (Goretsky *et al.*, 1978, Grade 3, pp. 391-392²⁶; Goretsky *et al.*, 1984, Grade 3, pp. 28-29)²⁷, a fragment from Ivan Bunin's poem *Leaf Fall*.

Goretsky et al.

Ivan Bunin
Leaf Fall [fragment]

The forest is a colorful palace,
Lilac, golden, Indian red,
That rises like a festive bright wall
Over a sun-lit meadow.
Birches shine in the azure
Like a yellow carving.
Fur trees loom like watchtowers.
While here and there
In the transparent maple trees leafage
Windows open into the blue sky...
*The forest smells of oak and pine,
It has dried out under the summer sun...**

Today on an empty meadow,
In the middle of a wide courtyard,
A transparent web is shining bright,
Like silver network.
Throughout the day the last moth
Had been playing around
And then stilled as a white petal,
On the silvery web
Calmed by the warmth of the sun.
Today it is so light around,
And the silence is so dead
In the forest and in the blue heights
That in this silence one can catch
The rustling of a single leaf.
The forest is a colorful palace,
Lilac, golden, Indian red,
Standing above the sunny glade,
Bewitched by silence...

[Translated by Olga Varshaver]

The original

The forest is a colorful palace,
Lilac, golden, Indian red,
That rises like a festive bright wall
Over a sun-lit meadow.
Birches shine in the azure
Like a yellow carving.
Fur trees loom like watchtowers.
While here and there
In the transparent maple trees leafage
Windows open into the blue sky...
The forest smells of oak and pine,
It has dried out under the summer sun...
And the autumn, like a quiet widow,
Enters its colourful palace.
Today on an empty meadow,
In the middle of a wide courtyard,
A transparent web is shining bright,
Like silver network.
Throughout the day the last moth
Had been playing around
And then stilled as a white petal,
On the silvery web
Calmed by the warmth of the sun.
Today it is so light around,
And the silence is so dead
In the forest and in the blue heights
That in this silence one can catch
The rustling of a single leaf.
The forest is a colorful palace,
Lilac, golden, Indian red,
Standing above the sunny glade,
Bewitched by silence...

[The next 5.5 stanzas were cut out]

* These two lines were present in the pilot guidebook: Goretsky *et al.*, Grade 3, p. 392.

²⁶ Placed in the section «Classics of Native Literature».

²⁷ Placed in the chapter «Glimpses of Native Nature. Summer and Autumn».

In case of Fet's poem we witnessed the amputation of the last stanza which did not inflict serious damage on the genre (lyrics remained lyrics). As for Bunin's poem, it suffered from the Goretzky and Co's scissors to a much greater extent. First, the landscape lyrics has been substituted for philosophical lyrics. Second, due to the cheerful intonations of the beginning of the poem the reader missed the symbolics of minor images (*dead silence, last moth*) which expand their meaning further, in the cut out passages. Thus, in its circumscribed form the poem had totally different implications which re-coded the emotional state of the main character and distracted the reader from the author's message. Moreover, the semantic harmony of the images was destroyed²⁸. The metaphor "autumn-widow" carries a very precise symbolic meaning. Changes in the landscape correspond to the feelings of a woman who has just been left without «male's warmth»²⁹. As a matter of fact, it is an image of a lonely woman. Afanasy Fet's homeless rover, being an active character in the text, had an opportunity to give the reader a hint as to the hardships of his existence, whereas in Bunin's *Leaf Fall* the presence of a female character was completely eliminated – without any hint whatsoever. The personal-rational sphere was marked in the Soviet pedagogics as half-banned while the personal-irrational sphere was unequivocally marginal.

In this way any chance of any intimate contacts was crossed out. How could Soviet people construct their private space in the circumstances? Family relations are usually not a subject of poetic texts, therefore I'll leave the reflections about lyrics "à la Soviet school" for a while and offer one prosaic example. Let's turn to Arkady Gaidar's short story *Military Campaign* (Goretzky, 1976, Grade 1, pp. 91-92)³⁰. A Red Army soldier leaves for the war and his son Alka decides to follow him. In the course of a long winter his mother helps Alka to prepare all the necessary ammunition and learns marching tunes with him. Here is the end of the story:

And when he almost started, almost started packing, the doorbell rang. And Father who had returned for his campaign entered the room in heavy step. His face was dark, weather beaten, his lips cracked, but the grey eyes had a cheerful look. He, sure, embraced Mother. And she congratulated him on the victory. He, sure, kissed his son hard. Then he examined all Alka's

²⁸ After severe cuts, philosophical lyrics sometimes changed much more than love lyrics. For instance, cutting out two stanzas from Tyutchev's poem *Prophetic sleep enfolds* lead to the appearance of sexual hints in the remaining four lines, though there were no such hints in the original (see *Appendix*). Banned reflections about withering of the nature contain various shades of emotion: sympathy, affection, admiration, and regret. Probably, not all junior schoolchildren are capable of understanding such scale of adult feelings, but philosophical texts are often based on paradox and antithesis (i.e., devices well-understood by 7-9-year-olds because hierarchy and system do not prevail in their cognitive schemas as yet).

²⁹ Interestingly, three seasons in the Russian language bear the grammatical category of feminine gender, and only one, summer (being of neutral gender!) as a rule symbolizes male strength, energy, and radiance.

³⁰ Placed in the «Soviet Army» section.

military equipment. And ordered his son with a smile: All these arms and ammunition should be kept in perfect order because there are a lot of heavy battles and dangerous campaigns ahead³¹.

Intimate communication between the husband and his wife was minimal. The man was the one to decide with whom to talk and how. The special “children’s text” stipulated no response on the part of the woman. The mother either played the role of a careful helper, or pronounced official congratulations on the victory, or was simply nonexistent in a masculine military world where neither her elation at her husband’s returning safe and sound, nor her pride in her son were of any importance (one might expect her at least to report about the results of their joint effort at the family council, but – alas!). Since all personal feelings were subordinate to public interests, Soviet mothers, sisters, and wives (unlike daughters, the young sprouts of the Soviet mentality, but that is a separate topic) had to be “absent despite being present”, while men of all ages had to render them “decent” attention (in terms of Soviet norms) and communicate with them in accordance with official rhetoric patterns. The short story related above was written by Gaidar in June, 1940 and was published in *Children’s Calendar* for 1941. For schoolchildren of the late 1970s and early 1980s this story could not be an actual example of a “real” life and corresponding family relations. Could not, but had to be, as this story along with many other stories by Gaidar filled reading books of the time³². The pedagogical guidelines led to valuing all things that were public, authoritative, and militarized. Accordingly, everything personal, including sexual, intimate, secret was driven out of the schema of the Soviet childhood.

These guidelines continue working even now. By the time senior students take their final exams where they are expected to speak or write about landscape, philosophical, and love lyrics of the 19th century, they have fully absorbed the stereotypes with which they first got acquainted in elementary school. Thus they produce absolutely helpless texts, hardly related to serious literature analysis, such as:

In the poem *Winter Road* the landscape corresponds to the emotional state of the lyrical narrator:

Through the murk the moon is veering,
Ghost-accompanist of night,
On the melancholy clearings

³¹ To get a better idea of the sexual aspect in the Soviet prosaic texts for children see: G. Makarevich, *Standard and substandard*, cit., pp. 329-359.

³² See also the works of this Soviet classical author in all reading textbooks under research. A. Gaidar, *Seeing the New Year In* (Goretsky et al., 1976; Goretsky et al., 1982); *Conscience* (Goretsky et al., 1976; Goretsky et al., 1982); *The Team in Operation* (Goretsky et al., 1977; Goretsky et al., 1983); *The Tale about the Military Secret, Malchish-Kibalchish, and his Firm Word* (Goretsky et al., 1983); *Hot Stone* (Goretsky et al., 1977; Goretsky et al., 1983); *Vasily Kryukov* (Goretsky et al., 1977; Goretsky et al., 1982); *The Bomb* (Goretsky et al., 1984, Grade 3, Part 1); *The Cannon Key* (*ibid.*); *Distant Countries* (Goretsky et al., 1978; Goretsky et al., 1984, Grade 3, Part 1); R.V.S. (Goretsky et al., 1984, Grade 3, Part 2); *Let It Shine* (Goretsky et al., 1978).

Pouring melancholy light.

The rhythm of this poem reproduces the rhythmic pace of a horse. The picture of real nature is recreated in the poem *Winter Morning*. Here we see a detailed landscape:

The snow below the bluish skies,
Like a majestic carpet lies,
And in the light of day it shimmers.
The woods are dusky. Through the frost
The greenish fir-trees are exposed;
And under ice, a river glitters.

During the late, realistic period of his creative work Pushkin acted as an innovator in depicting images of the nature³³.

There is no need to explain that the author of this wordy opus will hardly be able to explain how *the emotional state of the lyrical narrator* is connected to the particular landscape sketches and in what way the most esteemed Russian poet Alexander Pushkin was innovative. In the original texts all twists and turns of literary plots, as well as the messages of the authors came together to recreate the world of subtle emotional experience. However, in the textbooks they worked to deny the mere fact that such issues as sex or gender exist at all, or delivered this idea to the reader in a totally castrated way. This took place on the level of basic mentality thus influencing the natural, physiological attitudes of schoolchildren to the spheres of life connected with these issues.

Here I am not attempting to offer wide pedagogical and cultural generalizations. Rather I see this article as a way to raise a problem and to a certain extent it is aimed to produce a shock among teachers, parents, and all sorts of cultural studies and childhood studies specialists – in connection with re-opening sexual motives in the Soviet literature books for elementary school. It was my intention to sharpen interpretations and concentrate judgments so that the point I am trying to make would seem maybe more unequivocal than it might have been in the actual classroom practice in a Soviet elementary school. To increase the shocking effect I used the language which combined popular frivolities with the Soviet verbal clichés. The technique of such analysis can be applied not only to textbooks of the Soviet times³⁴. Language and gender, literature and personality meet on the textbook pages within strictly preset frameworks³⁵. Actually, the configuration of these frameworks is the main subject of this article.

³³ Anonim, *Russian nature in A.S. Pushkin's poems (Russkaya priroda v stikhotvoreniyakh Pushkina)*, in *Exclusive compositions*, <<http://www.litra.ru/compositions/5444772243846.html>>.

³⁴ On the theme of change in pedagogical concepts and re-coding (or conservation) of Soviet samples in modern school practice, see: G. Makarevich, *Standard and substandard*, cit., pp. 329-359.

³⁵ Readers who are especially intrigued by this theme will find in the *Appendix* both the original and the circumcised versions of A.K. Tolstoy's poem *The last snow is thawing in the field*. It used to be a serious love drama but was cut to become a "splinter" of landscape lyrics erasing the presence of humans in the world of nature and, probably, in the whole macro-world (but it requires a separate discussion) as poetry has an ability to place everything that is temporary (and first of all, the intimate, the secret, the irrational, and the sexual) in the context of eternity.

Appendix

Fyodor Tyutchev
[Translated by F. Jude]

Prophetic sleep enfolds
sad, half-clad trees.
Perhaps every hundredth summer leaf,
glistening with autumn gold,
still trembles in the breeze¹.

Texts with companion questions
Alexey K. Tolstoy

The last snow is thawing in the field,
Warm steam is ascending from the ground,
A bluebell starts blossoming,
And cranes call for one another.

*The young forest, dressed in a green smoke,
Is impatiently awaiting warm thunder-storms;
Everything is warmed by the spring breath,
Everything loves and sings...³*

[Translated by Olga Varshaver]

[The 2th and 3rd stanzas were cut out]

I share the scene, moved at the sight
when, through storm-clouds breaking,
suddenly on the mottled sheens
of exhausted, faded leaves
there's a lightning-splash of light.

How charming are fading powers!
How delightful the sight
when what once so lived and flowered
is now so impotent and frail,
smiling at its own last rites!

The original
Alexey K. Tolstoy

The last snow is thawing in the field,
Warm steam is ascending from the ground,
A bluebell starts blossoming,
And cranes call for one another.

The young wood, dressed in a green smoke,
Is impatiently awaiting warm thunder-storms;
Everything is warmed by the spring breath,
Everything loves and sings...

In the morning the sky is clear and transparent,
At night stars shine so brightly;
Why then is your soul so gloomy
Why is your heart so heavy?

I know it is hard for you to live, my friend,
And your grief is clear to me:
You would rather fly away to your native land
And the Earth's spring is not something you
treasure...

Oh, wait a bit, oh wait a little longer,
Let me also leave for those parts with you...
The way will seem easier for us –
Hand in hand we'll fly!..

[*Note*: the author himself excluded the last
stanza from the final version]

¹ Goretsky *et al.*, 1978, Grade 3, p. 342. The poem is placed in the «Classics of National Literature» section.

² Goretsky *et al.*, 1982, Grade 1, p. 116. The poem was placed in the «Spring» chapter.

1. Draw oral illustrations to the text.

2. How you understand the 4th, 5th and 6th lines of the poem?

3. *What feelings and emotions does this poem give rise to?*

Goretsky *et al.*, 1982, Grade 1, p. 139-140. The poem was placed in the «Spring» chapter.

1. What pictures of the arrival of spring can you imagine?

2. Find and read the lines about the *forest*. Do you see it? How would you describe it?

3. How you understand the expression «Everything is warmed by the spring breath»?

4. Read the poem with emotion and learn it by heart.

Sources

Afanasyev,

1933 Афанасьев П.О., Костин Н.А. Букварь [ABC-book]. Moskva, Учпедгиз.

Goretsky,

1976 Горецкий В.Г., Геллерштейн Л.С. Книга для чтения. 1 класс. – [Reading Primer, 1st grade] – Moskva, Просвещение. – Number of distributed copies – 2 000

1977 Горецкий В.Г., Геллерштейн Л.С. Книга для чтения. 2 класс. – [Reading Primer, 2d grade] – Moskva, Просвещение. – Number of distributed copies – 2 000

1978 Горецкий В.Г., Геллерштейн Л.С. Книга для чтения. 3 класс. – [Reading Primer, 3d grade] – Moskva, Просвещение. – Number of distributed copies – 2 000

1982 Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф., Пискунова Л.К., Геллерштейн Л.С. Книга для чтения. 1 класс. – [Reading Primer, 1st grade] – Moskva, Просвещение. – Number of distributed copies – 4 080 000

1983 Горецкий В.Г., Геллерштейн Л.С., Климанова Л.Ф., Пискунова Л.К. Книга для чтения. 2 класс. – [Reading Primer, 2d grade] – Moskva, Просвещение. – Number of distributed copies – 3 675 000

1984 Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф., Пискунова Л.К., Геллерштейн Л.С. Книга для чтения. 3 класс. Часть 1 – [Reading Primer, 3d grade, part 1] – Moskva, Просвещение. – Number of distributed copies – 4 020 000

1984 Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф., Пискунова Л.К., Геллерштейн Л.С.

Книга для чтения. 3 класс. Часть 2. – [Reading Primer, 3d grade, part 2] – Moskva, Просвещение. – Number of distributed copies – 4 020 000

Kubasova,

2001 Кубасова О.В. Любимые страницы. 3 класс: учебник по литературному чтению. Часть 1 – [Reading Primer, 3d grade, part 1]. – Smolensk, Ассоциация XXI век.

Kudina,

2003 Кудина Г.Г., Новлянская З.Н. Литературное чтение. 2 класс. Часть 2: Учебник для четырехгодичной начальной школы: в 2 частях. Часть 1 – [Reading Primer, 2d grade, part 2]. Moskva, Оникс 21 век.

Solovyeva,

1939-1970 Соловьева Е.Е., Шепетова Н.Н., Волынская В.И. Родная речь. Книга для чтения для 2 – 4 классов начальной школы. – [Reading Primer, 2-4 grades] – Moskva, Просвещение

Galina Makarewitsch
Russian State University for the Humanities
Moscow (Russia)
makar16@mail.ru

Lo Stato Nuovo brasiliano (1937-1945) e la formazione scolastica dell'infanzia: il fascismo «goccia a goccia»

Ademir Valdir dos Santos

1. *Introduzione*

Nella storia del Brasile, Stato Nuovo è il nome con il quale si indica solitamente il periodo di governo dittatoriale che ebbe come leader Getulio Vargas. Esso va collocato tra il 10 novembre 1937, quando fu proposta la nuova Costituzione che stabiliva le basi del nuovo regime, ed il 29 ottobre 1945, anno in cui Vargas partì in esilio. Prima di tale fase, nel 1930, il presidente era già stato al potere come rappresentante provvisorio. Dopo il periodo della dittatura, invece, egli tornò ancora a governare tra il 1951 ed il 1954.

Così, pur non essendo stato l'unico periodo in cui Getulio ha governato, le impronte di autoritarismo dello Stato Nuovo l'hanno riconosciuto come oggetto di particolari studi. Infatti, tale dittatura brasiliana emerse in un momento in cui altre formazioni politiche autoritarie erano già presenti nel mondo occidentale:

Negli anni Trenta, il Brasile non ha seguito percorsi tanto distinti da quelli intrapresi dai Paesi europei, i quali attiravano l'attenzione degli illustri brasiliani. Mussolini, infatti, giunse al potere in Italia nel 1923; Hitler, con la sua ascesa alla Cancelleria nel 1933, aveva appena disintegrato la Repubblica di Weimar; Salazar, nel 1929, era divenuto primo mini-

stro del Portogallo; la Spagna, infine, tra il 1936 e il 1939, doveva fare i conti con il sangue di una guerra civile¹.

Vari autori hanno evidenziato le relazioni tra il governo Vargas e i regimi totalitari europei, il che ha permesso la caratterizzazione dello Stato Nuovo come un'espressione del fascismo². E qui riteniamo necessario sottolineare la nostra concordanza di opinioni con quanto sostenuto da Outhwaite e Bottomore, secondo i quali «la definizione di fascismo è inevitabilmente controversa», nello stesso tempo in cui delimitiamo l'ampiezza semantica assegnata al termine in base al seguente concetto:

Utilizzata in maniera generica, la parola fascismo indica un genere singolarmente multiforme di politica moderna, ispirato dalla convinzione che un processo di rinascita nazionale (palingenesi) sia stato essenziale per porre fine ad un prolungato periodo di DECADENZA sociale e culturale, esprimendo così ideologicamente una forma rivoluzionaria di NAZIONALISMO integrale (ultranazionalismo)³.

L'azione di governo nello Stato Nuovo fu caratterizzata da direttrici tese alla formazione di una nazionalità e identità brasiliana. Nell'intero Paese, furono molte le risorse utilizzate per la diffusione della pretesa ideologia, con particolare rilievo per quelli che avevano un compito speciale: il sistema educativo scolastico. Come confermato da Bercito, «enfaticamente l'educazione civica e nazionalista era il principale orientamento della politica educativa. Lo scopo era quello di formare individui allineati agli "interessi nazionali", integrati al compito di far del Brasile una grande nazione»⁴.

Ed è giustamente il ruolo assegnato all'educazione scolastica l'aspetto fondamentale che spinge le nostre investigazioni sullo *statonuovismo*: le scuole erano considerate luoghi strategici per la formazione del brasiliano, il quale sarebbe diventato ugualmente un nuovo uomo, un patriota devoto che avrebbe contribuito alla rigenerazione sociale della nazione. Per questo la formazione dei bambini e dei giovani ha svolto un ruolo fondamentale nell'attività del governo, tradotta poi in un progetto dalle profonde impronte ideologiche.

In questo studio intendiamo dunque mettere in rilievo i meccanismi di orientamento politico-ideologico dello Stato Nuovo tesi a colpire la rete delle scuole

¹ L.L. Oliveira, M.P. Velloso, A.M. Castro, *Estado Novo: ideologia e poder*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982, p. 7.

² Cfr. A. Trento, *Dovunque è un italiano, là è il tricolore. La penetrazione del fascismo tra gli immigrati in Brasile*, in E. Scarzanella (a cura di), *Fascisti in Sudamerica*, Firenze, Le Lettere, 2005; D. Pandolfi (a cura di), *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 1999; H. Paulo, *Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil: o SNP, o SNI e o DIP*, Coimbra, Livraria Minerva, 1994; R. Gertz, *O fascismo no sul do Brasil*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

³ W. Outhwaite, T. Bottomore (a cura di), *Dicionário do pensamento social do século XX*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996, p. 300.

⁴ S.D.R. Bercito, *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*, São Paulo, Atual, 1990, p. 54.

elementari brasiliane, specialmente nelle zone di immigrazione europea del sud del Brasile, e le conseguenti trasformazioni pedagogiche e didattiche.

L'oggetto centrale dell'analisi è l'insieme documentale formato da undici edizioni del giornale scolastico «Tutto per il Brasile» (*Tudo pelo Brasil*), di cui abbiamo recuperato copie prodotte tra l'agosto del 1941 ed il febbraio del 1944. Elaborati mensilmente da alunni della seconda e terza elementare dall'età compresa tra 9 e 11 anni, questi giornali possono essere considerati come un prodotto particolare della letteratura infantile vincolato all'attività scolastica. Consideriamo inoltre come plausibile l'ipotesi che il contenuto dei giornali infantili fosse lo stesso presentato in classe.

Inoltre, per caratterizzare il panorama costruito nello Stato Nuovo e contestualizzare le questioni pedagogiche e didattiche studiate rispetto agli aspetti sociali, politici e culturali, abbiamo provato ad utilizzare anche i documenti della legislazione educativa, quali i rapporti di ispezione scolastica ed i verbali scolastici compilati in quel periodo. Infine ci siamo posti l'obiettivo di analizzare anche un riferimento teorico che si occupa del ruolo assegnato all'educazione e alla propaganda nei sistemi politici fascisti.

2. *Lo Stato Nuovo di Getulio Vargas: il fascismo brasiliano e le sue strategie di potere*

Durante la cosiddetta «era Vargas» le relazioni brasiliane con l'ambiente politico internazionale variarono assai nel tempo. Secondo Faria e Barros⁵, il discorso di Vargas attaccava il liberalismo ed esaltava il fascismo e tra il 1934 ed il 1942 un certo pragmatismo delineò una politica estera bipartita, caratterizzata, da un lato, da un polo di forte commercio con la Germania e, dall'altro, dalle relazioni con gli Stati Uniti.

Infatti, il nuovo regime doveva fare i conti sia con gli alleati che con i nemici. Vi era dunque qualche vicinanza tra la dittatura brasiliana e i regimi fascisti di altre nazioni europee. Ad esempio, è opportuno citare la Costituzione del 1937, conosciuta come «Polacca», i cui dispositivi lavorativi sono riconducibili alla «Carta del Lavoro» italiana. Un'altra questione interessante era la situazione di un partito politico, l'Azione Integralista Brasiliana. Come si afferma sul libro *Fascisti in Sudamerica*, in cui sono trattati i meccanismi di creazione di consenso con il fascismo di Mussolini tra gli italiani emigrati in Sudamerica, specificamente in Brasile, Argentina e Perù, si configurò un'espressione fascista che distingueva la realtà brasiliana da quella degli altri Paesi: «[...] nonostante ciò vi è in Brasile, da parte degli italiani della seconda generazione e del mini-

⁵ A.A. Faria, E.L. Barros, *Getúlio Vargas e sua época*, São Paulo, Global Editora, 1986, pp. 53-61.

stro degli Affari Esteri, Ciano, un'incauta, se non breve, apertura di fiducia nei confronti di un promittente partito "fratello", l'Azione Integralista Brasiliana, di Plinio Salgado»⁶.

Quanto all'integralismo, il 7 ottobre 1932, il suo leader Plinio Salgado lanciò un chiaro manifesto programmatico, creando l'azione Integralista Brasiliana (AIB). Anche i partitari volevano la loro visibilità: il 7 ottobre 1934, 10.000 integralisti provarono a organizzare una manifestazione nella Piazza da Sé, a São Paulo, e si scontrarono con i comunisti. Il 12 giugno 1937, circa 30.000 integralisti sfilarono lungo Corso Rio Branco, a Rio di Janeiro. Con l'instaurarsi dello Stato Nuovo, un decreto eliminò però tutti i partiti politici, inclusa l'Azione Integralista Brasiliana. Come reazione, gli integralisti tentarono un assalto al potere il 10 maggio 1938: attaccarono il Palazzo Guanabara, che ospitava Getúlio Vargas, ma furono sconfitti e arrestati⁷.

Pure i comunisti del grande leader Luis Carlos Prestes facevano opposizione. Nel 1935 fu annunciata la creazione dell'Alleanza Nazionale Libertatrice (ANL), riunendo correnti antifasciste sotto la presidenza d'onore di Prestes. L'Alleanza fu presto dichiarata illegale e le insurrezioni furono sconfitte, con la proclamazione dello Stato d'assedio in tutto il Paese, aumentando il potere di Vargas. Nell'anno seguente l'attività di repressione all'indirizzo del comunismo s'intensificò, culminando in innumerevoli arresti. Gli episodi di allora, coinvolgendo anche Prestes e sua moglie Olga, misero in luce i buoni rapporti, in quel momento esistenti tra Getúlio Vargas e la Germania di Hitler⁸.

Il complesso quadro politico e sociale del periodo Vargas e l'incremento e la diffusione dell'integralismo al sud del Brasile sono presentati da Gertz⁹, che ne esamina i legami con i movimenti di conservazione della cultura tedesca e italiana nelle zone coloniali di immigrazione. Nel libro *Il fascismo al sud del Brasile*, esso investiga le possibili relazioni tra l'integralismo e i conflitti di base etnico-razziale in quella regione, sottolineando che, oltre gli aspetti dell'integralismo, anche quelli nazional-socialisti si contrapponevano sul piano delle decisioni individuali e collettive locali con le sfere statali e federali.

Nel 1937 ci furono interventi contro gli Stati che facevano opposizione a Vargas e nonostante le previste elezioni alla presidenza della Repubblica la divulgazione di una supposta cospirazione comunista fornì i pretesti per l'approvazione dello stato di guerra, la dissoluzione del Congresso e la conseguente instaurazione dello Stato Nuovo con la rispettiva Costituzione.

Nonostante una precedente situazione di amichevoli relazioni estere, l'agosto del 1942 vide il decretarsi dello stato di guerra contro la Germania e l'Ita-

⁶ Scarzanella, *Fascisti in Sudamerica*, cit., p. VIII.

⁷ Cfr. *Getúlio Vargas: diário*, São Paulo, Siciliano, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1995, vol. II, pp. 130-131.

⁸ Olga Benário Prestes, sposa del leader comunista consegnata al *Reich* nazista e morta in un campo di concentramento.

⁹ Gertz, *O fascismo no sul do Brasil*, cit.

lia in seguito all'affondamento di due navi brasiliane per opera di sottomarini tedeschi. L'ingresso in guerra del Brasile al fianco degli Stati Uniti e contro le forze dell'Asse (Italia, Germania e Giappone) finì per creare delle contraddizioni interne nella congiuntura politica: la lotta contro l'oppressione totalitaria sul piano esterno contrastava con il mantenimento interno della situazione di anormalità istituzionale che caratterizzò la dittatura di Vargas.

L'impronta fascista dello Stato Nuovo brasiliano si consolidò con la creazione del «Departamento de Imprensa e Propaganda» (DIP) (*Dipartimento Stampa e Propaganda*), responsabile della censura ai mezzi di comunicazione, motivo per cui questo periodo storico risulta principalmente ricco di pubblicazioni che esaltavano l'immagine di Getulio Vargas e i suoi progetti di governo e davano contorni particolari al fascismo brasiliano, assai caratterizzato dalla manipolazione ideologica.

L'uso della propaganda come artificio di potere è preso ben in esame da Paulo, che ne individua un primo utilizzo sin dalla Prima Grande Guerra e la associa all'ascesa degli Stati fascisti, desiderosi di ottenere il consenso delle società per le loro proposte, facendo leva sulla forza e sulla penetrazione ideologica della propaganda statale: «Il recupero di una gloria passata e perduta, l'esaltazione dei grandi eroi, la “mistica” del regime e della sua “eternità futura”, l'importanza della “razza”, la gioventù, la figura del Capo, del Duce o del Führer diventano i punti chiave della propaganda di Stato»¹⁰. Nello stesso libro l'autore ricorda che, oltre all'uso dei mezzi di comunicazione, l'instaurazione del fascismo è caratterizzata anche «da un'azione più concentrata su uno dei più *classici* strumenti di propaganda di Stato: il sistema scolastico»¹¹.

Considerato espressione brasiliana del fascismo in quanto genere politico, lo Stato Nuovo prevedeva l'uso dell'educazione scolastica come strumento ideologico: «Il campo educativo fu uno dei traguardi stabiliti. Era uno spazio attraverso il quale il potere poteva forgiare la società a partire dalla formazione delle menti [...] e l'educazione sarebbe stata l'arena principale in cui si sarebbe svolto il combattimento ideologico»¹².

In un suo celebre discorso alla nazione brasiliana nel 1938, Getulio parlò di argomenti quali la sperequazione, la lotta contro le ideologie estremiste e la dissoluzione delle cosiddette «cisti razziali» nelle aree di immigrazione. Ecco un passo del discorso rivolto ai giovani e ai bambini:

Il Brasile si aspetta molto da questa gioventù perfettamente inquadrata nelle aspirazioni dello Stato Nuovo. Osservando le ispirazioni del passato e costruendo l'attuale ordine e progresso esso rivolge lo sguardo verso il futuro. Le nuove generazioni giocheranno un ruolo decisivo

¹⁰ Paulo, *Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil: o SNP, o SNI e o DIP*, cit., p. 15.

¹¹ *Ibid.*, p. 15.

¹² S. Schwartzman, H.M.B. Bomeny, V.M.R. Costa, *Tempos de Capanema*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, São Paulo, EDUSP, 1984, p. 51.

poiché il molto che siamo già è ancora poco nei confronti di quello che possiamo essere con le nostre immense possibilità. Occorre però formare in questi bambini e adolescenti quella mentalità in grado di condurre il Paese verso il suo destino, ma conservando i tratti fondamentali della nostra fisionomia storica, con lo spirito tradizionale della nazionalità che soltanto il regime istituito è capace di coltivare nella sua essenza. A questa necessità corrispondono gli articoli della nuova Costituzione in materia educativa, orientandola nel senso essenzialmente civico e nazionalista¹³.

Secondo le convinzioni di Getúlio Vargas era fondamentale forgiare l'infanzia e la gioventù. Così, nelle *Commemorazioni dello Stato Nazionale – 1937-1942 – Nella voce delle classi e nella parola del capo*, pubblicata il 1943, si riservò uno spazio agli «omaggi del Mondo Infantile», tradotto in un testo che descrive gli aspetti della manifestazione dei bambini delle scuole del Distretto Federale. La programmazione festiva avvenne nella piazza Marechal Floriano, gremita da migliaia di bambini:

Nel momento in cui il Presidente scese dalla sua auto davanti al Palazzo Municipale, l'intera massa infantile cantò all'unisono l'Inno Nazionale, seguito da altri inni e canzoni nazionaliste e dai lunghi applausi della folla radunata nei dintorni. In conclusione agli omaggi del mondo infantile di Rio de Janeiro, come incantevole nota di questo programma di civiltà, Miriam Joppert di Moura, allieva della scuola Francisco Cabrita, salutò il Capo dello Stato Nazionale che l'abbracciò affettuosamente e le rivolse brevi parole di ringraziamento e simpatia¹⁴.

Messi in evidenza gli aspetti del contesto sociale e politico della dittatura di Vargas, analizziamo ora come la popolazione scolastica fu coinvolta, in diversi modi, nella propaganda ideologica dei propositi dello Stato Nuovo.

3. *Sfogliando il «Tutto per il Brasile»*

Individuato il giornale come nostro oggetto, l'obiettivo è investigare in maniera più attenta le attività scolastiche di allora per cercare di fornire nuovi accorgimenti sulle pratiche messe in atto in quel momento. Oltre a individuare gli elementi utili alla valutazione dell'impatto delle correnti ideologiche dello Stato Nuovo sul quotidiano delle scuole, riscontrabili addirittura nelle pratiche pedagogiche del quotidiano delle classi, l'analisi di questo strumento didattico-pedagogico servirà anche a comprovare la tesi che sostiene che gli orientamenti normativi e di controllo della dittatura si estesero dai centri urbani fino alle più piccole località del vasto territorio brasiliano. I meccanismi di produzione

¹³ Bercito, *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*, cit., p. 41.

¹⁴ *Comemorações do Estado Nacional – 1937-1942 – Na voz das classes e na palavra do chefe*, Rio de Janeiro, 1943, p. 45.

e distribuzione di materiale di propaganda raggiunsero perfino le scuole più isolate delle zone rurali, prova della grande irradiazione che contraddistinse la penetrazione della campagna nazionalista durante lo Stato Nuovo.

I bambini autori del giornale «Tutto per il Brasile» studiavano nella Scuola Isolata Municipale Luiz Delfino, attuale municipio di Corupá, stato di Santa Catarina, al sud del Brasile, sotto la guida della maestra Juliana Kolas da Veiga Coutinho. È fondamentale considerare due circostanze storiche: a) nonostante l'istituzione fosse amministrata dal municipio, essa ebbe origine come «scuola tedesca», altra testimonianza delle trasformazioni storiche subite dalle scuole straniere in attività nel sud del Brasile e cioè nelle regioni colonizzate da immigrati europei durante il secolo XIX ed il primo decennio del secolo XX¹⁵; b) la chiusura delle scuole straniere in Brasile¹⁶ fu decretata esattamente durante lo Stato Nuovo. Dopo il 1938 queste istituzioni dovettero adeguarsi ai cambiamenti amministrativi e pedagogici imposti dal Ministero dell'Educazione e della Sanità, con la conseguente trasformazione dei sistemi scolastici pubblici o, come avvenne in vari casi, l'estinzione definitiva per il non espletamento delle esigenze legali.

Le scuole etniche straniere erano considerate una minaccia alla pretesa unità e omogeneità nazionale poiché, contrariamente agli scopi nazionalisti del regime, educavano bambini e giovani secondo criteri pedagogici basati su valori e attitudini che nutrivano devozione e sentimenti di appartenenza alle nazioni europee di origine degli immigrati, scontrandosi invece con quella formazione di legittima brasilianità. Diversi autori dell'epoca riaffermavano le intenzioni dello Stato Nuovo difendendo con vigore i suoi propositi: «Nessun governo in Brasile ha

¹⁵ Secondo Kreutz, «Nel 1900 vi erano 308 scuole di lingua tedesca nel Rio Grande do Sul, di cui 153 cattoliche e 155 evangeliche» (cfr. L. Kreutz, *A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino*, in T.L. Müller (a cura di), *Nacionalização e imigração alemã*, São Leopoldo, Editora Unisinos, 1994, p. 35). Nel 1937, soltanto nello stato del Rio Grande do Sul, vi erano 513 scuole evangeliche nelle regioni di immigrazione tedesca (cfr. Müller, *Nacionalização e imigração alemã*, cit., p. 69). Secondo Gertz, «In base ai dati forniti dal *Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschtums*, nel 1930, vi erano 36933 alunni matricolati alle scuole private "tedesche" nel Rio Grande do Sul, contro le 10.593 in Santa Catarina» (cfr. Gertz, *O fascismo no sul do Brasil*, cit., p. 57).

¹⁶ Una speciale attenzione va rivolta ai quattro decreti con maggior impatto sulla realtà delle scuole e rispettive comunità: il Decreto legge n. 383, del 18 aprile 1938, che vietava agli stranieri il diritto alle attività politiche in Brasile; il Decreto n. 406, del 4 maggio 1938, che disciplinava l'ingresso e la permanenza di stranieri, dettava i provvedimenti per la loro assimilazione e creava il Consiglio di Immigrazione e Colonizzazione come ente esecutore delle sue disposizioni; il Decreto n. 868, del 18 novembre 1938, che istituiva la Commissione Nazionale della Scuola Elementare, che fra le diverse attribuzioni si occupava della nazionalizzazione dell'insegnamento nei nuclei stranieri e il Decreto n. 948, del 13 dicembre dello stesso anno, il quale, considerando la complessità delle misure per promuovere l'assimilazione dei coloni e la completa nazionalizzazione dei figli di immigranti, stabiliva che le misure fossero prese dal Consiglio di Immigrazione e Colonizzazione (cfr. H.M.B. Boumeny, *Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo*, in D. Pandolfi (a cura di), *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, Editora FGV, 1999, pp. 137-166).

affrontato il problema della nazionalizzazione con la decisiva energia dell'attuale Governo. La forma stessa del regime, creando le responsabilità dirette, facilita l'azione e il controllo sia delle misure repressive che di quelle educative»¹⁷.

All'interno di questo contesto, resta evidente che certi fatti particolari osservati in una scuola sono le espressioni di caratteristiche generali presenti anche in altre unità scolastiche in quelle circostanze storiche¹⁸. Distanti dallo scenario pianificato delle commemorazioni che celebravano la figura di Vargas a Rio di Janeiro, l'allora capitale del Brasile, i bambini del sud utilizzavano il loro piccolo giornale scolastico come veicolo delle espressioni civiche condizionate dalle convinzioni nazionaliste. Le diverse pubblicazioni analizzate ci hanno fornito le descrizioni delle commemorazioni e gli omaggi realizzati, evidenziando una vera e propria esaltazione di Getulio Vargas e dello Stato Nuovo. Seppur rivolta al ridotto spazio di una piccola comunità scolastica rurale, il materiale su «Inaugurazione delle foto di due grandi statisti, il Dott. Getulio Vargas e il Dott. Nereu Ramos» rivela lo stesso tono di venerazione delle descrizioni delle commemorazioni nella capitale:

Il 10 novembre è avvenuta nella nostra scuola la festa civica per l'Inaugurazione delle foto del Dott. Getulio Vargas e del Dott. Nereu Ramos. Erano presenti alla solennità gli alunni, la maestra ed alcuni genitori. Juliana K.V. Coutinho ha fatto la preghiera sul 10 novembre, sentita da tutti con grande attenzione. In seguito abbiamo cantato l'Inno Nazionale. E così si è concluso il bel programma organizzato dalla nostra maestra. Gli alunni hanno recitato e ci hanno regalato dolci e caramelle.

Bambino, sii orgoglioso che il Brasile abbia un presidente come il Dott. Getulio Vargas¹⁹.

I testi sui giornali erano illustrati e manoscritti su fogli di carta rigata. Pur avendo lo stesso contenuto, le copie avevano un aspetto artigianale, l'una diversa dall'altra quanto alla composizione estetica. Siccome erano scritte da differenti bambini, le singole copie del «Tutto per il Brasile» presentavano contrasti nel tipo di scrittura, nella disposizione lungo le pagine e nei disegni, poiché potevano essere stati fatti (o copiati) da autori diversi.

Il giornale aveva un redattore, un curatore e due reporter. Ciò nonostante, è palese l'influenza della maestra, presentata in alcuni testi come «stimata»,

¹⁷ H. Bethlem, *Vale do Itajaí – jornadas de civismo*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1939, p. 14.

¹⁸ L'influenza della nazionalizzazione sulle scuole elementari rurali – le antiche scuole tedesche – di questa stessa regione è tuttora oggetto delle nostre ricerche e di altri autori, che investigano ugualmente gli effetti dei meccanismi di normativizzazione e controllo su quelle istituzioni durante lo Stato Nuovo. Suggeriamo a riguardo le opere di Müller, Kreutz, Santos (V.A.V. Santos, *A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense*, «Educação em Questão», Natal, V. 33, n. 19, Set./Dez. 2008, pp. 229-252) e Seyferth (V.G. Seyferth, *A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira*, in N.A. Fiori (a cura di), *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*, Florianópolis, Editora da UFSC, Tubarão, Editora Unisul, 2003).

¹⁹ Escola Isolada Municipal Luiz Delfino (Scuola Isolata Municipale Luiz Delfino), 1941.

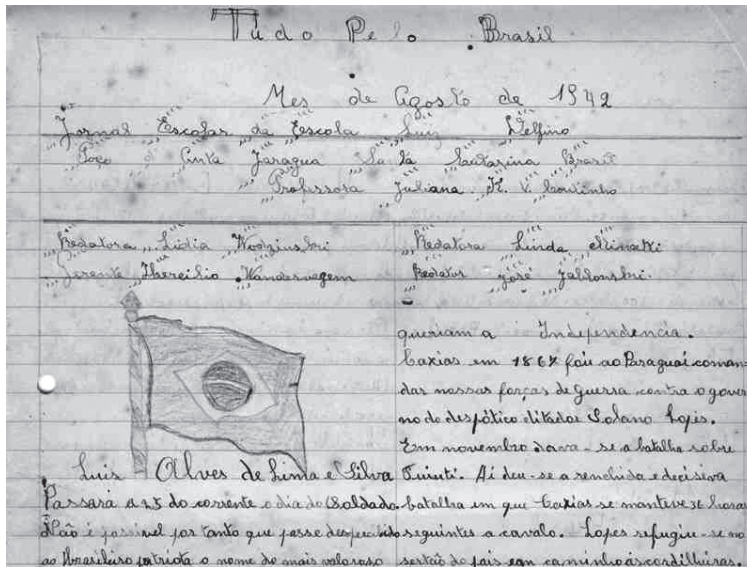


Fig. 1. Aspetto del giornale scolastico «Tutto per il Brasile». (Fonte: Archivio Storico Eugenio Victor Schoeckel – Santa Catarina – [1942]).

sentita «con grande attenzione» e che dimostrava sempre «impegno, affetto e dedicazione [...] per innalzare sempre il nome della nostra scuola»²⁰. Su di essa sappiamo che lavorava nella scuola dal giugno del 1929. Era una signora cattolica, con gli stipendi pagati dal Comune di Jaraguá do Sul, che amministrava l'allora distretto di Hansa Humboldt, l'odierno municipio di Corupá. La sua abilitazione era provvisoria, poiché non aveva il diploma di normalista²¹. La maestra Juliana aveva sotto di sé le tre classi di prima, seconda e terza elementare in un unico periodo e in un'unica aula. Era la responsabile per lo sviluppo integrale del curriculum scolastico, che comprendeva *Linguaggio*, *Aritmetica*, *Geografia*, *Storia* e *Nozioni comuni*. Oltre a questo, erano a suo carico le attività di *Educazione Fisica* e *Religione*. Coinvolgere i bambini nella produzione del giornale scolastico significava adempire gli obblighi della formazione civica infantile imposti ai maestri durante lo Stato Nuovo e che, in questo caso, incontravano viva risposta nell'attuazione della maestra. Come sottolinea Bercito: «Per diffondere lo spirito nazionalista si dava grande importanza alla formazione della gioventù»²².

²⁰ *Ibid.*

²¹ Normalista era il titolo concesso alle maestre diplomate nella scuola secondaria – *Escola Normal* – per poter insegnare nelle scuole elementari.

²² Bercito, *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*, cit., p. 38.

Questo spirito di esaltazione patriottica contraddistinse il «Tutto per il Brasile». Una varietà di contenuti del curriculum della scuola elementare brasiliana fu trasferita al giornale scolastico. In questo senso è possibile notare l'influenza della docenza sulla selezione di ciò che si poteva o no includere nelle singole edizioni, prova evidente dell'obbligo da parte dei maestri di rispettare le prescrizioni curriculari previste nella legislazione educativa, cariche di contenuto moralizzatore e di percettibili impronte ideologiche del fascismo di Vargas. Toccava agli alunni copiare i testi precedentemente selezionati e illustrare le pagine del giornale con i loro disegni colorati a matita. Anche se predominano i contenuti revisionati dalla maestra, vi sono inserzioni di testi che riteniamo di esclusiva creazione dei bambini in funzione dello stile più spontaneo, espressione del potenziale discorso proprio dei livelli iniziali di dominio della scrittura, con la presenza di eventuali errori ortografici e grammaticali.

Sia i testi sia le illustrazioni del giornale caratterizzano i precetti e le convinzioni di formazione della nazionalità. Sfogliando le copie si nota, ad esempio, l'enfasi sui contenuti della *Storia del Brasile*, presentati sotto una visione che innalza i grandi eroi e benefattori della patria, uomini e donne le cui gesta dovevano essere imitate, conformando i bambini e i giovani ai modelli presentati. Infatti la riforma nel campo educativo imposta dallo Stato Nuovo introdusse una serie di modifiche al curriculum delle scuole brasiliane, con speciale attenzione per le materie scolastiche che contribuivano alla formazione civica e morale infantile e giovanile, includendo perfino alcuni elementi di militarizzazione nelle pratiche pedagogiche:

Alla base del sistema educativo dello Stato Nazionale, come sostrato del suo contenuto, come suo triplice e invariabile fondamento, stanno l'educazione fisica, i lavori manuali e l'educazione civica. L'educazione fisica desta l'attività e conduce verso la disciplina e al senso del dovere e, più tardi, all'ammaestramento sportivo e militare. I lavori manuali stimolano il gusto per le professioni, combattono le abitudini dell'intellettualismo ozioso e parassitario e formano la coscienza sociale inerente all'ordine corporativo. L'educazione civica reagisce contro l'indifferenza dei principi morali e le tendenze disaggreganti, ispira la nozione di continuità della nostra Storia e dei valori eterni della nostra Razza, il che si vede nelle commoventi sfilate della gioventù brasiliana²³.

Tra i vari personaggi storici menzionati spicca sempre Vargas. E in questo modo quell'innocente giornale infantile adempiva i precetti della propaganda fascista, per i quali è elemento imprescindibile lodare il grande «Capo». Il trattamento dei bambini nei confronti del dittatore caratterizzava un ambito rapporto filiale, da padre verso figlio, conferendo a Vargas il soprannome di «grande padre della nazione». Essenziale quando si trattava di menzionare Getulio Vargas, questo tono apologetico era necessariamente presente in tutti i testi prodotti in quel contesto, da quelli approvati dalla stampa e divulgati sui

²³ *Ibid.*, p. 57.

mezzi di comunicazione ufficiali di grande portata (come la radio, ad esempio), sino agli ingenui giornali scolastici. Questa forma di trattamento è descritta da Alzira Vargas, figlia del presidente e addetta al governo. Nel libro *Getulio Vargas, mio padre*, Alzira stessa si vede confusa quanto alla maniera di rivolgersi all'eminente figura paterna:

A causa delle nuove funzioni dovevo anche fabbricare un titolo per mio padre. Non potevo rivolgermi ad un Ministro di Stato e dire: «Venga, papà La riceverà adesso». Riferirmi a lui come «Signor Presidente» mi sembrava tanto pedante quanto ridicolo. Come andava di moda, a distanza, alcuni colleghi lo chiamavano «O Chefe», «Il Capo», «Il Boss», «Sua Eccellenza», «El Jefe». La voce più comune era «Il Capo». Nessuno di questi soprannomi mi piaceva particolarmente, finché un giorno, dopo diversi tentativi, la frase mi è venuta naturale: «Il mio Padrone chiede di inoltrarLe il seguente messaggio». Ecco, avevo trovato la soluzione²⁴.

La prima edizione di «Tutto per il Brasile», datata agosto del 1941, portava due testi su Caxias²⁵, uno su Tiradentes²⁶ ed un altro sull'Indipendenza²⁷. L'edizione seguente, di settembre, lodava la Patria, che «come ha detto Rui Barbosa è il cielo, il suolo, il popolo, la tradizione, la coscienza, la casa, la culla dei figli, il tumulto degli antenati e la comunione della legge, della lingua e della libertà»²⁸.

Il giornale di ottobre parla della scoperta dell'America, di Deodoro²⁹ e di Santos Dumont³⁰. Merita anche attenzione la testimonianza degli alunni sulla loro partecipazione alla solennità di inaugurazione del Comune di Jaraguá do Sul, considerata un'opportunità unica principalmente a causa della presenza dell'intendente Nereu Ramos, specificamente designato da Getulio Vargas:

Siamo andati all'inaugurazione del nuovo Comune di Jaraguá. Abbiamo viaggiato con il treno speciale, al quinto vagone, dove si sono sistemati gli allievi del Seminario di Hansa. Siamo partiti alle ore dodici.

Erano tutti molto allegri e cantavano e dicevano evviva al Dott. Getulio Vargas, al Dott. Nereu Ramos, al Ten. Leônidas C. Herbster, al Dott. Darci Vargas, alla Dott.ssa Beatriz Ramos e alle altre autorità del nostro municipio. Siamo arrivati a Jaraguá e ci siamo diretti in sfilata al nuovo Comune, dove c'erano già molti alunni delle scuole di Jaraguá e Hansa, i collegi delle carissime Suore della Divina Provvidenza e molti alunni delle scuole del municipio e della Regione. Era anche presente la 1ª Compagnia del 13º Battaglione di Fanteria di Joinville con il suo egregio comandante.

²⁴ A.V. Amaral Peixoto, *Getúlio Vargas, meu pai*, Porto Alegre, Editora Globo, 1960, pp. 243-244.

²⁵ Il Duca di Caxias (1803-1880) è considerato il Patrono dell'Esercito Brasiliano.

²⁶ Tiradentes (1746-1792) è evocato come il Martire dell'Indipendenza del Brasile, impiccato e squartato per aver condotto un'insurrezione contro il dominio portoghese.

²⁷ L'Indipendenza del Brasile dalla colonizzazione portoghese è avvenuta il 7 settembre 1822.

²⁸ Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1941.

²⁹ Il Maresciallo Deodoro da Fonseca (1827-1892) fu il primo presidente della Repubblica.

³⁰ Considerato il Padre dell'Aviazione, Santos Dumont (1873-1932) è venerato come esempio di brasiliano.

Alle ore quindici erano tutti schierati davanti alla nuova sede del Comune e alle ore sedici è arrivata V.E. con l'intera comitiva, salutata dalla 1^a Compagnia del 13^o Battaglione e dall'intera gioventù scolastica tra gli evviva, gli applausi e l'agitazione delle bandierine. Eravamo sempre attenti agli ordini della nostra maestra, i quali erano sempre dati dal nostro egregio ispettore il Sig. João Romario Moreira, che con grande abilità orientava la sfilata scolastica³¹.

La presenza di questo testo, presentando dati della storia di una piccola città dell'interno, conferisce un carattere speciale al giornale scolastico. Attraverso il linguaggio di quegli studenti esso preserva e ci riporta il sapore del fatto, rivelando quello specifico contesto sociale. Ingenuamente, le convinzioni nazionaliste sono esplicitate. Il giornale mostra anche la forza dei rappresentanti di Getulio Vargas e dell'immagine del grande Capo che si intendeva trasmettere, stampando nell'immaginario infantile l'immagine di *leader* unico. Il populismo *getulista* fu costruito con estrema astuzia.

Riguardo al fatto descritto e al quale hanno partecipato quei bambini è possibile immaginarlo come una riproduzione in piccola scala di quelle grandi manifestazioni e sfilate promosse nella capitale federale. La trascrizione fatta per «Tutto per il Brasile» documenta effettivamente un fatto storico importante per quella regione e i minuziosi dettagli forniti dalla testimonianza infantile sono confermati da altri registri storici³². Bercito ci ricorda che «durante lo Stato Nuovo il DIP organizzò eventi pubblici per diffondere le imprese del governo e creare un'atmosfera di comunione collettiva: inaugurazioni, visite a industrie, opere di carità e grandi eventi di massa in commemorazione alle date nazionali»³³.

L'edizione del novembre 1941 riporta dei testi sulla bandiera nazionale, sul 10 novembre 1937 e sull'attuazione di Vargas e di Nereu Ramos, designato dal dittatore per amministrare lo stato di Santa Catarina dopo l'instaurazione del nuovo regime. Si consolidava la conveniente immagine del governo, esaltando gli atti ufficiali e i loro protagonisti. E la ripetizione è una strategia necessaria per l'esito di una proposta pedagogica basata sull'imposizione ideologica.

Era l'aprile del 1942 e il giornale scolastico non avrebbe potuto fare a meno di parlare del 19 aprile, giorno del compleanno di Vargas! Il presidente era un personaggio da festeggiare ovunque e il registro della commemorazione scolastica è sul «Tutto per il Brasile», firmato da Emilia Moretti, allieva del 3^o anno:

³¹ *Ibid.*

³² La sezione «Storia, Fatti e Tradizione» del giornale «Correio do Povo», del 17 ottobre 2000, ha pubblicato una materia sull'inaugurazione del Comune e del Forum di Jaraguá do Sul, illustrata da due foto: una della costruzione del palazzo, l'altra con la vista generale della piazza dove si distinguono quei vari personaggi presenti in quel 3 ottobre 1941, con perfettamente visibili gli studenti in preparazione per la cerimonia.

³³ Bercito, *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*, cit., pp. 48-49.

Il compleanno del Presidente Vargas in questa scuola. Il diciannove aprile del millenovecentoquarantadue (1942), associandosi ai festeggiamenti natalizi del Presidente Vargas, si è tenuta una festa interna in questa scuola, organizzata dalla maestra reggente Julian K.V. Coutinho. Gli alunni presenti matricolati in questa scuola hanno cantato, hanno acclamato, hanno recitato i saluti e hanno cantato inni³⁴.

Vi è inoltre un testo su Tiradentes. Eccone un passo di «Salve Getulio Vargas», che forse meglio di ogni altra testimonianza riassume le idee fasciste in voga. Il saluto al dittatore è firmato dall'alunna Linda Minatti:

Salve Getulio Vargas

Brasile, oh cara terra
 Invidiato dal mondo nuovo
 È con te il nostro futuro
 Perché volevano
 Dominare il tuo popolo
 Sorse Getulio Vargas
 Il grande capo brasiliano
 Che tra i suoi figli
 Come eroe fu il primo
 Abbiamo ancora nella memoria
 Questo squarcio di patriottismo
 Oggi hai il nome nella storia
 Nell'emergere
 Di così caro rifugio
 Perché c'era nel tuo grembo
 Tra i valori veritieri
 Getulio Vargas che venne a dimostrare
 Che il Brasile è dei brasiliani (*sic*)³⁵.

Nella propaganda dello Stato Nuovo Getulio era presentato con un'immagine paternale. Diverse illustrazioni e fotografie dell'epoca lo mostrano dietro ai giovani e ai bambini. Con la stessa intenzione, il costante vincolo della sua immagine alla legislazione del lavoro e alle riforme sociali che ha instaurato in quel periodo lo presentavano come «padre dei lavoratori» e «padre dei poveri». Vargas fu elevato alla condizione di mito:

La costruzione della nazione aveva in Getulio Vargas la sua grande guida. La sua immagine fu assai coltivata dalla macchina di propaganda del regime. Nelle pubblicazioni ufficiali, nelle biografie, negli eventi di massa e nelle fotografie appese ovunque si innalzava la figura del presidente. Si rinforzava il suo potere carismatico ora presentandolo come un uomo del popolo, ora dotandolo di qualità eccezionali. Si costruiva l'immagine del leader allineato agli interessi nazionali, in grado di intraprendere le riforme necessarie al Paese³⁶.

³⁴ Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1942.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Bercito, *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*, cit., p. 44.

Per fare allusione alla presenza di stranieri, poiché l'immigrazione europea era una delle problematiche che più interessava lo Stato Nuovo, un altro testo esalta la brasilianità nello stesso modo in cui ricorre ad argomenti etnico-razziali tipici del fascismo. Incoraggiata sin dall'Impero e nel primo decennio della Repubblica, l'immigrazione rappresentava ormai un conflitto sociale e culturale. Sotto l'ottica del governo, le generazioni discendenti di immigrati coltivavano molto di più i costumi e le abitudini dei Paesi di origine. Occorreva quindi destare il sentimento di appartenenza alla nazione brasiliana in tutte le comunità con elevata percentuale di stranieri, il che avrebbe portato all'abbandono dei riferimenti culturali stranieri. Tornando ai giornali scolastici, troviamo:

Sono brasiliano e sono orgoglioso di dire che sono nato in questo grande Paese, che è il mio Brasile. Anche se figli di stranieri, tutti quelli che nascono in Brasile sono brasiliani. Tutti noi dobbiamo amare la nostra patria, la terra dove siamo nati. *Chi non ama la sua patria è un mostro*. Il Brasile è un Paese immenso e pieno di ricchezze. È quasi grande quanto l'Europa³⁷.

Le forti espressioni utilizzate suscitano nei giovani alunni sentimenti primari di patriottismo e contribuiscono al contempo alla creazione di un'atmosfera di ostilità verso le altre forme di pensare. Lo scopo di questo tipo di messaggio era colpire i bambini e i giovani figli di immigrati, soprattutto in quelle colonie del sud del Brasile dove la campagna di nazionalizzazione attraverso l'educazione voleva trasformare le scuole in centri di formazione di futuri cittadini devoti esclusivamente alla Patria brasiliana.

Un esempio di questa xenofobia, propria del fascismo dello Stato Nuovo, è fornito da Bethlem³⁸ quando descrive l'azione della campagna di nazionalizzazione nella Scuola Tedesca di Curitiba. Secondo l'autore, le lezioni in questa istituzione erano tenute in tedesco e il curriculum era fondato sugli stessi contenuti delle scuole in Germania. Secondo le sue parole «si perdeva la sensazione di Brasile dentro la Scuola». L'autore menziona anche la rigorosa azione degli ufficiali dell'esercito brasiliano in quell'istituzione, spinta da un fondamento etnico discriminatorio, poiché per un difensore dell'ideologia fascista come Bethlem, affinché gli scopi della nazionalizzazione riuscissero, non bastava intervenire nelle scuole, occorreva agire anche su altre istituzioni sociali: «Sconfitti i grandi baluardi – la casa, la chiesa e la scuola – noi brasiliani, con tutte le forze, riusciremo a mantenere l'armonia nazionale per far sì che i nostri patrizi, figli di tutte le origini, parlino soltanto la nostra lingua, amino la nostra Patria e servano soltanto il Brasile»³⁹.

Per alcuni aspetti l'azione della campagna nazionalista era relazionata a un fondamento razziale. Nel libretto *Il Brasile è Bello*, pensato per fornire dei chia-

³⁷ Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1942, corsivo nostro.

³⁸ Bethlem, *Vale do Itajaí – jornadas de civismo*, cit., p. 15.

³⁹ *Ibid.*, pp. 18-19.

rimenti sul Brasile sotto il regime dello Stato Nuovo, i trenta piccoli testi rivolti all'infanzia e ai rispettivi familiari forniscono alcuni esempi di propaganda nazionalista caratterizzata dalla questione della razza:

Il Brasile è bello perché non fa distinzioni di colore. Perché non ha preconcetti né di razza né di religione. [...] Un figlio di giapponesi nato in Brasile è brasiliano. Un figlio di tedeschi nato in Brasile è brasiliano. Un figlio di turchi nato in Brasile è brasiliano. Un figlio di italiani nato in Brasile è brasiliano. Tutti sono brasiliani, con gli stessi doveri e diritti. Tutti devono rispettare la Patria dei genitori, ma devono volere e amare il Brasile sopra ogni cosa⁴⁰.

Possiamo ricollegare questo testo alla preoccupazione per la situazione delle colonie di immigrati stranieri nel sud del Brasile. In questo ambiente l'insieme di attitudini xenofobiche che si nutriva sin dal periodo della Prima Guerra Mondiale si mostrò in varie maniere. Durante gli anni della Seconda Guerra Mondiale la persecuzione agli immigrati europei tedeschi e italiani, tra gli altri gruppi, assunse un carattere più contundente. I rapporti delle testimonianze dei diversi gruppi etnici sono presentati da vari studiosi⁴¹. Autori come Gertz⁴² e Scarzanella⁴³ confermano che il meridione brasiliano accoglieva una varietà di manifestazioni sociali intese come espressioni del nazismo e del fascismo o di forme politiche particolari assunte dal comunismo nel territorio brasiliano, oltre il cosiddetto integralismo. Usando questi fatti come giustificazione per sentirsi minacciato e reagire, lo Stato Nuovo considerava giustificabili persino i suoi interventi più violenti. Come sostengono Outhwaite e Bottomore⁴⁴, pur essendo possibile individuare un «*minimum* fascista» tra le controverse definizioni di fascismo, vi è consenso riguardo alla sua «violenza imperialista e razzista» e all'incorporazione, tra gli altri elementi, del «razzismo biologico».

Nell'ambito dell'educazione, ad esempio, si nota che i servizi d'ispezione scolastica, responsabili per la fiscalizzazione e controllo delle attività scolastiche, verificavano anche «l'origine» razziale dei bambini, procedura resa evidente da un rapporto di visita d'ispezione realizzata nella Scuola Isolata Municipale Luiz Delfino il 30 ottobre 1941 con le seguenti osservazioni sui bambini: «Alunni: poco svelti ma ben disciplinati; vi sono 10 bambini meticci, 14 di origine italiana, 13 di origine polacca e 3 di origine tedesca e svizzera»⁴⁵. Il documento

⁴⁰ Departamento Nacional de Propaganda, *O Brasil é bom*, [S.l.: s.n], 1938. Pagine non numerate.

⁴¹ Per questo tema vedi l'articolo di Martin Dreher su Nazionalizzazione e Immigrazione Tedesca (cfr. M. Dreher, *O Estado Novo e a Igreja Evangélica Luterana*, in T.L. Müller (a cura di), *Nacionalização e imigração alemã*, São Leopoldo, Editora Unisinos, 1994, pp. 87-110).

⁴² Gertz, *O fascismo no sul do Brasil*, cit.

⁴³ Scarzanella, *Fascisti in Sudamerica*, cit.

⁴⁴ Outhwaite, Bottomore (a cura di), *Dicionário do pensamento social do século XX*, cit., pp. 300-301.

⁴⁵ Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1941.

consultato conferma l'uso dell'ispezione scolastica per la campagna nazionalista come forma di controllo⁴⁶.

Sì, la questione razziale era presente: gli ideali di una cultura nazionale unica, sostenuta dal potere politico brasiliano nelle sue azioni in nome del nazionalismo, si scontravano con quegli stranieri, che pur avendo subito delle modifiche preservavano ancora aspetti estranei alla cultura brasiliana. Tra gli elementi della Costituzione della nazionalità si auspicava «lo sradicamento delle minoranze etniche, linguistiche e culturali che si erano costituite in Brasile negli ultimi decenni, la cui assimilazione sarebbe diventata una questione di sicurezza nazionale»⁴⁷.

Ironicamente e paradossalmente, lo stesso discorso di esaltazione della superiorità razziale che si voleva combattere fu assimilato e lanciato come arma di difesa ideologica nel contesto del fascismo brasiliano. Ad esempio, nell'epoca in cui i giornali scolastici furono prodotti, Getulio Vargas aveva già reso pubblica la sua rottura con le nazioni dell'Asse, motivo per cui nella letteratura scolastica era ormai opportuno contrapporre gli eroi brasiliani alle figure di Hitler e Mussolini. Se prima di ciò l'attività dell'esercito brasiliano e di altri gruppi di governo era stata (in maggior o minor grado) ispirata ai modelli del nazi-fascismo, dopo il 1941 il «nuovo» obiettivo era appunto combattere la presenza in territorio brasiliano della simpatia verso quegli stessi leader europei che prima, in qualche modo, erano serviti da modello per l'autoritarismo di Getulio e dei suoi comandati.

I controversi cambiamenti che accompagnarono il periodo Vargas nelle relazioni politiche internazionali ed ebbero impatto sulle decisioni interne del fascismo brasiliano assumono sfumature curiose quando si legge un rapporto redatto dalla figlia del “Capo”. Al ricordare un viaggio in Europa nel 1937, Alzira Vargas fa le sue considerazioni sull'instabile scenario politico internazionale, in particolare modo aggiorna suo padre su quanto aveva osservato in Germania sull'educazione giovanile:

Non ho più dubbi che questo Paese si prepara alla guerra, a una guerra imminente. Su richiesta della mamma, due giganteschi ufficiali della Guardia Nera ci hanno accompagnato giorno e notte e ci hanno fatto visitare le opere del Führer. Siamo andate alla palestra di Hitler: le attività fisiche cui sono sottoposti ragazzini da 13 e 14 anni hanno come unico scopo l'addestramento ai combattimenti. Si trascinano per terra come se si muovessero sul campo di battaglia sotto le mitragliatrici. Attraversano stretti e lunghissimi tubi di ferro per abituare gli occhi al buio, i polmoni alla precarietà di aria pura e il corpo all'esiguità di una trincea. Lanciano sassi, pezzi di legno e oggetti pesanti a lunghe distanze, come uno che lancia una bomba. Scalano muraglie alte due o tre metri con la velocità e il silenzio di chi assalta una posizione fortificata⁴⁸.

⁴⁶ Cfr. Santos, *A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense*, cit.

⁴⁷ Schwartzman, Boumeny, Costa, *Tempos de Capanema*, cit., p. 142.

⁴⁸ Amaral Peixoto, *Getúlio Vargas, meu pai*, cit., p. 283.



Fig. 2. Aspetti dell'educazione fisica nella scuola nel Sud del Brasile, con carattere militarista, durante la campagna nazionalista dello Stato Nuovo. (Fonte: Archivio Storico Eugenio Victor Schmoekkel – Santa Catarina – [194-?]).

Il progetto dello Stato Nuovo aveva anche riservato un luogo speciale all'infanzia e alla gioventù del Brasile. Questa foto, fatta in una regione del sud del Brasile in quel periodo, mostra similitudini molto evidenti con il resoconto che la figlia di Getulio Vargas aveva inviato al padre sulla Germania nazista.

L'edizione di agosto del 1941 del giornale scolastico riproduceva alcuni tratti del già menzionato libretto *Il Brasile è bello* in cui possiamo distinguere i messaggi subliminari e le sottigliezze ideologiche usate per caratterizzare la nazionalità considerata legittima e mostrare la lotta contro le forme di obbedienza a nazioni straniere:

Non sono brasiliani quelli che non procedono così. E il Brasile non vuole cattivi brasiliani sul proprio suolo. Il Brasile accoglie gente di tutte le razze e di tutti i continenti. I figli del Brasile non devono obbedienza a nessun Paese straniero. Perché il Brasile è libero e sovrano. È uno Stato autonomo. A casa del Brasile, *il bambino* lo sa, chi comanda è solo il Brasile⁴⁹.

Il giornale scolastico «Tutto per il Brasile» può essere inteso come uno tra i molti strumenti di propaganda ideologica del progetto fascista di Getulio Vargas destinato ai bambini brasiliani. A questo scopo, oltre a proporre una riforma

⁴⁹ Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1941, corsivo nostro.

educativa in sintonia con l'idea della costruzione della nazione, è importante sottolineare che il Ministro dell'Educazione Gustavo Capanema fu anche l'autore della proposta di Organizzazione della Gioventù Brasiliana. Alzira Vargas commenta che il progetto di Capanema rimase tra le sue mani per circa due anni prima di discuterne con Vargas: «Era una copia dell'organizzazione fascista dei giovani Balilla più o meno adattata alla realtà brasiliana. Furono creati, divulgati e usati l'inno e la bandiera della gioventù. Tutto il resto rimase sulla carta»⁵⁰.

Sui giornali scolastici di maggio, agosto e ottobre del 1942 si vedevano di nuovo diversi riferimenti a fatti e personaggi della storia brasiliana. L'edizione di novembre del 1943 commenta la Proclamazione della Repubblica, il Giorno della Bandiera e descrive la festa di chiusura dell'anno scolastico, avvenuta il 30 novembre. In prima pagina spiccava un altro brano tratto dal libretto *Il Brasile è Bello*, che esaltava il contemporaneo regime autoritario. Secondo l'ordine cronologico, l'ultimo giornale fu pubblicato a febbraio del 1944, con diversi articoli sull'Esercito Nazionale e Olavo Bilac⁵¹. «Sono Brasiliana!» è il titolo dell'articolo che riportiamo di seguito:

Sono orgogliosa di dire che sono Brasiliana perché qui in questa bella nazione ci vivono tutti, ricchi e poveri, brasiliani e stranieri, bianchi e neri, con gli stessi diritti, con la stessa libertà!

Viviamo sotto la stessa bandiera – la gloriosa Bandiera Nazionale.

La maestra ci ha insegnato che in Brasile c'è di tutto. È un Paese ricco.

Ma per essere degni della sua grandezza dobbiamo lavorare, rispettare le leggi, compiere gli ordini delle autorità, perché senza ordine non ci può essere progresso, come c'è scritto sulla nostra Bandiera.

Quando lancio lo sguardo sul mio Brasile e mi ricordo di tutto questo non invidio nessun altro Paese, anzi, alzo la testa e dico con orgoglio SONO BRASILIANA⁵².

Nel corso delle nostre ricerche di documenti prodotti nelle scuole elementari sotto Vargas abbiamo trovato anche diversi verbali di commemorazioni civiche. Compilati sempre dalla maestra, questi sono documenti che comprovano la grande frequenza delle solennità presenti nelle scuole. Erano momenti che miravano all'educazione morale e civica. Riteniamo opportuno far riferimento a questi documenti perché a nostro avviso rivelano attività giornaliera con lo stesso obiettivo ideologico dei giornali scolastici. Segue, come esempio, un programma per l'omaggio alla bandiera brasiliana tratto da un verbale del 19 novembre 1941:

⁵⁰ Amaral Peixoto, *Getúlio Vargas, meu pai*, cit., p. 350.

⁵¹ I difensori del nazionalismo scelsero l'opera dell'autore Olavo Bilac come riferimento da utilizzare nelle scuole brasiliane nei primi decenni del secolo XX. I suoi testi e poemi, specie quelli che presentano l'infanzia sotto la prospettiva militarista, ricorrendo a questioni come l'obbedienza e la devozione alla Patria, rispondevano perfettamente ai principi del nazionalismo del periodo Vargas.

⁵² Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1944.

Il Programma

1. Issamento della Bandiera
2. Inno Nazionale Brasiliano
3. Saluto alla Bandiera, con l'alunna Miranda Zanella
4. La Patria, con l'alunna Adélia Moreti
5. Il Brasile: Paulo Moretti
6. La Terra Brasiliana: Ceverino Zapella
7. Inno alla Bandiera, con gli alunni
8. Terra Buona Due
9. Inno dello Stato di Santa Catarina
10. Sfilata degli alunni
11. Inno a Getulio Vargas⁵³.

Il contenuto del programma rende evidente vari punti basilari del patriottismo che si voleva forgiare, enfatizzando gli aspetti del Brasile e, inesorabilmente, innalzando la figura di Getulio Vargas. L'elenco delle attività in programma per la cerimonia in questa scuola presenta tracce della propaganda fascista e intende trasmettere le idee del governo dittatoriale. Il punto 10, a sua volta, riferendosi ad una «sfilata degli alunni» porta alla luce il carattere militarista imposto a certe consuetudini scolastiche: i bambini, orientati dai maestri, dovevano schierarsi in file e sfilare nei dintorni della scuola, alla militare. Come nei grandi eventi pubblici per rendere omaggio a Vargas e allo Stato Nuovo, le manifestazioni civiche che si dovevano realizzare nelle scuole brasiliane avevano lo scopo di rendere popolare il regime e attrarre nuovi simpatizzanti. Sono altrettanto noti i pomposi eventi organizzati con frequenza durante lo Stato Nuovo: «Queste commemorazioni avvenivano quasi sempre nei grandi stadi (Vasco da Gama, Pacaembu) o lungo le principali vie delle città. Partecipavano alle sfilate studenti, operai e militari, fra dimostrazioni di educazione fisica, “*canti orfici*” e bande musicali»⁵⁴. Dentro le unità scolastiche si cercò di riprodurre in piccola scala la grandiosità di queste sfilate.

Ulteriori considerazioni

Selezionati per un veicolo di informazione specifico, ossia il giornale scolastico, i testi redatti dai bambini di una scuola elementare brasiliana svelano, nella loro forma e contenuto, le convinzioni del regime politico allora presente. In quanto attività del curriculum scolastico, il coinvolgimento degli studenti nell'elaborazione del giornale avrebbe potuto contribuire alla formazione dei cittadini di cui il Brasile aveva bisogno. Sotto quest'ottica, nel periodo dello

⁵³ Escola Isolada Municipal Luiz Delfino, 1941.

⁵⁴ Bercito, *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*, cit., p. 48.

Stato Nuovo, l'educazione scolastica si prestava ufficialmente agli ideali della costruzione nazionalista.

In questo caso, consideriamo la funzione ideologica dell'educazione che contribuiva alla formazione della mentalità popolare e dei valori nazionalizzanti. I giornali scolastici, con le loro immagini e testi, dimostrano la realizzazione del carattere dottrinario richiesto ai maestri nei confronti dei bambini. Sulle pagine artigianalmente costruite del «Tutto per il Brasile» le illustrazioni colorate a matita che conservano fino ad oggi l'originale vivacità, mostrano quanto l'immagine intendesse contribuire alla formazione d'opinione. Mappe del Brasile, bandiere, eroi nazionali, scene probabilmente riprese da un qualunque libro didattico e lo stesso titolo verde-giallo «Tutto per il Brasile» dimostrano e intendono consolidare gli obiettivi di formazione civica degli studenti. Figli di una stessa matrice ideologica, trascritti manualmente da copia a copia, testi e immagini risultavano una vera e propria apologia del fascismo brasiliano di Getulio Vargas e dei suoi rappresentanti.

Secondo le convinzioni dello Stato Nuovo brasiliano, occorre esaltare il patriottismo ed evidenziare l'appello nazionalista nelle scuole. Il giornale «Tutto per il Brasile», infatti, era un elemento in più dell'insieme di pratiche dottrinarie utilizzate nelle scuole. Come artificio pedagogico esso si prefiggeva di superare l'insegnamento: il suo scopo era la formazione del carattere. Il giornale può essere anche inteso come un elemento della realizzazione delle convinzioni del governo brasiliano nell'animo della scuola, rispecchiando gli interessi del sistema politico. Alcune scuole pubbliche, residui storici delle antiche scuole tedesche, furono ritenute luoghi di combattimento allo scopo di una supposta attività di germanizzazione che minacciava la politica di nazionalizzazione dello Stato Nuovo.

L'instaurazione dell'ordine in opposizione a qualunque movimento non nazionalizzante doveva esser evidenziata: «L'ordine è diventato un concetto-chiave per il nuovo regime brasiliano»⁵⁵. Il ruolo dell'educazione era forgiare le mentalità. Questi giornali scolastici divennero veicolo fondamentale: occorre formare bambini e giovani capaci di identificarsi con l'ideologia del governo:

Siamo del parere che questa reificazione della strumentalità offerta dall'insegnamento formale, inteso e idealizzato come veicolo riproduttore ideologico e formatore di generazioni fedeli ai paradigmi politici eletti dallo Stato, emerge in maniera contundente a partire dall'esacerbazione delle convinzioni politico-nazionalisti degli anni '30 e '40⁵⁶.

Le rappresentazioni del Brasile e di Getulio Vargas «insegnate» attraverso i giornali scolastici costituirono una visione di personaggi e fenomeni storici al servizio di un'idea di formazione di nazionalità: «La costituzione

⁵⁵ M.G.A.A. Almeida, *Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber*, «Revista Brasileira de História», v. 18, n. 36, 1998, pp. 137-160: p. 142.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 156.

della nazionalità dovrebbe essere il culmine dell'intera azione pedagogica del ministero, nel suo senso più ampio. [...] Per prima cosa si dovrebbe dare un contenuto nazionale all'educazione trasmessa nelle scuole e tramite altri strumenti formativi»⁵⁷.

I valori che interessavano il governo brasiliano furono imposti. La scuola, in quel momento sottomessa a questa convinzione, alimentava nelle sue mansioni pedagogiche i simboli e le immagini favorevoli al regime. Ci si allontanava invece dall'istituzione scolastica quale istituzione avente un ruolo critico. I temi affrontati nel giornale scolastico rinforzavano ideologicamente l'apparente obiettività di fatti mostrati attraverso una storia tradizionale. Il rapporto di apprendimento fra alunni e maestri mirava esclusivamente alla riproduzione: l'analisi alla critica dello strumento elaborato – il giornale – non era possibile in quel momento.

Il contenuto di «Tutto per il Brasile» era nutrito dallo stesso schema ideologico che riaffermava le ragioni per cui il sistema politico era quel che era: rispecchiava l'immagine che il potere politico aveva di se stesso. È da questa immagine che molti finirono per avere una medesima idea della realtà. In questo modo lo studio dell'azione ideologica ci serve come importante elemento per l'analisi e comprensione dei fenomeni educazionali:

In tutto il Paese si programmava l'unanimità ideologica, che trovava forte eco soprattutto tra i militari allineati a Getulio: «Avanti, brasiliani! Versate acqua pura sul seme della nostra idea. Acqua che è propaganda. Propaganda che è forza. Forza che è lavoro. Lavoro che è vittoria. Saremo vittoriosi se saremo uniti, sommando le nostre forze verso la direttrice tracciata da GETULIO VARGAS»⁵⁸.

Tuttavia la sua analisi allarga le possibilità di studio delle caratteristiche della scuola elementare durante lo Stato Nuovo. E mostra quanto il progetto educativo fosse sottomesso ad un progetto politico. I giornali scolastici funsero da indicatori del «clima» dell'istituzione in un determinato periodo. In questo senso, l'intenzione era avere una scuola che assimilasse l'approccio politico-ideologico del contesto. Sotto certi aspetti, considerando le specificità della realtà del Brasile negli anni 1930-40, è possibile anche una qualche identificazione tra lo Stato Nuovo condotto da Getulio Vargas e le espressioni del fascismo europeo.

Riguardo l'utilizzazione del sistema scolastico come strategia per la formazione dell'infanzia e della gioventù, i diversi modi di utilizzazione delle risorse di propaganda, discussi in questo studio in base al contenuto di giornali scolastici prodotti da bambini della scuola elementare, confermano un certo standard di attuazione sostenuto dal fascismo. Una versione configurata dal regime dello

⁵⁷ S. Schwartzman, H.M.B Boumeny, V.M.R. Costa, *Tempos de Capanema*, cit., p. 141.

⁵⁸ L. Figueiredo, *A conquista do Brasil pelos Brasileiros*, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943, p. 24.

Stato Nuovo che, in Brasile, tra il 1937 e il 1945, innalzò Getulio Vargas alla condizione di grande Capo della Nazione!

In questo modo, come nel «Catechismo Civico del Brasile Nuovo», veicolo di propaganda che già dal proprio nome conferisce a se stesso una missione religiosa e messianica di formazione morale, si ravvivavano costantemente i presupposti fascisti dello Stato Nuovo. In quel «Catechismo», proprio Getulio sottoscrive:

Restauriamo la Nazione nella sua autorità e libertà di azione: nella sua autorità, dandole gli strumenti di potere reali ed effettivi con cui possa sovrapporsi alle influenze disaggreganti interne o esterne; nella sua libertà, aprendo il plenario del giudizio nazionale sui mezzi e fini del Governo, lasciandole costruire liberamente la sua storia e il suo destino⁵⁹.

In questo modo, nell'ambito dello Stato Nuovo brasiliano, la campagna elaborata sotto la vigorosa conduzione di Getulio Vargas arrivò nelle scuole elementari del sud del Brasile come una medicina accuratamente somministrata ad un bambino malato, inoculando «goccia a goccia» le idee di un nazionalismo dai colori fascisti.

Ademir Valdir dos Santos
Departamento de Estudos Especializados em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brazil)
adeati@yahoo.com.br

⁵⁹ Departamento Nacional de Propaganda, *Catecismo Cívico do Brasil*, 1937, [n.p].

La transformation de l'éducation espagnole à la fin du franquisme. La Loi générale de l'éducation et la formation d'instituteurs

Teresa González Pérez

Introduction

Le franquisme, le régime autoritaire mis en place par la force en Espagne après la guerre civile (1936-1939) a commencé dans certaines régions depuis 1936 et était valable jusqu'au 20 Novembre 1975, lorsque la mort du dictateur. Cependant, la dictature militaire a été marquée par deux périodes bien différenciées, la première correspondait à la autarcie (1939-1959) et la seconde dite période de développement (1959-1975). Pendant les années de dictature, l'Espagne était en pleine évolution. Surtout après la fin de l'autarcie est significatif du changement social qui a jeté les bases d'un développement industriel.

Au début des années soixante du dernier siècle la société espagnole avait changé; l'économie expérimenta un progrès assez important, en même temps que le secteur de la production agricole était notable, l'industrialisation et le secteur des services faisait aussi des avances, aussi bien que l'envoi d'argent des émigrés contribua pour vaincre la crise. D'autre part, le régime franquiste surmonta l'isolement et l'ostracisme, et avait acquis la reconnaissance internationale et il se concrétisa à travers des signatures de différents traités (Pacte USA; entrée

à l'UNESCO, OMS, Concordat avec le Vatican). Cependant, l'éducation ne couvrait pas les nécessités de la population scolaire; il y avait un 30% d'enfants non scolarisés, en face de la grande demande scolaire qui réclamait une plus grande inversion; le manque de moyens et de ressources était dû à l'Etat qui n'assigna pas de budgets à l'éducation puisqu'il la considérait une «dépense non productive».

L'inertie politique et le manque d'intérêt pour les problèmes nationaux, malgré que, depuis 1956-1957, les projets du gouvernement (projets économiques et technocrates) visaient des changements sociaux et les adaptations du système éducatif national. Le modèle scolaire qu'avait établi le régime fut une école patriotique et catholique qui s'alimentait dans les valeurs de l'autorité, la hiérarchie et l'influence de la chefferie. Idéologiquement, l'enseignement était unique: l'école national-catholique. L'ouverture sociale et le développement économique étaient le référent pour entamer la rénovation éducative; parmi les nouveautés il y avait l'extension de la scolarité obligatoire; les campagnes d'alphabétisation; la promotion de l'éducation spéciale; les constructions scolaires; les réformes méthodologiques et de formation d'instituteurs qui promettaient autres temps éducatifs¹. La chute de la dictature franquiste se laissait noter dans les limites et les contradictions politiques ainsi que dans le vieillissement du dictateur, qui, dans sa ligne de continuité, luttait pour les «Principes Fondamentaux du Mouvement National». Cette discrète ouverture du régime conditionnée par la nécessité de finir avec l'isolement international, avait d'importantes répercussions culturelles, puisqu'il y eu un échec au moment d'imposer une "Culture officielle de qualité"; des voix discordantes se laissent entendre. Penseurs et écrivains dissidents augmentent sous la protection de la Loi de la Presse et de l'Imprimerie (1966); ils ont pu impulser la vie culturelle. Même s'il est vrai que les Universités deviennent des points de diffusion d'idées et que les intellectuels commencent à manifester un esprit plus critique, la censure et la répression continuèrent à limiter les sphères culturelles et éducatives, du même qu'elles commencent à se projeter dans d'autres scènes de la société.

Vers le crépuscule du régime dictatorial du général Franco, la promulgation de la Loi Générale de l'Education (1970) fut une profonde transformation de tout le système éducatif espagnol. Il représente un important avancement aussi bien pour l'instruction primaire comme pour la formation du professorat; puisque l'enseignement primaire évolue de la même manière que les exigences pour accéder aux études du magistère. Le gouvernement s'intéresse pour améliorer le niveau culturel de la population, donnant importance à l'éducation comme une manière de progresser. Dans ce cadre, la présence et la fortification au gouvernement des technocrates, dirige un changement assez important dans l'éducation espagnole aussi bien marginalisée et précaire comme d'autres aspects de la société corsetés par la dictature. Le ministère de l'Éducation et des Sciences

¹ I Plan de développement (1964-1968); Loi du 29 Avril 1964; Loi du 8 Avril 1967.

créa une Loi dont les rédacteurs se sont inspirés sur les expériences éducatives d'autres pays européens et sur des idées progressistes espagnoles d'autres époques. De telle manière qu'ils ont établi la nécessité de rénover le système éducatif, convaincus de l'importance de réformer et surpasser l'ancienne Loi Moyano.

Le ministre José Luis Villar Palasí fut l'instigateur de la réforme générale du système éducatif; dans cette rénovation; il annonça que «l'objectif fondamental» était de «promouvoir d'avantage et d'une meilleure façon l'éducation pour tous les espagnols». Il s'agissait d'une loi qui traduisait une vaste transformation socioculturelle et éducative, de telle manière qu'il voulait démocratiser l'enseignement, égalité d'opportunités, coéducation; plus d'éducation pour les femmes, ainsi que l'introduction féminine dans le marché de l'emploi. Une «mesure intégratrice» avec des budgets égalitaires qui naissent, pour la première fois, du cadre législative, en même temps qu'il essayait de syntoniser les budgets humains avec les avancements scientifiques. Étaient présents les principes idéologiques du régime et la tradition chrétienne avec la formation intégrale, en conjuguant de cette manière, la tradition avec la modernité; un procès d'innovation technocratique, appliqué aux cultures scolaires qui aboutissent dans la Loi Générale de l'Éducation.

Le procès de réforme des études de Magistère se produisit simultanément à la réforme du système d'enseignement non universitaire, se transformant, de manière substantiel, la formation des instituteurs et institutrices, nommée dorénavant, Professeurs d'Éducation Générale de Base (*Profesores de Educación General Básica*). Avec la promulgation de la Loi Générale de l'Éducation en 1970, disparaissent les Ecoles de Magistère pour l'annexer à l'Université comme Écoles Universitaires et le profil varia beaucoup, se diversifiant le programme en une formation culturelle et pédagogique spécialisée. La norme supprime les différences se basant sur le sexe, unifie le CV aussi bien pour la formation des institutrices et instituteurs, comme pour l'enseignement de base. À partir de cet espace on essayait d'analyser l'évolution de la formation des instituteurs avec l'application du Plan Expérimental, nait de la Loi Générale de l'Éducation.

1. *Le franquisme tardif ou le déclin du régime*

Le franquisme tardif correspond aux années 1969 et 1975, avec la mort du dictateur. Il avait un caractère dégénératif, puisqu'il se trouvait très uni à l'image du chef de l'Etat. Ainsi, pendant la phase finale avec le vieillissement du *Caudillo*, la dictature atteint son éclipse, laissant entrevoir la fragilité et les maux du régime de type paternaliste. Un des symptômes fut la division de la classe politique du régime, laissant de l'espace pour les technocrates qui constituent un secteur du système politique et, selon quelques indices, proches à l'Opus Dei.

Le déclin était visible dans les propres limitations et contradictions politiques ainsi comme avec le vieillissement du dictateur qui, dans sa ligne de continuité, visait en faveur des «Principes Fondamentaux du Mouvement National»². C'est l'impuissance d'un gouvernement répressif qui ne voulait pas respecter les droits humains, et qui appliquait la peine capitale; il y avait trop d'inégalités sociales et beaucoup d'indices d'analphabétisme. À tout ça s'ajoute l'assassinat du Président du gouvernement, les changements ministériels, la crise économique et le problème du Sahara.

Pendant les années 1960, la dictature franquiste expérimente une certaine faiblesse. Le succès de la dépolitisation massive du gouvernement contribue à la consolidation du *Caudillo*; les experts appellent ce phénomène «l'acceptation passive ou l'apathie politique»; pour les apologistes c'était le tribut pour le maintien de la paix sociale. Néanmoins, l'opposition modérée permet la réunion de Munich en Juin 1962. Elle fut une initiative de caractère symbolique et d'importance qui réconciliait les deux Espagnes avec la participation de 120 délégués de différentes idéologies; ils traitent le futur de l'Espagne dans le contexte européen; la réunion exigeait le respect des droits humains et des institutions démocratiques. De retour en Espagne, cette réunion, nommée «Contubernio de Munich» fut obligée de vivre loin de la capitale. Le comportement de la population espagnole avait cette attitude généralisée, mais il y avait une coexistence de refus, bien cachée, contre le régime et qui constituait une opposition modérée et impuissante, parce qu'il était impossible de défier le pouvoir autocrate vu le fort appareil répressif (répression de la police et de vastes juridictions exceptionnelles des tribunaux; aussi bien des tribunaux d'ordre publique comme de tribunaux militaires). En plus, on neutralisait l'opposition en cachant ses activités et en qualifiant ses démarches comme «trahison à la nation» au lieu de «critique au régime». En contrepartie, l'Etat totalitaire fut incapable de créer un parti pour mobiliser les masses et il n'arrive pas à contrôler la culture. La discrète ouverture du régime, conditionnée pour la nécessité de finir avec l'isolement international, eu d'importantes répercussions culturelles puisque le projet d'imposer une «culture officielle de qualité», avait échoué; on entend des voix discordantes. Il eu beaucoup de penseurs et écrivains dissidents qui, sous la protection de la Loi de la Presse et de l'Imprimerie (1966), poussent la vie culturelle³. Même s'il est vrai que les universités deviennent des points de diffusion d'idées, les intellectuels commencèrent à manifester un esprit plus critique, en revalorisant leur pensée. Cependant, la censure et la répression continuèrent à limiter les sphères culturelles et

² A. Viñao, *La política exterior española en el franquismo*, «Cuenta y Razón», n° 6, 1982, p. 5.

³ R. Carr, J.P. Fusi, *España de la Dictadura a la Democracia, Crónica de medio siglo, 1931-1982*, Barcelona, Planeta, 1983, pp. 56-67.

éducatives, du même qu'elle se projetait dans d'autres scènes de la société; dans ce contexte il y eu un renforcement de la répression (augmentation des persécutions, détentions, tortures, condamnation à la peine capitale, fermeture de journaux, clôture de locaux, etc.).

La population médiatisée par la répression et la société de consommation, se traduisait dans le progressif aspect bourgeois contrôlé par les mass médias. Malgré l'immobilisme politique, la fatigue du régime franquiste se laissait voir vers la fin de ces dix années dans l'évolution économique du pays; en même temps, on constatait dans la fortification de l'opposition qui s'ouvrait à partir de différents fronts sociaux qui mettaient en doute le régime. Les plaintes indépendantes de groupes organisés de l'opposition dans des secteurs sociaux bien déterminés se laissent entendre mais d'une manière limitée. A partir de quelques secteurs de l'église, le mouvement étudiantin, les associations de voisins, des groupes d'ouvriers et politiciens, en évitant des mesures de coercion et, dans d'autres moments, souffrant les conséquences de la répression, manifestèrent leur mécontentement⁴. L'effervescence antifranquiste était localisée dans les universités, où la plupart des étudiants et une bonne partie du professorat, rejetaient le système du gouvernement de la dictature. Cette mobilisation universitaire contribue à la transformation de l'ambiance politique et socioculturelle de l'Espagne, parce que, évidemment, ne pouvait pas détruire le système du gouvernement. A tout cela s'ajouta plus tard la plainte ouvrière avec des revendications d'ordre syndical et travailliste⁵. La vie culturelle repensée à partir de ses bases fondamentales, suivait les critères du traditionalisme catholique, avec une signification très conservatrice du monde scientifique (Le conseil Supérieur des Recherches Scientifiques, créé en 1939) il continuait son évolution dans le sens de récupérer le libéralisme et de se rapprocher de l'Europe d'une manière traitée du point de vue historique selon l'Institution Libre d'Enseignement. Le développement de l'histoire, la sociologie et la psychologie, multiplient les possibilités scientifiques incroyables

⁴ Vid. A. De Miguel, *Sociología del franquismo*, Euros, Barcelona, 1975.

Tusell, *La dictadura de Franco*, Altaza, Alianza Editorial, (1988-1996), Barcelona, 1996; S. Payne, G. Franco, *el perfil de la Historia*, Espasa Calpe, Madrid, 1995; P. Preston, *Franco "Caudillo de España"*, Grijalbo, Mondadori, Barcelona, 1993; Id., *Franco "Caudillo de España"*, Grijalbo, Barcelona, 1994.

⁵ J.A. Biescas y M. Tuñón de Lara, *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, en M. Tuñón de Lara (Dir.), *Historia de España*, Vol. X, Barcelona, Labor, 1994; R. Carr, *España, 1808-1975*, Barcelona, Ariel, 1992; Id., *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*, Barcelona, Ariel, 1999; Id. (Coord.), *La época de Franco (1939-1975). Política, Ejército, Iglesia, Economía y Administración*, Madrid, Espasa Calpe, 1996; Carr, Fusi, *España. De la Dictadura a la Democracia*, cit.; J.R. Díaz Gijón et al., *Historia de la España actual, 1939-1996. Autoritarismo y democracia*, Madrid, Marcial Pons, 1998; J. Ferrando Badía, *El régimen de Franco. Un enfoque jurídico-político*, Madrid, Tecnos, 1984; J. Fontana (Ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 1986; J.P. Fusi, *Franco. Autoritarismo y poder personal*, Madrid, El País, 1985; Id. (Coord.), *La época de Franco (1939-1975). Sociedad, Vida y Cultura*, Madrid, Espasa Calpe, 2001; Fusi, J. Palafox, *España, 1808-1996. El desafío de la modernidad*, Madrid, 1998.

auparavant, en même temps qu'il reflétait la relation avec la sphère politique et le besoin de changement⁶.

La société se transforma puisque les changements économiques portèrent avec eux les changements sociaux; ainsi augmenta la consommation des biens et des services. L'évolution de l'urbanisme et l'abandon des zones rurales avec le rétrécissement de la production agricole (le secteur occupait vers le 30% de la population) approchait à d'autres pays de l'Europe. En plus, la situation des femmes n'avait pas trop changé; elle se trouvait subordonnée au père ou au mari, uni à eux comme une mineure; elle était conditionnée par la législation même. Depuis son enfance elle était éduquée comme épouse, mère et organisatrice du foyer. Au début dans la famille et après à l'école; on lui donna une orientation vers la vie domestique qu'elle devait remplir. Par ces temps, le signe de la guerre civile avait disparu, les espagnols avaient pu surmonter la misère de l'après guerre; néanmoins il y avait encore trop de problèmes à résoudre. Comme l'injustice sociale, le déséquilibre économique interrégional ainsi que l'analphabétisme. Il y eu peu de provinces qui avaient pu progresser et qui avaient expérimenté des avances importants; l'Espagne était loin de la moyenne européenne.

2. *Les principaux traits éducatifs*

La deuxième Loi d'éducation espagnole qui changea et articula tout le système éducatif fu rédigée pendant la dernière étape du régime dictatorial. C'est une Loi moderne qui finit définitivement avec l'ancien modèle mais qui cherche à maintenir la tradition⁷. Un système éducatif différent, plain de défauts, désarticulé, rigide, trop discriminé et pondéré; inopérant et inadéquat pour la société du moment, ont justifié le besoin de réformer l'éducation espagnole⁸.

Force et présence des technocrates⁹ au gouvernement prend le devant pour un changement substantiel dans l'éducation espagnole aussi bien différente et précaire que dans d'autres aspects de la société espagnole renfermés par la dictature¹⁰. Le modèle scolaire qu'établit le régime fut une école patriotique

⁶ A. Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 176.

⁷ R. Díez, *La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica*, «Revista de Educación», (1992), N° Extraordinario, MEC, pp. 261-278.

⁸ Loi 14/1970, du 4 Août (BOE du 6 Août 1970), Générale d'Éducation et Financement de la Réforme Éducative. Préambule, l'éducation en Espagne: Bases pour une politique éducative, Ministère de l'Éducation et des Sciences, Madrid, 1969, pp. 15 et suivantes.

⁹ M. de Puelles, *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*, «Revista de Educación», (1992), N° Extraordinario, MEC, pp. 13-29.

¹⁰ M. de Puelles, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, p. 339.

et catholique qui s'alimentait dans les "valeurs" de l'autorité, la hiérarchie et l'influence du chef de l'Etat. Idéologiquement l'enseignement était unique, l'école était national catholique et sa présence se laissa voir jusqu'à la promulgation de la Loi Générale de l'Éducation (1970)¹¹. Néanmoins, l'histoire du franquisme marca des différences; l'existence d'une école publique précaire et appauvrie en face d'une prestigieuse école privée, fortifiée aux écoles religieuses¹².

D'un autre côté, le gouvernement montre son intérêt pour améliorer le niveau culturel de l'Etat en se préoccupant pour l'éducation comme forme de progrès économique. On change de ministre de l'Education et des Sciences en 1968 pour ouvrir une nouvelle période; son titulaire, José Luis Villar Palasí, commencerait un projet très ambitieux en restructurant le système éducatif. Un pays à tendance agricole, avec un grand support traditionnel, avait grande nécessité d'être modernisé pour améliorer l'économie; pour cela l'Etat avait besoin d'une main d'oeuvre qualifiée. On pouvait atteindre cela à travers l'éducation; les responsables comprennent que les investissements en éducation signifiaient le progrès; les dirigeants se penchèrent pour l'éducation. Dans ce contexte, la plus grande demande d'éducation formelle, alimentée par la croissance démographique et des classes moyennes avec le progressif procès de l'incorporation des femmes au travail extra-domestique; cela mène à la révision de l'éducation et à la promulgation d'une loi qui englobe les réformes du système éducatif. De telle manière qu'on pensa à la nécessité de rénovation du système éducatif, convaincus de l'importance de changer et de surmonter l'ancienne Loi de Moyano¹³. La nouvelle structure du système éducatif voulait résoudre les inégalités et approcher l'éducation aux secteurs populaires¹⁴.

La période de l'Education Générale de Base, qui fut établie unique, obligatoire et gratuite pour tous les espagnols, se propose de finir, dans un délai d'implantation de cette Loi, avec toute discrimination; elle constitue la base indispensable d'égalité d'opportunités éducatives; égalité qui se projetait au long des autres niveaux de l'enseignement¹⁵.

Le procès de scolarisation avec l'implantation de l'enseignement primaire (6-14 ans), voulait répondre aux demandes sociales en même temps que faire populaire l'enseignement en le rapprochant à toutes les sphères sociales et en offrant égalité d'opportunités¹⁶. Cette politique marchait avec les nouveaux

¹¹ A. Escolano, *La organización de la escuela. Del arcaísmo a la modernidad*, en *Historia ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 485.

¹² A. Viñao, *La educación General Básica: entre la realidad y el mito*, «Revista de Educación», (1992), N° Extraordinario, MEC, pp. 47-71.

¹³ M. de Puellas, *Educación e ideología en la España contemporánea*, cit., p. 425.

¹⁴ MEC: *Educación General Básica. Nueva Orientación*, Madrid, Servicio de Publicaciones, 1970, p. 9.

¹⁵ *Ibid.*, Préambule de la Ley de 1970.

¹⁶ R. Díez, *La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica*, «Revista de Educación», (1992), N° Extraordinario, MEC, pp. 261-278.

schémas de la planification économique. Il était évident qu'on avait besoin de la main d'oeuvre féminine mais qu'elle soit bien qualifiée; dans ce cadre de capacité économique et productive, le ministère de l'Éducation et des Sciences articula une Loi dont les rédacteurs s'inspirèrent dans les expériences éducatives d'autres pays européens et dans les idées progressistes d'autres époques. L'impulseur fut le ministre José Luis Villar Palasí qui réalisa une grande transformation protégée dans de nouvelles idées: démocratiser l'enseignement, égalité d'opportunités, coéducation, introduction des femmes dans le marché de l'emploi ainsi que l'offre de plus d'éducation. Il fallait enrichir l'éducation des femmes puisqu'elles représentaient économiquement un énorme capital humain; dans ce sens, on devait les préparer pour qu'elles fassent parti du système productif¹⁷. L'intérêt pour rénover l'école franquiste ainsi que pour démocratiser le système éducatif constituent le cadre propice pour établir l'enseignement mixte, malgré l'inquiétude de quelques secteurs envers de possibles problèmes moraux et sexuels qui pourraient se générer face à la présence de garçons et filles dans une même classe¹⁸. En Espagne, la Loi Générale de l'Éducation (1970) représenta la rénovation du système scolaire en accord avec les nouvelles nécessités de développement économique qui voulait l'égalité d'opportunités pour tous, sans distinction; mais le modèle se basait sur une éducation différentielle. Le modèle n'était pas égalitaire dans l'ordre du genre ni des classes sociales puisqu'il alimenta sa légitimité et sa perpétuité dans la socialisation différentielle.

L'enseignement devient mixte et le curriculum s'unifie; dans les programmes on voit disparaître l'enseignement des connaissances du foyer, spécifiques pour les filles et, jusqu'à ce moment, indispensables pour la mission qu'elles devaient accomplir pendant leur vie¹⁹. Mais le fait que garçons et filles soient dans la même classe n'implique pas égalité dans la pratique éducative et dans la carrière de la vie (curriculum). Cela n'intègre pas des éléments de base des deux sexes pour leur formation; le curriculum se limita à généraliser le modèle masculin. La coéducation ne fut pas prioritaire pour le gouvernement ni un réclame social si on excépte les groupes de rénovation et les mouvements féminins²⁰.

Au moment de la promulgation de la Loi Générale de l'Éducation (1970), l'école mixte devient plus généralisée en même temps que l'égalité d'opportunités éducatives pour tout les élèves des différents sexes, unifiant ainsi les programmes éducatifs même s'il s'agissait d'une éducation différentielle vis à vis des sexes et le biais du genre deviene important. De cette manière on

¹⁷ I. Alberdi, *La educación de la mujer en España*, en C. Borreguero et al. (Dir.), *La mujer española: de la tradición a la modernidad*, Madrid, Tecnos, 1986, p. 71.

¹⁸ *Éducation en Espagne. Bases la politique d'éducation*, (Livre blanc), MEC, Madrid, 1969, p. 234.

¹⁹ J. Carbajo, *Mujeres y Educación*, en J. Bustillo Cuesta (ed.), *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2003, p. 223.

²⁰ P. Ballarín, *La Educación de las Mujeres en la España Contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 136.

voit que ces mesures étaient suffisantes pour effacer le sexisme des classes et promouvoir l'égalité laborale entre les personnes des deux sexes. Néanmoins, dans la vie quotidienne les questions domestiques seront celles des femmes, mais les activités construites comme féminines restèrent rejetées dans le curriculum de formation. Définitivement, j'affirme les différences par sexe sur la base de la capacité pour les études, malgré la supposée égalité éducative. Rien n'a été dit sur la coéducation, ce qui maintient tout ce qui fut monté en relation au sexe; chose qui n'écarte pas la vision traditionnelle protégée par le rôle domestique des femmes.

2.1. *Transformation des écoles de magistère (formation d'instituteurs et institutrices)*

L'implantation de la Loi Générale de l'Éducation fut une profonde réforme de tout le système éducatif espagnol – comme nous avons signalé auparavant – se transformant substantiellement²¹, aussi bien la formation des maîtres, nommés dorénavant Professeurs d'Éducation Générale de Base, que les centres où l'on offre ces enseignements²². Ces écoles perdent leur identité en s'intégrant dans l'Université comme Ecoles Universitaires; elles disparaissent pour s'adapter à la nouvelle normative légale: ce sont les Ecoles Universitaires pour la Formation du Professorat de l'Enseignement General de Base (EGB)²³. Les anciennes écoles de Magistère s'intègrent dans les respectifs districts universitaires²⁴. Aussi bien les institutions comme le professorat étaient à la marge de l'université et actuellement les normes les font disparaître: on créait une nouvelle institution et un lien avec l'université. L'Article 31 sur l'éducation universitaire stipule que l'éducation suivie aux écoles universitaires «se constitue d'un seul cycle de trois ans». Avec l'application de la Loi Générale de l'Éducation les études de Magistère acquièrent niveau universitaire et on créa le Diplôme de Professeur de EGB. La formation académique exigée augmente de niveau pour pouvoir faire ces études: on devait dépasser le Cours d'Orientation Universitaire. Le plan des études durait trois ans plus trois mois de stages d'enseignement. Au programme, en accord avec le curriculum de l'Enseignement Général de Base, on combine la formation généraliste des maîtres, capacité pour enseigner

²¹ A. Escolano, *Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*, «Revista de Educación», (2000), N° Extraordinario, MEC, p. 211.

²² A. Mayordomo, *El Magisterio Primario en la política educativa de posguerra (1939-1945)*, in *La educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, 262 pp.

²³ M. De Guzmán, *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*, Barcelona, Prima Luce, 1973, p. 228.

²⁴ A. Molero Pintado, *Las Escuelas Normales de Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*, Madrid, Secretariado Publicaciones de Alcalá de Henares, 1989.

dans la première étape de la EGB, ainsi que celle des maîtres spécialisés, pour chaque aire établie pour la deuxième étape (Sciences sociales, Langue, Sciences Naturelles et Mathématiques, en premier lieu)²⁵.

La création d'aires de connaissance avec l'idée d'enchaîner le savoir contigu, du même qu'il se passait à l'enseignement de base; le caractère psychopédagogique et didactique de ces matières spécifiques s'unissait avec les critères et les objectifs de la deuxième étape de la EGB. Sans négliger la formation de la personnalité des maîtres et la relation éducative avec les élèves, la pédagogie était fondamentale pour changer les actions éducatives traditionnelles; magistrocentrique, aussi ancienne, pour préparer les nouvelles générations que les circonstances sociales demandées.

Aux centres on applique la normative officielle vis à vis des plans d'étude mais respectant l'organisation universitaire propre. Ainsi, par prescription officielle, l'attention prioritaire se penche sur la formation des professeurs et ensuite à leur spécialisation. On devait capaciter les élèves pour qu'ils apprennent l'enseignement global de la première étape de la EGB; à partir de la deuxième étape dans une aire spécifique. Pendant l'année 1971-1972, entre en vigueur le Plan Experimental ou Plan de 1971; il s'initie aux Ecoles de Magistère qui fonctionnaient à la tête du district universitaire; l'année d'après il s'étend au reste des écoles. Il fut provisionnel durant quelques années, puisque les directrices se publieront l'année 1977 selon l'Ordre du 13 Juin 1977 (BOE du 25 Juin). Il reste en vigueur pendant vingt ans avec de très petites modifications; en 1991 entra en pratique un autre dessin du curriculum pour la formation des maîtres, plus moderne et avec une plus meilleure spécialisation. Dans les deux cas, le titre obtenu permettait l'accès au deuxième cycle des études universitaires moyennant la réalisation d'un cours d'adaptation.

Le plan 1971 avait un handicap: une excessive dédication aux matières de formation scientifique-culturelles aux dépens de celles éminemment professionnelles. L'attention aux exigences de formation présentées pour l'accès au deuxième cycle de l'enseignement universitaire enleva l'importance aux disciplines professionnelles et à la préparation pour l'exercice de l'enseignement. A partir des années soixante dix on entreprend des actions pour réviser les contenus du Plan Expérimental, confirmant ainsi la nécessité de donner plus d'attention aux matières professionnelles et à la préparation de la première étape.

Aux écoles universitaires pour la Formation du Professorat de EGB, le plan Expérimental de 1971 se concrétise dans une grande partie des centres avec l'implantation des spécialités des Sciences Humaines, Sciences et Langue Espagnole et d'autres langues modernes, l'année académique 1971-1972. Quelques années plus tard, et dépendant des districts universitaires, on introduit

²⁵ R. Navarro Sandalinas, *La ley Villar y la formación del profesorado*, «Revista de Educación», (1992), N° Extraordinario, MEC, pp. 209-236.

l'Éducation Préscolaire et l'Éducation Spéciale. Dans ce nouveau cadre la catégorie de l'emplacement gagnait du prestige; ce fait produit un certain dérangement parmi le professorat vu le transit jamais imaginé auparavant.

3. *Formation de maîtres. Plan d'études 1971*

Au moment de l'approbation de la Loi Générale de l'Éducation, du même qu'il se passait dans d'autres niveau éducatifs, la formation des maîtres (instituteurs) connu une modification et expérimenta une transformation importante, avec des répercussions favorables dans la pratique professionnelle. On supprima la différence du curriculum des maîtres des deux sexes, ce qui implique qu'ils recevront une préparation identique même si les problèmes des sexes était présents dans la vie académique. Les matières du Foyer ne s'enseignaient pas mais étaient présentes les matières patriotiques (formation politique et de l'Esprit National). Comme le professorat n'avait pas été préparé pour le changement, on continue avec les routines pédagogiques et des pratiques sexistes simplistes.

En mettant en vigueur le Plan de 1971 la supervision de l'activité de l'enseignement fut supprimée, surtout après le contrôle que le franquisme avait sur elle. Aux aspirants à devenir maîtres on ne mettra pas d'obstacles à leur tâche ni à l'expédition des titres, ayant les mêmes droits, permettant l'accès direct aux postes des écoles publiques de l'État, avec la même égalité de conditions que ceux des élèves qui auraient les meilleurs dossiers académiques.

Les difficultés de déplacement et la nécessité des jeunes de travailler pour avoir de l'argent et contribuer à l'économie domestique, implique que beaucoup accédèrent depuis la distance et ils ont été obligés à suivre la modalité de l'enseignement libre, à se préparer seuls et à se déplacer pour faire les examens. On indique que les postes féminins augmentent; il y eut un chiffre important dans le régime officiel et libre; même si l'éventail de l'emploi qu'on offrait aux femmes et l'accès était une espèce de motivation; un facteur qui reflétait un rendement académique positif; cette option était une opportunité de promotion culturelle et sociale. Traditionnellement, les origines géographiques des élèves aspirants à devenir maîtres se trouvaient dans les zones rurales; c'était une alternative culturelle et une promotion sociale. Néanmoins, on n'ignore pas l'entité des élèves des zones urbaines parce qu'il y avait une pauvre offre universitaire et le magistère était, en soi même, une option de formation. Dans le cas des femmes urbaines cette option constitue la possibilité d'améliorer le niveau culturel, d'obtenir un Titre et même de devenir professionnelles. Malgré les changements, l'échantillon se répète presque de la même manière, avec la tendance au monde rural et à la femme. Vers la fin des années soixante dix les maîtres ne se trouvaient plus dans des conditions de pénuries économiques; quelque chose venait

de changer. Le panorama du magistère s'améliore: les salaires augmentent grâce aux changements législatifs; il y eut aussi une inscription plus notoire, achevant même la massification des études; faite qui, uni à la diversité des spécialités, obligea les responsables à agrandir les anciennes écoles. La demande de ces études fut importantes malgré l'indice d'arrêt professionnel. Pendant la vigueur de ce Plan, les études atteignent le numéro le plus élevé du nombre d'élèves. Il y eut une explosion d'aspirants qui voulaient avoir un Titre pour bénéficier de l'exercice professionnel qu'offraient ces études. Les responsables pensent à une mesure pour freiner l'inscription en adoptant la réalisation de quelques épreuves d'accès dans des districts universitaires; comme ça on regla le système d'accès. Il faut ajouter que ces écoles de magistère offraient le savoir que ces femmes en avaient besoin et que les enfants des classes populaires devaient connaître; on se trouvait bien loin des intérêts des classes accommodées²⁶. De milieux officiels identifiés par la mixité avec la mixité dans ce cas, il a été coinstrucción et l'égalité considérée comme formelle a répondu à une égalité réelle. Ils ont ignoré la partie sexistes de la société espagnole et de la sous-estimation du rôle et des activités considérées comme féminines. Ainsi, le sexisme n'a pas examiné ce dans l'élaboration de la loi ou dans les matériaux et les programmes de formation. Le programme a intégré les éléments clés des deux sexes en matière de formation, a été limitée à généraliser le modèle masculin.

Les filles assistaient aux cours avec leurs camarades mais la conception sur le rôle de la femme était le même qu'auparavant²⁷. L'affluence conjointe aux classes et l'étude d'un programme commun, ne fut pas suffisant pour atteindre l'égalité; la loi en soi se référait à la différence sexuelle avec des expressions comme «égalité nue entre l'homme et la femme».

Dans la formation des institutrices l'éducation n'ignore pas les valeurs féminines et considéra les expériences des femmes; ce fut un message qui se projette dans les classes quand elles exerçaient leur profession. D'une manière subtile, la société et, par conséquent, l'éducation, rejette ce qui est domestique et les activités féminines traditionnelles. Vers le début des années 1970 la femme connaîtra des difficultés ainsi que les secteurs populaires; on maintient le déséquilibre social puisque l'égalité d'opportunités ne fut pas une réalité.

²⁶ F. Ortega, J. Varela, *El aprendiz de maestro: un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

²⁷ *La educación en España. Bases para una política educativa* (libro blanco), MEC, Madrid, 1969, p. 234.

PLAN D'ÉTUDES 1971. SPÉCIALITÉ SCIENCES

<i>Première année</i>	<i>Deuxième Année</i>	<i>Troisième Année</i>
Pédagogie	Pédagogie	Pédagogie
Psychologie de l'Éducation	Géologie	Psychosociologie
Langue Espagnole Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
Religion	Physique	Chimie
Education Physique	Musique	Biologie
Dessin	Education Physique	Musique
Une optative	Didactique des mathématiques	Travaux manuels
	Pratiques	Une optative
	Une optative	Didact. des sciences
		Education physique
		Pratiques

PLAN D'ÉTUDES 1971. SPÉCIALITÉ SCIENCES HUMAINES

<i>Première année</i>	<i>Deuxième Année</i>	<i>Troisième Année</i>
Pédagogie	Histoire	Psychosociologie
Psychologie de l'Éducation	Géographie	Histoire
Langue Espagnole Mathématiques	Mathématiques	Histoire de l'Art
Religion	Philosophie	Histoire de la littérature
Education Physique	Musique	Musique
Dessin	Education Physique	Travaux manuels
Une optative	Didactique des Scienc. Humaines	Didact. des sciences Humaines
	Pratiques	Education Physique
	Une optative	Une optative
		Pratiques

PLAN D'ÉTUDES 1971. SPÉCIALITÉ DE LANGUE ET LANGUES MODERNES

<i>Première année</i>	<i>Deuxième Année</i>	<i>Troisième Année</i>
Pédagogie	Pédagogie	Psychosociologie de l'Éducation
Psychologie de l'Éducation	Langue espagnole	Lang. et littér. françaises
Langue Espagnole	Langue et littérature	Histoire de la littérature
Lang. et littér. Françaises	Lang. et littér. anglaises	Didactique de la langue
Lang. et littér. anglaises	Didactique de la langue	Musique
Mathématiques	Musique	Travaux manuels
Religion	Education Physique	Dessin
Education Physique	Dessin	Education Physique
Dessin	Pratiques	Une optative
Une optative	Une optative	Pratiques

Pendant ces années commencèrent à se faire noter les secteurs critiques qui défendaient d'autres idées; ils se protégeaient dans la rénovation pédagogique. En réalité ils étaient peu nombreux les professionnels qui arrivèrent à briser les préjugés puisque les sanctions sociales étaient dures et parce que la partie la plus nombreuse resta manipulée par les idées avec lesquelles ils avaient été éduqués, sans comprendre la nécessité de changement et de progrès ou d'autres alternatives. Malgré les nouveautés et les innovations, le matériel scolaire et le mobilier furent insuffisants; tout à coup on voit la conjugaison d'un nouveau modèle éducatif avec les vieilles pratiques pédagogiques.

Réflexions finales

Le système éducatif espagnol – vieux, précaire, hiérarchisé, discriminatoire et rigide, impropre de la société espagnole, qui avait connu de notables améliorations après une longue après guerre, devait changer. La modernité et le changement dont l'Espagne avait besoin véhicula l'équipe du gouvernement à réviser le système éducatif et à élaborer une Loi de l'Education qui donnerait une réponse à ce problème. La nouvelle structure du système éducatif, en accord avec son présent, même dans le schéma idéologique du franquisme, déjà épuisé, voulait offrir "éducation au peuple". Elle concevait un système éducatif moderne et pour cela commença la réforme intégrale de tous les niveaux de l'enseignement en brisant avec le modèle traditionnel; en apportant des innovations pédagogiques et en établissant un modèle plus flexible, en pensant en un "modèle démocratique de l'enseignement". Les rédacteurs de la nouvelle loi s'inspirèrent sur les expériences éducatives d'autres pays européens et sur les idées progressistes espagnoles d'autres époques, conjuguant ainsi des propositions pour adopter la nouvelle normative à la réalité du pays. L'éducation connu une amélioration en offrant la formation de base à tous les secteurs sociaux; en même temps elle constitue un des meilleurs modèles connus en Espagne. Néanmoins, la Loi n'arrive pas à corriger les inégalités sociales et celles du genre (femmes et hommes), puisque l'éducation espagnole s'appuie sur les différences et elle reproduit les inégalités; construisant ainsi un système éducatif selon les inégalités existantes. L'application de la loi fut un cumule de difficultés, comme celles du budget et la précarité des infrastructures, qui obstaculisent son fonctionnement; il y avait aussi un manque de formation de professeurs en ce qui concerne les principes pédagogiques et méthodologiques.

À partir de la promulgation de la Loi Générale de l'Education (1970) commence la généralisation de l'école mixte et on défend l'égalité des opportunités éducatives pour tous les élèves (filles et garçons); on unifie les programmes éducatifs même si c'était une éducation différenciée par sexes et le biais était important. Ainsi, on considère que ces mesures sont suffisantes

pour effacer le sexisme des classes et promouvoir l'égalité professionnelle entre personnes de sexes différents. Dans la vie quotidienne, les questions domestiques continuent à être propres des femmes, mais les activités créées comme féminines, restent dépréciées dans le curriculum formatif. En définitif, la Loi réaffirme les différences par sexe selon la capacité pour les études, malgré la supposée égalité éducative. Rien ne fut dit sur la coéducation, ce qui maintient tout le conglomerat sexiste qui ne s'éloigne pas de la vision traditionnelle, protégée dans le rôle domestique des femmes.

Dans les Ecoles Universitaires de Formation du Professorat de EGB, on suit les directrices nées du Ministère et commença l'enseignement du Plan Expérimental de 1971, qui offre un programme de formation conjointe pour garçons et filles aspirants à avoir le titre de maîtres, avec la nouvelle normative de nomination: Professeurs de EGB. Les pratiques d'enseignement et les attitudes entre les élèves de différents sexes sont médiatisées selon les valeurs qui existaient dans le régime; malgré quelques apparences de changement, tout reste similaire. Les filles assistent avec leurs camarades garçons dans les mêmes classes mais les conceptions sur le rôle de la femme restent inchangées. L'affluence conjointe aux classes et l'étude d'un programme commun, ne fut pas suffisant pour atteindre l'égalité puisque la loi se réfère à la différence avec des expressions comme «Une loi nue entre l'homme et la femme».

Malgré les nouveautés et les innovations, le matériel scolaire et le mobilier fussent insuffisants et tout à coup on voit naître un autre modèle éducatif en parallèle avec les vieilles pratiques pédagogiques. Pour les maîtres en actif, ce fut un obstacle; ils avaient été formés sous d'autres schémas pédagogiques, suivant une éducation sexiste et entraînés pour enseigner des filles; ils sentent écrasés avec la présence de garçons dans des classes de filles.

Malgré les difficultés avec lesquelles on se trouve pendant la formation de maîtres, la Loi Générale de l'Éducation représente un des meilleurs projets éducatifs de l'Espagne contemporaine. Elle a dû surmonter beaucoup de difficultés aussi bien de caractère social comme culturel, économique et humain. Dans des occasions on engourdit l'application et l'empêchèrent une partie de la réforme éducative. Il est vrai que du point de vue économique, le manque de recours et de matériel scientifique didactique, avec les peurs de connaissances pédagogiques et méthodologiques d'une partie du professorat du Magistère, obstacle l'obtention des objectifs.

Bibliographie

- I. Alberdi, *La educación de la mujer en España*, en C. Borreguero *et al.* (Dir.), *La mujer española: de la tradición a la modernidad*, Madrid, Tecnos, 1986
- P. Ballarín, *La Educación de las Mujeres en la España Contemporánea*, Madrid, Síntesis, 2001
- J.A. Biescas, M. Tuñón de Lara, *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, en M. Tuñón de Lara (Dir.), *Historia de España*, vol. X, Barcelona, Labor, 1994
- J. Carbajo, *Mujeres y Educación*, en J. Bustillo Cuesta (Ed.), *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2003
- R. Carr, *España, 1808-1975*, Barcelona, Ariel, 1992
- , *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*, Barcelona, Ariel, 1999
- , (Coord.), *La época de Franco (1939-1975). Política, Ejército, Iglesia, Economía y Administración*, Madrid, Espasa Calpe, 1996
- R. Carr, J.P. Fusi, *España. De la Dictadura a la Democracia*, Barcelona, Planeta, 1979
- A. De Miguel, *Sociología del franquismo*, Euros, Barcelona, 1975
- J.R. Díaz Gijón *et al.*, *Historia de la España actual, 1939-1996. Autoritarismo y democracia*, Madrid, Marcial Pons, 1998
- R. Díez, *La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica*, «Revista de Educación», N° Extraordinario, 1992, MEC, pp. 261-278
- A. Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002
- , *Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*, «Revista de Educación», N° Extraordinario, 2000, MEC
- , *La organización de la escuela. Del arcaísmo a la modernidad*, en *Historia ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006
- J. Ferrando Badía, *El régimen de Franco. Un enfoque jurídico-político*, Madrid, Tecnos, 1984
- J. Fontana (Ed.), *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 1986
- J.P. Fusi, *Franco. Autoritarismo y poder personal*, Madrid, El País, 1985
- , (Coord.), *La época de Franco (1939-1975). Sociedad, Vida y Cultura*, Madrid, Espasa Calpe, 2001
- J.P. Fusi, J. Palafox, *España, 1808-1996. El desafío de la modernidad*, Madrid, 1998
- M. De Guzmán, *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*, Barcelona, Prima Luce, 1973

- Loi 14/1970, du 4 Août (BOE du 6 Août 1970), Générale d'Éducation et Financement de la Réforme Éducative. Préambule, l'éducation en Espagne: Bases pour une politique éducative, Ministère de l'Éducation et des Sciences, Madrid, 1969, pp. 15 et suivantes
- I Plan de développement (1964-1968); Loi du 29 Avril 1964; Loi du 8 Avril 1967
- J. Lorenzo, *Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990)*, «Revista Complutense de Educación», vol. 6, n. 2, 1995, Madrid, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense
- A. Mayordomo, *El Magisterio Primario en la política educativa de posguerra (1939-1945)*, in *La educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985
- , “Introducción”, in Id. (Ed.), *Historia de la Educación en España*, vol. VI/2, *Textos y documentos. Nacionalcatolicismo y Educación en la España de la Posguerra*, Madrid, MEC, 1990
- A. Molero Pintado, *Las Escuelas Normales de Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*, Madrid, Secretariado Publicaciones de Alcalá de Henares, 1989
- F. Ortega, J. Varela, *El aprendiz de maestro: un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1984
- R. Navarro Sandalinas, *La ley Villar y la formación del profesorado*, «Revista de Educación», N° Extraordinario, 1992, MEC, pp. 209-236
- J.E. Palomero Pescador, M.R. Fernandez Dominguez, *Las Escuelas Normales en el umbral de su reforma. Reseña histórica*, «Patio Abierto», n. 9, 1984, Universidad de Extremadura, pp. 1-7
- S. Payne, G. Franco, *el perfil de la Historia*, Espasa Calpe, Madrid, 1995
- P. Preston, *Franco “Caudillo de España”*, Grijalbo, Mondadori, Barcelona, 1993
- , *Franco “Caudillo de España”*, Grijalbo, Barcelona, 1994
- M. de Puelles, *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*, «Revista de Educación», N° Extraordinario, 1992, MEC, pp. 13-29
- , *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980
- J. Tusell, *Dictadura franquista y democracia 1939-2004*, Barcelona, Crítica, 2005
- , *La dictadura de Franco*, Altaza, Alianza Editorial, (1988-1996), Barcelona, 1996
- A. Viñao, *La educación General Básica: entre la realidad y el mito*, «Revista de Educación», N° Extraordinario, 1992, MEC, pp. 47-71

- , *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002
- , *La política exterior española en el franquismo*, «Cuenta y Razón», n. 6, 1982, pp. 61-78

Teresa González Pérez

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje
Universidad de La Laguna, Tenerife (Islas Canarias, Spain)
teregonz@ull.es

Not Yuletide? Fir Tree ornaments as an integral part of Soviet socialization practices (1920s-1960s)*

Alla Salnikova

The holidays of my childhood... / Time has
swept you away, / Oh Christmas, a world so dear
to me

(Alexander Vertinskii, *Christmas*, Romans,
Paris, 1934)

How exquisitely garbed you are! With your
silver star! / How imposing... how merry it is
around you! / We stand around the luminous
fir tree and shout out to the world: / «Our
Dear Comrade Stalin we send you our happy
greetings!»

(M. Klokova, *The fir tree New Year*. Soviet
children's song, 1941)

* This article is a chapter in a monograph to be published by «Novoe Literaturnoe Obozrenie» in Moscow. The original text has been translated and adapted for the journal «History of Education & Children's Literature». Special thanks for the translation to Ben Eklof (Professor of History at Indiana University, Bloomington, USA).

1. *Christmas tree ornaments in the world of children and adults (introduction)*

The material world enveloping humans in daily life is variegated and multifaceted. There are objects without which we cannot imagine living even for a day. And there are those which enter our lives only rarely, which do nothing to detract from their value, whether symbolic or material. Among the latter are Christmas, or more literally in Russian, «fir tree» ornaments¹. Of course, one could easily get by without these objects; but how many joyful and radiant days would children – well, even adults – then be deprived of if we lost the opportunity to see the splendidly decked-out fir tree! How faded, despondent and “naked” would it be without its ornamental garb!

Yet in Russia the history of the fir tree ornament, as well as the «Christmas tree» itself is not a simple one², especially when we turn to Soviet Russia, where Christmas ornaments were at times relentlessly persecuted, criticized as an inseparable attribute of bourgeois culture, but then welcome and encouraged as an element of the new Soviet holiday culture. There can be no doubt, however, that the fir tree ornament played a distinctive role in the establishment of a Soviet identity, especially of course when it came to childhood. After all the *elka* or fir tree celebration, whether it had to do with Imperial or Soviet Russia was above all a children’s holiday. For that reason fir tree ornaments were always oriented above all towards children, although in reality *elka* (and its ornaments) were situated on the cultural boundaries between childhood and adulthood.

A look at Soviet children’s toys and Soviet fir tree ornaments, the mass production of which was initiated by a resolution of the Central Committee of the Communist Party on August 26, 1933³, will show clearly that their origins and content, their purpose as well as the means of production, their role in the larger culture had much in common with each other. The common features of toys and ornaments evolved in line with “adult” conceptions about the “utility” and “necessity” of such objects. Designing, producing and obtaining toys, adults saw them, sometimes primarily, as educational instruments, whether religious, moral, aesthetic, or political and ideological. Here it wasn’t important at all whether children would actually play with these toys or whether they would dangle from the branch of a fir tree. It was central instead that children would “appropriate” them, thus fulfilling the

¹ Below, instead of the commonly employed English-language term «Christmas-tree decorations» we use the Russian *elka* and *elka* ornamental toys meaning both the celebration of the event as well as literally the fir tree used. This allows us a more precise understanding of the deployment and functioning of this cultural artifact in Russia.

² On the history and mythology of the *elka* in Russia, see: E.V. Dushechkina, *Russkaja Ėlka*, Sankt-Peterburg, Norint, 2002.

³ O proizvodstve ělochnoj igrushki. Postanovlenie TsKK VKP(b) i NK RKI ot 26 avgusta 1933 goda, «Sovetskaya igrushka» (below – «SI», after 1937 – «Igrushka» – «I»), 1, 1935, p. 1.

essential tasks with which they were laden by adult design⁴. If we approach toys and ornaments from this angle, both play a very similar role as cultural markers.

In children's consciousness, Christmas tree ornaments were distinct from children's toys, largely because they were localized in different cultural spaces, which in turn affected their functional designation. A child's toy was, in the dictionary definition, «an object serving the play of children»⁵, and therefore serving as an essential component of children's everyday routines⁶. The degree of its «presence» in children's reality was maximal; likewise the child exerted maximal «domination» over the toy (Baudrillard). The fir tree ornament, on the other hand, belonged to the world of adult recreation and for the most part was a presentational carrier of information. Thus, if we follow Baudrillard, while the fir tree ornament was not «afunctional» or merely «decorative» or fulfilling a «systematic function of signifier», it was nevertheless marginal (to children)⁷. Being profoundly mythological, the ornament transported children to the world of myth, but a mythological world corresponding to reality. For this reason the fir tree ornament was not as much «fairy tale» as much as a model almost automatically – whether consciously or unconsciously – recording real actuality by artistic means, an example of the imprinting and normalizing foundations of power in artistic form. The material and spiritual (or ideological) are «interwoven», «giving birth to a new artistic unity», «without eliminating, but equalizing each other»⁸.

⁴ On the attitudes of parents to the toy as an instrument of the social construction of childhood, see, for example: J.E. Baxter, *The Archaeology of Childhood: Children, Gender, and Material Culture*, New York-Toronto-Oxford, Altamira Press, 2005; J. Best, *Too Much Fun: Toys as Social Problems and the Interpretation of Culture*, «Symbolic Interaction», 21, n. 2, 1998, pp. 197-212; K. Calvert, *Children in the House: The Material Culture of Childhood in America, 1600-1900*, Boston, Northeastern University Press, 1992; G. Lillehammer, *The World of Children*, in J. Sofaer Derevenski (ed.), *Children and Material Culture*, New York, 2000, pp. 17-26; A. Masters, *The Doll as Delegate and Disguise*, «Journal of Psychohistory», 13, n. 3, 1986, pp. 293-308; B. Mergen, *Made, Bought, and Stolen: Toys and the Culture of Childhood*, in E. West, P. Petrik (eds.), *Small Worlds: Children and Adolescents in America: 1850-1950*, Lawrence, University of Kansas Press, 1992, pp. 86-106; B. Sutton-Smith, *Toys as Culture*, New York, Garden, 1986; Ch. Williams, *Shopping as Symbolic Interaction: Race, Class, and Gender in the Toy Store*, «Symbolic Interaction», 28, n. 4, 2006, pp. 459-472, and oths.

⁵ D.N. Ushakov (ed.), *Tolkovyj slovar' russkogo iazyka*, Moskva, 1935, Last modified: November 20, 2009, <<http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov/article/ushakov/09/us1113108.htm?text>> (accessed: October 20, 2009).

⁶ But the toy achieved this status only gradually, over the course of centuries, crowding out the popular juxtaposition of the mass, folk, even vulgar, and the aristocratic, refined, “high”, the latter partially fulfilling the role of the “boudoir” toy. Such a “boudoir” toy, wrote L.G. Orshanskii in 1933, could be attractive, but «not for children», and was meant to be admired «through the glass» only. (L.G. Orshanskij, *Igrushki: Stat'i po istorii, etnografii i psikhologii igrushek*, Moskva-Petrograd, Gosizdat, 1923, p. 19).

⁷ J. Baudrillard, *Le système des objets*, Gallimard, 1991; Russian trans.: Zh. Bodriyar, *Sistema veshej*, Moskva, 2001, p. 82.

⁸ M.S. Kagan, *Iskusstvo v sisteme kul'tury*, Leningrad, Nauka, 1987, p. 110.

In this “fantastic” world children were entirely comfortable, in that they interpreted and appropriated fir tree ornaments as “icon signs” much as they did so with children’s toys such as dolls. But if children were entirely at liberty with ordinary toys and could dispose of them as they willed, this was not at all the case with fir tree toy ornaments. In the nineteenth century in accordance with the Christmas holiday rituals as they had evolved in Russia, the *elka* was to be a surprise, a secret hidden from children, and a foretaste of Christmas no less important than the event itself. Thus ordinarily only “the big folk” were allowed to decorate the tree. This tradition often carried over into the Soviet era, both at home and in public observances. Accordingly, children couldn’t do with fir tree toy ornaments precisely what they would have wanted to do; namely play with them as they would with ordinary toys⁹. But this “distancing” had the effect of making these ornaments even more enticing. And when suddenly what was prohibited was now allowed and fir tree toy ornaments lost their special status and were incorporated into children’s games as things, as objects temporarily in the power of children, the memory of them, including the memory of the information embedded in them, became firmly implanted. Soviet educators took note of this moment, acknowledging the reciprocal mutual functionality of ordinary and fir tree ornamental toys.

The elevated ideological, educational, memorial, artistic and emotional potential inherent in fir tree ornamentals made them a tempting and convenient educational device. The task of this article is to examine the ways in which ornamental toys were utilized as an instrument of Soviet educational practice, their role in the identity formation of Soviet children. The sources for this study are different, but in sum they managed to reconstruct the whole history of creation and development of the Soviet *elka* decorations as an integral part of the Soviet mass culture. The main attention is given to the ornamental toys themselves, preserved in museums and private collections, sold in antique shops and saloons, decorated public and private New Year trees, and their visual images represented in published and electronic catalogues, pictures, drawings, engravings, prints, photos, posters reflecting the New Year celebrations with their main attribute – decorated *elka*). Verbal documents – of both official and personal origins, reflecting representations of “Sovietness” via fir tree ornament and their implantation into the Russian world of childhood – were also examined. Soviet State and Communist Party documents and special publications on *elka* ornaments in the different

⁹ Yuri Lotman has noted this distinctive aspect of the “children’s”, “folklorist”, “archaic” audience, which relates to the toy-text as a «participant in the game: shouting, touching, intervening; spinning, probing at the picture with his fingers, speaking for figures on the page, intruding in performances, telling actors what to do, pounding on, or fondling books». He points to the desire to be not the “creator” but the “voice” of the thinking of the “other”, its active adresant. (Yu.M. Lotman, *Kukly v sisteme kul'tury*, in Id., *Izbrannye stat'i: v 3-kh tomakh*, I, *Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury*, Tallinn, 1992, pp. 377-378).

Soviet magazines for adults (such as «Sovetskaya Igrushka / Igrushka» or «Vestnik Prosveshchenija») and children (for example, «Murzilka», «Junye Bezbozhniki») also served as general instructions helped to trace the official course in creating of a “really Soviet” *elka* toy. “New” Soviet poetry and belles-lettres, especially for children (S. Marshak, L. Panteleev, M. Rozanov and others), were of a great value in this field too.

J. Baudrillard, M. Kagan, Y. Lotman and V. Paperny works were used as a theoretical background of research for understanding and describing the *elka* ornaments as the things in the system of culture, including the Soviet one. At the same time they were examined as the objects and instruments of a material turn which had been initiated in Russia during the first decades of the Soviet rule.

A well-written book *Russkaya Elka* by E. Dushechkina, modern Russian philologist and folklorist, was extremely helpful in describing of the Russian Christmas / New Year traditions and their decorations.

Besides all this, it was very difficult for the author to stand aside from the personal experience which made the research much more subjective, but at the same time much more “alive” and “animate”.

Emphasis is given to the second half of the 1930s as a transformative time for the fir tree toy ornament in the USSR into a mass produced artistic commodity of the Soviet “toy” canon, facilitating the dissemination and incorporation of new political and cultural behavioral and mental stereotypes.

2. *A Legacy Rejected: the fir tree ornament in pre-revolutionary Russia*

By 1917 the *elka* had become an inseparable attribute of the Christmas holiday culture in Russia. At that time the richly decorated *elka*, laden with gold, silver and tinsel, was in fashion. This called for a plenitude of fir tree ornaments, and a wide selection of such objects was indeed available in the last decades of Tsarism. The fir tree ornamental assortment in demand and supply was indeed expansive; a list would number in the hundreds of items. Thus, the *press courant* of one of the biggest trading firms in Russia providing the local customer with fir tree ornaments, Tikhomirov and Co., offered a list of ornamental toys in holiday items, «in a compressed version» filling twelve pages of fine print, including 72 room fireworks only¹⁰. As I.V. Ivanov, who has studied the Russian Christmas and New Year postcard from the early twentieth century, has observed, the fir trees depicted on such postcards could include baubles, beads, garlands, stars, gold and silver thread figuratives, snow and snowflakes, raindrops, paper streamers, confetti, lights, clappers, flags, rings, bells, cones, lanterns, trees, mushrooms, fans, dolls, letters, baskets,

¹⁰ See O. Ershova, *Ėlochnyj assortiment*, «SI», 7, 1936, p. 24.

miniature houses, steeds, horsemen, chimney sweepers, children, devils, angels, clowns, balloons, parachutes, hearts, drums, horns, pigs, apples, nuts, pears, cucumbers, flowers, candy, bread-rings, spice cakes, biscuits, pretzels, *croissants* and much-much more¹¹. All of this created an illusion of holiday abundance and splendor and was largely devoid of religious excess (by this time the *elka* was largely a secular holiday) not to mention political adumbrations. Even the Soviet pedagogues of the 1930s, analyzing the composition and nature of fir tree ornamentations, with the exception of the “typical religiosity” of Christmas tree angels, inveighed primarily against the “pointless display” of such ornaments¹².

We note that taken by themselves, independently of the general Yuletide holiday context, which in its country has its own specificity, such toy ornaments could only with great difficulty be applied to foster national identity among children. After all, the lion’s share of such ornamental toys were produced abroad, and notably in Germany, in the context of “alien” ideological, aesthetic and artistic stereotypes. «Our market is saturated with foreign toys reflecting a way of life entirely alien to our own», lamented Professor L.G. Orshanskii in 1912¹³. The production of fir tree ornaments in Russia was largely confined to *kustar’* (traditional handicraft) industries, was technologically backward and couldn’t compete with foreign models¹⁴. By the 1880s factory produced Christmas tree ornaments were among the least expensive and most widely dispersed across the globe¹⁵. At the beginning of the twentieth century there were only two small-scale factories in Russia producing such ornaments, in Petersburg and Klin (near Moscow). However the most famous Russian fir tree ornamental toys, produced by the Klin glassblowing workshop, long produced ornaments fashioned after German prototypes, although an effort was made to give them the saturated abundance of colors and intricacy characteristic of the traditional color schemes of Russian folk costumes¹⁶. The Petersburg factory also produced according to imported German work pieces employing, for examples, “German” doll faces, executed using chromo-lithographic techniques¹⁷.

¹¹ E.V. Ivanov, *Novyj god i Rozhdestvo v otkrytkakh*, Sankt-Peterburg, 2000, p. 90.

¹² E.A. Flerina, *Obraznaja igrushka i metody ejo podachi*, «SI», 7, 1936, p. 6.

¹³ Orshanskij, *Igrushki*, cit., p. 51.

¹⁴ The toy industry in pre-revolutionary Russia was miniscule in size. In 1913, its output amounted to only 3.2 million rubles, compared to 20 million rubles worth of imported goods (D. Prokop’ev, *O ėlke*, «SI», 12, 1936, p. 22).

¹⁵ Orshanskij, *Igrushki*, cit., p. 32. Elsewhere, he notes that «everything inexpensive, accessible, easily distributable, and well established came from Germany» (*ibid.*, p. 52).

¹⁶ *Klinskije ėlochnye ukrashenija*, Klin, Melikhovo, 2006, p. 31; *Ėlochnye ukrashenija, 1900-1970: Gid dlja kolleksionera*, Sankt-Peterburg, Art-Sankt-Peterburg, 2004, p. 4. The first glassblowing workshop was established in Klin in 1848; from the middle of that century *kustar’* production of glass ornamental toys was concentrated in a cluster of villages near Moscow (M. Novozhilov, *Stekloduvnye ėlochnye ukrashenija*, «SI», 6, 1936, p. 1).

¹⁷ *Russkaja ėlochnaja igrushka iz kolleksii Kim Balashak*, Moskva, b.i, 2002, p. 46.

Some advances in Russian ornamental toys were registered when a Moscow suburb *kustar'* workshop began to produce fir tree cardboard articles, Russian both in origin and in content (heroes of Russian fairy tales, birds and beasts of the Russian forest, etc.). The Sergiev-Posad (site of a famous monastery outside Moscow) zemstvo model school workshop, opened in 1891, also began to produce ornamental toys based upon colorful figures from Russian folklore. At the turn of the century a handful of specialized stores open in Moscow selling *kustar'* wares, primarily toys, including fir tree ornamentals¹⁸. However, the outbreak of World War I led to the curtailment, then eclipse of these beginnings.

Despite this, by 1917 the fir tree ornamental toy had earned its place in the holiday culture of many Russian children, especially among the upper and middle urban classes, and the ensuing revolution could do little initially to change this.

3. *That repulsive bourgeois holiday: Christmas toys and the new revolutionary Russia*

The remarkable, bold, even “hot” early Soviet culture of the first decade after 1917 aimed to overturn the old, including the “bourgeois” *elka* and all its attributes. But this was no easy job, given the symbolic roots it had grown in mass culture and the absence of any alternative of equivalent weight. Given the harsh, even desperate economic situation confronting the early Soviet state in its first years, all its efforts were concentrated on elementary survival and on saving children from outright starvation. In the event, the holiday *elka* also survived this era. In the process of nationalizing all toy and stationary stores, confiscated fir tree toy ornaments were handed over to children’s institutions¹⁹. This process was spontaneous and disorganized, but in the aftermath children received extravagantly decked out fir trees the equal of those seen in the homes of the wealthy before the revolution. A teacher at a new Soviet school wrote in her diary on December 28, 1918, as the Civil War got underway, that her school had receive a large number of Christmas decorations, «for the most part very fine foreign glasswork. The children are intrigued: “Eh, they got these from the bourgeois. That’s great, and now they are ours!”»²⁰. It took two days to decorate the trees, with both children and teachers taking part. But easy comes and easy

¹⁸ See Prokop’ev, cit., p. 22; V.I. Borutskij, *Kustarnyj igrushechnyj promysel Moskovskoj gubernii*, in N.D. Bartram (ed.), *Igrushka. Ejo istorija i znachenie*, Moskva, Izdanie Tovarischestva I.D. Sytina, 1912, p. 198.

¹⁹ A.N. Izergina, *O mojom ottse, khudozhnike N.D. Bartrame*, in N.D. Bartram, *Izbrannye stat’i. Vospominanija o khudozhnike*, Moskva, Iskusstvo, 1979, p. 123.

²⁰ V.V., *Iz dnevnika pedagoga*, «Vestnik prosveschenija», 1, 1922, p. 28.

goes. The holidays began; about two hundred children gathered around the fir tree in a circle dance, and «Suddenly, in a flash, the entire mass, all two hundred children descended upon the fir tree. Everything smashed to the floor, everything was crumpled, shattered, destroyed. “How could you do such a thing?” “What’s there to be sorry for, all this stuff was seized anyway”»²¹. Here we have a fine example at hand of the new “class-based” upbringing. Recalling the fir tree ornaments of the early post-revolutionary years, which «at the time beautified the kindergarten’s and the outdoor children’s playgrounds» a contemporary comments that these were «wonderful toys from the recent past»²².

With the beginning of a mixed economy and NEP (New Economy Policy) after the Civil War wound down, and the renewal of private trading, fir tree ornaments reappeared on store shelves as the holidays approached. «1922, it was in December», recalled a contemporary, «in the stores there was an unusual bustle. Little angels, stars, tinsel filled up the store windows»²³. These were primarily the very same *kustar’* toys “of the old type” produced by family and cooperative operations which continued to survive until 1929 (and the Stalinist transformation).

It seemed at this time that all would remain as before. But this impression was deceptive. Barely having recovered from the hammer blows of a foreign intervention and bloody civil war, and not having yet completely overcome the ensuing famine and devastation, the Soviet authorities developed and began to apply a new strategy of schooling and socializing children along socialist lines. Among the possible methods and ways of socializing children and inculcating Soviet values in children, pride of place was given to the new Soviet holidays, designed to crowd out and then fully displace the old holiday traditions of Imperial Russia. Initially the *elka* had no place in this new realm. Christmas was relentlessly interpreted as a “bourgeois holiday” and hence unnecessary, even baneful²⁴. Although in children’s institutions the *elka* continued to occupy a space in the calendar in the early post-revolutionary years, educators noticed that some children showed little interest in it, or even didn’t fathom what it was all about or why the fir tree should be decorated²⁵. The younger the children, the more noticeable this was. And this occurred not so much because of anti-Christmas tree agitation among

²¹ *Ibid.*

²² *Letter*, From Oleg Maruta (b. 1914, town of Tetjushi, Kazan Province, Russia, now lives in Los Angeles, USA) to Alla Salnikova, 19 November 2008 (Author’s archive).

²³ A. Vakurova, *Vspomnim svoju istoriju*, «Junye bezbozhniki» (further – «JB»), 10, 1932, p. 10.

²⁴ The Russian emigrant poet V. Gorianskii sarcastically wrote in his poem *About the elka* (1919): «Soon it will be Christmas, / That vile bourgeois holiday, / Linked from the hoary past / With that odious ritual: / Capitalists flock to the woods / And retrograd, true to their superstitions, / Chop down that fir tree with an axe, / And by this filthy joke, multiplying / Our evil enemy in numbers, / After all, we could hang a White on / Every one of those branches».

²⁵ M.Kh. Sventitskaja, *Nash detskij sad (Iz opyta doshkol’noi raboty detskogo gorodka imeni III Internatsionala v Moskve*, Moskva, Gosizdat, 1924, pp. 149-152.

educators: how could children be aware of the meaning of the *elka* if it was no longer observed at home and if the new authorities had not yet invested it with ideational content. As Lisa Kirschenbaum has observed, «emptying the Christmas holiday of any religious content made it less politically inappropriate but also less useful as a pedagogical model for the ‘socialist’ kindergarten»²⁶.

From this point on the fir branches, as well as certain fir tree ornaments such as garlands and flags were incorporated into the newly evolving Soviet revolutionary holiday tradition and became associated with this tradition in many children’s eyes. Soviet *belles lettres* reinforced this new association. «Tomorrow we are going to the country to bring back a fir tree, hurrah!» is the delighted entry by Kostia Riabtsev, a Soviet school child, on Nov 3, 1923, the eve of celebrations of the October Revolution, in the novel by the same name by N. Ognev (1927)²⁷. «All the laboratories, the hall, the auditoriums are decorated with flags and wreaths», he added on November 5²⁸.

During the extremely militant atheistic youth campaign launched between 1922 and 1924 in order to establish a “Komsomol Christmas” replacing the old forms of celebration, the fir tree emerged once again. Now its accompaniments were no longer ornaments as much as carnival costumes and masks, especially those with a strikingly satirical “antibourgeois” profile and anti-religious orientation. At the base of this new form of celebration were carnivalesque elements and a culture of mockery. The “Komsomol Christmas” was conducted in the schools for all age groups of pupils²⁹.

But such endeavors proved to be too blatant and unproductive. By 1925 the “Komsomol anti-religious wave” began to retreat, and was replaced by a more methodical struggle against Orthodox rites, including Christmas; this merged into the broad-based anti Christmas campaign of 1927-1928 and resulted in the final disappearance of this event from the Soviet holiday calendar by the end of 1929. From now on each young Pioneer and Komsomol member was obliged “word and deed” to wage a struggle against the *elka* in all its aspects. Attending “young atheist” circles at school became obligatory, and greeting

²⁶ L. Kirschenbaum, *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia: 1917-1932*, New York-London, Routledge Falmer, 2001, p. 127.

²⁷ N. Ognev (M.G. Rozanov), *Dnevnik Kosti Rjabtseva. Povest’*, Moskva, Sovetskaja Rossija, 1989, p. 39.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ In the same Diary of Kostya Riabtsev (see fn. 29) we find a description of two types of “Komsomol Christmas” celebrations – for older and for younger schoolchildren. For older children this was a representation of «a various deities... In this presentation, the popes of various states argue whose god is better. Suddenly a worker with a broom arrives and drives them all away. What is the bourgeoisie doing still kicking around here!». Younger children are fed essentially the same fare but adapted according along the lines of the well known fairy tale “Red Cinderella”; at the end of the presentation an «agitator wearing a red shirt shows up» and begins to «beat the prince around the neck... At the same time all who were at the ball return to the stage and... begin singing the Internationale» (*ibid.*, pp. 85-86).

the New Year with a “bourgeois symbol”, i.e., a decorated fir tree, could be severely punished, right up to expulsion from the Komsomol³⁰.

As for the already feeble *kustar'* production of fir tree ornaments it now disappeared. The Moscow region union of consumer societies forbade cooperative stores «from the sale of fir tree trash and from decorating store windows for Christmas»³¹. *Artels* organization for the production of holiday ornaments either closed down one after the other, or held on only in a semi-legal state. For example, the venerable Klin factory, an offshoot of the Princes Menshikovy's glass factory established in 1848 was closed down by early 1930, and one of its former owners arrested. Only a handful of skilled artisans continued to produce fir tree ornaments, and then only for their own children. The glass blowing *artels* turned to producing thermometers and devices for chemistry laboratories³². And Christmas decorations were removed from kindergartens and schools.

The «Young Atheists», a journal affiliated with the Komsomol, the Commissariat of Education and Central Soviet of the Union of Militant Atheists, and published between March 1931 and January 1933 played a large role in the campaign against the *elka* and fir tree ornaments. Along with articles advising how to struggle against religion, advertisements for atheistic children's literature and materials for staging plays, much space was devoted in the journal to “anti-*elka*” and “anti-toy” fiction. Thus, in a story written by V. Smirnova and aimed at children of Octobriat age (7-10), *Whose Holiday*, the *elka* was depicted alien and completely unnecessary for children. And if the «glass string beads, tinsel, round boxes, cardboard stars» wound around a fir branch in the hands of a street hawker, were completely uninteresting to children in this story, «the rotund, naked doll with gauze wings», did draw their attention. «Is that a pilot?» they asked. «No, it's an angel for the fir tree». «What for?» «The holiday is approaching», the author intones in response. «Who will celebrate this holiday? Capitalists overseas, Nepmen and kulaks here at home, greedy merchants and over-the-hill old ladies. This isn't our holiday, and we don't want to have anything to do with it»³³. «Divination, mummary, Christmas trees and decorations, all of these are survivals from a primitive age», intoned the write of articles for young readers, who tried to counterpoise a new Soviet symbolic framework to the old Christmas one: «The Star of Bethlehem never shone, but the (Red) five point star does!»³⁴.

The fir tree's funereal symbolism, deeply entrenched in Russian tradition, was also mobilized to pull children away from the *elka* by associated with the

³⁰ See, for example, N. Nosov, *Versty ljubi*, «Kazan'», 9/10, 1994, pp. 12-14.

³¹ See *Klinskie ëlochnye ukrashenija*, cit., p. 34.

³² *Ibid.*; Novozhilov, *Stekloduvnye ëlochnye ukrashenija*, cit., p. 1.

³³ V. Smirnova, *Chej Prazdnik. Rasskaz dlja oktjabrjat*, «JB», 10, 1931, pp. 30-31.

³⁴ *Protiv rozhdestvenskikh skazok – za uchebu*, «JB», 11-12, 1932, p. 1; M. Gai, *Pionerskie antirozhdestvenskie chastushki*, *ibid.*, p. 25.

sorrowful. «The incorrigible denizens dragged home their Christmas trees. The branches left chicken leg scratches in the white snow. It was as if there had been mass carnage in the village and now the victims were being buried»³⁵. Studying the phenomena of children's fears and anxieties, Soviet educators confirmed that it was precisely *elka* figures, and especially Santa Claus (both "in person" and as a "toy") who frightened children, and thus, should be eliminated from their world³⁶.

But children took their own countermeasures against these anti-Christmas steps. Thus, on the eve of Christmas in 1931 an article was posted on a wall newspaper in a Saratov school, calling for children to stay home on Christmas, or even better to visit one of the authors at home to see their gloriously decorated, «golden» was their word, Christmas tree³⁷. Children continued to dream about the *elka*, and even the effort of their own Communist Party parents were often of no avail. The human-rights activist and wife of Andre Sakharov, Elena Bonner, recalls in her memoirs how, in 1928, she insisted that her parents buy a Christmas tree. Her father tried to explain to his five-year old daughter that the *elka* was «bourgeois» and «atavistic». But the only result of his pleadings with young «Liuska» was to make her well aware of her own «anti-party» inclinations, which in turn only made the *elka* that much more attractive³⁸.

The aggressive campaign to expel from Soviet life Christmas, the *elka* and all of its appurtenances, was in the final result of little use. The new revolutionary holiday tradition could neither get rid of, nor replace, Christmas; for the majority of the Soviet population, and especially for children, Christmas remained virtually the most beloved and most anticipated holiday. And the authorities soon recognized their mistake and as 1936 approached, gave back to Soviet citizens their *elka*, but now as part of the New Year celebrations.

4. *Down with the left-deviationist pedagogues! The rehabilitation of the elka and fir tree toy ornament in the USSR in the second half of the 1930s*

The "life affirming", "joyous" and even "merry-making" culture of official Stalinism was manifest not only in the classic 1936 formulation (on the eve of the great purges) that «life has become better comrades, life has become more joyful»³⁹ but also in an entire batch of canonical slogans relating to children

³⁵ L. Panteleev and G. Belykh, *Respublika SHKID. Shkidskie rasskazy*, Moskva, Ripol Klassik, 1998, p. 222. This largely autobiographical work was written in 1926.

³⁶ E.G. Bibanova, *O malen'kikh detjakh bol'shoj Moskvy*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1926, p. 34.

³⁷ *Uchem uroki antirozhdestvenskoj kampanii*, «JB», 3, 1932, p. 19.

³⁸ E. Bonner, *Mothers and Daughters*, New York, Vintage Books, 1993, p. 57.

³⁹ I.V. Stalin, *Voprosy leninizma*, Moskva, Gosizdat, 1939, p. 499.

(for example: «Nobody cares about children as we do! Our children are the happiest, the healthiest, and the most mirthful in the world!»)⁴⁰. On December 28, 1935 the newspaper Pravda published a brief but signal article for a top Soviet leader Postyshev, openly calling for the country to «greet the New Year happily for children» and for organizing a «successful Soviet *elka* in all towns and at all collective farms»⁴¹. The richly decorated, radiant *elka* now became the symbol of a new, “Soviet” joy, gaiety and abundance⁴², and the new Soviet fir tree toy ornamental was summoned to become the attractively embody, fix in consciousness and propagandize the achievements of Soviet power and the superiority of the socialist order. As a lead article in the Soviet journal «Toy» asserted, «today one can hardly find anyone, as one could just a few years ago, who would question the enormous pedagogical significance» of the New Year’s *elka* and its ornaments. «Left deviationist» educators, «who had stigmatized this wonderful children’s activity as a bourgeois enterpris»⁴³ were now exposed and fiercely discredited.

The rebirth of the *elka* as an element of a new – Soviet – holiday culture required the “Sovietization” of its content, which could readily be represented and manifested by changing the *elka*’s holiday “garb”. In this refurbishing the ideological and symbolic significance of the fir tree toy could be revealed both manifestly and latently (to wit, the red star on the pinnacle, on the one hand, and the seemingly apolitical fruits and vegetables, which in fact were emblematic of Soviet abundance, on the other). But clearly, if the distinctive features of children’s perceptions and understanding are taken into account, it was preferable that this meaning be evident even in the new *elka* decorative terminology. The renowned *Song about the elka* by S. Marshak (1939) begins with the rhetorical question: «What grows on the fir tree?» and continues with the explanation: «Cones and needles. Chocolate baubles do not grow on the *elka*», and concludes with the striking and fully Soviet finish: «These flags and baubles came to life today for the children of the Soviet Union during the New Year holiday»⁴⁴. Specifically «flags» and not «flaglets» (of the old Christmas decorations) symbolized the new *elka* of the new, Soviet reality.

In this context Yuri Lotman, defining the role and place of the symbol in a cultural system, wrote, «The symbol never belongs to any one synchronic

⁴⁰ *Stakhanovskoe dvizhenie – zalog novogo sotsialisticheskogo pod’ema*, «SI», 5, 1935, p. 2.

⁴¹ P.P. Postyshev, *Davaite organizuem detjam k novomu godu khoroshuju ėlku!*, «Pravda», December 28, 1935.

⁴² «The New Year *elka* should be a holiday of joyous, happy children, created in our country by the tireless efforts of the party, the state, and Comrade Stalin on behalf of children». This, according to an article about constructing *elka* celebrations written by the preschool sector of the Center for the artistic education of children (*Novogodnjaja ėlka*, in *Ėlka. Sbornik materialov k novogodnej ėlke dlja detej doskol’nogo vozrasta*, Moskva, Uchpedgiz, 1938, p. 5).

⁴³ *Nakanune nogodnej ėlki*, «I», 10, 1937, p. 3.

⁴⁴ S.Ja. Marshak, *Sobr. soch.: v 8-mi tomakh*, I, Moskva, Khudozhestvennaja literatura, 1968, p. 122. This text was first published under the heading of «Elka» in *Izvestiia* on Dec. 31, 1939.

layer of cultural – it always penetrates this layer vertically, arriving from the past and departing into the future»⁴⁵. Very few who gathered around the *elka* gave thought to the fact that the Soviet fir tree ornaments had their holiday predecessors with deep biblical roots (the six-pointed star of Bethlehem and the five-pointed Soviet star; the apples and the baubles with Soviet symbolic decorations; the figures of angels and those of Red Army horsemen). The subterranean lineage, the hidden layers of symbolic meaning of the new Soviet paradise created on this *elka* was understood by few. For children it was all too complex and illegible, the more so because of the novelty of what was happening – after all, for the majority of boys and girls this *elka* of the mid thirties was the first they had experienced⁴⁶.

The evolution of a “*elka* ideology” occurred during the second half of the 1930s and the canonization of the image of the new Soviet *elka* was a rapid process; by the early 1940s it was securely fixed in popular consciousness. The war and post-war years only observed its further standardization and consolidation. This rapidity was largely due to the fact that by the mid 1930s that type of visual representation frequently labeled the “socialist canon” had already crystallized and was embodied in the newly emerging “carriers” of socialist ideology such as, undoubtedly, the Soviet fir tree toy ornament.

An analysis of Soviet normative documents of this period allows us to identify the demands placed upon this ornament, and the criteria it needed to meet. These were: accessibility, mass availability, easy recognizability, aesthetic quality, variety, emotional refulgence and ideological amplitude. The positive connotations associated with the Soviet fir tree ornament derived above all from its compatibility with the perceived current needs of Soviet pedagogy. The design and production of such ornaments was precisely systematized according to functional purpose, raw material and content. Classification according to the latter category applied especially to the “thematic” toys, modeled after ordinary playthings. Thus the 1938 Five Year Plan for enterprises and work brigades called for production of ornamental toys of the following types: 1) Red Army (infantry, cavalry, pilots, border guards, tank-men, signal-men, sailors, policemen, submarines, cruisers and battleships); 2) physical culture and sport (athletes in various sports); 3) children (in school, at summer camp, home, Young Pioneers, etc.); 4) the street (new homes, trams, trolleybuses); 5) ethnographic (ornaments, toys, homes); 6) toys depicting life on collective farm; 7) collections (Red Army parades, sports festivals, ski races, the Moscow-Volga canal, etc.)⁴⁷.

Maximal familiarity was to provide for easy recognition and acceptance

⁴⁵ Yu.M. Lotman, *Simvol v sisteme kul'tury*, in Id., *Izbrannye stat'i: v 3-kh tomakh*, I, cit., p. 192.

⁴⁶ *Na elke*, «SI», 1, 1936, p. 27.

⁴⁷ A. Braun-Gerbo, *Assortiment lochnyh ukrashenij (po Leningradu)*, «I», 7, 1938, p. 20.

by children. It was no accident that among the ornamental toys were many directly out of children's lives, while the "adult" toys of Red Army men, sailors, policemen, collective farmers and later, cosmonauts, often resembled decked out children, recognizable by body type and facial expression ("doll" faces) and clothing that resembled children's outfits (even "official" outfits were stylized to fit this mode). Thus the models of "fir tree" children were shorn of any possible negative or derogatory connotation; instead they had "grown up" to the level of adults and occupied pride of place in the fir tree hierarchy. If Soviet fir tree culture gave priority to any age categories, it was surely children and the elderly (Santa Claus, or the Old Man from *Tale of the Fish and Fisherman* and Tsar Saltan from the fairy tale by Pushkin of the same name)⁴⁸. As for the gender aspects of fir tree ornamental toys, they were quite transparent: the figures were beautiful and attractive (in a childish way) and of course entirely asexual⁴⁹.

Figures from Russian folk tale and popular heroes from Soviet literature, given their easy recognizability, were also in great demand. «We need toys that have a place on every tree», wrote one of the proponents of the "new" *elka*, S. Bazykin, «such as the enormously popular Crocodile or Big Cockroach of Kornei Chukovsky's tales»⁵⁰. According to the methodological directives issued by the Commissariat of Education, toys were not to make up an integrated subject on the fir tree. To the contrary there should be a *mélange*: «The most attractive *elka*», intoned a specialist from that organization, «is the happy combination of a wide variety of things»⁵¹. Moreover, "real life" and "fairy tale" images were to live harmoniously side by side, creating a recognizable visual narrative of sorts: «Santa Claus, a fairy tale figure familiar and beloved by children, has full citizenship rights on the *elka*. But we must augment this traditional typology with healthy, rosy cheeked skiers, ice skaters, hockey players, etc.»⁵². A sequential narrative was allowed only at the foot of the fir tree, where episodes from Soviet history and daily life could be reconstructed (Arctic exploration, Red Army feats, collective farm life, the "Soviet apartment" were such topics)⁵³. And the new Soviet fir tree ornamental toy figures gradually replaced their predecessors.

⁴⁸ The cult of the elderly and of youth, embodying simultaneously the drive for a "bright future" and reverence for tradition, invested in the "patriarchal fathers" in the form of the Soviet leaders was legitimated by the postfigurative "vertical" Stalinist culture, (see K. Clark. *The Soviet Novel. History as Ritual*, Chicago-London, University of Chicago Press, 1985, pp. 114-118; Papernyj, *Kul'tura Dva*, Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 1996, p. 94 and oths.).

⁴⁹ «Here our dolls depict the child, our child... not the pampered bourgeois offspring», E.A. Flerina, the academic secretary of the Committee on Toys, wrote in 1936 (Flerina, *Obraznaja igrushka i metody ejo podachi*, cit., p. 6). This applied fully to *elka* figurative decorations as well.

⁵⁰ S. Bazykin, *Delat' khoroshie massovye igrushki*, «SI», 1, 1936, p. 7.

⁵¹ M. Ulitskaja, *Prazdnik ělki*, in E.A. Flerina and S.S. Bazykin (eds.), *Ělka. Sbornik statej o provedenii ělki*, Moskva, Uchpedgiz, 1936, p. 22.

⁵² Ershova, *Ělochnyj assortiment*, cit., p. 24.

⁵³ See Ulitskaja, *Prazdnik ělki*, cit., p. 23.

For example, the toy Santa Claus was no longer obligatory. «The child will be delighted», we are told by instructions, «when he sees at the foot of the *elka* border guards, along with German shepherds defending our far-flung borders... while Santa Claus can be kept as an observer»⁵⁴.

Anthropomorphization as integral to assimilation of the new fir tree ornamental. The *elka* itself was anthropomorphized, as it «danced, like a Komsomol girl»⁵⁵, as was the toy which «came alive» in New Year scenarios and became, along with children, full-blooded participants in the Soviet New Year holiday⁵⁶. Calling for variation in the availability of ornamentals, at the same time the authorities at the same time insisted upon a unified and precisely articulated political framework. Thus a 1936 handbook (*Elka*) issued by the Commissariat of Education clearly lays out how the children's New Year holiday should transpire, but also just what an exemplary Soviet fir tree should look like. This tree should be decorated along “class lines” employing such “contemporary” and “timely” images such as the stratostat, parachute, dirigible, factory, battleship, metro, etc., but rejecting all “religious” imagery (angels, cradle scenes, etc.)⁵⁷.

A series of conferences organized by the Commissariat of Education in 1936 brought together employees of more than 200 Moscow kindergartens, and led to recommendations on the proper “relationship” between children and the fir tree ornamental toy (should children be allowed to decorate the tree, is it a good thing when children themselves make the decorations, can children take the tree down, etc.)⁵⁸. Such recommendations also tended to standardize practices: «mistakes must be avoided», concluded a Soviet pedagogue⁵⁹.

“Acknowledging” and valuing the fir tree ornamental as an important educational tool, the authorities encountered a host of problems. The unexpectedly arriving *elka* was set up «almost impromptu, without prior preparation, and without the necessary ornaments»⁶⁰, the productive of which had been virtually halted in the country by that time. The journal «Toy», describing the decorating of trees which took place in Moscow kindergartens, schools and Pioneer clubs during the 1936 New Year, noted that trees were garbed out either with ordinary toys («they had to make do with wooden ball, soft dolls, various celluloid toys»)⁶¹, with improvised “toys” («they hung match

⁵⁴ *Ėlochnye igrushki*, «I», 10, 1939, p. 28.

⁵⁵ K. Chukovsky, *Ėlka*, «Murzilka», 12, 1944, p. 5.

⁵⁶ See S. Leont'eva, *Detskij novogodnij prazdnik: stsennarij i mif*, «Otechestvennye zapiski», 1, 2003.

⁵⁷ E.A. Flerina, *Ėlka v detskom sadu*, in Flerina, Bazykin (eds.), *Ėlka. Sbornik statej o provedenii ėlki*, cit., pp. 13-14.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 9-21; E.A. Flerina, *Ėlka v detskom sadu*, in S.S. Bazykin, E.A. Flerina (eds.), *Ėlka: Sbornik statej i materialov*, Moskva, Uchpedgiz, pp. 3-10.

⁵⁹ *Ibid.*, in Flerina, Bazykin (eds.), *Ėlka. Sbornik statej o provedenii ėlki*, cit., pp. 10-11.

⁶⁰ *Ibid.*, in Bazykin, Flerina (eds.), *Ėlka: Sbornik statej i materialov*, cit., p. 3.

⁶¹ *Na ėlke v DK pionera I shkol'nika im. Pavlika Morozova*, «SI», 1, 1936, p. 26.

boxes, cigarette packages, powder boxes, all of which was painted, glued, and given a new look»⁶², or old *elka* toys stored away at home («they brought them from home or borrowed from others, they brought in far more than we expected»)⁶³. The director of one of Moscow's largest stores related: «Literally every customer wanted fir tree ornaments. They made do with gutta-percha swans, ducks, celluloid boys, colored balls made of fabric, pre-Revolutionary painted Christmas baubles, parachutists, paintings, various miniature wooden toys, and little teddy bears»⁶⁴.

As for the production side of this, it was necessary both to restore the old fir tree ornament enterprises and bring back the former handicraft workers, but also to set up new production lines and train new additional cadres⁶⁵. By the middle of 1936 a few workshops were set up and running in Klin and its environs. By now the Klin glassblowers had learned how to produce toys with Soviet emblems: the hammer and sickle, the five-cornered star, and various types of airborne craft: dirigibles, airplanes, aerostats⁶⁶. New workshops sprung up in Moscow, Leningrad, Gor'ky, Kalinin, Voronezh and other cities. Even prisoners... for example work commune No. 2 of the NKVD... were put to the task⁶⁷.

By the time of the 1940 New Year, all the major cities of the Soviet Union were now fully provided with fir tree ornamental toys. One *artel* alone ("Fir Tree Toy" of Mosgorkul'turgrushsoiuz) contracted to produce 1.7 million toys of various descriptions⁶⁸. By the close of the 1930 stores opened in Moscow and other large cities specializing in *elka* ornaments, masks and carnival costumes. One example was the renowned Moscow "Shop of Fun"⁶⁹.

But it wasn't sufficient merely to provide the consumer with fir tree ornaments. A much more important task was that of producing toys with a new "Soviet" content. And this was also achieved by the close of the 1930s.

5. *The Red Cavalry Man and the Girl with a Shovel: What "grew" on the Soviet elka?*

The ideological mission was quite resonant with the demands of the era. The figures of hockey players, skiers, parachutists (both people and animals!)

⁶² *Na ělke v detsadu #1 Frunzenskogo rajoina*, «SI», 1, 1936, p. 27.

⁶³ *Pis'mo v redaktsiu uchenika 4-go klassa shkoly FONO Viti Antonova*, *ibid.*

⁶⁴ *Beseda s zavedujuschim magazinom #8 Moskooptorga tov. Voroninym*, *ibid.*

⁶⁵ O. Ch., *O proizvodstve ělochnykh ukrashenij*, «SI», 7, 1936, p. 25.

⁶⁶ *Klinskije ělochnye ukrashenija*, *cit.*, p. 43.

⁶⁷ «SI», 12, 1936, p. 24.

⁶⁸ *Khronika*, «I», 10, 1939, p. 31.

⁶⁹ M. Mjasoedova, *Maski dlja detej*, «I», 10, 1939, pp. 13-14.

matched the propaganda of a healthy way of life and of mass sport⁷⁰. The themes of “polytechnologization” of life were reflected in “techno” toys, such as automobiles, airplanes, dirigibles, aerostats, and steamboats (often inscribed with STALIN or USSR), even bicycles and scooters. In 1937 a series of Christmas baubles were released painted with the portraits of Politburo members, and a supersize bauble with Marx, Engels, Lenin and Stalin (what a terrifying thought it must have been to handle break such an ornament!). After the release of the film comedy “Circus,” which, according to contemporaries, Stalin was very fond of, the figures of clowns, acrobats and especially very sympathetic “negroes”... as a symbol of the rejection of racial discrimination, appeared on fir trees. Fairy tale characters were represented, especially those of a heroic cast, easily integrated into the Soviet educational context (*The Tale about a Fish and Fisherman, Tsar Dodon with the Golden Cockerel, Buratino*, etc.)⁷¹.

A distinct category of *elka* toys was made up of “simple” Soviet people, both big and small. Among such were signalmen with red flags and soldiers with red star, women workers with red braids and cavalry figures, collective farmers and nurses, pilots and ballet dancers, happy Soviet children of all ages – with shovels, skis, hoops, dolls, rattles, books, etc. A special place was accorded in the fir tree ornamental symbolic “text” to the red star, hammer and sickle, now the universals symbols of Soviet (Bolshevik) culture. The five-cornered star sat easily on the pinnacle of the fir tree, was depicted on Christmas baubles, glass “towers” and other Soviet ornamental toys. Indeed the fir tree easily lent itself in miniature to the severely vertical thrust of hierarchical Stalinist architectonics – verticalization via spires, needles or stars.

Fir tree ornamental toys were recruited to instill feelings of Soviet patriotism, to foster a militant approach to life with its accompanying values. “Militarized” toys – soldiers pistols, tanks, airplanes, appeared in the pre-war period, but were especially popular in World War II.

We note, however, that average Soviet citizens, when purchasing fir tree ornamental toys for their children, gave little heed to the degree of their “Sovietness” but instead were governed above all the aesthetic quality and attractiveness of such toys. Thus a “*sotsial’no blizkaia*” or “socially resonant” toy had also to be attractive. Methodological directives stipulated precisely that the «anti-aesthetic decoration» of the *elka* when «ordinary boxes with toys, commonplace rubber toy, bare celluloid dolls, table napkin rings» were hung

⁷⁰ This description of Soviet *elka* toys is based upon the personal collection and private recollections of the author, on a study of other private collections, especially that of Liudmila Blatt and of catalogues (*Ėlochnye ukrasheniia*, cit.), as well of the private collection of Kim Balashak: (*Russkaja ėlochnaja igrushka iz kollektzii Kim Balashak*, cit.). See also the internet sites: <Christmas-collection.narod.ru/new-year-old-toy.html>; <http://www.christmasheaven.ru>; <igrushka.kz/vip62/eistmod.php> and oths.

⁷¹ Many of these toys were first produced in 1937 and in 1949, on the occasions of the centenary of the death, and 150th anniversary of the birth, of the poet Alexander Pushkin.

on trees, had to be eliminated⁷². Crudely carved and sloppily glued toys were to be banished – «everything must be attractive»⁷³.

In fact a significant proportion of fir tree ornaments at the time were handmade. Initially this was simply because of the lack of alternatives, but later partly because “collective labor” whatever the manifestation was highly valued in the Soviet educational system. The process of independently making toys more firmly fixed their image in the child’s memory, especially those images given high status in the Soviet symbolic realm. Fir tree ornaments were made at home, at drawing and “labor” lessons in school, and then the school *elka* was proudly decorated with these ornamental lanterns, baskets and little flags. Soviet journals and mass publications provided designs for and descriptions of such handmade toys for both adults and children⁷⁴. Among those frequently suggested were many models and images richly laden with “Sovietness” (Young Pioneer dolls with flags, parachutists, airplanes, Red Army men, policemen, collective farm women, etc.).

Special attention was given to the production and consumption of *elka* toys in the national republics, since the Soviet *elka* was now a country-wide (i.e., for the Muslim as well as Orthodox regions) holiday. The production and distribution of fir tree ornaments were enforced in the national republics, including the traditionally Muslim regions, and attention to “local specifics” and “national ornaments” was required to these toys would be readily appropriated by children of all nations of the USSR⁷⁵. But despite the best efforts of Soviet authorities, the persistence of Muslim religious traditions placed obstacles in the path of the production, and especially distribution of *elka* ornamental toys. The Muslim prohibition against depicting humans and animals limited the “consumption” possibilities of the ornamental toy in Muslim families (after all, there were no *elka* dolls “without faces” with which Muslim girls traditionally played)⁷⁶, although Muslim children did take part, of course in public *elka* ceremonies.

⁷² Flerina, *Ėlka v detskom sadu*, cit., p. 13.

⁷³ *Novogodnjaja Ėlka*, cit., p. 6.

⁷⁴ S.S. Bazykin, *Ukrasheniya I igrushki dlja Ėlki*, in Flerina, Bazykin (eds.), *Ėlka. Sbornik statej o provedenii Ėlki*, cit., pp. 33-40; E. Bykovskaja, *Ėlochnye igrushki-samodelki*, «SI», 12, 1936, pp. 22-23; *Vykroiki in Ėlka v detskom sadu*, Moskva, Uchpedgiz – Narkompros, 1937, pp. 80, 92-94; *Chertezhi i vykroiki Ėlochnykh igrushek* in Bazykin, Flerina (eds.), *Ėlka: Sbornik statej i materialov*, cit.; *Ėlochnye samodelki*, «Murzilka», 11, p. 19; V.D. Grinberg, *Nasha Ėlka*, Moskva, 1938 and many oths.

⁷⁵ *Perspektivy predstojaschej Ėlki*, «I», 10, 1936, p. 24. Promoting feelings of proletarian internationalism, Soviet power retained the traditionally multinational ethnographic toy and even encouraged its further dissemination throughout the Soviet Union. For example, the *elka* figures created by the peoples of the Soviet Union contained all the elements of traditional male and female costumes (see the series issued in the early post war period) including representatives of the various nationalities as *elka* figures was intended to stimulate «sympathy for the nations depicted» (D.V. Mendzheritskaja, *Igra in E.A. Flerina (ed.), Vospitanie rebenka v sem'e ot trekh do semi let: (Kniga dlja roditel'ej)*, Moskva, Uchpedgiz, 1950, p. 121).

⁷⁶ See S. Raevskaja, *Vystavka kukol*, «I», 3, 1939, p. 27.

By the mid-1950s the Soviet fir tree toy ornament was a normal, everyday and commonplace item in the USSR. The fir tree illuminated in the Kremlin Palace in 1954 was adorned with twenty thousand toy ornaments⁷⁷. *Elka* decorations, whether glass, cardboard, gauze, tinsel, were invariably included in every seasonal *press courant* of every Soviet hardware store⁷⁸. After declining during the war and early post war years, the production of toy ornaments was renewed and soon surpassed pre-war levels⁷⁹. And in the main, the central goal of the Soviet leadership was attained: to put the fir tree ornamental toy at the service of the mission of producing «warriors ideological true to their socialist homeland and devoted to the construction of a communist society»⁸⁰.

In the 1950s and early 1960s the “political” *elka* toy partially gave way to the “*everyday*”, corresponding to Soviet notions of beauty and comfort. But by no means did the toy propagandizing Soviet power and grandeur recede into the past. One of the most popular themes for the production of the *elka* toy now became the theme of conquering the cosmos. Trees were decorated with the figures of astronauts, sputniks, rockets and rocket cones, and baubles painted with themes depicting the conquest of outer space. Many toys of the time also concentrated on “agricultural themes”, which corresponded to the Party focus upon reviving the Soviet countryside. We have carrots, tomatoes, onions, pea pods, grain ricks, lemons, apples pears, sheaves of wheat and of course, given Khrushchev’s policies, the “queen of the field” – corn.

In the second half of the 1960s the output of *elka* ornaments was placed upon a genuinely mass footing, as artisanal was replaced by machine production. New technologies and materials such as plastics and foam rubber were introduced, production lines were simplified and thematic toy types were replaced by abstract ones. Both in form and content, the Soviet toy lost its distinctiveness⁸¹. Gradually it ceased embodying the propagandizing the unique Soviet historical and political experience and lost its meaning as one of the key instruments of Soviet educational practice. By the 1970s *elka* ornaments with distinctly Soviet emblematics were no longer produced.

Yet in its “garb” the *elka* long remained distinctly “Soviet” and, however

⁷⁷ A. Makhrov, *Na radost’ detjam* in *Na blago naroda*, Sverdlovskoe knizhnoe izdatel’stvo, 1954, p. 45.

⁷⁸ See O.G. Ershov and L. Rajkin, *Igrushki (Prakticheskoe posobie dlja trgovogo rabotnika)*, Moskva, Gostorgizdat, 1950; *Spravochnik direktora promtovarnogo magazina*, Moskva, Gostorgozdat, p. 180 and oths.

⁷⁹ S.V. Rossikhin, *Proizvodstvo igrushek v promyslovoj kooperatsii RSFSR*, «Za sovetskiju igrushku», I, 1948, pp. 8-9.

⁸⁰ E.A. Flerina, *Pedagogicheskie trebovaniia k sovetskoi igrushke*, «Za sovetskiju igrushku», *ibid.*, p. 2.

⁸¹ A decision of the international collectors’ organization “Golden Glow” resolved that all *elka* ornamentals produced before 1966, from the days of the *kustar* right up to the onset of mass factory production, were deemed “antique” that is, of special value (*Russkaja ëloch’naja igrushka iz kollektzii Kim Balashak*, cit., p. 46).

paradoxical this may seem, more so in the private than in the public sphere. The assortment of toys which decorated school and Pioneer Home trees was constantly being renewed and replaced in line with the fashions of the time: for example the fashion of the 1970s was for matching baubles, icicles and pine cones. Moreover, on the bigger public trees it was had to distinguish individual objects; the general impression produced was far more important. In the space of the home, the familiar *elka* ornaments, despite their fragility and seemingly transitory nature, turned out to be more durable. They were lovingly preserved, accumulated and handed over from generation to generation; after all they embodied, along with other items, the image of the «native/family home» (*rodnoi dom*) about which Boudrillat wrote⁸². On occasion they could even become the family relic, combining both memorial and aesthetic value, having been produced by earlier generations of the family. It was another matter that the semantic link between the fir tree ornament and the Soviet context was no longer accentuated. But the public aspect inscribed in the *elka* ornament memory of the Soviet past, reinforced by family repositories of memory, whether consciously or subconsciously painting this past in bright or somber colors, undoubtedly facilitated the construction of a Soviet childhood identity, provided children with perceptions of the distant and not so distant past, and helped define what was “alien” and “close” in the political and cultural space of the era.

The fir tree ornamental toy, seen as one of several “languages” of a given culture calls for a conceptual approach to its study. And it is clearly not enough to limit ourselves to the reflection and embodiment of the authoritative canons, norms and rules of the time. We must also seek out how children themselves read the Soviet *elka* ornamental toy symbolic text, what sense and mean they inscribed it with, how they interpreted it. But that is the subject of a different essay.

Alla Salnikova
Department of Historiography and Methods of Historical Writing
Kazan State University (Russia)
alla.salnikova@ksu.ru

⁸² «Things, as if anthropomorphic gods-lares, embodying in space the durable affective bonds within family groups become willy-nilly immortal» (Bodriyar, *Sistema veschej*, cit., p. 19).

*Sources
and Document*



Fonti e
Documenti

Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico

Parte prima*

Alberto Barausse

I documenti qui riprodotti integralmente rappresentano fonti inedite¹ molto rilevanti per una più compiuta ricostruzione di passaggi essenziali nella storia dei libri di testo in Italia durante il periodo preunitario e immediatamente successivo la nascita dello stato nazionale. Questo ambito tematico, che raccoglie le suggestioni della più recente storiografia², necessita di un inquadramento in

* *L'Appendice documentaria*, contenente la riproduzione integrale dei documenti originali, sarà edita nella "Parte seconda" del presente articolo di Alberto Barausse, di prossima pubblicazione nel fascicolo di Dicembre 2010 di «History of Education & Children's Literature».

¹ Elenco delle abbreviazioni utilizzate: ACS = Archivio Centrale dello Stato; MPI = Ministero della Pubblica Istruzione, CSPI = Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Processi verbali* = Processi verbali delle adunanze 1848-1860; DGIM = Direzione Generale Istruzione Media; AG = Affari Generali; CCLDCMI = *Collezione Celerifera delle Leggi, Decreti, Circolari, Manifesti, ed Istruzioni, pubblicata nell'anno*, Dalmazzo, Torino; RLDC = *Raccolta di leggi, decreti, circolari ed altre provvidenze de' magistrati ed uffizi*, Torino, Speirani, 1848-1859.

² Non è possibile, in questa sede, fornire una bibliografia dettagliata in proposito, considerando la crescita rilevante di titoli su questo versante. A titolo introduttivo si rinvia al saggio di G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. XI-XXVIII.

merito alla diversa fisionomia dei ministri della Pubblica Istruzione e dei disegni politico scolastici che accompagnarono la fase preunitaria nel Regno di Sardegna e quella dei primi governi postunitari.

1. *Alla ricerca di politiche uniformi dei libri di testo. Da Boncompagni a Cibrario (1848-1855)*

La questione dei libri di testo riemerse con una certa rilevanza nelle politiche scolastiche del Regno piemontese in occasione della emanazione del provvedimento con cui il ministro Boncompagni riordinò complessivamente l'istruzione. La rinnovata attenzione ai libri di testo si collocò nel quadro dei mutamenti che il ceto dirigente politico piemontese maturò intorno all'importanza della funzione e del ruolo dell'istruzione. Come ha osservato Morandini la crescita della consapevolezza del ruolo dell'istruzione primaria e popolare e di quella secondaria era, infatti, ritenuta necessaria per il rafforzamento del regime costituzionale e liberale, così come la diffusione dell'alfabeto tra i ceti popolari era ritenuta una condizione indispensabile per favorire la maturazione della società politica e civile³. La legge del 4 ottobre 1848, assegnava, infatti, all'organo consultivo del ministro di nuova istituzione, il Consiglio superiore di pubblica istruzione⁴ il compito di esaminare e approvare i testi scolastici⁵.

Sin dal 1849, l'obiettivo perseguito dal ministro Cadorna, fu quello di ricercare una maggiore uniformità nell'uso dei libri di testo fra i diversi ordini di scuola e, congiuntamente, quello di far maturare progressivamente, su questo aspetto, tutti gli organi di governo della pubblica istruzione. Intorno a questo furono discusse e assunte precise linee di indirizzo condivise dal Consiglio superiore della Pubblica Istruzione. Dall'inizio della sua esperienza, all'interno del

³ M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003. Per lo sviluppo dell'istruzione elementare e secondaria nel Piemonte preunitario si veda anche E. De Fort, *L'istruzione primaria e secondaria e le scuole tecnico-professionali*, in *Storia di Torino*, VI, *La città nel Risorgimento (1798-1864)*, a cura di U. Levra, Torino, 2000, pp. 587-618; Ead., *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento: modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata* (Venezia, 14-15 novembre 2003), a cura di P.L. Ballini e G. Pécout, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 207-245.

⁴ Il CSPI fu l'organo consultivo e propositivo del ministro e, come è stato sottolineato, fu il frutto del clima riformatore che portò alla costruzione di un apparato statale moderno nell'Italia preunitaria e prequarantottesca. Cfr. *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928*, a cura di G. Ciampi e C. Santangelo, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994, p. 14.

⁵ L'art. 12 della legge, infatti, stabiliva che il Consiglio superiore «esaminerà ed approverà i libri ed i trattati che dovranno servire al pubblico insegnamento, assumendo anche ogni volta che crederà opportuno, il parere dei corpi scientifici e delle persone più competenti od istruendo apposite commissioni».

Consiglio superiore, però, si manifestarono orientamenti differenziati e non omogenei. Nel corso di una delle prime adunanze di quell'anno, infatti, si confrontarono due posizioni. Affinché non venisse «menomamente turbato quell'accordo e quell'armonia, che debbono esistere tra i libri tutti si che si da uso nell'alto e basso insegnamento», si proponeva di deliberare un passaggio preventivo dei libri da esaminare e valutare, presso gli organi collegiali relativi ai diversi ordini di scuola. Al tempo stesso, però, da qualcuno si riteneva utile l'introduzione di una diversa classificazione che distinguesse fra libri approvati e libri adottati nelle scuole. Una proposta che mirava a salvaguardare quei buoni libri che, però, non sarebbero potuti entrare nelle aule scolastiche, e, soprattutto, a prescrivere l'uso obbligatorio dei testi adottati, assicurando un controllo esplicito del CSPI sulla produzione diretta alle scuole. La proposta non incontrò il favore di chi riteneva che la legge ponesse all'organo consultivo soltanto un obbligo, quello di definire esclusivamente l'approvazione dei libri di testo e non la loro eventuale adozione. Il ministro Cadorna, forse per impedire la nascita di possibili tensioni con il CSPI e all'interno dei suoi componenti, operò una sintesi decidendo di sostenere la nuova classificazione ma di avocare a sé il controllo facendo approvare la massima secondo la quale la dicitura da inserire sul frontespizio del testo approvato fosse quella *di libro approvato dal ministro di pubblica istruzione giusta l'avviso del Consiglio superiore*⁶. L'importanza e la delicatezza rivestita dai libri di testo nel più complessivo processo di rinnovamento della pubblica istruzione, indusse il ministro a sollecitare la revisione del sistema delle adozioni dei libri scolastici. Cadorna lamentando gli inconvenienti che, a suo avviso, scaturivano dalla «molteplicità e varietà dei testi scolastici» in uso nelle scuole secondarie e nei collegi nazionali «che finiscono per generare confusione nelle tenere menti dei giovani», chiese di impiegare nelle scuole solo i testi approvati dall'organo consultivo e sollecitò la costituzione di specifiche commissioni composte da persone competenti per l'esame dei libri scolastici⁷. L'orientamento volto a realizzare una maggiore uniformità nell'uso dei libri scolastici toccò, inizialmente, l'insegnamento secondario e, in particolare, del latino. Il 6 maggio del 1849 con una specifica circolare la Commissione permanente di Torino che aveva il compito di governare le scuole secondarie del circondario universitario di Torino, sottolineava «il grave danno che torna agli studi dall'uso promiscuo di molte e diverse grammatiche latine» e prescriveva un testo unico per l'insegnamento della lingua latina: si trattava del libro *Della Grammatica latina libri tre* di G.F. Muratori, professore di Rettorica del Collegio nazionale di Torino in sostituzione del testo del Donato che fino a quel momento era corso

⁶ Il consigliere favorevole ad un coinvolgimento più attivo degli organi deputati a garantire il governo locale della scuola fu Francesco Barucchi. Il consigliere Giulio, invece, propose la distinzione tra libri approvati e adottati. Adunanza del 21 gennaio 1849, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 118-119.

⁷ Adunanza del 4 marzo 1849, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 147-150 bis.

tra le mani dei fanciulli⁸. Furono però diverse le istanze di approvazione presentate da autori di libri al Consiglio superiore⁹. Fra queste quelle di alcuni sacerdoti come il prevosto di Piovà Giacomo Antonio Avigliano *Trattato elementare della religione cattolica* perché venisse adottato nelle classi superiori in sostituzione del catechismo; o Cipriano Rattazzi che presentò alla commissione permanente – la quale lo inviò al CSPI – due testi di latino *Istradamento alla lingua latina* e *Guida pratica alla lingua latina: esercizio ragionato sulle declinazioni e coniugazioni*¹⁰; o ancora il padre Barnabita Raffaele Notari che chiedeva l'autorizzazione per la adozione nelle scuole del nuovo *Trattato dell'arte Rettorica*¹¹. E ancora professori come Luciano Scarabelli che presentò la richiesta di adottare nelle scuole un *Atlante geografico* ripreso da quello del francese Soulice e integrato con cartine relative all'Italia. Una istanza che, pur non essendo accolta, fu l'occasione per sottolineare l'esigenza di un atlante geografico e di un libro di geografia che contenesse le nozioni necessarie per le scuole sia primarie sia secondarie; e Bartolomeo Bona che presentò un progetto per la compilazione di una *Antologia greca* da introdurre nelle scuole di greco nei collegi nazionali, caratterizzato dalla presenza di note scritte in italiano anziché in francese¹². Anche l'abate P. Bossi, professore della Accademia militare, volle presentare il *Nuovo compendio di Geografia* edito dalla Stamperia sociale degli artisti tipografi e Richetti la *Carta geografica d'Europa*¹³. All'attenzione dei membri del Consiglio superiore furono portati anche libri da destinare alle scuole primarie. Fra i più attivi, su questo versante, furono i Fratelli delle scuole cristiane che tra il 1849 e il 1850 non mancarono di presentare richieste di approvazione per le *Lezioni metodiche di disegno lineare ad uso dei fanciulli compilato da un membro dell'Istituto delle scuole cristiane per uso delle scuole elementari superiori* edito dalla Stamperia sociale, che fu approvato con l'auspicio di una maggiore diffusione di tali forme rinnovate di insegnamento nelle scuole primarie; ma pure per le nuove edizioni di operette già largamente diffuse nelle scuole piemontesi come il *Trattato elementare di aritmetica*, i *Compendi di aritmetica*, le *Lezioni popolari sul sistema metrico*, la *Guida teorico-pratica per l'insegnamento dell'aritme-*

⁸ Circolare della R. Università di Torino n. 145. R. Commissione – maggio 1849, in RIC, XIII, Torino Stamperia Reale 1850. L'esame della Grammatica portato all'attenzione del Consiglio a partire dal 4 marzo 1849 venne effettuato dalla commissione composta da Ghiringhella, Barucchi e Paravia.

⁹ I fascicoli relativi alle richieste di approvazione di libri di testo presentate ed esaminate dal CSPI fra il 1849 ed il 1851 e conservati presso l'Archivio centrale dello stato, furono sessanta, in MPI, CSPI, Atti I Serie (1849-1903), b. 7.

¹⁰ Per le discussioni intorno a queste istanze si vedano Adunanza del 4 marzo 1849 e Adunanza dell'11 marzo 1849, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, rispettivamente pp. 148 ss. e pp. 176 ss.

¹¹ Adunanza del 1 aprile 1849, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, p. 188.

¹² *Ibid.*, pp. 190-196 e Adunanza del 18 gennaio, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 92-93 e Adunanza del 15 aprile, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 225-226.

¹³ Adunanza del 9 novembre 1850, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1850*, pp. 869-872.

tica, le *Tavole di esercizi per la lettura e la scrittura*, editi dalla Stamperia sociale degli artisti tipografi¹⁴, la *Grammatica della lingua italiana*¹⁵; Clemente Ponsetti presentò richiesta per l'approvazione della *Nuova grammatica ragionato-compensiosa della lingua italiana con proposte ed emendamenti ortografico-ortoglossico grammaticali* edito dalla tipografia torinese Castellazzo e Degaudenzi; mentre Luciano Scarabelli si rivolgeva al Consiglio per l'approvazione degli *Avvertimenti grammaticali per bene scrivere la lingua italiana colle autorità de migliori autori antichi e moderni offerti alle scuole d'Italia* edito dalla tipografia Solari di Piacenza; anche Antonio Giordano presentò la richiesta per un *Compendio ragionato storico, cronologico, ecclesiastico, civile e politico che comprende di secolo in secolo la cronologia dei Papi, degli imperatori e re, concilii, da Gesù Cristo sino all'epoca nostra* ma il consiglio la ritenne non meritevole¹⁶. In questo periodo si fecero sentire anche le pressioni dei librai e tipografi piemontesi e liguri i quali presentarono direttamente al ministero le richieste di approvazione dei testi o dei manoscritti preparati dagli autori. Così, ad esempio, il tipografo di Savona Luigi Sambolino, presentò un'istanza per l'approvazione di una nuova collezione dei classici latini e di una bibbia estratta dalla versione di monsignor Martini curata dal padre Pera delle Scuole pie. Fu il direttore dell'Istituto dei sordomuti di Genova, in rappresentanza della tipografia dello stesso Istituto, a presentare l'istanza per l'approvazione di due libri da utilizzare nelle scuole elementari; la seconda edizione del *Compendio della storia sacra* del canonico Cristoforo Schmid edito nel 1849 e la seconda edizione della *Storia della letteratura italiana*, edita sempre nel 1849¹⁷. L'azione dei librai e dei tipografi si collocava nella prospettiva di rompere il monopolio esercitato dalla Stamperia Reale nella pubblicazione dei libri per le scuole che derivava da una prescrizione *ab antiquo* ottenuta. Gli stessi membri del CSPI convenivano intorno alla opportunità di rivedere la prerogativa in favore della Stamperia «con grande detrimento nella correttezza e finitura delle edizioni»¹⁸. La consapevolezza che le disposizioni sull'uso di un unico libro di testo per alcune discipline avrebbero determinato una situazione di monopolio editoriale, indusse il Consiglio superiore a manifestare una particolare attenzione ai prezzi dei libri scolastici, come nel caso del libro del Muratori¹⁹. In altri casi le istanze dei tipografi

¹⁴ Adunanza del 23 luglio 1849, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 733-735.

¹⁵ Adunanza del 19 dicembre 1850, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1850*, pp. 1146-1150.

¹⁶ Si veda la deliberazione del 13 maggio 1849 in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 300-301 e la relazione di Barucchi in ACS, CSPI Atti I Serie 1849-1903, fasc.20.

¹⁷ Adunanza del 23 giugno 1849, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 612-615.

¹⁸ Adunanza del 4 marzo 1849, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 147-150 bis. Per un approfondimento sulla realtà editoriale scolastica piemontese di metà Ottocento si veda G. Chiosso, *Un catalogo scolastico di metà Ottocento. La tipografia Sebastiano Franco*, in Id. (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 109-145.

¹⁹ Fu il consigliere Re che nella seduta del 29 aprile 1849 chiese di conoscere, attraverso la Commissione permanente, il prezzo del libro di Muratori. Informazione che fu, poi, comunicata nella adunanza del 23 giugno. Si veda MPI, CSPI, *Processi verbali 1849*, pp. 248-249 e p. 616.

miravano a ridurre le giacenze di magazzino come quando gli stampatori Chiarella e Ciceri si rivolsero al CSPI per chiedere l'approvazione dell'uso nelle scuole secondarie della Sardegna dei sei volumi della *Antologia* già utilizzata nelle scuole già dirette dai padri gesuiti detenendone ancora molte copie invendute²⁰.

La presentazione di richieste che, però, esulavano dall'uso nelle scuole indusse ben presto il CSPI a suggerire la necessità di modificare le decisioni assunte in precedenza. Il ministro Cristoforo Mameli, che resse la Pubblica Istruzione nel periodo compreso tra il 24 marzo 1849 e il 10 novembre 1850, presiedette la riunione del CSPI durante la quale venne deliberata la revoca della distinzione stabilita fra libri approvati e libri adottati e fu assunta la decisione di abolire la parola *libro adottato*. La vicenda fece emergere posizioni differenziate all'interno del Consiglio superiore fra chi, come il consigliere Francesco Barucchi, auspicava una maggiore libertà di scelta da parte degli insegnanti all'interno di un corpo di testi approvati e chi, invece, come il consigliere Amedeo Avogadro, esprimeva la convinzione che si dovesse esprimere la preferenza per «il sistema di far uso in tutte le scuole elementari e secondarie del Regno dei medesimi testi»²¹. La modifica introdotta, comunque, attestava la volontà di perseguire, nella ricerca di una maggiore uniformità, una maggiore apertura verso la pluralità della produzione e del mercato tipografico editoriale scolastico. A seguito delle nuove decisioni, ad esempio, fu rimarcato il privilegio di esclusività accordato a Muratori per l'uso della sua grammatica come testo unico nelle scuole secondarie; esclusività che il ministro intendeva rivedere e che il Consiglio assecondò invitando Mameli a promuovere un bando di concorso per assegnare un premio alla pubblicazione della migliore grammatica²². L'obiettivo di una maggiore uniformità nell'uso dei libri scolastici fu il motivo che indusse il Consiglio a istituire, il 14 marzo 1851, una Commissione per la revisione del programma per la compilazione di una grammatica della lingua italiana-latina ad uso delle scuole primarie e secondarie²³.

Anche il successivo ministro della Pubblica Istruzione, Pietro Gioia, ebbe modo di soffermarsi sulla questione dei libri di testo, sia per rilevare la necessità di una conoscenza più approfondita del fabbisogno di libri di testo nelle scuole pubbliche, sia per individuare la forma più adeguata per stimolare la produzione di buoni libri per la scuola. In proposito il ministro non esitò a suggerire ai membri del CSPI l'opportunità di fissare un programma per definire i libri da compilare e di istituire degli specifici concorsi per la realizzazione degli stessi secondo criteri rispondenti alle esigenze ministeriali²⁴. In questa fase in seno

²⁰ Si trattava della *Antologia ad uso delle R. scuole dirette dai Padri della Compagnia di Gesù in Sardegna*; Adunanza del 10 marzo 1850, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1850*, p. 312.

²¹ Adunanza del 10 marzo 1850, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1850*, p. 306.

²² Adunanza dell'8 agosto 1850, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1850*, pp. 312-314.

²³ La commissione fu composta da Vallauri, come presidente, Pensa e Gerini; nel maggio dello stesso anno non era, però, ancora riuscita a produrre risultati. Si veda ACS, MPI, CSPI, *Atti I Serie 1849-1903*, b. 16, fasc. 20.

²⁴ Adunanza del 13 febbraio 1851, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1851*, pp. 122-124.

all'organo consultivo del ministro continuò a prevalere l'orientamento di far convergere tutte le componenti della società e dell'assetto amministrativo scolastico intorno ai temi dell'istruzione. In questa stessa prospettiva va letta e interpretata la delibera del Consiglio superiore che invitava il consiglio generale per le scuole elementari e la commissione permanente a istituire delle commissioni per l'esame, di volta in volta, dei libri destinati ad essere utilizzati nelle scuole elementari o in quelle secondarie e a trasmetterne successivamente la relazione per essere approvate²⁵. Nella stessa prospettiva il ministro accolse la richiesta del Consiglio di istituire una commissione speciale per esaminare le richieste delle autorità amministrative scolastiche della Savoia²⁶.

Un significativo attivismo dimostrò anche Farini che ricoperse la carica di ministro della Pubblica Istruzione tra il 21 ottobre 1851 e il 21 maggio 1852. Il nuovo ministro rivide le scelte sui libri di testo per le scuole secondarie alla luce delle indicazioni che provennero dalla commissione che si occupò di modificare i programmi di studio nei collegi nazionali. Il 24 ottobre il ministro pubblicò il nuovo regolamento interno dei Collegi convitti nazionali che comprendeva il nuovo piano degli studi contraddistinto non solo da indicazioni molto minuziose dei programmi di insegnamento ma anche dei libri di testo da utilizzare nelle aule per il loro svolgimento²⁷. La vicenda, peraltro, fece emergere per la prima volta una evidente frizione fra il ministro e il suo organo consultivo. Farini, infatti, non ritenne necessario sottoporre l'esame del nuovo provvedimento al CSPI ma di presentarlo direttamente alla firma del Re. Tale scelta produsse qualche malumore in seno al consesso, tanto che qualche membro ricordò al ministro la specifica ed esclusiva competenza del Consiglio superiore per quanto riguardava l'approvazione di libri per le scuole e l'obbligo, quindi, di far pervenire all'organo consultivo i testi che si riteneva necessario introdurre per la prima volta in uso nelle scuole secondarie²⁸. Successivamente, il 12 dicembre dello stesso anno Farini con un ulteriore regolamento riordinava i programmi di insegnamento per le scuole secondarie fissati dal Regolamento del 9 ottobre 1848 e stabiliva che i professori e i maestri dovevano attenersi esattamente ai libri indicati nel calendario e prescritti dalle istruzioni²⁹. Ad esso faceva seguire il decreto con cui specificava meglio le nuove discipline da insegnarsi nelle scuo-

²⁵ Adunanza del 19 dicembre 1850 e del 24 dicembre 1850, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1850*, pp. 1148 ss. e pp. 1169 ss.

²⁶ Adunanza dell'8 gennaio 1851, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1851*, pp. 6-9.

²⁷ La commissione fu istituita il 29 settembre 1851 e consegnò i suoi lavori il 23 ottobre. R.D. n. 1282, del 24 ottobre 1851 – *Approvazione del regolamento interno e del piano di studi dei Collegi-convitti nazionali*, in CCLDCMI 1851, pp. 1003-1026.

²⁸ Adunanza del 23 ottobre 1851, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1851*, p. 1285.

²⁹ All'inizio di ogni anno scolastico ciascun professore doveva consegnare al consiglio collegiale o al provveditore il programma di insegnamento indicando i trattati da spiegare, i classici da interpretare e i lavori da proporre. I professori ed i maestri dovevano, nel loro insegnamento, attenersi ai libri indicati nel calendario e prescritti dalle istruzioni. R.D. del 12 dicembre 1851, *Approvazione del regolamento per le scuole secondarie*, in CCLDCMI 1851, pp. 1122-1123.

le di Umanità, Retorica e Filosofia in cui, peraltro, si rimarcava l'introduzione dell'insegnamento della Storia d'Italia, e la riforma degli esami di Magistero³⁰. Alla luce delle indicazioni contraddittorie che emergevano dai due provvedimenti con le disposizioni previste nel calendario scolastico, il ministro precisò ai provveditori agli studi che le prescrizioni previste dal decreto del 24 ottobre dovevano essere estese ai collegi nazionali ed in quelli assimilati, mentre nei collegi Regii o pubblici dovevano continuare ad essere in vigore le disposizioni contenute nel calendario scolastico³¹. Contemporaneamente, nell'ottobre del 1851, il ministro intervenne per abrogare l'obbligo dei libri di testo sul versante dell'istruzione superiore ed obbligare i docenti a presentare annualmente il programma con le relative indicazioni delle materie da studiare³². Con tale provvedimento Farini intendeva allineare le università piemontesi ad altre «in maggior fama» e arrestare un processo, quello della diffusione di libri di testo nelle università, che sembrava essere nocivo alla efficacia degli insegnamenti. Scriveva il ministro «[...] il costringere il Professore nei limiti angusti di un trattato particolare può essere cagione che gli sia preclusa la via a quelle ampie disquisizioni, onde gli eletti ingegni si innalzano alle gloriose scoperte di reconditi veri o di metodi sicuri». La diffusione di testi nelle aule universitarie poteva indurre gli studenti a tenere «in maggior pregio il testo che le lezioni»³³.

La volontà di por mano ai libri da destinare sia alle scuole secondarie sia alle scuole primarie trovò il suo momento più significativo nell'aprile del 1852 quando Farini istituì una Commissione *incaricata di proporre libri utili pei diversi gradi d'insegnamento*. La decisione del ministro costituì una novità rispetto alla prassi seguita negli anni precedenti e, probabilmente, rappresentò il segnale di una certa difficoltà nei rapporti con il Consiglio superiore, organo che intendeva abolire, nel quadro di un'impostazione decisamente più centralistica nel governo della Pubblica Istruzione³⁴. Dai verbali dell'organo consultivo non compaiono reazioni di alcun tipo alle decisioni di Farini. Nella relazione diretta al Re in cui spiegava le ragioni della scelta, il ministro precisava i compiti della Commissione: «primariamente riferisca quali libri attualmente in uso si possano conservare o nella loro integrità o mediante opportune modificazioni; secondo, quali debbano essere rifatti in tutto o in parte; e finalmente prepari i programmi di quelli che mancano, indicando se alla loro coniazione debba

³⁰ R.D. 1318 del 28 gennaio 1852 *Materie da insegnarsi nei RR. Collegi pubblici nelle Scuole di Umanità, di Rettorica e di Filosofia*, in CCLDCMI 1852, pp. 37-38.

³¹ Circolare del Ministero della pubblica Istruzione n. 8-9 gennaio 1852, p. 19.

³² R.D. del 28 ottobre 1851 *Abolizione nelle Università del regno dell'uso dei trattati o testi ufficiali. Disposizioni in proposito*, in CCLDCMI, Torino, 1951, pp. 966-967; ma si veda anche *Relazione fatta a S.M. il 28 ottobre 1851 dal ministro della pubblica istruzione, concernente l'abolizione nelle Università del regno dell'uso dei trattati o testi ufficiali*, in CCLDCMI, Torino 1951, pp. 965-966.

³³ *Ibid.*, p. 966.

³⁴ Sulla fisionomia centralistica dell'esperienza ministeriale di Farini si rinvia a Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 232 ss.

provvedersi con incarichi speciali, oppure mediante pubblico concorso»³⁵. Le indicazioni del ministro scaturivano dalla considerazione che i libri scolastici in uso risultavano «o imperfetti o al tutto disadatti» e inadeguati rispetto alle materie introdotte nei collegi nazionali. I libri destinati alle scuole «mezzane», e in particolare quelli relativi al *corpus* dei classici per l'insegnamento del latino, erano ritenuti composti da autori mediocri espressione della «latinità pagana, i quali della morale e della virtù inducono un concetto diverso da quello su cui poggia l'educazione cristiana e la civiltà moderna»³⁶. Così nella relazione il ministro indicava anche le caratteristiche che dovevano essere possedute dai libri scolastici al fine di garantire una maggiore uniformità. Farini faceva riferimento all'unità di concetto riferita «alla religione ed alla morale, come per quanto ha rispetto ai principi politici, i quali si fanno strada segnatamente nelle trattazioni storiche e filosofiche», oltre che alla gradualità e alla continuità e propedeuticità rispetto ai diversi gradi di insegnamento³⁷. Secondo una testimonianza successiva di Rayneri, il ministero consegnò alla Commissione una relazione sulle caratteristiche che i libri scolastici dovevano possedere dal punto di vista pedagogico. I libri di testo erano distinti dai libri di uso comune e dai libri didascalici, che servivano specificatamente ai maestri; e se ne definivano i pregi nel possesso «de l'unità e l'armonia, [...] unità di spirito, di scopo e di dottrina»; un'unità che doveva essere concepita anche «nelle medesime scuole e nelle scuole differenti ove s'insegna il medesimo oggetto, nelle scuole elementari e nelle tecniche, nelle letterarie e nelle positive e nelle filosofiche cosicché l'uno non disdica ciò che si è insegnato nell'altro, l'un serva di preparazione al seguente e tutti gradatamente rispondano alle esigenze delle scuole»³⁸. Si riteneva preferibile pensare in termini di un «sistema di libri» piuttosto che di singoli testi, contrassegnato dalla gradualità e dalla propedeuticità rispetto ai diversi gradi dell'insegnamento:

³⁵ La commissione presieduta da Ignazio Pollone, professore di matematiche era composta da Amedeo Peyron, professore emerito di Lingue orientali, Filippo Defilippi, professore di Zoologia, Domenico Capellina preside della Facoltà di Lettere e deputato, Ercole Ricotti professore di Storia, padre Giovanni Battista Cereseto professore di Rettorica nel collegio nazionale di Genova, il sacerdote Giovanni Antonio Rayneri, professore di Metodo e membro del Consiglio generale delle scuole elementari, Domenico Berti professore di Filosofia morale e deputato, Giuseppe Bertoldi ispettore delle scuole secondarie. Segretario Modesto Scoffier del ministero della Pubblica Istruzione. *Relazione fatta a S.M. dal Ministro dell'istruzione pubblica sulla opportunità di eleggere una Commissione incaricata di proporre libri utili pei diversi gradi d'insegnamento*, in CCLDIC 1858, p. 297

³⁶ *Ibid.*, p. 296.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Cfr. *Relazione generale sulle scuole elementari e normali*, Documento B annesso al processo verbale della adunanza del 13 luglio 1865, in CSPI, *Processi verbali 1865*, p. 1153. Bisogna, tuttavia, rilevare una incongruenza tra le considerazioni svolte da Rayneri che, in quella circostanza, faceva riferimento a una relazione consegnata il 10 marzo 1852 «a una giunta appositamente nominata». Sappiamo, però, che il gruppo di lavoro fu costituito nell'aprile e non nel marzo di quell'anno.

Sopra quest'unità ed armonia, ne consegue non doversi considerare ciascun libro assolutamente ma nella sua relazione con tutti gli altri delle medesime scuole e coi libri inferiori e superiori delle scuole differenti. Epperò doversi preferire un sistema di libri, ad un libro solo ai libri sulla stessa materia di diversi gradi ma scritto da autori diversi. Si enumerarono e si classificarono le diverse scuole infantili elementari per l'un e per l'altro sesso, e le scuole mezzane ed a ciascuna si indicarono i libri necessari e utili accennando quelli che già furono pubblicati ed essere approvati e i libri mancanti. E finalmente suggerendo al Ministro i modi precipui onde potesse avere i mancanti, migliorare i difettosi e coordinarli agli ottimi esistenti. Fra i quali modi si indicavano i due notissimi dello speciale incarico dato ai valenti insegnanti e scienziati, e del concorso che ammetta i libri donde che vengano. E finalmente si desiderava che l'edizione fosse purgatissima, a modicissimo prezzo, quindi cominciata dalle tipografie nazionali o governative e proseguita liberamente da tutte³⁹.

La Commissione, tuttavia, non poté esaminare le proposte per i mutamenti delle compagne ministeriale che nel maggio 1852 riportarono Boncompagni alla guida del ministero della Pubblica Istruzione, prima e, dal novembre dello stesso anno, Luigi Cibrario che rimase alla guida dell'Istruzione fino al 31 maggio 1855.

Anche nel periodo immediatamente successivo la caduta di Farini, i ministri della Pubblica Istruzione continuarono a perseguire l'indirizzo di una maggiore uniformità nella diffusione dei libri di testo nell'ambito dell'istruzione elementare e secondaria. Lo sforzo dell'organo consultivo del ministero della PI fu quello di rispondere alle crescenti istanze presentate dai tipografi editori e dagli autori e di provvedere a indicare i testi ritenuti adeguati per l'insegnamento delle discipline previste dai programmi. Le modalità seguite dal Consiglio superiore non furono omogenee. Accanto a valutazioni effettuate dai singoli consiglieri continuò ad essere frequente il metodo di istituire delle specifiche commissioni composte di membri interni o espressione del Consiglio generale per le scuole elementari o del Consiglio permanente. Alla fine del 1851 la commissione specifica di esperti per le scuole della Savoia, produsse un elenco di testi che fu approvato⁴⁰. In altri casi i libri vennero trasmessi a una Commissione esaminatrice dei libri ad uso di testo nelle scuole. Talvolta si optò per il concorso come nel caso del bando istituito per realizzare un *Trattato elementare di Letteratura ad uso delle scuole secondarie del Regno*⁴¹. L'esito del concorso, tuttavia, fu

³⁹ *Ibid.*, p. 1154.

⁴⁰ Si veda l'elenco dei libri approvati dalla Commissione di Chambéry in Adunanza del 5 novembre 1851, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1851*, pp. 1328-1331, 1354 ss.

⁴¹ La scelta risale al 1849, quando una Commissione istituita in seno al Consiglio superiore il 30 giugno di quell'anno, e composta da Francesco Barucchi, Tommaso Vallauri, Casimiro Danna, G.F. Muratori e Domenico Capellina ritenne opportuno sostituire i *Precetti di Umanità e Rettorica* in uso nelle scuole secondarie, con un nuovo trattato di cui si fornì lo schema. Ne seguì, due anni dopo, la pubblicazione, l'11 agosto 1851 sulla «Gazzetta piemontese», del programma relativo alla realizzazione di un libro di testo di letteratura. Il bando suscitò immediatamente le lamentele di Casimiro Danna per la diversa articolazione del programma bandito rispetto a quello predisposto dalla Commissione della quale il docente aveva fatto parte. La situazione si trascinò per altri due anni quando poi nel 1853 Vallauri e Pier Alessandro Paravia, i due docenti

sconsolante perché nessuno dei nove manoscritti presentati, riuscì ad ottenere un parere favorevole da parte della Commissione⁴².

Nella maggior parte dei casi le istanze presentate dagli autori vennero respinte. Fra quelle presentate, merita rilevare la richiesta di Giovanni Scavia che chiedeva l'approvazione del libro *Nozioni di grammatica italiana*, edito da Sebastiano Franco, testo intorno al quale all'interno del CSPI si sviluppò un dibattito vivace e si manifestò un'accoglienza poco entusiasta. Il consigliere referente, Bona, riscontrava «poca chiarezza ed alcune inesattezze» nel libro ma osservava che considerando il fatto che «anche gli altri libri in uso delle scuole hanno delle pecche» e il parere favorevole espresso dal Consiglio generale delle scuole elementari, riteneva opportuno approvare il testo. Di fronte alla debolezza delle motivazioni illustrate da Bona, contrastate dalla maggior parte dei consiglieri, si decise inizialmente di sottoporre l'esame del libro scolastico a una Commissione interna composta da Barucchi, Ricotti e lo stesso Bona⁴³; la quale, però, sospese ben presto la valutazione dopo che l'autore ritirò la domanda annunciando la pubblicazione di una nuova edizione del testo⁴⁴. Scavia non fu il solo autore a ritirare istanze di approvazione al fine di presentare edizioni migliori; anche Paolo Mottura e Antonio Fassini, dopo aver presentato un *Trattato di Letteratura*, edito da Casale nel 1853, che fu approvato ed accolto molto positivamente dal Consiglio, soprattutto dopo le travagliate vicende del precedente concorso, ritirarono la loro domanda perché «avendo ravvisate parecchie mende intendono correggerle in una seconda edizione»⁴⁵.

Furono 29 le istanze di approvazione presentate nel corso del solo 1854. Il consistente numero di libri scolastici indusse il vicepresidente del CSPI, Plana, a chiedere maggior rigore ai membri del consesso:

[Il Vicepresidente] dimostra la necessità di non approvare se non quelli che possono riuscire realmente utili ed essere minor male il non introdurne affatto nelle scuole che lo introdurre dei difettosi; riprova con forti espressioni le pretese di tanti ignoranti che senza studio, senza sapere vogliono erigersi in maestri in guide dei maestri con produzioni che eccitano

di letteratura italiana e latina, si rifiutarono di far parte della Commissione. Ad essi subentrarono, così, Gaetano De Marchi deputato in Parlamento, e Girolamo Picchioni, professore di letteratura greca e, in quel momento, incaricato di lingua tedesca nel collegio nazionale di Torino. Ma anche i due non accettarono e il ministro nominò Casimiro Danna e il conte Coriolano Malingri di Bagnolo come nuovi componenti che dovevano affiancare Domenico Capellina, Giobatta Gerini e Luigi Provana il quale svolgeva il ruolo di presidente. E' possibile seguire la non breve vicenda sulle pagine dei processi verbali del CSPI e in particolare Adunanza del 16 gennaio 1853, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1853*, p. 38. Adunanza del 26 gennaio 1853, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1853*, p. 92.

⁴² Concorso per un trattato elementare di letteratura Estratto dalla Gazzetta Piemontese nn. 231, 232, 234, 236 e 237, Documento E annesso al processo verbale del 26 agosto 1853, in MPI, CSPI, *Processi verbali*, 1853, pp. 721-723, 741-777.

⁴³ Adunanza del 19 febbraio 1854 in MPI, CSPI, *Processi verbali 1854*, pp. 221-223.

⁴⁴ Adunanza del 18 aprile 1854, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1854*, pp. 393-394.

⁴⁵ Cfr. Adunanza del 29 aprile 1854, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1854*, pp. 417-418. Per la prima approvazione si veda il verbale della Adunanza dell'11 aprile, *ibid.*, pp. 366-369.

la compassione e lo sdegno degli intelligenti se per siffatti autori non sono mossi da un basso sentimento di commercio librario, ed invoca contro i medesimi la severità di questo Superiore Consiglio con respingere le loro domande. Non si può, dice egli, insegnare se non con un corredo immenso di cognizioni, altrimenti si guasta il criterio, il naturale buon senso della gioventù⁴⁶.

Le indicazioni ministeriali, tuttavia, non impedirono il manifestarsi di alcuni atteggiamenti da parte del corpo insegnante delle scuole elementari, a partire dall'uso di libri scolastici privi della approvazione del Consiglio superiore, che furono poco apprezzati e misero in allarme i vertici della Pubblica Istruzione e gli organi scolastico-amministrativi senza, però, riuscire a governare il fenomeno. Una spinta considerevole al riordino della questione dei libri di testo per il raggiungimento di una maggiore efficacia nel settore dell'istruzione elementare fu esercitata dal Consiglio generale dell'Istruzione primaria. Fu, in particolare, l'ispettore Angelo Fava che si mosse per fornire nuove indicazioni, all'inizio del 1853, ai responsabili delle scuole e chiedere ai vertici ministeriali degli interventi più decisi nel settore. Il quadro complessivo dei libri per le scuole elementari non era entusiasmante: è utile rileggere le considerazioni dell'ispettore:

Il bisogno ogni giorno più universalmente sentito di estendere la popolare istruzione, e il desiderio di provvedervi nei modi più razionali e più facili, diedero origine in questi ultimi tempi a tale copia di scritti, soprattutto riguardanti i primi elementi dell'umano sapere, da non trovarsene esempio negli anni andati. Ma nella apparente novizia, è d'uopo il dirlo, finora ci venne dato piuttosto di ammirar la generosità degli intenti che l'acconcezza dei mezzi al conseguimento del fine cui mirano i benemeriti scrittori. Scarsissimo è tuttavia il numero de' buoni libri d'istruzione elementare, e fra i pubblicati di recente molti sono appena mediocri, altri al tutto disadatti. Certi insegnanti, a' quali la brama della pubblica utilità non lasciò misurare al giusto le proprie forze, non dubitarono di dare in luce lavori che ad altro non servirono se non a fornir materia a non sempre misurate censure degli attuali ordinamenti scolastici. Altri, invece, credendo poter usufruttare a loro privato vantaggio l'universale bisogno, volsero l'insegnamento in industria da traffico, e vennero così aumentando la serie troppo numerosa dei libri spropositati ed inutili. Siffatti libri posti tra le mani d'inesperti maestri, anziché porger agevolezza a compier l'ufficio loro, non valgono che a traviarli ed a farli vieppiù impacciati e confusi. Peggior effetto poi fanno sulle intelligenze de' giovinetti incapaci di scernere il vero da falso, e disposti ad accordare piena fede alle dottrine che lor si presentano sotto forma dommatica, e colla autorevolezza d'un testo; a far più grave il danno, molte delle più meschine compilazioni osano mostrarsi al pubblico con tali indicazioni e raccomandazioni sui loro frontispizio da indurre di leggieri gl'incauti nella credenza che esse abbiano ottenuto l'approvazione e le lodi del Ministero di pubblica istruzione⁴⁷.

A fronte di questa situazione Fava chiedeva «nuovi ed energici provvedimenti» al fine di eliminare «il malvezzo di mutare e rimutare ad ogni tratto i

⁴⁶ Cfr. Adunanza del 10 ottobre 1854, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1854*, pp. 773-774.

⁴⁷ *Relazione del Presidente del Consiglio generale dell'Istruzione primaria intorno ai libri da usarsi nelle scuole elementari maschili e femminili (3 gennaio 1853)* in CCLDCMI, 1853, p. 14.

libri» richiesti ai giovani. Il nuovo ministro Cibrario assecondò le istanze del Consiglio generale dell'istruzione primaria e interpretò tali manifestazioni come dei veri e propri abusi. Facendo seguito alla relazione di Fava, il ministro Cibrario, dopo averne ampiamente discusso con il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione⁴⁸, emanava un decreto con cui definiva per libri di testo «unicamente quelli che riportarono l'approvazione del Consiglio superiore d'istruzione» indicandone i titoli nella nota allegata; e disponeva che i maestri non potevano esigere dai loro alunni più di un libro di testo per ciascuna delle materie insegnate. Spettava all'insegnante chiedere al Consiglio l'autorizzazione per l'adozione di un libro non previsto dal calendario. La nota ricomprendeva i seguenti testi: il *Catechismo della diocesi*, parte I; l'ultima edizione del *Nuovo sillabario graduato*, di Vincenzo Troya. Il *Primo libro di lettura graduata ad uso delle scuole elementari*, edito a Genova nel 1851; il *Secondo libro di lettura*, pubblicato nello stesso anno sempre dallo stesso editore; la *Grammatica italiana* di Amedeo Peyron edito dalla Stamperia Reale; la *Grammatica ragionata* di Vincenzo Troya, edita a Genova nel 1851; l'opera di Schmid, *Racconti della Storia santa*, Genova 1852; ed infine il *Compendio di Aritmetica per un Fratello delle scuole cristiane*, edito a Torino dalla Stamperia sociale nel 1851⁴⁹.

Le spinte del Consiglio generale per le scuole elementari e di metodo furono rilevanti anche nel favorire l'approvazione di testi più attenti a rispettare la gradualità negli apprendimenti e finalizzati ad accrescere la formazione dell'identità nazionale nelle scuole primarie come nel caso dell'adozione del testo di geografia *Nozioni compendiose di Geografia*, edito dalla Stamperia Reale nel 1853⁵⁰; o, ancora, nel frenare alcune tendenze che si manifestarono in seno al CSPI volte a concedere approvazioni con troppa facilità, rischiando di generare, peraltro, conflitti di competenza con l'organo consultivo, come quando intervenne per chiedere al Consiglio superiore la revisione del giudizio di approvazione espresso nei confronti del libro di lettura di Eugenio Basteris, un sacerdote maestro delle scuole elementari di Casale:

Col numero immenso di autori che attualmente sono stampati, non v'è cosa più facile che compilare antologie, per cui qualora le autorità a cui è dalla legge dato l'incarico di fare la scelta dei libri da introdurre nelle scuole, largheggiassero di troppo nel concedere approvazioni, ben presto le scuole ne sarebbero invase da un numero stragrande, locché non può tornare che di danno ai genitori, ed alla istruz[i]one stessa, ai primi per le continue spese

⁴⁸ Cfr. la bozza del decreto come Documento C annesso al processo verbale della Adunanza del 19 dicembre 1852, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1852*, pp. 1613-1614. Merita notare che alcuni componenti del CSPI espressero il loro scetticismo sulla efficacia del provvedimento per estirpare gli abusi.

⁴⁹ *Nota dei libri attualmente approvati ad uso delle scuole elementari*, annessa al D.M. del 3 gennaio 1853 *Libri approvati per le scuole elementari maschili e femminili*, in RDLC, XVII, pp. 16-19.

⁵⁰ Circolare del Consiglio Generale per le scuole elementari e di metodo, n. 36 – *Trattato di geografia 1853*, in CCLDCMI, 1853, p. 463.

a cui andrebbero soggetti, se ad ogni poco fossero obbligati a provvedere i loro ragazzi di nuovi libri, alla seconda per la confusione che ingenererebbe nella mente dei Maestri che non saprebbero più a quali dar la preferenza⁵¹.

Pochi e poco costosi dovevano essere i libri di testo sottolineava l'ispettore generale Fava. Motivo che accompagnò l'esclusione dei libri di Thouar, di Biancardi e di Rosi⁵² dalle scuole piemontesi accanto a quelli, ancora più rilevanti, di non essere ispirati da motivi religiosi fedeli al cattolicesimo ortodosso ma da un modello religioso che poteva accontentare «del pari il deista e il razionalista»; di far riferimento a un modello linguistico e a una nomenclatura che non rispondevano ai bisogni del Regno di Sardegna quanto piuttosto a quelli della Toscana. Il *libro del fanciulletto* di Thouar, foggiato sui *Modeles de lecons pour les salles d'asile* di Rendin, costituiva sicuramente un importante punto di riferimento come libro per la prima lettura, ma presentava una difficoltà di fondo:

Colà il fanciullo che apprese a leggere non trova nei libri altra difficoltà che quella del pensiero, la lingua del libro è quella stessa che apprese dalla mamma e dal babbo, non ha perciò bisogno di nessun interprete o dizionario. Laddove da noi deve fare il lungo e faticoso studio, del valore e del significato dei vocaboli, per via di continui confronti della lingua col dialetto⁵³.

Più in generale la revisione dei libri di testo destinati alle scuole elementari da una parte e alle scuole secondarie dall'altra, si inquadra nella esigenza di promuovere un più diffuso sentimento nazionale una più estesa identità nazionale fra i ceti popolari. In questa prospettiva furono promosse delle politiche di adeguamento dei libri di testo in relazione, soprattutto, ai libri destinati a quelle discipline ritenute fondamentali per favorire l'acquisizione nei giovani allievi di una più spiccata identità nazionale, come la storia e la geografia. Così, ad esempio, il trattato presentato da Paolo Martini sulla Storia della Sardegna non venne annoverato tra gli approvati con queste motivazioni:

⁵¹ L'estratto di deliberazione del Consiglio generale per le scuole elementari in Allegato E annesso al verbale della seduta del Consiglio superiore del 17 ottobre 1854, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1854*, pp. 946-946 bis.

⁵² I libri per i quali si chiedeva l'approvazione erano quelli di Vitale Rosi, *Manuale di scuola preparatoria*, terza edizione e il *Piccolo manuale ad uso dei soli allievi*, quarta edizione, Pietro Thouar, *Lecture graduali*, i *Racconti pei fanciulli*, i *Racconti per i giovinetti*, il *Libro del fanciulletto*; di Stanislao Biancardi, *Lecture offerte ai fanciulli e ai giovanetti*. Adunanza del 9 marzo 1855, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1855*, pp. 172-173.

⁵³ *Relazione sui libri di cui il sig. Vieusseux domanda l'approvazione ad uso delle scuole elementari del Regno*, in Documento A annesso al verbale dell'Adunanza del 9 marzo 1855, MPI, CSPI, *Processi verbali 1855*, pp. 179-185. La relazione fu poi riportata in *Relazione sopra alcuni libri per uso delle scuole elementari dei signori Rosi Vitale, Thouar Pietro e Stanislao Biancardi*, in IST, III [1855], 17 [28 aprile], pp. 258-259; in questa versione è citata da Morandini, *Scuola e nazione*, cit.

Siccome nelle scuole dello stato debbesi, giusta il piano approvato degli studi, insegnare la storia antica e moderna non di una provincia ma di tutte le nazioni e specialmente quella d'Italia, così egli crede che quel compendio non possa entrar nel novero dei libri che servir debbono di testo nelle scuole e dei quali unicamente deve questo Superiore Consiglio occuparsi⁵⁴.

2. *Il ministro Lanza e la questione dei libri di testo (1855-1858). Un catalogo per le scuole contro la «biasimevole difformità» e il «turpe mercato»*

La questione dei libri di testo ebbe un forte rilancio durante l'esperienza di Giovanni Lanza come ministro della Pubblica Istruzione⁵⁵. Gli orientamenti del ministro in merito alle politiche del libro scolastico si inserirono, infatti, nel disegno più generale volto a promuovere una progressiva centralizzazione dell'insegnamento primario e secondario sul piano amministrativo e su quello pedagogico-didattico; impegno, questo, accompagnato dalla ulteriore crescita di attenzione al processo di nazionalizzazione delle masse popolari che fu all'origine della revisione dei programmi di studio nei diversi ordini dell'insegnamento e dei libri di testo.

La volontà di perseguire una maggiore uniformità dal punto di vista didattico doveva passare attraverso la richiesta di un maggior rigore per impedire la diffusione di testi non autorizzati dal ministero. Intorno a questo progetto il ministro coinvolse, naturalmente, anche il Consiglio superiore di Pubblica Istruzione. Partecipando per la prima volta alla seduta del consesso il 28 giugno 1855, Lanza illustrò i vari provvedimenti che dovevano essere adottati nei diversi ordini dell'insegnamento e, fra di essi, prese in esame anche quelli per riordinare la materia dei libri di testo, sottolineando non solo la necessità per gli insegnanti «di avere fra le mani buoni libri di testo», ma rimarcando gli errori contenuti in alcuni di essi – le grammatiche italiana e latina – e il mancato adeguamento di altri ai nuovi programmi introdotti per gli esami di magistero, come nel caso dei precetti di retorica. Accanto a queste indicazioni Lanza si soffermò a denunciare alcune tendenze introdotte dagli sviluppi del mondo editoriale scolastico nella prima metà degli anni Cinquanta e che, peraltro, sembravano far breccia anche in alcuni membri dell'alto consesso. Diceva il ministro:

Un'accusa e lagnanza [...] si è mossa da taluni, che, cioè, facilitino troppo le nuove edizioni. Ei non crede e respinge qualsiasi allusione, ma desidera che nemmen ciò sfugga alla sagacia del Consiglio acciò sia viemmeglio penetrato della necessità di procedere sempre colla massima cautela nella disamina di questi libri che dalla legge gli è affidata.

⁵⁴ Adunanza del 16 dicembre 1854, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1854*, p. 1022.

⁵⁵ Sulla esperienza ministeriale di Lanza per quanto riguarda l'istruzione elementare cfr. Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 232 ss.

Ma l'aspetto che più preoccupava il ministro era costituito dalla mancata osservanza delle disposizioni normative, da una diffusa illegalità, determinata dall'utilizzo di testi non approvati dal ministro attraverso il Consiglio superiore:

Sul particolare dei libri di testo per le scuole elementari dice che purtroppo ebbe a convincersi della inesatta osservanza della legge per parte di alcuni maestri ed ispettori, i quali mossi da improvvido zelo si arbitrarono d'introdurre nelle scuole libri non approvati da questo Superiore Consiglio e diedero per si fatto modo origine ad una riprovevole disformità nell'insegnamento e pretesto alla ingiuriosa supposizione che a ciò fossero mossi o da vile interesse o da pieghevolezza alle altrui mire ambiziose⁵⁶.

Proprio per queste ragioni il ministro istituì una commissione per la revisione dei libri di testo nell'ambito del più complessivo lavoro di preparazione della relazione sull'andamento della Pubblica Istruzione prevista dalla legge Boncompagni. Il Consiglio superiore deliberò di affidare l'incarico alla commissione composta da Ghiringhelo⁵⁷, Avogadro⁵⁸ e Bona⁵⁹. Le decisioni furono seguite, il giorno successivo, dalla pubblicazione di una circolare nella quale si denunciava pubblicamente il comportamento di molti insegnanti e ispettori e si prescriveva l'uso nelle scuole elementari soltanto di libri approvati dal ministero:

Alcuni de' Maestri e Ispettori, mossi da improvvido zelo, si fecero lecito d'introdurre nelle scuole grammatiche e trattatelli senza l'approvazione dell'Autorità, e diedero origine per tal modo ad una biasimevole difformità nel metodo e nel piano di quegli studii, che più richiederebbero di loro natura, essere con precisione determinati⁶⁰.

La decisione di procedere a una complessiva revisione dei libri di testo e la riaffermazione del controllo diretto del ministero sulla questione, scaturiva anche dalla necessità di governare un fenomeno recente ma in espansione come la crescita costante del mercato tipografico editoriale scolastico, testimoniata

⁵⁶ Adunanza del 28 giugno 1855 in MPI, CSPI, *Processi verbali 1855*, vol. 1 pp. 358-359.

⁵⁷ Giuseppe Ghiringhelo, nato a Torino il 18 aprile 1807 fu professore di Sacra scrittura e teologo collegiato nell'Università di Torino. Fu membro del CSPI dal 30 ottobre 1848 al 3 gennaio 1858. Cfr. *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928*, a cura di G. Ciampi e C. Santangelo, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma 1994, p. 284.

⁵⁸ Amedeo Avogadro nacque a Torino il 9 agosto 1776. Fu professore emerito di fisica sublime all'università di Torino. Ricoprì il ruolo di componente del CSPI dal 30 ottobre 1848 al 9 luglio 1956. Cfr. *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928*, cit., p. 260.

⁵⁹ Bartolomeo Bona, nacque a Nizza Monferrato il 10 marzo 1810. Era professore di grammatica greca e grammatica generale nell'Università di Torino e fu deputato nella VII legislatura. Venne nominato membro straordinario il 31 dicembre 1853 e rimase in carica sino al 29 settembre 1855. Cfr. *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928*, cit., p. 264

⁶⁰ Circolare del Ministero dell'Istruzione pubblica n. 8 – *Libri di testo ad uso delle scuole elementari*, in *Raccolta delle Istruzioni, circolari ed altre disposizioni generali emanate dalle autorità amministrative e giudiziarie*, XIX, Torino, 1956, pp. 221-222.

dall'aumento delle richieste provenienti dagli autori e dai tipografi, librai ed editori per l'approvazione di libri destinati alle scuole anche a seguito della modificazione dei programmi per le scuole elementari. Una traccia ulteriore della crescita delle spinte per un maggior impegno editoriale sul versante scolastico, è quella relativa al coinvolgimento della Società di mutuo soccorso fra gl'insegnanti, la quale inoltrò un'istanza al ministro con cui chiedeva, fra le altre cose, l'autorizzazione a diffondere libri scolastici attraverso la propria tipografia. La questione assunse una rilevanza tale da indurre il ministro Lanza ad interrogare il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione sulla compatibilità fra il ruolo della Società di mutuo soccorso e la vendita di libri. Probabilmente Lanza volle avvalersi del parere di un organo che potesse rafforzare ulteriormente l'orientamento volto a garantire politiche dirette a una maggiore uniformità di indirizzo delle prassi didattiche. La risposta del consesso, infatti, fu netta in merito all'incompatibilità fra i due compiti:

Il Riferente risponde senz'esitazione, che si crede assolutamente che no. I Professori e Maestri, e soprattutto gl'Ispettori, i quali si iscrivono a questa Società, si pongono in una perpetua lotta tra l'interesse ed il dovere; l'interesse di procacciare lo smercio de' libri editi dalla Tipografia Scolastica diffondendoli il più che sia loro possibile nelle scuole, ed il dovere imposto loro dalle leggi e dai regolamenti scolastici di non tollerare, nonché promuovere, nelle scuole l'uso di libri non approvati. In questa lotta vincerà il dovere o l'interesse? [...] E se fosse anche remotissimo il pericolo di vedere soccombere il dovere in questa lotta, fosse anche semplicemente una possibilità, e non una realtà; una possibilità di tal genere vuol essere tolta di mezzo ogni occasione di poter fallire in questa materia vuol essere troncata dalla radice. Bisogna togliere ogni appiglio e pretesto ai maligni, di ripetere l'ingiuriosa voce, che i nostri insegnanti delle scuole primarie e secondarie abbiano cangiato il nobile ministero di educatori e di maestri nelle lucrose industrie di avidi bottegai⁶¹.

La commissione istituita per la revisione dei libri di testo svolse rapidamente il proprio lavoro, tanto che, il 17 e il 18 agosto 1855, la relazione predisposta da Bona fu presentata e discussa in seno al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione che, dopo averla esaminata con attenzione, deliberò la sua approvazione e l'elenco dei titoli con alcune precisazioni. Tra le novità più rilevanti ci fu l'introduzione di una nuova classificazione dei libri, predisposta dal relatore Bona, quella dei libri prescritti, che in realtà era volta a riassumere le due tipologie di testi adottati e approvati che, come si è potuto vedere, furono introdotti per un certo periodo. I libri prescritti erano quelli che «soli ed esclusivamente debbono adoperarsi nelle pubbliche scuole per l'insegnamento obbligatorio delle rispettive materie». Il ministro Lanza poteva, così, procedere nella emanazione della circolare del 4 settembre 1855, in cui raccoglieva le innovazioni già approvate dal CSPI e stabiliva i testi da usare nelle scuole elementari e secondarie ad eccezione di quelli per le discipline della filosofia, storia

⁶¹ Relazione del consigliere Bona Doc. D annesso al processo verbale del 26 luglio 1855, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1855*, pp. 537-538.

e istituzioni di letteratura. Fra le più significative novità introdotte dal ministro volte a realizzare l'agognata uniformità, ci fu l'adozione di un testo unico di grammatica per le scuole elementari, quello di Amedeo Peyron, scelta fatta sia per non lasciare dubbi negli insegnanti sia per impedire, di fronte alla «diversità di metodo e di dottrina» di «generar confusione nelle tenere menti dei fanciulli, quando essi, come suole intervenire, dovessero cangiare scuola e Maestro»⁶². Il ministro specificava che per le altre materie previste per l'insegnamento nelle scuole elementari si potevano «approvare diversi testi, e se nel presente catalogo è prescritto un testo unico anche per quelle, ciò avviene solamente perché finora nessun altro ottenne l'approvazione del Consiglio superiore». Dunque, l'introduzione di testi unici anche per altre materie scaturiva non da considerazioni analoghe a quelle per la grammatica, quanto, piuttosto, dall'assenza di libri meritevoli di approvazione da parte del CSPI; interpretazioni che, però, erano contraddette dal carattere impositivo e prescrittivo dell'art. 2⁶³.

Diverse furono anche le innovazioni proposte nell'uso dei testi per le scuole secondarie. L'assenza di una grammatica meritevole di essere adottata come un unico testo nei collegi nazionali e regii, impedì di conseguire lo stesso obiettivo prescritto per le scuole elementari che, però, come vedremo, fu solo rinviato. Intanto le scelte della Commissione suggerivano la compilazione di nuove edizioni della grammatica latina, quelle di Burnouf e di Corticelli. Ma la indisponibilità immediata dei testi indusse il ministro a prevedere per l'insegnamento della grammatica il tradizionale *Compendio del nuovo metodo*⁶⁴ e la *Grammatica latina in tre libri* di Muratori editi entrambi dalla Stamperia Reale. La modifica più rilevante fu, però, quella relativa all'insegnamento di storia e di filosofia razionale per il quale, in luogo degli ampi trattati utilizzati nel periodo precedente, si optò per la definizione di programmi rispetto ai quali i professori erano obbligati a fare il riassunto del loro insegnamento e a dettarlo in ciascuna lezione per la parte insegnata⁶⁵.

L'approvazione del catalogo non determinò la scomparsa di rischi di collusioni con gli editori e i tipografi. Il ministro, infatti, rimarcò l'atteggiamento del consigliere Bona che, oltre ad essere stato incaricato di predisporre la relazione per la revisione, aveva ricevuto il mandato di compilare le nuove antologie italiana e latina, nonché la grammatica latina del Burnouf, quella italiana di

⁶² Circolare del Ministro della Pubblica Istruzione n. 10 del 4 settembre 1855, in *Raccolta delle Istruzioni, Circolari ed altre Disposizioni generali*, vol. XIX, Torino, Stamperia Reale 1855, p. 338.

⁶³ *Ibid.*, p. 345.

⁶⁴ *Compendio del nuovo metodo per apprendere agevolmente la lingua latina aggiuntivi gli elementi messi in ordine novello colle regole delle declinazioni, delle conjugazioni, de' generi, della sintassi, della quantità, e degli accenti latini ad uso delle Regie scuole*, Torino, Stamperia Reale, 1830.

⁶⁵ La proposta non fu approvata all'unanimità. Il consigliere Avogadro, infatti, espresse la sua contrarietà alla abolizione dei libri di testo in tali discipline. Si veda Adunanza del 18 agosto 1855, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1855*, pp. 715-716.

Corticelli e quella greca sempre di Burnouf. Il membro del consiglio pattuì con la Stamperia Reale un accordo per la corresponsione di un centesimo per ogni foglio di stampa della antologia e di due centesimi per ogni foglio delle grammatiche provocando una profonda irritazione da parte del ministro, il quale ricordava al Consiglio i motivi che lo avevano spinto alla revisione dei libri per la scuola: «uno dei principali si fu quello di impedire la continuazione di un turpe mercato che purtroppo si era introdotto in questa materia e che somministrava alla stampa periodica argomenti di particolari polemiche»⁶⁶. La tensione generata dal comportamento di Bona fu tale da determinare, nonostante la difesa del consigliere, la deliberazione di cessazione del mandato inizialmente affidatogli⁶⁷.

La questione dei libri di testo, ormai, costituì un capitolo significativo del dibattito politico scolastico del Regno del Piemonte, tanto da suscitare un vivo dibattito in seno alle riviste e al mondo associativo ed editoriale. Secondo i redattori del periodico «L'Istituto» la scelta del ministro di introdurre un testo unico di grammatica costituiva una violazione della libertà d'insegnamento e rappresentava una soluzione controproducente rispetto agli obiettivi perseguiti dal ministro di dare maggiore uniformità all'indirizzo didattico⁶⁸. La disposizione relativa all'approvazione di un libro unico per materia, tuttavia, incontrò ben presto svariate resistenze o difficoltà di applicazione anche all'interno degli organi ministeriali. Un anno dopo, ad esempio, i sostenitori della linea più favorevole al pluralismo dei libri scolastici, intervennero per chiedere modifiche: il componente del CSPI Bertini chiese ai colleghi di derogare alla massima stabilita dal decreto del settembre 1855, almeno per le grammatiche, per consentire di affiancare a quello già in uso di Amedeo Peyron, il testo di Giovanni Scavia oggetto di una specifica istanza di approvazione. Fu una richiesta che sollevò una «viva questione», che molti componenti del Consiglio giudicarono «improvvida ma ben anco indecorosa» e che lo stesso ministro ritenne «sconveniente» applicare proprio perché rischiava di smentire scelte fatte solo un anno prima. Per di più Lanza sottolineava che introdurre modificazioni ad anno scolastico avviato avrebbe creato ulteriore confusione nel corpo insegnante nonché nelle famiglie. La soluzione individuata dal ministro fu, in sostanza, quella di prendere tempo facendo dichiarare «sufficientemente lodevoli» le parti della grammatica svolte da Scavia sollecitando l'autore a completare il lavoro da lui stesso annunciato – la terza parte – per poter prendere in considerazione solo successivamente una sua approvazione⁶⁹.

⁶⁶ Adunanza del 24 settembre 1855, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1855*, p. 966.

⁶⁷ «Il Sig. Ministro sentite le ragioni della difesa dice dolergli che le medesime non siano a suo avviso tali da assolvere, ne tampoco da attenuare la gravità del fatto ed esce» (Adunanza del 25 settembre 1855, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1855*, pp. 1107-1109 e pp. 1131).

⁶⁸ Per le reazioni dei periodici e dell'«Istituto» in particolare si veda Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 256, n. 52.

⁶⁹ Adunanza del 18 dicembre 1856, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1856*, pp. 2247-2258.

L'interventismo di Lanza in seno al CSPI sulla materia dei libri di testo, anticipò l'ulteriore ridefinizione delle politiche del libro scolastico che si ebbe verso la metà del 1857. Con la legge che, dopo essere stata sottoposta a un lungo *iter* parlamentare, il ministro Lanza fece approvare nel giugno di quell'anno per il riordino dell'amministrazione superiore della pubblica istruzione, infatti, il ministro accentrò nelle sue mani il potere di approvare o meno i libri destinati alle scuole attraverso l'esame preliminare dell'organo consultivo a lui più vicino. L'art. 18 del provvedimento, infatti, stabiliva: «Il Consiglio esamina e propone all'approvazione del ministro i libri ed i trattati destinati al pubblico insegnamento ed i programmi degli studi»⁷⁰.

Nei due anni successivi riemerse il confronto all'interno del CSPI fra coloro che difendevano l'indirizzo ministeriale e coloro che, invece, auspicavano una maggiore apertura e flessibilità del sistema volto a garantire l'uniformità dei libri di testo diffusi nelle scuole del Regno Sabauda. Lo stesso ministro di fronte all'aumento dei testi inviati per l'esame di approvazione e alle anomalie prodotte dal sistema posto in essere fu, talvolta, costretto a dare interpretazioni meno rigide delle disposizioni. Il primo tentativo dei fautori di una maggiore libertà nell'insegnamento di far breccia si manifestò quando il ministro discusse insieme ai componenti del CSPI intorno alla possibilità di introdurre nel corpo dei libri di testo nuovi libri destinati tanto all'insegnamento della Storia sacra nelle scuole elementari quanto a quello della storia patria nelle scuole elementari speciali. Lanza non esitò a proporre al CSPI, che la condivise, la limitazione dell'approvazione a un periodo triennale al fine di consentire l'eventuale sostituzione dei vecchi testi a favore di libri migliori⁷¹. Vale la pena notare che in quella circostanza il CSPI non intese imporre al ministro la proposta ma semplicemente suggerire allo stesso l'approvazione viste le nuove disposizioni intorno al ruolo del Consiglio nella materia dei libri di testo. Alla discussione seguì, infatti, l'emanazione del decreto il 6 ottobre 1857 che stabiliva alcune modifiche dei libri approvati per le scuole speciali e per le elementari. In particolare per l'insegnamento di storia patria nel secondo e nel terzo anno delle scuole speciali primarie veniva approvata l'introduzione del testo *Compendio di storia patria*, edito dalla Stamperia Reale nel 1857; per l'insegnamento della Storia sacra nelle scuole elementari si approvava l'uso di due testi, *Racconti di Storia Santa del can. Cristoforo Schmid*, nella seconda edizione rivista e corretta edita dalla tipografia del R. Istituto dei Sordo-muti e la *Storia Sacra di monsignor Farini, compendiate ad uso delle scuole elementari con brevi riflessioni morali da Giovanni Parato*, la cui terza edizione era stata prodotta dalla Stamperia dell'Unione Tipografica editrice di Torino nel 1857⁷². L'approvazione di tali testi, come

⁷⁰ *Legge sull'amministrazione dell'Istruzione Pubblica (22 giugno 1857)*, in RLDC, XXI, pp. 498-513.

⁷¹ Adunanza del 26 settembre 1857, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1857*, pp. 925-928.

⁷² D.M. del 6 ottobre 1857 *Libri da usarsi per l'insegnamento della Storia patria nelle scuole speciali primarie, e per insegnare la Storia Sacra nelle scuole elementari*, in CCLDIC,

ha ben documentato la Morandini, si collocava, nella esigenza di rilanciare la diffusione del sentimento nazionale fra i ceti popolari secondo quanto indicato anche nei nuovi programmi particolareggiati per le scuole elementari⁷³. Ma la questione dei libri scolastici in questa fase si intrecciò anche con quella relativa alla laicizzazione della scuola, a partire dai programmi scolastici per le scuole elementari, che, come è noto, costituì un punto fermo per il ministro⁷⁴. In occasione della discussione, in seno al CSPI, della proposta presentata dal direttore dell'Istituto dei Sordo muti di Genova, Alessandro Boselli, per l'approvazione della seconda edizione della *Storia sacra* di Schmid, il consigliere Bertini espresse la convinzione di lasciare ai vescovi il ruolo di eventuali censori di testi che riguardavano l'istruzione religiosa, come già avveniva per i catechismi. Di fronte a tale proposta, però, alcuni consiglieri non ritennero opportuno lasciare esclusivamente nelle mani dell'episcopato valutazioni in merito a libri «nei quali frammezzo ai racconti, alle riflessioni, alle chiose, si possono insinuare dei principi, delle massime, men buone e pericolose non solamente rapporto alla Fede, ma anche rapporto alla morale ed alla politica»⁷⁵.

Ulteriori momenti in cui affiorarono all'interno del CSPI orientamenti diversi intorno all'uso di testi unici furono quelli determinati prima dalla discussione della nuova proposta di approvazione del libro di *Grammatica* di Scavia e di quella di Mottura e Parato; poi dalla istanza di approvazione di un libro di aritmetica per le scuole elementari del maestro Bernardino Roscio. In quelle circostanze fu il consigliere Rayneri a indicare l'opportunità di rivedere le determinazioni stabilite nel 1855. Nel primo caso la sollecitazione fu accompagnata dalla richiesta di non abolire il testo di Peyron che sarebbe derivata dall'approvazione della *Grammatica* di Scavia. Ma l'approvazione del volume di Scavia nel gennaio del 1858 non scalfì il mantenimento del sistema poiché il testo sostituì il precedente⁷⁶. Il ministro Lanza fu irremovibile anche di fronte alla richiesta di Rayneri di adottare un criterio di classificazione più articolato quando all'esame del Consiglio furono portati prima il libro di aritmetica per le scuole elementari del maestro Bernardino Roscio e, poi, le *Lecture per le giovinette delle scuole rurali* e le *Lecture per le fanciulle della seconda classe elementare* scritte da Parato ed edite da Sebastiano Franco⁷⁷. La possibilità di

Fory e Dalmazzo, Torino 1857, pp. 912-913. Sulla rilevanza dei testi nella prospettiva di una accentuazione del processo di nazionalizzazione si rinvia a Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 267 ss. Nota manoscritta s.d. [ma del 1864] e s.a. [ma probabilmente di Vincenzo Gallo, ACS, MPI, DGIM, Div. I 1860-1896, b. 173, f. *Libri di testo Concorsi a premi etc. 1860-1880*].

⁷³ Si veda Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 257 ss.

⁷⁴ Per gli indirizzi sulle politiche di laicizzazione sul versante scolastico del ministro Lanza si rinvia a Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 256 ss.

⁷⁵ Adunanza del 21 giugno 1857, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1857*, p. 487.

⁷⁶ Adunanza del 24 gennaio 1858, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1858*, pp. 39-41.

⁷⁷ Si trattava di un testo scolastico non privo di imperfezioni, tanto che in prima istanza l'autore del volumetto fu invitato ad apportare alcune correzioni. Adunanza del 28 novembre 1858, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1858*, pp. 1609-1615.

poter disporre di un testo specifico per l'educazione delle fanciulle⁷⁸ indusse l'autorevole esponente del Consiglio, ad insistere sulla necessità di prevedere un maggior pluralismo nella scelta dei libri di testo e un sistema più flessibile.

La rigidità delle disposizioni impediva di scegliere in un ambito più ampio tale da coprire la necessità di disporre di libri per il tipo specifico di scuole. Muoveva Rayneri, peraltro, la convinzione che il sistema d'istruzione elementare abbisognasse di modifiche per rispondere ad esigenze educative e formative differenziate fra il genere maschile e quello femminile⁷⁹. Rayneri suggerì di tornare a una diversa classificazione dei libri scolastici in tre distinte categorie: libri adottati, approvati ed autorizzati. Rayneri incontrò il sostegno di Bertini ma la maggior parte dei consiglieri mantenne una decisa avversione all'idea di rivedere quanto stabilito. Di contro in seno al CSPI si manifestarono posizioni piuttosto ostili a una maggiore apertura sia verso le istanze del mercato librario, sia verso le esigenze di riforma del sistema d'istruzione. La richiesta di Rayneri fu, infatti, osteggiata da diversi componenti del CSPI i quali non esitarono a ricordare l'inutilità di una diversa classificazione dei libri per le scuole e le ragioni che portarono il ministro a varare il provvedimento nel 1855:

1. L'esperienza ha dimostrato e tutti convengono essere già cosa difficilissima lo avere un buon libro di testo, e se vi ha difficoltà per uno, la difficoltà sarà tanto più grande e per molti. 2. Il sistema inaugurato dal Decreto del 4 di settembre 1855 non toglie che comparando un libro sopra una qualche materia d'insegnamento migliore del libro indicato nel catalogo non si possa approvare: si approverà e sarà surrogato il migliore al men buono. 3. Nel sistema di più libri s'incontra non lieve difficoltà per la desiderata uniformità d'insegnamento. 4. Lo stesso sistema di più libri farà rinascere le antiche gare gli antichi impegni di Professori di Maestri di Ispettori provinciali per favorire l'uso ossia lo smercio di questo piuttosto che di questo fra i libri approvati, gare ed impegni tutt'altro che edificanti, e che come ben ricorderanno gli antichi Consiglieri diedero luogo a scandalose recriminazioni ed a richiami e quasi quasi si faceva ricadere il torto dei lamentati disordini al Consiglio Superiore che non li avesse impedito o non li facesse cessare con prescrivere un solo libro⁸⁰.

Se il blocco dei consiglieri più favorevoli, con Bertini, cercò di dare un'interpretazione più liberale alle norme del provvedimento del 1855, quello avverso non esitò a ricordare che la circolare esplicativa stabiliva chiaramente che i libri descritti «sono i soli, di cui i Professori e Maestri delle pubbliche scuole debbono servirsi per l'insegnamento obbligatorio delle rispettive materie»⁸¹. Lo stesso ministro dovette riconoscere alcune contraddizioni tra il decreto del 4 settembre 1855 e la circolare esplicativa⁸², ma si mostrò irremovibile di fronte alle ripre-

⁷⁸ L'uso del libro di letture del Troya non era ritenuto soddisfacente per l'istruzione e l'educazione delle fanciulle. Adunanza del 28 novembre 1858, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1858*, pp. 1609-1613.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Adunanza del 21 novembre 1858, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1858*, pp. 1582-1583.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² Adunanza del 21 novembre 1858, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1858*, pp. 1585.

sentazione, all'inizio del 1859, delle istanze presentate, soprattutto da Rayneri e Bertini, per una revisione del sistema di valutazione dei libri di testo⁸³.

Anche per le scuole secondarie si manifestarono revisioni in merito all'uso di libri di testo. Già con il D.M. del 29 settembre 1857 il ministro sostituiva ai libri usati precedentemente per l'insegnamento della grammatica latina un nuovo testo, il libro del Burnouf tradotto in italiano e il *Compendio di storia patria* di Ricotti, editi entrambi dalla Stamperia Reale⁸⁴. I sostenitori di una maggiore libertà nell'uso dei libri di testo ottennero un parziale successo con il provvedimento con cui il ministro Lanza disponeva la revisione della scelta operata qualche anno prima sull'uso dei sunti anziché di libri. La loro esperienza, infatti, aveva dato una «cattivissima prova» come ricordava Bertini⁸⁵. La proposta che il CSPI sottopose al ministro, presentata nell'ambito della discussione sulla relazione sulle condizioni dell'insegnamento secondario, prevedeva l'obbligo da parte dei professori di Retorica, Filosofia razionale e di Storia e Geografia di avvalersi di libri di testo approvati dal ministro della pubblica istruzione, pur obbligando, comunque, gli allievi a scrivere i sunti delle lezioni e prescrivendo la conservazione di tali sunti negli archivi delle scuole. Tale disposizione avrebbe dovuto prevenire l'uso di trattati stampati direttamente dai professori anche in presenza di lavori di scarso valore⁸⁶. In uno studio condotto da Bertini, il professore di storia e filosofia della Università di Torino sosteneva l'esigenza di una maggiore libertà nell'uso dei libri di scolastici, nei diversi gradi dell'istruzione, con queste parole:

Nelle scuole elementari [...] fissati i programmi, converrebbe lasciar libera agl'insegnanti la scelta dei libri e dei metodi di svilupparli. Gl'ispettori potrebbero dirigerli in questa scelta coi loro consigli, ma non mai metter loro fra mani, in nome del governo, una certa grammatica, una certa aritmetica, una certa storia sacra, ecc., come il non plus ultra di quanto si sia scritto in tal genere. Lo svolgimento del programma è il fine, i libri ed i metodi sono i mezzi; ora, quando il fine è imposto come obbligatorio, libera deve essere la scelta dei mezzi per effettuarlo. In tale libertà vedremmo certamente per qualche tempo venire alla luce certe produzioni stravaganti ed assurde, ma la stampa e l'opinione pubblica ne farebbero pronta giustizia e le impedirebbero di perpetuarsi e di diffondersi nelle scuole. Frattanto i migliori ingegni da questa libertà riceverebbero incoraggiamento a scrivere buoni libri per le scuole e pel popolo. Diventerebbe così possibile il progresso, anche in materia di libri scolastici, mentre che nell'attuale sistema, se non impossibile, un tale progresso è certamente molto difficile, attesa la somma difficoltà che troverà sempre un libro nuovo, per quanto buono esso sia, a *cacciar di nido* il libro approvato benché inferiore di merito, e farsi accettare in

⁸³ Adunanza del 27 febbraio 1859, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1859*, pp. 343.

⁸⁴ D.M. 29 settembre 1857 *Prescrizione di nuovi libri scolastici. Innovazioni alle classi di Grammatica, e nell'insegnamento delle letterature latina e italiana*, in CCLDIC, 1857, Torino, Tipografia Forzani e Dalmazzo, 1857, pp. 911-912. Le approvazioni del CSPI in Adunanza del 26 luglio 1857, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1857*, pp. 651-654.

⁸⁵ Si vedano le interessantissime considerazioni di Bertini nella relazione presentata l'8 agosto 1858 al CSPI intorno alla condizione dell'istruzione secondaria, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1858*, pp. 930-936.

⁸⁶ Adunanza dell'8 agosto 1858, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1858*, pp. 894-895.

sua vece. Una libertà anche più ampia si potrebbe concedere nell'istruzione secondaria, non solo in quanto alla scelta dei libri scolastici, ma anche in quanto ai programmi⁸⁷.

La reintroduzione di libri di testo nelle scuole secondarie non fu, però, un processo immediato ma, anzi, disatteso almeno sino al marzo del 1859 quando si cominciò a discutere intorno all'istanza presentata di approvare o autorizzare l'uso di tre libri per l'insegnamento della storia nella scuola di retorica e di filosofia.

3. *La legge Casati e l'estensione del modello scolastico piemontese alle nuove province*

Uno dei passaggi più rilevanti nelle politiche del libro scolastico fu determinato dal varo della legge sul riordinamento della Pubblica Istruzione, firmata dal ministro Gabrio Casati. Il provvedimento, come è noto, si collocava in un contesto del tutto particolare sia dal punto di vista politico – per la sospensione dell'attività parlamentare – sia da quello territoriale – per l'estensione dei confini del regno sabaudo –, e rappresentava la volontà a livello scolastico di promuovere un indirizzo legislativo uniforme tanto nelle più antiche province quanto in quelle nuove ai diversi settori della vita politica, civile e sociale. L'obiettivo di garantire il mantenimento di un indirizzo uniforme anche nelle scelte dei libri per la scuola, associato a un rafforzamento del ruolo dello Stato nell'assetto amministrativo della Pubblica Istruzione, fu all'origine della decisione di mantenere le attribuzioni del controllo dei libri di testo all'organismo istituzionale più vicino al ministro della Pubblica Istruzione: l'art. 10 della legge Casati, ovvero della *carta fondativa* dell'ordinamento scolastico, prevedeva che il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione esaminasse e proponesse all'approvazione del ministro i libri e i trattati destinati alle pubbliche scuole.

Tuttavia, sulla fase applicativa del provvedimento casatiano, e in particolare sull'esame preventivo dei libri di testo, continuarono a pesare le non poche difficoltà correlate, in primo luogo, con l'assenza di una reale volontà politica di effettuare una sistematica verifica dei libri di testo, nonché con le ambiguità di una legislazione che lasciava ampi spazi di interpretazione, con i limiti organizzativi degli organismi deputati a tale compito e, in ultimo, con i crescenti interessi degli editori scolastici e del mercato editoriale⁸⁸. Lo stesso giorno in cui fu emanata la legge Casati, ossia il 13 novembre 1859, il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione deliberò di sospendere l'esame dei libri di testo. Alla

⁸⁷ *Della istruzione pubblica in Piemonte. Considerazioni e proposte* di G.M. Bertini, Torino, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e Figli e comp., 1857, pp. 86-87.

⁸⁸ Cfr. Porciani, *L'industria dello scolastico*, cit.; Ead., *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, cit.

base della scelta, come si è potuto argomentare in un'altra sede, si ponevano diverse considerazioni. Dall'istituzione del CSPI, avvenuta con la legge del 4 ottobre 1848, sino al 1859, le domande erano andate moltiplicandosi «oltre misura», tanto da indurre i componenti del Consiglio a decretare la sospensione delle valutazioni e una pausa di riflessione per definire i criteri. Il resoconto della discussione svoltasi nel corso dell'adunanza che il CSPI aveva tenuto il 13 novembre 1859, erano efficacemente riassunte le difficoltà della situazione tali da indurre qualche componente a denunciare il tentativo di «convertire [il CSPI] in un'agenzia per lo smercio librario», e a chiedere l'istituzione di una specifica commissione per definire le norme per l'esame dei libri di testo⁸⁹. Fu il consigliere Menabrea a sollevare la questione, prendendo le mosse dalla nuova richiesta di approvazione presentata dal maestro Bernardino Roscio per il suo libro *Nozioni di aritmetica e di sistemi metrico-decimale e di Geometria ecc. per le classi 2^a, 3^a e 4^a delle scuole elementari primarie*, edito a Torino dalla tipografia Franco nel 1859, in sostituzione del Trattato di Aritmetica in uso compilato da un fratello delle scuole cristiane⁹⁰; e da quella presentata da Vittoni per l'approvazione del suo *Trattato di matematica elementare*, domanda che era stata «ripetutamente reietta» e che, ora, tornava ad essere presentata per l'approvazione del testo nelle scuole speciali⁹¹.

Dopo di ciò il Consigliere Menabrea chiama l'attenzione del Consiglio su questa che egli chiama con tanta autorità, inondazione di domande per approvazione di libri che tiene di continuo occupati buon numero di Consiglieri quasi in ogni sua adunanza. I relatori sono condannati ad esaminare dei libri che il più delle volte non valgono la pena ed il Consiglio ad udire le loro relazioni che in fine non hanno altro risultato che di aver fatto perdere un

⁸⁹ Nel corso dell'adunanza, su proposta del consigliere Luigi Menabrea, fu istituita in seno al CSPI una commissione composta da Giovanni Antonio Rayneri, Giovanni Maria Bertini, Ercole Ricotti, Domenico Capellina, lo stesso Menabrea e Michele Coppino, il cui compito avrebbe dovuto essere quello di stabilire «colla scorta del passato e della nuova legislazione la condotta che dovesse [...] tenere il Consiglio» in materia di esame dei libri di testo. Adunanza del 15 novembre 1862 in MPI, CSPI, *Processi Verbali*, 1862, pp. 1141-1146; cit. in A. Barausse, «La biblioteca dello scolaro italiano». *La questione dei libri di testo e della manualistica scolastica dall'Unità all'avvento del fascismo (1861-1922)*, in Id. (a cura di), *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica edizioni, 2008, p. 13 (Biblioteca del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli studi di Macerata; 2).

⁹⁰ «Il riferente ricorda i precedenti di questa pratica che si ripresenta per la 5^a volta, essendosene il Consiglio già occupato nelle adunanze delli 7 e 21 novembre 1858, 26 giugno e 29 agosto 1859. Osserva quindi che il Roscio presenta ora un esemplare del suo libro con parecchie correzioni manoscritte e che il Consiglio avendo già deliberato ed adottate in massima di non più occuparsi di manoscritti non sarebbe il caso di occuparsi della nuova domanda del Roscio. Il Consiglio delibera in tale conformità». Adunanza del 13 novembre 1859, p. 1864.

⁹¹ Anche rispetto a «questa pratica che da oltre un anno compare a quando a quando in Consiglio» il Consiglio precisava la sua competenza diretta ad esaminare e proporre all'approvazione del ministro i libri e i trattati destinati al pubblico insegnamento ai sensi dell'art. 18 della legge 22 giugno 1857. Non essendo, peraltro, prescritti libri di testo per gli allievi delle scuole speciali, il Consiglio non poteva occuparsene. *Ibid.*

tempo prezioso il quale resta sottratto ad altri lavori e ad altre discussioni di ben maggiore importanza, di ben maggiore utilità. Il Consiglio, per una già troppo lunga esperienza conosce che le domande per approvazione di libri, generalmente parlando, muovono da speculazioni librarie. L'approvazione d'un libro per le scuole è un buon affare per chi l'ottiene. Nell'intendimento di riuscirvi, si abborracciano dei trattati, dei compendi, si sa come, si trasmettono al Consiglio con una critica sempre severa, spesso ingiusta dei testi già esistenti rilevandone e magnificandone le mende per soppiantare gli autori e metterci al loro posto. Crede il Consigliere Menabrea che sia necessario un qualche provvedimento e pensa che potrebbesi provvedere stabilendo che l'iniziativa dell'esame di un libro o da introdurre o da surrogare ad un altro nelle scuole parta dal Governo e non più dai privati. Il modo di applicare questo principio od altro equivalente, richiederebbe, soggiunge il proponente, un esame ed uno studio che il Consiglio potrebbe ordinare d'accordo col Signor Ministro quanto il principio o la massima venisse adottata. Tutti convengono sulle osservazioni del Generale Menabrea⁹².

Il documento redatto dal segretario del Consiglio superiore Vincenzo Gallo per illustrare al ministro della Pubblica Istruzione Amari, «cenni storici» sulle vicende che accompagnarono la regolamentazione dei libri scolastici, – riportato in appendice –, soffermandosi sul disagio vissuto dai componenti del Consiglio superiore, sottolineava proprio le notevoli pressioni dei tipografi editori e degli autori, fino a parlare di «scandalo».

In quella occasione, proprio a seguito delle osservazioni del generale Menabrea, il CSPI approvò una proposta presentata da De Ferrari, che prevedeva la nomina di una commissione «per esaminare colla scorta del passato e della nuova legislazione la condotta che dovrà tenere il Consiglio nell'esame delle domande per approvazione di libri ad uso delle scuole». La proposta giunse alla luce anche delle considerazioni svolte dal consigliere Capellina, secondo il quale la nuova legge o i regolamenti applicativi del nuovo provvedimento, avrebbero chiarito le disposizioni adottate⁹³.

Di lì a qualche tempo, i risultati della commissione⁹⁴ sopra richiamata furo-

⁹² *Ibid.*, p. 1865.

⁹³ «Il Cavaliere Capellina notando che nella nuova legge sulla pubblica istruzione che sta per essere pubblicata o nei Regolamenti che alla medesima terranno dietro vi sarà probabilmente qualche disposizione sulla materia di cui si tratta e che il Consiglio, abbisognerebbe di conoscere prima queste disposizioni, il Commendatore Deferrari formola questa proposta: che si nomini una Commissione per esaminare colla scorta del passato e della nuova legislazione la condotta che dovrà tenere il Consiglio nell'esame delle domande per approvazione di libri ad uso delle scuole. La proposta è approvata all'unanimità». Adunanza del 13 novembre 1859, pp. 1186-1188. A far parte della Commissione furono chiamati Giovanni Antonio Rayneri, Giovanni Maria Bertini, Ercole Ricotti, Domenico Capellina, lo stesso Menabrea e Michele Coppino il 15 gennaio 1860, però, Luigi Menabrea comunicava la sua impossibilità a farne parte e si procedeva alla sua sostituzione.

⁹⁴ I risultati furono contenuti nel rapporto che Michele Coppino illustrò ai membri del CSPI il 18 marzo 1860 in qualità di relatore e che si riporta integralmente: «Sig.[no]re, La giunta nominata dal nostro V.[ice] Pres.[idente] mi commise l'incarico di riferirvi le norme ch'ella credette determinare per l'esame di libri che fossero dal ministro trasmessi al nostro esame. Fu mossa prima la questione se non convenisse attendere la pubblicazione di regolamenti necessaria per conoscere se ci fosse prescrizione di un testo o tolleranza di più, o di nessuno. Alla quale difficoltà si passò

no sottoposti al vaglio del CSPI, il quale, nell'adunanza del 18 marzo 1860, facendo proprie le conclusioni illustrate da Coppino, relatore della stessa, assunse la dibattuta decisione di «esamina[re] solo libri stampati e tali da poter servire di testo per i diversi insegnamenti delle scuole secondarie e primarie» e di nominare una giunta di tre membri, uno dei quali doveva sempre appartenere al Consiglio, per il lavoro di approvazione e di reiezione dei libri⁹⁵.

oltre, siccome quella che non soddisfaceva a punto alla domanda che ci era rivolta, e al compito che ci fu assegnato: e per altra parte ai casi a ritenere che le lezioni dell'esperienza avessero a fruttare: ora essendosi già sperimentato il sistema che i testi non da prescrivere, proscrive: quel saggio bastava. Un'altra questione primordiale fu trattata e sciolta. Riguardava se si avessero ad accogliere senza distinzione manoscritti e stampati. Raccomandava questa uguaglianza il pensiero che si potesse perdere un'opera buona, alla cui pubblicazione facessero impedimento le condizioni dell'autore e si potesse anche ritardare la conoscenza di un buono ingegno. Ma il buon ingegno ha sempre, avrà sicuramente nelle nuove condizioni del paese modi a farsi conoscere e l'esperienza dimostra restii e difficili verso le opere di nuova e profonda dottrina, essere facili piuttosto e benigni verso tutti questi libri elementari che fa schiudere il desiderio del pubblico bene forse ugualmente che la speranza di un bene privato. Se non vi si ponga un saldo ritegno ben presto il consiglio si troverebbe d'ogni parte assalito e nonostante il suo buon volere sopraffatto; ne la sua natura e le nobili e gravi e fruttuose occupazioni di suoi membri gli permettono di trasformarsi facilmente in balio dell'ingegno e ostetrico delle opere. Quando per avventura in nessuno apparisse una qualche eccellenza, provvederebbe la prudenza del ministro e anche il giudizio vostro. Dopo le condizioni della stampa si determinò quale estensione avere dovesse il giudizio che era pronunciato sui libri deposti sul vostro tavolo. Saranno essi raccomandati alle scuole od approvati? Non si volle sapere del primo. Se quello passasse, librai ed autori farebbero a gara per ottenere una raccomandazione, dalla quale poi essi per amor di gloria e di lucro saprebbero fare il loro pro. Mentre spesso le scuole ne avrebbero poco vantaggio, il consiglio superiore si vedrebbe distolto da cose migliori. Questa deliberazione riduce il vostro mandato al solo esame dei libri di testo. Ora pensando come si avesse a procedere in questo esame un'altra via parve migliore che quella già tenuta dal consiglio avvezzo ad affidare questo esame preventivo ad una commissione, la quale noi vi proponiamo con questo criterio (?), che essa si componga di tre membri, uno dei quali sarà scelto tra voi mentre gli altri due si potranno nominare tra gli uomini venuti in fama per le dottrine di cui è discorso nel libro di cui si tratta. Il membro del consiglio riferirebbe poi qui le deliberazioni della giunta. A rendere facile il lavoro di questa giunta ad illuminarla sullo stato vero delle cose si volle che avesse la facoltà di chiamare a se l'ispettore generale delle scuole secondarie e primarie classiche e tecniche, dal quale potesse intendere il giudizio che comunemente dai pratici si porta sul merito dei libri che in quel tempo si usano nelle scuole quali desideri siasi amministrati dagli insegnanti, quali parti lodevoli quali meno vi si riconoscono. In modo tale si avrebbero gli elementi di un giudizio comparativo in questa materia sommamente utile e l'aver respinto un libro anche buono, non parrà una condanna quando fatto siasi per averne in pronto e in uso uno migliore. Se voi o Sig.ri venite nella prima sentenza della giunta potete determinare questi articoli di regolamento per tale materia. 1° Il Consiglio esamina solo libri stampati e tali da potere servire di testo per i diversi insegnamenti delle scuole secondarie e primarie. 2° Nomina una giunta di tre membri, uno dei quali dee sempre appartenere al consiglio, perché faccia la sua proposta di approvazione o di reiezione. Questa giunta pregherà [quando il creda] quell'ispettore generale che è sopra gli studi ai quali si riferisce il libro esaminato, d'intervenire alle sue sedute 3° Il giudizio del consiglio superiore determina solo l'approvazione o il reietto del libro». Doc.[umento] A annesso al proc. [esso] verbale della sed.[uta] 18 marzo 1860, in *Processi verbali 1860*, vol. I, pp. 191-193.

⁹⁵ Adunanza del 18 marzo 1860, in MPI, CSPI, *Processi Verbali 1860*. Tra le questioni più discusse ci fu la proposta di costituire una giunta specifica che non trovò il consenso unanime dei membri del consesso. De Filippi espresse la preoccupazione di veder introdotta una disposizione

Per tutto il 1860, tuttavia, la questione rimase pendente poiché, contrariamente a quanto previsto dalla legge, il ministro non formulò alcuna richiesta in materia, anche in seguito al ritardo con cui il ministero della Pubblica Istruzione procedette nell'emanazione dei regolamenti applicativi della legge Casati. In modo particolare, in seno al CSPI si convenne che, prima di procedere all'esame dei libri di testo, fosse indispensabile attendere la promulgazione dei nuovi programmi didattici in fase di elaborazione per i diversi ordini e gradi di scuola⁹⁶ e, nel contempo, conoscere gli orientamenti ministeriali intorno a questioni di carattere preliminare, quali «i diversi sistemi messi innanzi d'un solo testo, di più testi, di renderne l'uso obbligatorio, di lasciarlo libero»⁹⁷.

In realtà, al di là del forzato attendismo legato alle difficoltà oggettive e ai ritardi con cui si mise mano all'implementazione del sistema scolastico nazionale sulla scorta delle indicazioni offerte dalla legge Casati, da subito si profilò un vero e proprio conflitto di competenza fra il ministero della Pubblica Istruzione e il suo organo consultivo (CSPI) da un lato e gli organismi decentrati, ossia i consigli scolastici provinciali, dall'altro.

4. *Da Mamiani ad Amari. Dall'uniformità alla pluralità «utile e provvida [...] dei libri di testo»*

Il controllo preventivo dei libri di lettura e della manualistica destinata alla scuola assunse un particolare significato nel quadro delle politiche scolastiche ed educative dei primi governi post unitari, orientate a dare vita a un efficiente

che sembrava, a suo avviso, contraddire la norma che attribuiva al CSPI, e non a una maggioranza di membri non facenti parte di esso, il compito di valutare i libri di testo. Egli era favorevole alla libertà da parte del Consiglio di avvalersi anche di membri esterni, qualora il Consiglio lo avesse ritenuto necessario, senza però avere un vincolo regolamentare obbligatorio su questo. Altri componenti sollevarono, invece, perplessità per il grande carico di lavoro che si prospettava e per l'inadeguatezza dei membri del CSPI di pronunciarsi intorno a contenuti per i quali non c'era la sufficiente competenza. Il consigliere Noris osservava che «per alcune materie, come sarebbero la zoologia, la chimica e la Botanica, il Consiglio non ha un solo rappresentante», mentre di contro Ricotti faceva notare lo squilibrio che sarebbe pesato sui commissari esperti di Lettere e filosofia sui quali si sarebbe riversato l'onere maggiore. L'ultimo elemento di discussione, infine, fu determinato dalla disposizione contenuta nell'articolo 3 della proposta, che prevedeva la presenza dell'ispettore generale sopra gli studi, che parve, ad alcuni, un'ingerenza eccessiva la quale rischiava di snaturare il giudizio «scientifico» della commissione. Solo dopo le precisazioni che Coppino diede in merito al ruolo degli esperti, la proposta relativa all'articolo 1, fu accolta, mentre per rendere la presenza dell'ispettore generale meno vincolante si stabiliva di integrare l'articolo 3 con l'aggiunta «quando il creda». Adunanza del 18 marzo 1860, in MPI, CSPI, *Processi Verbali, 1860*, vol. 1, pp. 184-189.

⁹⁶ Adunanza del 14 giugno 1860, in MPI, CSPI, *Processi Verbali, 1860*, vol. 1.

⁹⁷ L'osservazione fu del consigliere Rayneri che riprendeva analoghe osservazioni svolte da Coppino. Adunanza del 14 giugno 1860, in MPI, CSPI, *Processi Verbali, 1860*. Si vedano pure i verbali relativi all'Adunanza del 22 luglio 1860, *ibid.*; e all'Adunanza del 18 maggio 1861, in MPI, CSPI, *Processi verbali, 1861*.

sistema scolastico ed educativo statale per favorire la crescita dei livelli di alfabetizzazione e sostenere il processo di costruzione dell'identità nazionale⁹⁸. I governi dell'Italia unita in continuità con quelli del Piemonte preunitario, mantennero l'attribuzione di questo importante compito al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione. Bisogna notare, però, che con la disposizione della legge Casati si fece progressivamente strada il rovesciamento dell'impostazione fino a quel momento seguita nel Regno di Sardegna, tesa a privilegiare l'adozione di un catalogo che prevedesse un unico testo per l'insegnamento della grammatica nelle scuole elementari e alcuni testi per le scuole secondarie. Ben presto, infatti, negli ambienti ministeriali e in seno alla classe dirigente liberale maturò l'idea che una maggiore libertà nell'uso dei libri di testo sarebbe risultata più rispondente al nuovo contesto nazionale caratterizzato dalla presenza di diverse tradizioni locali.

È noto che il ministro Terenzio Mamiani cercò di porre mano alla revisione dell'ordinamento scolastico casatiano, al fine, in particolare, di smussarne l'impianto fortemente centralizzato⁹⁹. All'interno di questo orientamento generale, che interessava soprattutto il versante dell'amministrazione scolastica centrale e periferica, la revisione proposta da Mamiani ebbe riflessi anche sulla questione dei libri di testo. Infatti, nel gennaio 1861 il ministro volle immediatamente investire il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione di una questione che toccava due nodi centrali del nuovo assetto che egli intendeva dare all'ordinamento dell'istruzione. La richiesta di parere concerneva da un lato l'eventuale introduzione del controllo preventivo da parte dello Stato sui libri di testo, con la conseguente attribuzione allo stesso ministero della Pubblica Istruzione, attraverso il CSPI, del compito di esercitare tale controllo; dall'altro, l'introduzione di provvedimenti atti a garantire l'uniformità dei testi e la loro efficacia in relazione ai diversi ordini e gradi di scuola. In particolare, Mamiani poneva la questione se per l'insegnamento elementare si dovessero prescrivere testi uniformi da parte dell'autorità scolastica centrale o se si dovesse garantire la libertà

⁹⁸ Per un quadro delle politiche scolastiche dei primi anni postunitari si rinvia a G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960; M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1976; e Morandini, *Scuola e nazione*, cit. Per le specifiche politiche del libro scolastico si vedano al riguardo: I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982; Ead., *L'industria dello scolastico*, in Ead. (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, 1983; Ead., *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, 1986; G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; Id. (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, diretto da G. Chiosso, Milano Editrice Bibliografica, 2008; e ora Barausse "La biblioteca dello scolaro italiano", cit.

⁹⁹ Sugli orientamenti politico scolastici di Mamiani si vedano: Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 359-372; e A. Carrannante, *Terenzio Mariani nella storia della scuola italiana*, «Cultura e Scuola», XXXI (1992), 122, pp. 199-210.

di scelta agli insegnanti primari, e ciò mentre rendeva manifesta per converso la sua deliberazione che era opportuno invece lasciare «ogni maggiore libertà nell'insegnamento superiore e mezzano»¹⁰⁰.

L'orientamento del ministro, volto ad introdurre un differente regime in materia di libri di testo, a seconda che si trattasse dell'istruzione elementare e popolare o di quella secondaria, fu nettamente osteggiato dal CSPI, il quale diede mandato a una commissione della quale facevano parte, tra gli altri, Rayneri, Bertini e Coppino di studiare il caso e di fornire una risposta alla richiesta di parere avanzata da Mamiani. Nel rapporto conclusivo illustrato da Coppino, e fatto proprio dal CSPI, si espresse un orientamento difforme da quello del ministro e teso in parte a contrastarne il proposito di introdurre sistemi e procedimenti differenziati. L'organo consultivo del ministro prese le mosse dalle nuove disposizioni per tentare di introdurre degli elementi di discontinuità rispetto agli indirizzi assunti durante gli ultimi governi preunitari la cui rigidità, come si è potuto vedere, aveva già sollevato molte perplessità fra quei consiglieri – come Rayneri e Bertini – che, ora, non sembravano più esprimere una posizione minoritaria in seno al consesso. Coppino, infatti, richiamava le disposizioni fissate dall'art. 10 della legge Casati per ribadire l'esigenza di un deciso controllo preventivo da parte dell'autorità centrale su tutti i testi scolastici, senza distinzione in materia di ordine e grado della scuola¹⁰¹.

Dopo l'esame del rapporto predisposto dalla commissione di Giunta e illustrato da Coppino¹⁰², il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione approvò all'unanimità una deliberazione nella quale veniva precisato:

1. Che si abbia ad essere osservato e mantenuto l'art. 10 della legge 13 novembre 1859 che prescrive l'esame e l'approvazione di testi, e che ciò sia necessario principalmente per i testi di alcune dottrine, ad es. della storia e della filosofia e pei libri destinati alle scuole elementari. 2. Che sia utile e provvida la pluralità dei libri di testo approvati per le scuole mezzane ed elementari qualunque siano i rami d'insegnamento cui si riferiscono. 3. Che si debba tener conto dei diversi testi che presentemente sono adoperati in Italia e vedere quali meritino di essere approvati. 4. Vedere se con alcune correzioni, delle quali si potrebbe affidare il carico o agli stessi autori o ad uomini capaci o ad entrambi si possano condurre a quella bontà che è voluta. 5. Quando non se ne conosca alcuna meritevole di approvazione sperimentare il concorso o volgersi direttamente a chi sia giudicato idoneo a dettare il libro di cui si deplori la lacuna¹⁰³.

Sulla questione dei libri di testo intervenne ben presto anche il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Francesco De Sanctis, succeduto al Mamiani nel marzo 1861. L'orientamento di De Sanctis, espresso già nel suo discorso

¹⁰⁰ La lettera è riportata in A. Barausse, “*La biblioteca dello scolaro italiano*”, cit., pp. 14-16.

¹⁰¹ Cfr. A. Barausse, “*La biblioteca dello scolaro italiano*”, cit., p. 15.

¹⁰² Il *Rapporto* è riprodotto in Adunanza del 6 febbraio 1861, *ibid.*

¹⁰³ Adunanza del 6 febbraio 1861, *ibid.*, cit. in A. Barausse, “*La biblioteca dello scolaro italiano*”, cit., p. 16.

d'investitura, rifletteva quelli che egli considerava gli interventi prioritari volti a rendere possibile l'effettiva estensione a tutta la penisola della legge Casati e, in particolare, a «restaurare, creare, soprattutto nella meridionale parte d'Italia, l'istruzione elementare»¹⁰⁴. Nel programma del ministro era previsto il riordino dell'amministrazione centrale e periferica e un deciso intervento dello Stato nel settore dell'istruzione elementare, dove le necessità erano più pressanti e i limiti più evidenti. L'applicazione del nuovo corso inaugurato da Francesco De Sanctis, tuttavia, si dovette misurare con una questione piuttosto complessa. L'estensione della legge Casati alle regioni meridionali della penisola si era realizzata, com'è noto, con alcune modifiche ed eccezioni, fra le quali quella che prevedeva la costituzione di uno specifico Consiglio superiore con sede a Napoli e di un altro con sede a Palermo: una pluralità di organismi che contrastava con il disegno volto a dare maggiore uniformità al riordino complessivo. Il nuovo ministro procedette, così, a liquidare questi organismi amministrativi autonomi nel Sud. La volontà di De Sanctis si sarebbe poi manifestata con la presentazione, il 22 dicembre 1861, di un progetto di legge volto a restituire dignità e importanza al ruolo del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione¹⁰⁵.

In questo contesto va ricompreso anche lo scambio di opinioni sulla questione dei libri di testo tra il ministro e il suo organo consultivo. Con una nota circolare inviata il 3 giugno, il nuovo ministro, invitava il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione a procedere senza indugi nell'esame dei libri di testo, ricordando di aver dato disposizioni perché attraverso le luogotenenze di Napoli e della Sicilia, nonché del governatore della Toscana e delle autorità locali delle altre province, fossero raccolti i dati relativi ai libri scolastici in uso al fine di verificare «se per tutti quanti i rami d'insegnamento nelle predette scuole vi abbiano libri adatti, quali al confronto possano designarsi come meglio appropriati, e come all'uopo convenga supplire al difetto ove ne mancassero»¹⁰⁶.

Al fine di accelerare e rendere meno gravoso l'esame dei libri di testo da parte del Consiglio superiore, il ministro autorizzava altresì il coinvolgimento di esperti esterni. Nel dare tali indicazioni mostrava di recepire e di fare proprie le riserve manifestate dallo stesso Consiglio nei riguardi del suo predecessore. Nella nota, infatti, egli precisava non solo la necessità di mantenere l'osservan-

¹⁰⁴ G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, cit., p. 41. Sugli orientamenti di politica scolastica di De Sanctis si vedano: Id., *De Sanctis ministro dell'istruzione (1861-62)*, ora in *De Sanctis politico e altri saggi*, Roma, Editrice De Sanctis, 1969, pp. 71-114; A. Caracciolo, *Autonomia o centralizzazione degli studi superiori dell'età della Destra*, «Rassegna Storica del Risorgimento», XLV (1958), p. 579; A. Carrannante, *Francesco De Sanctis educatore e ministro*, «Rassegna Storica del Risorgimento», LXXX (1993), I, pp. 15-34; e P. Ziliani, *Francesco De Sanctis e la riforma scolastica del 1861. Sette lettere inedite a Quintino Sella*, *ibid.*, LXXXV (1998), III, pp. 291-308.

¹⁰⁵ Cfr. F. De Sanctis, *Epistolario (1859-1960)*, a cura di G. Talamo, Torino, Einaudi, 1965.

¹⁰⁶ La nota del 3 giugno 1861 contenuta in MPI, CSPI, *Processi verbali 1861*, vol. I è cit. in Barausse, «*La biblioteca dello scolaro italiano*», cit., p. 16.

za dell'art. 10 ma anche l'opportunità e l'utilità di mantenere la pluralità nella produzione dei libri di testo in tutti gli ordini di scuole¹⁰⁷.

A seguito dell'annessione graduale di altri territori al nuovo Regno, il CSPI propose al ministro di estendere le disposizioni relative ai libri di testo anche alle nuove province annesse, «per poter fare un esame comparato, scegliere i migliori ovunque si trovassero, preparando per tal modo la uniformità dell'insegnamento nello stesso Stato come il Governo già si sforzava di promuovere l'unità di regime e di legislazione»¹⁰⁸.

In realtà, disattendendo le indicazioni formulate dal CSPI, con il R.D. 4 agosto 1861, il ministro De Sanctis inaugurò una politica volta ad assecondare le spinte verso un più accentuato decentramento nella gestione dell'amministrazione scolastica, prevedendo la delega di alcune delle attribuzioni proprie del ministero «alle podestà locali e provinciali». In particolare, i successivi decreti del 13, 17 e 25 agosto ampliarono notevolmente le attribuzioni e competenze dei consigli provinciali scolastici, dei rettori delle università e dei capi di istituti superiori, dei provveditori agli studi e dei delegati straordinari. Nello specifico, era attribuita ai regi provveditori la funzione di approvare gli orari delle scuole, i temi per gli esami di licenza e i libri di testo scelti dagli insegnanti. Nel motivare tali scelte il ministro scriveva:

Questo sistema non è certo senza inconvenienti. Ne nasce una certa varietà ed anche disformità nelle singole amministrazioni: nel che il sottoscritto non vede poi un gran male, parendogli non necessario che le cose umane sieno regolate come un orologio, e che nello stesso giorno ed alla stessa ora s'insegni lo stesso libro e la stessa dottrina da Torino a Palermo. Basti che uno sia l'indirizzo e l'impulso senza pretendere che gli uomini sieno governati come se tutti avessero la stessa anima e la stessa fisionomia¹⁰⁹.

Le disposizioni di De Sanctis nutrirono, in seno al CSPI, forti perplessità e manifestazioni di aperto dissenso rispetto alla linea adottata. Quando il consesso dovette esaminare ed esprimere un giudizio sulla istanza presentata da Giuseppe Sacchi, direttore della biblioteca nazionale di Milano, volta a «raccomandare» alle scuole elementari del Regno l'operetta *Dio, Patria e Famiglia*, edita dalla tipografia Agnelli nel 1861, l'organo consultivo non perse l'occasione per ribadire il proprio ruolo. Fu proprio il vicepresidente del CSPI ad esprimere nella adunanza del 26 ottobre 1861, i dubbi sollevati per una richiesta che, a suo avviso, contraddiceva le disposizioni della legge Casati la quale parlava di approvazione dei libri di testo e non di raccomandazione. Ancora una volta tornava ad essere richiamato il pericolo di uno snaturamento del ruolo

¹⁰⁷ La nota del 3 giugno 1861 contenuta in Allegato al processo verbale della Adunanza del 7 giugno 1861, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1861*, vol. II, pp. 1633-34 e pp. 1660-1661 è cit. da Barausse, "La biblioteca dello scolaro italiano", cit., p. 16.

¹⁰⁸ Cfr. la ricostruzione svolta dal segretario Gallo nel verbale della Adunanza del 15 novembre 1862, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1862*, vol. I, p. 1146.

¹⁰⁹ Cfr. Barausse, "La biblioteca dello scolaro italiano", cit., p. 17.

del Consiglio superiore che rischiava di essere confinato a quello di «ufficio di corpo meramente accademico». Ma il vero nodo della questione fu quello sollevato da alcuni consiglieri i quali chiesero esplicitamente «quale ingerenza, in ordine all'esame ed all'approvazione dei libri scolastici, po[tesse] essere rimasta al Consiglio Superiore a fronte delle disposizioni emanate da De Sanctis, e in particolare quelle previste dall'art. 3 del R. Decreto del 25 agosto 1861». Alcuni membri del consesso non mancarono di prospettare per il futuro la presenza di situazioni paradossali, tali da rendere complessa l'applicazione delle nuove disposizioni. Poteva affacciarsi, infatti, la possibilità di trovarsi davanti il caso di una mancata approvazione da parte del provveditore di un libro di testo già approvato, precedentemente, dal Consiglio superiore di Pubblica Istruzione: «Or bene avvenendo il caso che il provveditore neghi la sua approvazione, non si saprà più in che conto tener quel libro. Sarà ancora un libro approvato e non sarà più un libro approvato». In quella circostanza fu accolta la proposta di Sella di istituire una commissione per esaminare e riferire al Consiglio quali compiti fossero rimasti all'organo consultivo in materia di libri di testo¹¹⁰.

La questione, però, tornò al centro della discussione cinque giorni dopo – nella successiva adunanza del 31 ottobre 1861 –, quando il vicepresidente, Riberi, rese partecipi i consiglieri dell'esito di un colloquio chiarificatore avuto con il ministro De Sanctis intorno ai dubbi emersi. Egli spiegò che secondo il ministro l'approvazione dei provveditori doveva intendersi riferita a libri di testo già approvati dal CSPI. Tale interpretazione proprio su richiesta del CSPI fu formalizzata attraverso la circolare ministeriale dell'8 novembre 1861, n. 112, con la quale, per garantire la massima uniformità di indirizzo, De Sanctis sollecitava i provveditori a dare «piena libertà ai maestri di scegliere i libri di testo che stimino più confacenti al loro insegnamento fra quelli che a termini della legge sono debitamente approvati»¹¹¹. Quest'ultima precisazione rendeva possibile, in realtà, l'approdo ad una soluzione di compromesso, evitando di fatto l'instaurarsi di un possibile conflitto tra il ministero e il CSPI. Appariva chiaro, infatti, che il ministro intendeva assicurare uniformità di indirizzo anche nelle questioni relative all'attività didattica e, di conseguenza, in materia di libri di testo. Come ebbe modo di precisare Rayneri durante l'adunanza del Consiglio superiore di Pubblica Istruzione, l'interpretazione del ministro, molto apprezzata, avrebbe impedito l'inconveniente di «generare confusione nelle menti dei giovani» allievi che per le stesse discipline a causa dei mutamenti del corpo docente avrebbero dovuto utilizzare testi diversi¹¹².

In realtà, per quel che attiene alla concreta attività di esame e valutazione dei libri di testo da parte del CSPI, occorre segnalare che i lavori di tale consesso

¹¹⁰ Adunanza del 26 ottobre 1861, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1861*, vol. IV, pp. 3465-3466.

¹¹¹ Cfr. Barausse (a cura di), *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo...*, cit., p. 85.

¹¹² Adunanza del 31 ottobre 1861, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1861*, vol. II, p. 3558.

rimasero ulteriormente bloccati fino a tutto il 1862, in virtù del ritardo con il quale si procedette al trasferimento dei medesimi libri di testo dalle amministrazioni locali al ministero e da questo al Consiglio superiore¹¹³. Di fatto l'esame dei libri di testo da parte del CSPI rimase sulla carta fino a che il nuovo ministro della Pubblica Istruzione, Carlo Matteucci, subentrato al De Sanctis il 31 marzo 1862, emanò la circolare 19 agosto 1862, con la quale si faceva obbligo ai provveditori, agli ispettori e ai delegati per l'istruzione pubblica di trasmettere al ministero un esemplare dei libri scolastici in uso nelle scuole primarie e secondarie delle rispettive province ed un elenco dei libri scolastici posti in vendita dai singoli editori, con l'indicazione dei prezzi¹¹⁴.

La questione dei libri di testo s'inserì nel più generale programma di riforma della scuola italiana perseguito da Matteucci. La prospettiva di una vera e propria centralizzazione dell'amministrazione scolastica che ispirò i provvedimenti del nuovo ministro, infatti, fu alla base delle indicazioni fornite dal R.D. 2 novembre 1862 n. 939, con il quale veniva istituita una «Commissione per la scelta dei libri di testo da approvarsi per le scuole elementari e secondarie»¹¹⁵.

Nella relazione con la quale accompagnava il decreto, accogliendo talune delle sollecitazioni e critiche emerse nel corso delle Conferenze scolastiche per le scuole secondarie svoltesi a Firenze dal 14 al 16 ottobre 1862, Matteucci illustrava le ragioni di fondo alla base del provvedimento adottato. Prendendo spunto dai risultati dell'assise fiorentina, il ministro faceva sua l'opinione che fosse preferibile adottare un sistema che prevedesse la «approvazione esplicita e diretta de' migliori» libri di testo, piuttosto che di un sistema fondato sull'autorizzazione all'uso di testi «non rifiutati» da parte dell'autorità centrale. Nella sostanza il ministro tornava ad esprimere le posizioni già assunte nel Regno di Sardegna dal ministro Lanza.

Ne viene di conseguenza – precisava Matteucci – che il Governo deve pronunciare che nelle sue scuole i maestri si valgano de' migliori [libri di testo], ed a ciò ottenere non basti l'indicarli e raccomandarli, ma convenga che esso li approvi [...]. Onde si conchiuse che possano essere approvati parecchi libri per uno stesso insegnamento. Ma questa approvazione in genere di libri scolastici lascia essa facoltà a' singoli maestri di scegliere direttamente, ovvero la loro scelta può essere subordinata al consiglio delle Autorità scolastiche provinciali? Considerando il bisogno che nelle varie classi, specialmente d'una stessa Provincia, vi abbia un certo legame, e per non lasciare alla scelta de' libri una mutabilità che potrebbe avvenire ogni anno con manifesto danno degl'interessi delle famiglie, ed infine per dare maggior unità allo insegnamento, si conchiuse che per ciascuna Provincia, massime rispetto alle scuo-

¹¹³ Adunanza del 15 novembre 1862, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1862*, vol. II.

¹¹⁴ La circolare è riprodotta in Barausse (a cura di), *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo*, cit., p. 86.

¹¹⁵ Cfr. R.D. 2 novembre 1862, n. 939 – *Sono istituite Commissioni per la scelta dei libri di testo da approvarsi per le Scuole secondarie ed elementari e per l'ispezione straordinaria delle Scuole secondarie – Precede questa Relazione a S.M.*, in Biblioteca del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli studi di Macerata, *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo*, cit., p. 87-91.

le elementari, la scelta de' libri dovesse essere sottoposta all'approvazione delle Autorità scolastiche [...]. Riassumendo perciò, rimase definito: 1° che nelle scuole così medie come elementari si debba insegnare con la guida di libri appositi fra i migliori possibili; 2° che vi possano essere diversi libri dello stesso argomento egualmente approvati; 3° che specialmente per le scuole elementari la scelta sia fatta, sulla proposta, de' maestri, dagli Ispettori e dai Consigli provinciali, i quali determineranno quelli che dovranno usarsi nelle scuole pubbliche della propria Provincia. Riconosciuta la necessità di libri di testo da approvarsi, rimanevano a studiare i modi che può avere il Governo per proporre alle scuole i migliori; e si convenne che varie Commissioni dovessero prendere ad esame: 1° i libri presentemente in uso nelle scuole del Regno; 2° i libri meritevoli dell'approvazione, quantunque non introdotti ancora nelle scuole; 3° i libri scolastici delle più civili nazioni d'Europa. Fatto questo esame, le Commissioni dovranno proporre al Governo i libri da approvarsi, ed indicare quali si desiderassero ancora per compiere la serie di tutti i libri necessari all'insegnamento, proponendo un programma, secondo il quale dovrebbero essere compilati. Le Commissioni si distinguerebbero secondo gli insegnamenti elementare o medio: il primo richiede evidentemente una Commissione specialissima; il secondo invece vuole due Commissioni, l'una per libri letterari e l'altra per li scientifici [...]. Finalmente ravvisando ognuno conveniente che i libri scolastici debbano al possibile essere raccomandati per bontà di dettato, si propose e fu accettato da tutti che, sì per gli elementari, come per quelli delle scuole medie, si nominasse una Commissione composta d'uomini di lettere, e specialmente toscani, perché riveggano tutti i libri, che s'intendono approvare, introducendo all'uopo le correzioni che per conio della lingua si riputassero necessarie¹¹⁶.

Con il successivo D.M. 4 novembre 1862, il ministro Matteucci provvide alla nomina della Commissione per l'esame dei libri di testo sopra ricordata e alla regolamentazione dei suoi lavori¹¹⁷.

A partire dallo stesso mese di novembre del 1862, tuttavia, la trasmissione delle pratiche relative all'approvazione dei libri di testo da parte del ministero della Pubblica Istruzione al CSPI, venne sospeso, sollevando richieste di chiarimenti allo stesso ministro in ordine a tale atteggiamento e dubbi circa la legalità di un simile operato. Il repentino mutamento, di lì a poco, della compagine governativa indusse tuttavia il CSPI a lasciar cadere la questione e ad attendere le nuove disposizioni del neo ministro Michele Amari, il quale avrebbe retto il dicastero della Pubblica Istruzione dal 7 dicembre 1862 al 23 settembre 1864¹¹⁸.

Amari rese possibile il superamento della situazione di stallo creatasi nelle settimane precedenti. Da una parte non bloccò l'esame dei libri di testo da parte del Consiglio superiore. Al tempo stesso s'impegnò ad agevolare in ogni modo i lavori della Commissione, anche se il ministro non nutriva eccessive speranze circa i risultati cui sarebbe approdato l'organismo istituito dal suo predecessore

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 87-88.

¹¹⁷ D.M. 4 novembre 1862 – *Nomina della Commissione per esaminare e riferire sui libri di testo ad uso delle Scuole elementari e secondarie, istituita coll'anzi riprodotto R. Decreto*, in Barausse, *La biblioteca dello scolaro italiano*, cit., pp. 91-92.

¹¹⁸ Su questi passaggi, *ibid.* Sulla figura di Michele Amari si veda M. Moretti (a cura di), *Michele Amari*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2003.

per l'esame dei libri di testo, come egli stesso ricordava qualche tempo dopo tracciando un bilancio assai critico del suo operato, era destinata a non raggiungere i risultati per cui era stata costituita:

Toccato a me il gravoso carico del Ministero mentre attendeasi a così fatto lavoro sui libri di testo, non lo sturbai di certo, ancorché dubitassi molto della utilità sua e della possibilità di recarlo a compimento. Detti lo scambio ad alcuno dei membri della Commissione che lo avea domandato; feci girare i libri tra i componenti le sezioni: trascorsi i tre mesi e parecchi altri non mancai di sollecitare l'esame che andava in lungo. Al far la rassegna, quattro soli, tra i dieci, presentarono la relazione; tre hanno rinunciato all'incarico all'ultim'ora, gli altri han reso i libri senza giudizio: il risultamento insomma è stato quel che dovea aspettarsi da un corpo senza capo, senza sede e senza norme, ancorché composto di uomini dotti e pratici del pubblico insegnamento¹¹⁹.

Al nuovo ministro Amari non restò che lasciar cadere tutto e intraprendere un diverso percorso: «L'esperienza al par che la ragione – egli scriveva – dimostra che il Governo ostinandosi per troppo zelo a scegliere da sé i libri di testo, incontra d'ogni banda inciampi, disordini e pericolo di perpetuare gli abusi. Convieni dunque mutare strada: battere quella dritta e larga che apre la libertà»¹²⁰.

Le scelte operate da Michele Amari in materia di libri di testo si collocavano nel solco della politica da lui avviata nei mesi precedenti e volta a garantire maggiore uniformità e rigore all'insegnamento scolastico, come era già emerso in occasione dell'introduzione di nuovi programmi didattici per le scuole secondarie. A questo riguardo, il tentativo del ministro fu quello di trovare una formula capace di coniugare l'esigenza di assicurare il carattere unitario e l'uniformità di indirizzo dei libri di testo in uso presso le scuole di ogni ordine e grado con quella di assecondare l'indispensabile decentramento amministrativo della scuola, salvaguardando le competenze dei consigli scolastici provinciali in materia e, nel contempo, attribuendo all'autorità ministeriale centrale una funzione di controllo a posteriori sui libri di testo adottati. Tali orientamenti sfociarono in un progetto di legge che fu presentato alla Camera dei deputati il 4 gennaio 1864, con il quale si prevedeva l'assegnazione ai consigli scolastici provinciali del compito di procedere alla scelta dei libri di testo, sia per la scuola elementare sia per quella secondaria, e, nello stesso tempo, si affidava al ministro, d'intesa con il Consiglio superiore di Pubblica Istruzione, l'obbligo di esercitare la sorveglianza sull'intera materia e di vietare «i libri contrarii alla morale od alle istituzioni sociali e politiche del regno d'Italia»¹²¹.

In vista dell'attuazione del nuovo sistema, il 25 febbraio 1864 fu emanata la circolare ministeriale n. 146, con la quale si chiedeva alle autorità scolasti-

¹¹⁹ *Progetto di legge ad uso delle scuole secondarie, magistrali ed elementari*, in ACS, MPI, DGIPP, b.173, f. *Libri di testo. Concorsi a premi 1860-1880*.

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ *Ibid.*

che provinciali di predisporre gli elenchi dei libri di testo in uso nelle rispettive scuole¹²². In realtà, la mancata approvazione parlamentare del progetto di legge Amari vanificò il nuovo corso che il ministro intendeva introdurre su tale versante. Da parte sua il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione continuò l'esame delle istanze per l'approvazione dei libri di testo che, nel corso dei primi anni postunitari, ammontarono complessivamente a centodiciotto¹²³.

Occorre ricordare, che l'azione intrapresa dal ministro Amari per regolamentare la difficile materia dei libri di testo dovette misurarsi non solamente con le difficoltà del CSPI di far fronte ai propri compiti, ma anche, e soprattutto, con le pressioni esercitate dagli editori dei testi in uso nelle scuole primarie e secondarie, restii a rimettere in discussione equilibri consolidati e a consentire l'introduzione di nuovi criteri di valutazione dei libri di testo. Non a caso, in più di un'occasione sia i membri del CSPI sia taluni alti funzionari del ministero della Pubblica Istruzione avevano raccolto le denunce di rischi dell'instaurarsi di un vero e proprio regime monopolistico nel settore della pubblicistica scolastica. Nel 1863 uno degli scrittori di libri scolastici più prolifici dell'Italia postunitaria, Giovanni Castrogiovanni, inviò una memoria al Consiglio superiore per sollecitare l'approvazione dei libri compilati, attesa fin dall'ottobre 1862, quando il consesso deliberò di assicurare entro tre mesi un giudizio definitivo sui libri di testo da introdurre nelle scuole elementari e ginnasiali¹²⁴.

I ritardi del Consiglio che, peraltro, determinarono considerevoli difficoltà economiche per l'autore¹²⁵, lo indussero a sospettare l'esistenza di una vera e propria collusione dell'organo consultivo con qualche autore ed editore, tanto che l'anno seguente lo scrittore siciliano inviò al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione una nuova nota circostanziata nella quale non esitava a denunciare l'atteggiamento di Giovanni Scavia, ispettore delle scuole normali, magistrali e tecniche, accusato di aver abusato del suo ruolo e della sua funzione per stilare un accordo con l'editore Franco al fine di promuovere la vendita dei suoi libri¹²⁶. Contem-

¹²² Circolare ministeriale del 25 febbraio 1864, n. 146, in *Collezione celerifera delle leggi, Decreti, Istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1864 ed altre anteriori*, Torino, Tipografia editrice Enrico Dalmazzo, 1864, p. 703 ora riprodotta integralmente in Barausse (a cura di), *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo*, cit., pp. 92-93.

¹²³ Le pratiche trattate in seno all'organismo per l'esame dei libri di testo furono 3 nel 1860, 42 nel 1861, 28 nel 1862, 14 nel 1863 e 31 nel 1864. Si veda il *Quadro dimostrativo delle pratiche trattate dal Consiglio Superiore della pubblica istruzione negli anni 1860-186*. Documento A annesso al processo verbale della adunanza del 12 febbraio 1865, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1865*, pp. 195-197.

¹²⁴ *Memoria del Prof. Castrogiovanni al Consiglio Superiore d'Istruzione Pubblica*, in ACS, CSPI, Atti I Serie, 1849-1903, b. 16, fasc. 20

¹²⁵ Castrogiovanni nella nota spiegava che per completare il lavoro, aveva rinunciato a un incarico di dirigenza scolastica e si era indebitato fortemente con i tipografi per sostenere la stampa delle opere. *Ibid.*

¹²⁶ Documento C annesso al processo verbale della Adunanza del 25 aprile 1864 pp. 369-370. Si veda pure il verbale della Adunanza dell'8 maggio, in MPI, CSPI, *Processi verbali 1864*, pp. 393-397.

poraneamente al centro delle contestazioni sarebbe stato posto direttamente lo stesso Consiglio superiore accusato, sulle pagine de «Il Diritto», di orchestrare manovre dirette a favorire la costituzione di un vero e proprio monopolio nel settore dell'editoria scolastica. In quella circostanza, peraltro, la scelta di Vincenzo Gallo, segretario del CSPI, di rispondere autonomamente alle critiche rivolte dal periodico, costò al funzionario ministeriale la sospensione dalle attività per un mese¹²⁷. D'altra parte le indicazioni del ministro Amari sembravano incrociare anche un'altra forma di malessere emergente soprattutto ed insistentemente nelle aree meridionali del paese fra gli autori, gli editori e il ceto politico locale, i quali interpretavano le precedenti scelte ministeriali come un atto di vera e propria discriminazione nei confronti del Sud. Così, ad esempio, Vincenzo Caprara denunciava l'ostracismo manifestato nei confronti dei libri per le scuole scritti da autori del Sud come il sillabario destinato alle scuole elementari napoletane realizzato da Giacinto De Pamphilis; o i comportamenti poco lineari delle commissioni istituite dalle amministrazioni municipali che avevano scelto, tra i libri da destinare alle scuole del napoletano, dei testi assolutamente inadeguati e lontani dallo spirito nazionale¹²⁸.

Gli orientamenti del ministro intendevano raccogliere quelle istanze maturate negli ambienti ministeriali e già da tempo presenti in seno alla classe dirigente liberale, più attente all'idea che una maggiore libertà nell'uso dei libri di testo sarebbe risultata meglio rispondente al nuovo contesto nazionale caratterizzato dalla presenza di diverse tradizioni locali. Domande che avrebbero trovato un significativo portavoce anche all'interno del CSPI con Giovanni Antonio Rayneri il quale nella relazione sullo stato della pubblica istruzione per la parte relativa all'istruzione elementare e normale prodotta nel 1865, avrebbe sottolineato con queste parole, la necessità di un sistema più aperto: «un libro ottimo per alcune scuole destinate ad un popolo, o dirò meglio a maestri di diversa indole e di diversa coltura, riuscirà meno buono, od almeno sarà dichiarato tale, solleverà richiami da altro popolo o, dirò meglio, da altri maestri che simpatizzano con altri autori»¹²⁹.

È, dunque, all'interno di questo contesto, piuttosto complesso, che ebbe origine il secondo documento che si riporta integralmente in appendice. Si tratta di una breve memoria storica sulle vicende che avevano interessato i libri di testo che il segretario del CSPI, Vincenzo Gallo, predispose su esplicita richiesta di Amari e che costituì una prima base documentaria per il ministro in vista della

¹²⁷ G. Ciampi, *Il governo della scuola nello stato postunitario. Il Consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis (1847-1887)*, Milano, Edizioni di Comunità, 1983, p. 166.

¹²⁸ *Intorno all'importanza della scelta de' libri d'istruzione in generale e di un libro del cav. Professore Giacinto De Pamphilis in particolare. Poche considerazioni pratiche per Vincenzo Caprara*, Napoli, Stabilimento Tipografico, 1863; *Intorno alla scelta de' libri d'istruzione fatta dalla commissione municipale dietro proposta del R. Ispettore. Disamina critica e proposte per Vincenzo Caprara*, 3 ed., Napoli, Dalla Stamperia del vaglio, 1863.

¹²⁹ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Stamperia Reale, Milano, 1865, p. 543.

redazione della relazione introduttiva alla presentazione del disegno di legge che venne svolta alla Camera nel gennaio 1864. È significativo il fatto che il ministro Amari invitò il segretario a non informare i membri del Consiglio superiore di Pubblica Istruzione della nota richiesta¹³⁰; si tratta di un documento molto significativo e rivelatore dei rapporti tra il ministro Amari e il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, mai improntati a uno spirito di autentica collaborazione.

È quanto si evince dallo scambio di note tra il segretario del CSPI ed il vicepresidente del CSPI, Carlo Matteucci, che nell'intento di costituire una nuova specifica commissione per l'esame dei libri di testo, chiedeva a Vincenzo Gallo copia della minuta scritta o una breve ricostruzione sulla questione dei libri di testo da inviare ai membri designati, non nascondendo una certa sorpresa per l'assenza della minuta presso la segreteria del Consiglio superiore, ricevendone la seguente risposta:

Debbo anzitutto indicarle per mia discolpa le ragioni dell'accennata mancanza. L'ex ministro Amari mi aveva commesso un rapporto sui libri scolastici, in via privata, senza partecipazione al Consiglio per servirsene, come fu, nella sua relazione alla Camera dei Deputati, quando presentò uno schema di legge sui libri scolastici. L'istanza poi del Ministro fu così incalzante da dovergli rimettere il primo [† ma forse atto] del lavoro ossia la minuta. Per conseguenza questa non poté essere conservata nella Segreteria, e non doveva neppur esserlo, perché era un atto al quale il Consiglio era rimasto estraneo¹³¹.

Alberto Barausse
Dipartimento di Scienze Umane, Storiche e Sociali (S.U.S.S.)
Università degli Studi del Molise (Italy)
barausse@unimol.it

¹³⁰ Cfr. la lettera di C. Matteucci a V. Gallo, del 9 maggio 1865, e la risposta di V. Gallo a C. Matteucci, del 10 maggio 1865, in ACS, MPI, CSPI, I Serie 1849-1903, b. 16, f. 20.

¹³¹ *Ibid.*

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

I musei dell'educazione come risorsa per la ricerca

Fabio Targhetta

Il simposio internazionale dei musei dell'educazione¹, giunto alle XIII edizione, si è tenuto quest'anno (1-4 luglio 2009) nella suggestiva città di Rouen, sede di una delle più importanti collezioni europee dedicate al patrimonio scolastico.

Il convegno, realizzato con il patrocinio del Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche e dall'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), è stato assai ben organizzato dal Musée National de l'Éducation ed in particolare dal suo direttore Yves Gaulupeau e da Myriam Boyer, responsabile per la ricerca. Tema focale del simposio è stato l'uso pedagogico e didattico delle immagini, come suggerito dal titolo: *Image et pédagogie: perspectives internationales*². L'attenzione è stata posta in modo particolare sui quadri murali ad uso didattico.

Triplice è stato lo scopo perseguito dagli organizzatori: innanzitutto approfondire un ambito di ricerca non ancora sufficientemente esplorato dagli studiosi, ma potenzialmente fecondo. In secondo luogo, valorizzare il patrimonio documentario conservato dai musei della scuola e dell'educazione come una

¹ Per i dettagli ed il programma completo rimando al sito del Musée National de l'éducation: <<http://www.inrp.fr/musee/>>.

² A latere del convegno, presso il Musée National de l'Éducation è stata organizzata anche una mostra: *Voir/Savoir. La pédagogie per l'image aux temps de l'imprimé*. Impreziosita da oltre 300 documenti (libri scolastici ed educativi, quadri murali, giochi, suppellettili scolastiche, oggetti di cancelleria, etc.), la mostra si snoda in un percorso cronologico attraverso il quale è possibile cogliere non solo le tappe del progressivo affermarsi della pedagogia per immagini, ma anche la straordinaria varietà di questi sussidi e le differenti pratiche didattiche ad essi legate.

fonte imprescindibile per gli studi storici e pedagogici. Infine, favorire la comunicazione transnazionale intorno a questo specifico oggetto di ricerca, in chiave soprattutto comparativa.

Il carattere internazionale del convegno è stato avvalorato dalla partecipazione di studiosi provenienti da varie parti del mondo (Belgio, Brasile, Bulgaria, Croazia, Francia, Germania, Giappone, Italia, Portogallo, Serbia, Scozia, Slovenia, Spagna, Svizzera, Ungheria, per limitarci ai soli relatori). L'ampia partecipazione ha suggerito agli organizzatori la creazione di una bibliografia internazionale volta a raccogliere le più aggiornate pubblicazioni sull'argomento, fondamentale strumento per favorire l'avvio di studi comparativi.

Il caso italiano è emblematico circa la necessità di un confronto con le altre realtà europee e la polivalenza di una fonte complessa quale i sussidi iconici. Sin dall'Unità, ed in particolar modo nell'ultimo trentennio dell'Ottocento, fu massiccia l'azione ministeriale volta a favorire la diffusione di sussidi visivi e il definitivo affrancamento, come si disse allora, dalla produzione straniera. Erano stati infatti i paesi d'oltralpe ad esportare in Italia la loro produzione, eredi, come la Francia, di una solida tradizione nel settore degli strumenti per "l'insegnamento oggettivo" e in quello dei vetrini per lanterna magica; oppure, come la Germania, specializzati nel campo cartografico, egemonizzato per vari decenni dalle ditte di Lipsia e di Gotha.

Uno studio comparativo con la produzione di questi due Paesi si rivelerebbe di straordinario interesse per valutare le influenze che i sussidi stranieri ebbero nella produzione italiana; per cogliere eventuali analogie tra i differenti materiali; per verificare se i prodotti stranieri destinati all'esportazione fossero o meno calibrati – e in che misura – sui programmi di insegnamento del nostro Paese; per capire se e come questa produzione straniera avesse trovato riscontro nelle indicazioni ministeriali (programmi, circolari, relazioni di commissioni, etc.).

La normativa fu a sua volta riflesso di mature e responsabili riflessioni pedagogiche. Nel corso del secondo Ottocento l'affermazione anche in Italia delle teorie positiviste favorì la diffusione di tavole illustrate e quadri murali. L'insegnamento oggettivo, ed in particolare la "lezione di cose", richiedeva infatti il massiccio ricorso alle immagini, grazie alle quali far apprendere denominazioni e funzioni di quanto rappresentato.

La diffusione delle immagini ad uso didattico giocò un ruolo (tutto da definire) non solo nella formazione dell'immaginario, ma anche nel consolidamento di alcuni stereotipi. Fino alla fine dell'Ottocento – ed oltre, soprattutto per le zone rurali e montane – le illustrazioni ad uso didattico rappresentarono infatti la sola "finestra sul mondo" a disposizione di una fetta consistente di popolazione ed agirono ad un livello diverso rispetto ai contenuti dei libri di testo, ancorandosi saldamente nella memoria degli scolari.

L'iconologia didattica rappresenta pertanto un ambito molto significativo di ricerca, composito ed accessibile da differenti prospettive. E proprio l'approccio multidisciplinare all'oggetto di ricerca è stato uno dei tratti caratterizzanti il

convegno: le relazioni hanno spaziato dall'indagine storica sulla fortuna della pedagogia per immagini e sui protagonisti della diffusione dei principali sussidi, fossero essi autori o ditte produttrici, all'accertamento dei ruoli e delle influenze che questi strumenti hanno avuto nella formazione dell'immaginario, in particolare sotto i regimi del XX secolo; dallo studio delle metodologie didattiche legate all'affermarsi dei sussidi iconici al delinarsi del ruolo assegnato alle discipline archivistiche ed informatiche, fondamentali per indirizzare ad una corretta conservazione dei materiali, per facilitare l'accesso alle fonti agli studiosi e per avviare la progressiva digitalizzazione dei documenti.

Tuttavia, numerosi rimangono i punti in ombra che attendono di essere ancora indagati: qual è stato, ad esempio, il contributo dell'insegnamento attraverso le immagini nei diversi Paesi? Quali le pratiche didattiche? Quali i dibattiti pedagogici e culturali che ne hanno favorito la diffusione? Quale il ruolo dei principali protagonisti che si sono impegnati nella promozione dei sussidi? E ancora: si sono verificate eventuali resistenze istituzionali? Che parte ha giocato il ministero in questo processo?

Il tema si può inoltre affrontare privilegiando lo studio dei sussidi visivi: valutare gli aspetti e le caratteristiche delle illustrazioni in libri di testo, cartelloni murali, vetrini per proiezioni, pellicole; esaminare la relazione intercorsa tra testo scritto ed immagine rappresentata, in particolar modo all'interno dei manuali scolastici; determinare l'evoluzione di questi sussidi nel tempo, legandola in particolar modo al progresso tecnico che ha permesso di abbattere gradualmente i costi di produzione e di migliorare la qualità dei materiali, etc.

Non solo. A finire sotto la lente d'investigazione dello storico devono essere anche gli aspetti legati alla produzione ed alla distribuzione dei sussidi visivi, a partire dalle ditte che si sono progressivamente specializzate nella produzione dei materiali, finendo spesso per egemonizzare il mercato. Non meno significative sono le informazioni relative agli autori dei sussidi. A cimentarsi con questo genere di produzione, infatti, non furono esclusivamente cartografi, compilatori, insegnanti, ma non di rado anche veri e propri artisti.

Ad alcuni di questi interrogativi di carattere più propriamente storico e culturale hanno cercato di dare risposta le relazioni presentate nella prima delle quattro sezioni in cui si è snodato il convegno, intitolata *Perspectives historiques et culturelles*³. Privilegiando un'ottica storiografica, gli interventi hanno

³ Mi limito, per problemi di spazio, a citare i singoli relatori suddivisi per sezione ed i titoli, in francese, degli interventi. Margarida Louro Felgueiras (Università di Porto), *Utopies et réalités: fortune de la pédagogie per l'image au Portugal*; Fabio Targhetta (Università di Padova), *L'édition de planches murales en Italie du 19^e au 20^e siècle*; Ariclê Vechia (Università di Curitiba, Brasile) e Antonio Gomes Ferreira (Università di Coimbra), *Iconographie didactique de géographie et construction d'une identité nationale au Brésil (1940-1970)*; Matthias Rösch (Università di Norimberga), *Les tableaux des races humaines et leurs usages scolaires sous le Troisième Reich*; Jean-Pierre Carrard (Fondation vaudoise du patrimoine scolaire, Svizzera), *Les tableaux muraux des éditions Ingold (1935-1985): une production spécifiquement helvétique*.

analizzato, in particolare, gli aspetti culturali e le caratteristiche che hanno favorito il diffondersi della pedagogia per immagini in alcuni paesi europei, ma non solo. Il carattere di novità delle ricerche su questo genere di fonti è emerso sin dal primo intervento. Margarida Louro Felgueiras (Università di Porto), che si è dedicata allo studio della diffusione (e della fortuna) della didattica per immagini in Portogallo, ha infatti sottolineato l'assenza di simili indagini nel proprio Paese.

Di particolare interesse è stata la relazione di Ariclê Vechia (Università di Curitiba, Brasile) e Antonio Gomes Ferreira (Università di Coimbra), i quali hanno collegato l'uso didattico delle immagini nell'insegnamento della geografia alla formazione dell'identità nazionale brasiliana nel trentennio che intercorre tra il 1940 ed il 1970.

I cartelloni murali raffiguranti le razze umane ed il loro uso nelle scuole del terzo Reich è stato il titolo dell'intervento di Matthias Rösch, direttore del Museo della scuola di Norimberga.

L'utilizzo strumentale delle immagini, piegate alla propaganda dei regimi dittatoriali e strumento di indottrinamento delle giovani generazioni, è una pista di ricerca che si è imposta, in anni recenti, anche in Italia. Strettamente legato alla formazione dell'immaginario, il tema trova nelle raccolte documentarie conservate presso i musei della scuola una fonte ricca e ancora in parte inesplorata che va dai libri di testo alle copertine dei quaderni⁴, dai quadri murali alle immagini da proiettare, dalle pagelle alle pellicole.

Le fotografie dei soggetti appartenenti alle varie razze (bianca, nera, araba ed ebraica) e raffigurati di fronte e di profilo, venivano abilmente manipolate per impressionare maggiormente i giovani alunni. Già ad un rapido sguardo, infatti, lo spettatore era portato ad associare caratteristiche estetiche a categorie etiche, per cui il bello è necessariamente anche buono.

Di soggetto differente sono state le due relazioni affrontate da Jean-Pierre Carrard e dal sottoscritto, i quali hanno indagato il tema privilegiando l'aspetto editoriale e produttivo e soffermandosi, rispettivamente, sulle ditte Ingold e Paravia. Quest'ultima, grazie alla ricchezza del catalogo, agli ingenti investimenti nel settore, ad una strategia promozionale a largo raggio nelle principali riviste didattiche e, fattore non trascurabile, alle relazioni col Ministero della Pubblica Istruzione, riuscì ad imporsi già nell'ultimo ventennio dell'Ottocento come la principale ditta nazionale.

⁴ A questo proposito, si veda gran parte degli interventi proposti nella sezione intitolata *La propaganda sottile. Il quaderno come strumento di comunicazione di massa* in occasione del convegno *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento* (Macerata, 26-29 settembre 2007), i cui atti sono stati recentemente pubblicati, cfr: *School Exercise Books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, a cura di R. Sani, J. Meda, D. Montino, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, 2 voll.

La seconda sezione del simposio, *Formes et fonctions de l'image pédagogique*⁵, ha visto mutarsi l'angolo visuale da cui è stato indagato il tema, a favore di una prospettiva pedagogica e didattica.

I libri – scolastici, educativi, di intrattenimento per la prima infanzia – hanno costituito la fonte principale per queste relazioni, puntando sulla maggiore diffusione, e dunque efficacia, rispetto agli altri sussidi illustrati.

I catechismi, in particolar modo, hanno costituito materia di indagine per due interventi. Nel primo, è stata valutata l'efficacia del «linguaggio per immagini», come l'ha definito il gesuita Steegius, autore nel 1647 di uno dei primi catechismi illustrati.

Furono soprattutto i missionari a fare largo uso di immagini nel loro insegnamento, in considerazione della superiorità delle immagini sulla parola, massime quando i testi erano indirizzati a persone semianalfabete e nei casi di difficoltà nella comunicazione verbale. Sulla scorta di un significativo campione di catechismi provenienti da vari paesi del mondo (oltre a quelli stampati in Francia, anche alcuni in uso in Corea, in Cina, nel Vietnam, nel Madagascar, in Giappone, etc.) pubblicati da metà Ottocento a metà Novecento, Isabelle Saint-Martin (École Pratique des Hautes Études, Parigi) ha individuato molte immagini del tutto simili, a testimonianza di una serie di codici estetici, culturali ed iconici universalmente diffusi associati all'insegnamento religioso⁶.

La medesima caratteristica, vale a dire il ripetersi di modelli iconografici, quasi degli stereotipi, è stata riscontrata da Michel Manson (Università Paris 13) nei libri per l'infanzia di carattere storico. Figure quali Luigi XI, Francesco I, Giovanna d'Arco, ad esempio, non hanno subito significative variazioni grafiche e stilistiche nei principali volumi pubblicati tra il 1935 ed il 1955.

L'analisi delle illustrazioni si può allargare dai libri d'istruzione e dai sussidi fino agli stessi edifici scolastici, a loro volta veicoli di una specifica educazione nazionale e civile attraverso le immagini. Jeremy Howard (Università di St. Andrews, Scozia) ha viaggiato e visitato molti paesi europei, raccogliendo testimonianze fo-

⁵ Ralph Dekoninck (Università di Lovano), *Une «langue des images» au service de la diffusion de la doctrine chrétienne: le catéchisme du Père Steegius S.J. (1647)*; Isabelle Saint-Martin (École Pratique des Hautes Études, Parigi), *Catéchismes et missions étrangères: atouts et limites de la pédagogie par l'image en contexte pluriculturel (1850-1950)*; Jeremy Howard e Rachael Shepherd (Università di St. Andrews, Scozia), *Architecture et décoration de bâtiments scolaires en Europe au début du 20^e siècle: une pédagogie visuelle*; Branko Šuštar (Museo sloveno della scuola), *La pédagogie per l'image en Slovénie du 19^e au 20^e siècle: discours et pratiques professionnels*; Torahiko Terada (Università di Komaba, Tokio), *Fonctions de l'images dans les manuels d'anglais au Japon*; Michel Manson (Università Paris 13), *L'Histoire dans l'illustration des livres de jeunesse de 1935 à 1955*; Cécile Boulaire (Università François Rabelais, Tours), *L'images dans les ouvrages de non-fiction pour les très jeunes lecteurs depuis «Mes Premières Découvertes» (1989)*.

⁶ Sarebbe molto interessante confrontare queste immagini con quelle pubblicate dalla Ars et Religio, piccola stamperia trevisana editrice del primo catechismo illustrato per proiezioni comparso in Italia, opera molto apprezzata da Lombardo Radice e protagonista di una fortunata diffusione anche oltre confine. Cfr. *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, a cura di G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, n. 20.

tografiche ed analizzando le decorazioni degli edifici scolastici. I valori ed i messaggi contenuti in queste rappresentazioni, iniziate con l'*art nouveau*, sono stati poi contestualizzati all'interno del *milieu* socio-culturale in cui sono stati riprodotti.

La terza sezione del simposio⁷ è stata dedicata alle collezioni del patrimonio scolastico ed educativo, intese in particolar modo come risorse per la ricerca. Ne è emerso un quadro variegato e decisamente ricco che restituisce la fotografia di realtà polivalenti, i musei scolastici appunto, intese non esclusivamente come istituzioni ad alta vocazione conservativa ed espositiva, ma anche come veri e propri giacimenti documentari a disposizione degli studiosi.

Tutti i relatori sono stati concordi nell'individuare una serie di quesiti fondamentali per meglio definire il ruolo cui devono aspirare i musei dell'educazione all'interno degli studi storici. Innanzitutto: come possono le singole collezioni contribuire alla ricerca? Come conciliare le necessità espositive e lo studio dei documenti? E, soprattutto, in che modo rendere fruibili ed accessibili agli studiosi materiali e documenti? Infine, quale via perseguire per interessare rapporti di collaborazione con gli istituti consimili stranieri? Il futuro dei musei scolastici passa necessariamente attraverso la soluzione di questi nodi.

Il Musée national de l'Éducation di Rouen, grazie ad un patrimonio che si attesta su una cifra di poco inferiore al milione di oggetti conservati, rappresenta un modello per buona parte delle istituzioni europee. Data la mole eccezionale di documenti, le soluzioni espositive non possono che essere temporanee e tematiche, costituite attorno ad un tema specifico e concepite a più livelli, a seconda della tipologia di pubblico (studiosi; scolaresche; pubblico generalista).

La collezione, organizzata attorno a sei temi generali⁸, è stata parzialmente riversata in una banca dati on line liberamente consultabile denominata *Mnemosyne*⁹. Attualmente la base dati consta di 160 mila titoli, di cui ben 50 mila dotati della relativa immagine, e l'obiettivo è quello di implementarla progressivamente, rendendo in questo modo fruibile agli studiosi un patrimonio documentario di eccezionale valore.

⁷ Erich Müller-Gaebele (Museo della scuola di Friedrichshafen), *Les collections iconographiques du Schulmuseum de Friedrichshafen*; Patrizia Zamperlin (Università di Padova), *Les collections iconographiques du Museo dell'Educazione de l'Université de Padoue*; Vesna Rapo (Museo croato della scuola), *La collection de lithographies en couleurs du musée croate de l'école*; Vera Kissiova (Museo storico regionale, Plovdiv, Bulgaria), *Les collections d'images pédagogiques du Musée historique de Plovdiv*; Francisco Rodriguez Fontarigo (Museo pedagogico della Galizia), *Les collections de planches d'histoire de l'Espagne et d'histoire sacrée du MUPEGA*; Andrea Pasztor (Museo storico di Pecs, Ungheria), *La collection de planches d'histoire naturelle du lycée de Pecs*; Walter Müller e Ina Uphoff (Università di Würzburg), *Traitement documentaire et valorisation des collections de planches didactiques*; Tijs van Ruiten (Museo nazionale dell'educazione, Rotterdam), *Le Musée national de l'éducation de Rotterdam et le projet international «Wall charts, history an european identity»*.

⁸ Le sei macro aree sono: *Histoire générale de l'éducation*, *Histoire matérielle de l'enseignement*, *Contenus et méthodes pédagogiques*, *Moyens d'enseignement*, *Mœurs et coutumes scolaires*, *L'enfant dans la famille et dans la société*.

⁹ La banca dati è consultabile all'url <<http://www.inrp.fr/mnemo/web/formSimple.php>>.

La strada imboccata dal museo francese, finalizzata all'offerta di strumenti di consultazione in grado di sfruttare le potenzialità della rete, si inserisce in un contesto di vera e propria "rivoluzione digitale" che si è consumata negli ultimi anni.

Il processo di rinnovamento, anche a causa della rapidità con cui si è consumato, ha introdotto questioni metodologiche profonde con cui sono chiamati a confrontarsi con urgenza – pena l'esclusione dai circuiti internazionali della ricerca – operatori museali, archivisti, bibliotecari, fino agli stessi studiosi.

Consapevoli della necessità per le istituzioni museali di tenere il passo con le innovazioni infotelematiche, gli organizzatori del simposio hanno dedicato un'intera sezione, la quarta, alla digitalizzazione delle collezioni (*La mise en ligne des collections de patrimoine éducatif*)¹⁰.

La digitalizzazione delle fonti si configura non solo come un'occasione di visibilità decisamente maggiore per ciascun museo, in grado di offrire visite "virtuali" a tutti gli utenti della rete, ma significa anche facilitare agli studiosi l'accesso ai documenti.

Si tratta di un passaggio fondamentale. Il significativo mutamento in direzione di una maggiore accessibilità alle fonti è stato infatti così radicale da modificare la stessa metodologia della ricerca ed il suo statuto epistemologico¹¹.

L'aspetto innovativo concerne dunque in modo particolare le fonti, nelle diverse fasi di reperimento, critica ed anche di presentazione. Si tratta di un approccio completamente differente a quello tradizionale e che coinvolge non solo gli studiosi, notevolmente agevolati dalla presenza di preziosi strumenti di *reference online*, ma soprattutto il lavoro e le competenze di quelle figure impegnate nell'opera di salvaguardia, conservazione, catalogazione e presentazione dei documenti. Esse sono chiamate a confrontarsi – per rimanere nell'ambito degli operatori museali – con un nuovo concetto di museo, in grado di offrire strumenti per la consultazione di documenti e materiale a distanza, se non addirittura composto interamente da collezioni virtuali, nelle quali non è prevista la presenza "fisica" dei fondi.

Un esempio è costituito dal progetto MUVIP (*Museu Universitari Virtual de Pedagogia*) realizzato in collaborazione con l'Università di Vic¹². Si tratta di un museo esclusivamente virtuale, vale a dire senza la presenza materiale degli oggetti, e costituisce il caso limite della digitalizzazione del patrimonio scolastico ed educativo.

¹⁰ Vicente Peña Saavedra (Università di San Giacomo di Compostela), *Le patrimoine éducatif espagnol dans l'espace internet: avancées, projets et perspectives*; Stefanie Kollmann (Biblioteca di ricerca in storia dell'educazione, Berlino), *Pictura Paedagogica Online: une base d'images pédagogiques en ligne*; Eulàlia Colledemont e Núria Padrós (Università di Vic, Spagna), *Principes d'une muséologie virtuelle: l'expérience du MUVIP*.

¹¹ Su questo argomento cfr. G. Bandini, P. Bianchini (a cura di), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007.

¹² <<http://www.uvic.cat/muvip>>.

Le questioni metodologiche da affrontare nella realizzazione di un museo virtuale sono notevoli e destinate a mutare profondamente il tradizionale concetto di museo così come la modalità di confrontarsi con alcuni concetti museologici e museografici fondamentali.

In un'era in cui le tecnologie digitali stanno modificando molti aspetti legati all'apprendimento – si leggano i recenti studi legati alla diffusione di *Wikipedia*, sistema rapido ed efficace per attingere a qualsiasi tipo di informazione, senza bisogno di memorizzarla – è inevitabile che si aggiorni anche un'istituzione “classica” come quella museale.

A fronte delle numerose facilitazioni e novità introdotte dalla rivoluzione digitale, tuttavia, qualche svantaggio appare evidente, a cominciare dai costi di realizzo e dalla necessità di ricorrenti aggiornamenti sul versante informatico.

L'assenza fisica dei materiali, inoltre, priva il visitatore, in particolar modo il bambino o l'utente diversamente abile (si pensi agli ipovedenti, ad esempio), del confronto tattile con l'oggetto. Questa esperienza, soprattutto per quanto riguarda la storia materiale della scuola, risulta di primaria importanza, in quanto il visitatore deve poter prendere in mano gli oggetti, soppesarli, accostarli tra loro per valutarne le proporzioni, etc.

Infine, nel caso dei musei virtuali si allenta inevitabilmente il forte legame con il territorio a favore di un'apertura potenzialmente illimitata al “mondo”. Viene meno in questo modo quel ruolo di mediazione culturale particolarmente importante tra una conoscenza “globalizzata” e la storia locale (regionale, nazionale, etc.).

Un interessante esempio di mediazione, vale a dire di apertura “all'universo della rete” del proprio specifico patrimonio locale, proviene dalla città di Pecs, in Ungheria. È stato infatti creato un sito web¹³, tradotto anche in inglese, che ricostruisce le vicende delle scuole di ogni ordine e grado della città magiara assieme alle biografie dei principali educatori ed insegnanti locali. Il sito è inoltre arricchito da numerose testimonianze fotografiche, da un accurato *Lexicon* e dalla raccolta della normativa che ha regolato la vita scolastica ungherese. Una mappa della città consente di collocare nello spazio urbano i vari istituti.

Un caso interessante di rapporto diretto allacciato col territorio è quello rappresentato da MUPEGA (*Museo Pedagogico de Galicia*), creato nel 2006 allo scopo di conservare, studiare e diffondere il patrimonio educativo-scolastico galiziano¹⁴. Il museo è stato concepito secondo moderni criteri espositivi ed offre la possibilità agli utenti della rete di apprezzare, attraverso alcune “visite virtuali”, il ricco patrimonio conservato.

Quello galiziano non è l'unico esempio proveniente dalla Spagna, un Paese che dagli anni Novanta del Novecento ha visto una crescita progressiva e signifi-

¹³ <<http://www.emu.jpm.hu>>.

¹⁴ <<http://www.edu.xunta.es/mupegas>>.

ficativa di musei della scuola e di collezioni educative grazie ad una notevole disponibilità di fondi, spazi e personale. Spesso legate ad università o ad altri centri di studio, queste realtà, coniugando scelte innovative nei criteri espositivi ed una buona visibilità in rete, attraggono un numero crescente di visitatori e di ricercatori. A loro favore gioca anche la capacità di attivare rapporti di collaborazione con i principali paesi sudamericani, come testimoniato dalla recente costituzione di RIDPHE (*Red Iberoamericana para la investigación y difusión del patrimonio histórico-educativo*)¹⁵.

Tra le numerose iniziative iberiche, una in particolar modo merita di essere citata: il CEINCE, Centro Internacional de la Cultura Escolar¹⁶. L'istituto spagnolo è attivo su tre differenti fronti: la diffusione di progetti legati alla salvaguardia ed esposizione del patrimonio scolastico; la promozione di studi e ricerche, in particolar modo centrati sulla relazione tra l'educazione e le principali sfide della contemporaneità quali la rivoluzione digitale, il multiculturalismo, le relazioni di genere e lo sviluppo sostenibile; infine, la catalogazione del cospicuo fondo di manuali scolastici conservato presso il centro. Le attività scientifiche legate a quest'ultimo campo sono particolarmente interessanti, anche per l'offerta di utili strumenti per gli studiosi. Dal sito web del centro, infatti, è possibile accedere ad una banca dati elettronica sui manuali scolastici ed interagire in un forum, organizzato attorno al tema de *Il libro scolastico nella società della conoscenza*, nel quale partecipano anche autori, editori, illustratori e ricercatori.

Il databank del CEINCE confluirà presto nel catalogo elettronico sul libro d'istruzione MANES (*Manuales Escolares*). Quest'ultimo, assieme alle banche dati sui manuali scolastici realizzati in Francia (*Emmanuelle*) e in Italia (*Edisco*), fa parte di un multiopac, un motore di ricerca che consente di interrogare contemporaneamente i tre cataloghi elettronici, incrociandone i risultati. Si tratta di una raccolta preziosa per gli studiosi, i quali hanno a disposizione oltre 100 mila record relativi ad altrettanti testi pubblicati tra Otto e Novecento in Francia, Italia e Spagna¹⁷.

L'offerta in rete di strumenti fruibili per la ricerca storica rappresenta un obiettivo fondamentale per i musei dell'educazione e della scuola, i quali costituiscono una miniera di documentazioni e di fonti spesso difficilmente accessibile agli studiosi e, pertanto, solo parzialmente valorizzata ai fini della ricerca.

In questa direzione puntano anche gli sforzi profusi negli ultimi anni dal Museo dell'Educazione di Padova¹⁸, l'unico istituto italiano presente nel programma del simposio tenutosi a Rouen. Nella convinzione che il futuro dei musei della scuola passi in particolar modo attraverso l'apertura del proprio

¹⁵ <http://www.listas.unicamp.br/mailman/listinfo/ridphe_l>.

¹⁶ <<http://www.ceince.eu>>.

¹⁷ <<http://www.reseducations.it/multiopac.aspx>>. Il multiopac è ora consultabile anche dal portale *History On Line* (<http://www.history-on-line.eu>)>.

¹⁸ <<http://www.museo.educazione.unipd.it>>.

patrimonio documentario ad una tipologia di utenti resa sempre più vasta dalle potenzialità della rete, l'istituzione patavina ha attivato una serie di collaborazioni a tal fine indirizzate. Si inserisce in questo contesto la partecipazione alla costituzione ed alla implementazione di due importanti strumenti per lo studio dei manuali scolastici: la già citata banca dati on line *Edisco* ed una biblioteca digitale nella quale sono consultabili numerosi libri d'istruzione pubblicati in Italia negli ultimi due secoli¹⁹.

Finalizzati alla predisposizione di database interrogabili in rete sono anche i lavori di catalogazione dei quaderni e degli elaborati scolastici (all'interno del progetto *Fisqed*, coordinato da un osservatorio nazionale costituito dall'Agazia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica)²⁰ e di indicizzazione e digitalizzazione del fondo pagelle e diplomi scolastici.

Si tratta, come già detto, di preziosi strumenti non solo per ricercatori e specialisti, ma anche per tipologie differenti di utenti, quali insegnanti in attività o in formazione, studenti universitari, operatori museali, semplici visitatori.

Caratteristica comune di questi progetti è la loro specializzazione. Per tornare al tema dell'iconologia didattica, a Rouen sono stati presentati due progetti di indubbio interesse, entrambi di matrice tedesca²¹. Il primo, denominato PPO (*Pictura Paedagogica Online*)²², consiste in un ricchissimo database iconografico, costituito da 40 mila illustrazioni tratte da volumi, 200 fotografie, 8 mila cartoline e 3 mila lavoretti scolastici prodotti da alunni di classi differenti.

Centrato esclusivamente sui quadri murali è invece *PIXcl*, realizzato dall'Università di Würzburg²³. Accessibile tramite una password, il programma permette di interrogare un database di ben 12mila record, di cui 7.500 corredati della relativa immagine. Si tratta di una raccolta di notevole interesse ai fini della ricerca storica proprio per il numero ragguardevole di pezzi conservati e catalogati. Una produzione così vasta si giustifica con la posizione di assoluta preminenza ricoperta per lunghi decenni dalle ditte teutoniche nel campo cartografico, facendone un punto di riferimento per l'intero continente. Non possono dunque sfuggire le prospettive in chiave comparativa offerte dal database, come testimoniato anche dal recente progetto internazionale intitolato *Wall charts, history and European identity* avviato dal Forschungsstelle Schulwandbild (Dipartimento dell'Università di Würzburg), dal Museo della scuola di Copenhagen e dal Museo Nazionale dell'educazione di Rotterdam.

¹⁹ <<http://www.reseducationis.it/bibliotecadigitale.aspx>>.

²⁰ <<http://www.fisqed.it>>.

²¹ In Italia, il Museo della scuola di Bolzano ha pubblicato on line il proprio *Catalogo dei tabelloni didattici*. Non si tratta, tuttavia, di un database interrogabile. La ricerca, infatti, si compie esclusivamente sulle singole materie, criterio di suddivisione dei quadri murali. Il software utilizzato è un po' macchinoso, ma i record sono corredati delle immagini e di molte dettagliate informazioni. <http://www.museodellascuola.findbuch.net/php/main.php?ar_id=3649>.

²² <<http://www.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/index.html>>.

²³ <<http://www.schulwandbild.de/>>.

Le collaborazioni tra musei ed istituzioni di diverse nazionalità europee rappresentano un passaggio fondamentale per rafforzarne il ruolo nel campo della ricerca. Il compito di mediazione col territorio, di cui si è già accennato, tanto vale in quanto è controbilanciato da un'apertura alla realtà nazionale ed internazionale, pena una miopia di prospettive e una certa provincializzazione. Per quanto ricco, il rischio per ogni museo isolato è quello di rimanere uno splendido *hortus conclusus*.

L'altro aspetto da potenziare, anche in vista del prossimo simposio internazionale dei musei dell'educazione e delle collezioni scolastiche, che si terrà nel 2011 in Italia, a Bressanone, è quello legato alla digitalizzazione del patrimonio documentario. Le soluzioni finora adottate, come detto, sono diverse e di differente livello. Se, infatti, la disponibilità di un sito web aggiornato ed arricchito da immagini e testi è comune a gran parte dei musei, minoritaria è la tendenza a sfruttare tutte le potenzialità della rete, anche in termini di una più ampia offerta di strumenti di consultazione. Ci si riferisce, in particolare, alle biblioteche digitali, ai database testuali ed alla digitalizzazione delle fonti iconografiche.

Si tratta di iniziative onerose, sia in termini di investimento economico che di tempo, tuttavia rappresentano davvero un'opportunità importante per valorizzare ancor più il ricco patrimonio documentario conservato dai musei della scuola e dell'educazione.

Fabio Targhetta
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Università degli Studi di Padova (Italy)
fabio.targhetta@unipd.it

Il libro per l'infanzia oggetto di traduzioni e adattamenti

Elisa Marazzi

Se in Italia l'interesse scientifico nei confronti del libro per l'infanzia appare connotato in senso essenzialmente storico-pedagogico e letterario, è importante notare come in altri paesi, non solo europei, il settore sia oggetto di studi interdisciplinari strettamente legati alla contemporaneità. Alla base di questo interesse vi è la presa di coscienza della necessità di un'attenzione particolare a quell'oggetto che permette il primo contatto del bambino con il mondo della lettura e costituisce un fondamentale strumento di formazione, non solo all'interno del percorso scolastico. Inoltre, la necessità di offrire prodotti librari sempre più accattivanti e al passo coi tempi, ma al contempo ricchi di contenuti pedagogici, stimola gli stessi editori, autori e traduttori di libri per ragazzi a una riflessione costante sui metodi e i risultati del proprio lavoro¹. È in questo contesto che si iscrive l'iniziativa delle giornate di studio *Le récit pour la jeunesse et ses transpositions, adaptations, traductions. Quelles théories littéraires pour un objet en mouvement?* organizzate da Patricia Eichel-Lojkine e Brigitte Ouvry-Vial insieme a Bertrand Ferrier, con il sostegno

¹ Per una rassegna dei centri di ricerca europei che si occupano di letteratura per l'infanzia si rimanda al saggio di Mariella Colin apparso in HECL: M. Colin, *La letteratura per l'infanzia e la ricerca: indicazioni per una prima ricognizione in campo internazionale*, «History of Education and Children's Literature», II, 2007, n. 1, pp. 445-451. Tra le iniziative di carattere internazionale, in cui si confrontano studiosi dagli interessi scientifici più disparati, si segnalano i convegni biennali IRSCSL (*International research society for children's literature*) e quelli dell'IBBY (*International board of book for young people*), che negli ultimi anni hanno visto l'Europa come sede dei lavori (nell'agosto 2009 si è tenuto a Francoforte il 19 congresso IRSCSL, mentre il convegno IBBY si svolgerà nel settembre 2010 a Santiago di Compostela).

dell'Agence Nationale pour la Recherche. Il convegno, svoltosi a Le Mans presso l'Université du Maine-Laval il 25 e il 26 giugno 2009, si inserisce nelle attività del nuovo master a distanza *Littérature de jeunesse*, diretto, presso la facoltà di *Lettres, langues et sciences humaines*, dalle stesse Eichel-Lojkine e Ouvry-Vial. Alla luce delle considerazioni avanzate qui sopra è interessante soffermarsi brevemente sul percorso di studi proposto, in quanto la decisione di organizzare corsi di studio specificamente dedicati al libro per l'infanzia, costituisce un'ulteriore spia del crescente interesse di cui si è parlato più sopra. Organizzato su due livelli della durata di un anno ciascuno, il secondo dei quali a carattere professionalizzante (tre gli indirizzi proposti: *enseignement, bibliothèque e édition libraire*), il master si svolge quasi esclusivamente a distanza, per mezzo di una piattaforma informatica; l'unico momento in cui è richiesta la presenza degli studenti è la prova finale: anche durante la stesura dei *mémoire* i contatti con i docenti hanno luogo principalmente via *e-mail*. Attivato nel 2004, ha ottenuto dei buoni risultati, con circa 180 iscritti per lo scorso anno accademico; gli studenti paiono apprezzare la modalità a distanza per ragioni pratiche, soprattutto nel caso di lavoratori, questi ultimi sono ben accetti: il master è concepito per fornire una formazione organica anche a chi già operi nel mondo della letteratura per l'infanzia (non solo nel settore editoriale, ma anche all'interno di istituzioni didattico-educative, come dimostrano i tre indirizzi proposti) a cui spesso ci si accosta senza un'adeguata preparazione, che abbracci letteratura, storia e pedagogia. Il percorso di studi riflette l'interesse per queste discipline: i corsi vertono sulla storia della letteratura per l'infanzia – con un occhio di riguardo alle formule più moderne, come il fumetto – sui generi letterari e la loro evoluzione, sul libro scolastico e sull'insegnamento letterario; è prevista anche un'esperienza di *stage*². Interessante il parere degli organizzatori, che sottolineano la necessità da parte dei docenti di concepire in maniera diversa la didattica, poiché le lezioni vengono presentate sotto forma di testi scritti, ma necessitano di un tono diverso rispetto ai saggi scientifici; inoltre gli studenti vanno spesso seguiti con maggiore attenzione, in quanto è più facile che, sentendosi isolati, incontrino difficoltà ad organizzare lo studio con metodo e costanza³. È per questo che l'iniziativa del convegno sul tema del *récit pour la jeunesse* ha voluto costituire un'occasione di incontro con e tra gli studenti del master.

I lavori si sono aperti con i saluti inaugurali di Daniel Luzzati, direttore del dipartimento di francesistica e docente di linguistica francese, che ha sottolineato il recente interesse nei confronti del libro per l'infanzia, in particolar modo in quanto strumento educativo; la prima sessione, presieduta da Ouvry-Vial, dal titolo *Modèles, mythes et classiques adaptés*, ha intersecato prospettive di ricerca storico-letterarie, pedagogiche e narratologiche. Gilles Béhothéguy ha

² Il piano di studi completo è consultabile sul sito del corso: <<http://lrije.univ-lemans.fr/index.html>> (ultimo accesso: gennaio 2010).

³ Le informazioni sul funzionamento del master e le considerazioni sull'efficacia della modalità di insegnamento utilizzata sono state fornite dalla prof. Ouvry-Vial, che mi è doveroso ringraziare.

introdotto il tema della riproposizione di classici della letteratura adattati per l'infanzia, presentando esempi di riscritture di opere di Golding, Balzac e Puškin in alcune collane francesi, descritte anche dal punto di vista paratestuale. Se l'intento di attualizzare i grandi classici allo scopo di rendere i contenuti più accessibili ad un pubblico nuovo è senz'altro da apprezzare, Béhothéguy ha sottolineato che il dispendio di energie da parte degli *editor* spesso non giustifica i risultati ottenuti, dal momento che i testi originali raramente ottengono nuova linfa da queste operazioni; tuttavia dal punto di vista del mercato editoriale, esse godono di un discreto successo.

Sul tema degli adattamenti si è incentrata anche la relazione di Agathe Salha, che ha preso in considerazione gli adattamenti contemporanei dei poemi omerici. Dopo aver chiarito perché *Iliade* e *Odissea* si prestano in maniera particolare a operazioni di tal genere, sia sulla base della loro struttura narrativa, che procede per episodi, sia per i contenuti, che intersecano le categorie dell'avventuroso e del fantastico, sulle quali si fonda il racconto per l'infanzia, Salha ha illustrato come l'adattamento dei poemi omerici abbia costituito un fenomeno in continua crescita a partire dagli anni settanta e ottanta del Novecento, strettamente legato all'evoluzione dei programmi scolastici. La studiosa si è concentrata su quel genere editoriale ibrido che potremmo definire "parascolastica"; i titoli analizzati, tutti risalenti agli ultimi vent'anni, hanno lo scopo di rendere Omero più accessibile alle nuove generazioni di scolari, intento che viene perseguito dai traduttori (anche in questo caso si parla più che altro di *editor*, come ha sottolineato la stessa relatrice), per mezzo di un doppio intervento di traduzione e riduzione. Si tratta di libri concepiti per fasce di età e livelli di formazione diversi, ma in tutti è evidente il tentativo di ricreare presso le giovani generazioni un rapporto con l'antichità; per fare ciò si è scelto il mezzo della formazione scolastica, i cui scopi, metodi e risultati meritano di essere indagati anche per mezzo del libro di testo, strumento primario dell'istruzione.

Infine, chi scrive ha presentato una relazione di carattere storiografico in cui ha analizzato i diversi casi di traduzioni, adattamenti, riscritture e riutilizzo di modelli narrativi nella produzione per l'infanzia della casa editrice milanese Antonio Vallardi tra Otto e Novecento (1880-1920), evidenziando le strategie messe in atto da una tra le prime imprese editoriali italiane che applicò un sistema produttivo industriale alla produzione quasi esclusiva di libri scolastici, e che, come molti editori contemporanei, nel libro per l'infanzia vide, almeno inizialmente, una fonte di guadagno da sfruttare, ma senza investirvi troppe risorse. Sono queste le ragioni per cui le collane analizzate, in particolar modo quelle ottocentesche, mancano di progettualità e costituiscono piuttosto dei contenitori di traduzioni e riscritture sia di fiabe e favole della tradizione, sia di opere delle letterature straniere, la cui paternità spesso non è neppure indicata.

Diversi per temi e metodi sono stati gli interventi, proposti nella stessa sessione, di Marie Hélène Routisseau e Laurent Bazin; la prima ha analizzato un singolo lavoro, *La naufragée* della scrittrice francese Marie Ndyaié, pubblicato nel 1999,

evidenziando come la narrazione, peraltro non esplicitamente rivolta a un pubblico infantile, rielabori, in un racconto originale, i modelli narrativi del fantastico, come il tema del naufragio, e del mitologico – Routisseau ha evidenziato i richiami al mito di Medusa. Laurent Bazin ha introdotto questioni di carattere narratologico ricavate dall'analisi di un *corpus* di libri per l'infanzia contemporanei.

La seconda sessione *Lettres étrangères et traductions* è stata presieduta da Bertrand Ferrier, giovane studioso, autore e traduttore di letteratura per l'infanzia (a lui si deve, tra l'altro, la traduzione in francese del *best-seller* *Eragon* di Christopher Paolini). Due gli interventi dedicati a *Struwwelpeter*, il *Pierino Porcospino* di Heinrich Hoffmann che negli oltre 150 anni trascorsi dalla sua pubblicazione (1845) è stato tradotto e riproposto in innumerevoli edizioni, mantenendo nella maggior parte dei casi le illustrazioni originali. Si tratta di una raccolta di racconti che Marie-Hélène Queval ha voluto rileggere alla luce della *pédagogie noire*, ovvero quella pedagogia tradizionale che si fonda sull'*éducation par le peur*, ampiamente criticata nella Germania degli anni settanta del Novecento dai lavori di Wilhelm Reich e Katharina Rutschky, sensibili alle influenze del pensiero di Michel Foucault. La relatrice ha delineato attraverso alcuni esempi tratti dalla letteratura per l'infanzia (le fiabe dei fratelli Grimm, *Max und Moritz* di Wilhelm Busch e, appunto, *Struwwelpeter* di Hoffmann) i caratteri di tale metodo educativo, che ha le sue origini nel pensiero borghese ottocentesco, per poi contrapporli alla cosiddetta *pédagogie blanche*, sulla quale si è fondato il rinnovamento del libro per l'infanzia negli anni della contestazione. Proprio nel 1970 uscì in Germania *Anti-Struwwelpeter* di Friedrich K. Waechter, una sorta di parodia di *Pierino Porcospino* in chiave antiautoritaria in cui anche le illustrazioni originali furono riprese e modificate sia dal punto di vista grafico, sia alla luce dei contenuti. Queval ha insisitito sull'elemento della corporeità, che, come nella versione originale, appare fondante anche nel libro di Waechter, il quale non costituisce una semplice contrapposizione al classico di Hoffmann, ma introduce alcuni nodi essenziali della pedagogia del tempo, quali l'esaltazione della libertà e l'incitamento alla scoperta autonoma da parte del fanciullo.

Più tecnico l'intervento di Véronique Médard, che ha analizzato i caratteri di tre diverse traduzioni di *Struwwelpeter* (in francese *Pierre l'ébouriffé*), la prima di Trim del 1860, e le più recenti ad opera di Cavanna nel 1979 e di Bernadette Delarge nel 1980. Dal punto di vista stilistico Médard ha sottolineato come in tutte le traduzioni, anche le più recenti, il testo mantenga la rima e la scansione in versi corti, ma in francese (come del resto in italiano) si è preferito utilizzare la rima baciata piuttosto che l'allitterazione proposta nel testo tedesco, sulla base di una diversa tradizione letteraria. Nell'analisi delle traduzioni di testi per l'infanzia è essenziale soffermarsi anche su aspetti paratestuali quali le illustrazioni e la disposizione del testo, elementi mantenuti identici nelle prime due versioni e modernizzati, ma sempre aderenti all'originale, nella lavoro di Delarge, che, come spesso avviene nella letteratura per l'infanzia, costituisce un adattamento più che una vera e propria traduzione.

Delle traduzioni francesi di *Pippi Långstrump* di Astrid Lindgren, giunto in Francia nel 1951, sei anni dopo la prima edizione, si è occupato Hans Hartje. La grande fortuna di *Fifi Brindacier* si deve, secondo Hartje, anche agli elementi della cultura francese che hanno influenzato l'opera della Lindgren; la relazione ha insistito soprattutto sulle varianti inserite nelle diverse edizioni e traduzioni, tanto che in Svezia si è sentita la necessità di pubblicare nel 2007 un *Ur-Pippi* ricavato collazionando i dattiloscritti originali.

Nel corso dei suoi studi sulla letteratura di larga circolazione nella Spagna contemporanea, Roselyne Mogin ha avuto modo di analizzare il libro a fumetti *Mortadelo de la Mancha* di Francisco Ibanez, uscito nel 2005 in occasione del quadricentenario della pubblicazione del primo volume del *Don Chisciotte* di Cervantes. *Mortadelo* ha risposto a un'esigenza molto sentita in Spagna, quella di rendere accessibile al giovane pubblico un capolavoro della letteratura spagnola ormai di difficile comprensione; dalla relazione di Mogin è emerso come il lavoro di Ibanez sia davvero riuscito nei suoi scopi, fornendo ai ragazzini in età scolare un prodotto accattivante, che si discosta dai modelli pedagogico-educativi tradizionali e che nella sua irriverenza rende comunque omaggio a un grande classico, a cui i giovani si avvicinano con piacere. Inoltre, il lavoro contiene frequenti allusioni di carattere storico-politico, presentando livelli diversi di lettura che lo rendono gradito anche a un pubblico di lettori più maturo e colto.

La traduzione non di un classico, ma dei romanzi per ragazzi di Gary Soto, pubblicati negli Stati Uniti e riproposti in Francia nella celebre collana «Castor Poche» da Flammarion è stato il tema dell'intervento di Crystel Pynçonnat. Soto è autore di origine sudamericana i cui libri per ragazzi hanno come protagonisti – e destinatari – adolescenti ispanoamericani: la lingua e lo stile dei testi originali sono influenzati da questa peculiarità, che ne rende problematica la traduzione in francese, analizzata nei dettagli tecnici e nelle scelte di fondo nel corso della relazione.

La terza sessione, presieduta da Patricia Eichel-Lojkine, riflette nel titolo, *Autour du conte*, la volontà di presentare contributi che si discostano dal tradizionale discorso storico-critico-letterario sulla *littérature de jeunesse*, ma che hanno come oggetto il racconto per l'infanzia, le sue caratteristiche sia linguistiche sia narratologiche, e le loro implicazioni. Nadine Decourt e Claude Labère hanno approfondito il tema della fiaba della tradizione e della sua variabilità; Decourt ha insistito in maniera particolare sul tema, ricorrente in un incontro di studi che ha per oggetto le diverse “trasposizioni” del racconto per l'infanzia, dell'autorialità; il caso preso in considerazione è stato quello della letteratura orale, dove al processo creativo contribuisce non solo il *conteur*, ma anche il pubblico e la memoria collettiva. Labère ha invece utilizzato lo spunto dell'edizione illustrata del *Conte des Pyrénées* per analizzare in senso più ampio i rapporti tra fiaba e *bande dessinée*: oltre alla maggiore accessibilità delle riduzioni a fumetti e alla possibilità di consentire una lettura del racconto su più piani, considerazioni già avanzate da Mogyn nella sessione precedente, Labère ha insistito sulla transgenerazionalità delle riduzioni a fumetti.

Il contributo di Ineke Wallaert si è incentrato ancora una volta sulla traduzione, rendendo conto di un'esperienza svolta, sotto la sua direzione, da alcuni laureandi del dipartimento di anglistica dell'Università di Strasburgo: la pubblicazione per una casa editrice *no profit*, delle undici fiabe di Idries Shah, narratore britannico di origine afghana-indiana; sono stati messi in luce i punti problematici del lavoro che, anche in questo caso, come in quello presentato da Pynçonat, ha presentato notevoli implicazioni di carattere "etnico".

Tutt'altra la prospettiva di Nelly Foucher Stenkløv, che ha illustrato i suoi studi di linguistica sull'utilizzo dei tempi verbali nella produzione orale dei ragazzi di diverse fasce d'età – analizzandone anche i risvolti pedagogici e psicologici, per poi concentrarsi sull'analisi dei tempi verbali nelle versioni francese e norvegese di alcuni libri destinati a ragazzi in età scolare (tra i quali *Babar* di Jean de Brunhoff), individuando nella scelta del presente narrativo una precisa volontà dell'autore/traduttore di costruire il discorso emulando il linguaggio infantile e di avvicinarsi così al lettore, permettendogli di sentirsi parte del racconto, mentre la traduzione del presente narrativo in *passé simple* testimonia una presa di distanza da parte del narratore, con il conseguente allontanamento del lettore.

Ha concluso le diverse sessioni un dibattito vivace e fecondo, che, favorito dal contesto raccolto e informale abilmente creato dagli organizzatori, ha permesso a studiosi provenienti da formazioni, esperienze e ambiti di ricerca assai diversi di confrontarsi su di un tema che, come più volte è stato sottolineato, non può prescindere da un approccio pluridisciplinare. Si possono individuare alcuni nodi essenziali emersi sia nelle riflessioni di carattere storico, sia in quelle legate alla contemporaneità; è il caso del problema della paternità del testo: come si configura il ruolo del traduttore o dell'*editor*, che opera non solo sulla lingua, ma anche su forme e contenuti? E, allo stesso tempo, come si tutelano le intenzioni e il lavoro dell'autore originale? Altrettanto sentita è la necessità di ridurre i classici della letteratura allo scopo di renderli accessibili alle giovani generazioni, per quanto sia evidente la difficoltà di rivitalizzare un classico o un testo della tradizione senza incorrere in una mera semplificazione, così come complesso è rispettare l'aspetto "etnico", ovvero non rinunciare a veicolare significati strettamente legati a una specifica cultura o tradizione.

Elisa Marazzi

Dipartimento di Scienze della storia e della documentazione storica

Università degli Studi di Milano

elisa.marazzi@unimi.it, elisamarazzi82@gmail.com

Forum / Discussioni

Sistemi di Welfare State nell'Europa contemporanea

Una recente pubblicazione sull'Unione Sovietica
tra le due guerre (1917-1939)

Edoardo Bressan,
Michel Ostenc

Edoardo Bressan
(Università degli Studi di Macerata, Italy)

La crisi economica, con le sue vaste implicazioni, ha riportato al centro dell'attenzione il tema della protezione sociale, forse troppo sbrigativamente considerato alla stregua di un problema residuale che lo sviluppo politico ed economico avrebbe, presto o tardi, felicemente risolto. La scommessa della *democrazia del benessere*, di cui ha parlato in più occasioni Paolo Pombeni, si è rivelata meno vincente del previsto, con un significativo ritorno a non pochi aspetti del dibattito fra le due guerre mondiali, quando in diversi contesti si sviluppa almeno il primo nucleo di un moderno Stato sociale, con molte zone d'ombra ma con l'esplicito intento di superare il divario fra gli interventi indirizzati genericamente ai poveri e quelli in favore dei lavoratori e delle loro famiglie. Su queste realizzazioni s'innestano appunto gli interventi del secondo dopoguerra, che ne rappresentano l'estensione generalizzata sulla base della cittadinanza e con l'obiettivo di elevare in modo significativo i livelli di esistenza delle classi popolari e delle classi medie. Ed è da qui che, sia pure in forme

diverse e con esiti talora parziali, prendono le mosse i sistemi di *Welfare State* europei e di molti paesi occidentali.

La storiografia ha, soprattutto nel corso dell'ultimo decennio, arricchito in modo significativo le conoscenze in argomento, sottolineando la centralità delle politiche sociali nella legittimazione stessa dello Stato e inaugurando una serie di ricerche comparate, a partire dal quadro tracciato da Gerhard Ritter, nella sua *Storia dello Stato sociale* uscita nel 1989 e tradotta per Laterza nel 1996, mentre Maurizio Ferrera ha elaborato un'analisi dei «modelli di solidarietà» in rapporto all'obiettivo dell'universalismo delle risposte quale effettiva garanzia dell'eguaglianza, con il volume *Modelli di solidarietà. Politica e riforme sociali nelle democrazie*, pubblicato nelle edizioni de il Mulino nel 1993. Altri studi hanno poi esaminato il rapporto fra la nascita e l'evoluzione del *Welfare State* e i programmi politici delle socialdemocrazie europee, dei partiti democratico-cristiani, dei democratici americani. Se è vero che le aspettative crescenti e i problemi sempre più diffusi della finanza pubblica sono stati appunto all'origine di una crisi che ha portato a una rivisitazione del modello, in un diverso rapporto sia con il mercato sia con i soggetti del settore *non profit*, come già s'intravedeva all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, il legame fra "sicurezza sociale" e "benessere" appare comunque indiscutibile.

Sono però esistiti altri sistemi di protezione sociale e quindi di promozione del "benessere", per esempio nel regime nazista e in quelli che si sono variamente richiamati a un'ideologia fascista oppure – ed è il caso che qui interessa – negli Stati socialisti. Si tratta innanzi tutto dell'Unione Sovietica e quindi dei paesi dell'Europa orientale e dell'Asia in cui si è affermato il comunismo: un terreno importante di verifica, perché in questo caso la concreta realizzazione dell'uguaglianza appare un elemento costitutivo dello Stato e non già una successiva conquista spesso ottenuta da forze politiche di opposizione, come del resto i programmi dei bolscevichi avevano puntualmente sottolineato.

Come spiegare allora un divario fra teoria e prassi che, fin dall'inizio, in Unione Sovietica appare più evidente che altrove? In un importante volume, recentemente apparso nella collana scientifica dalle Edizioni dell'Università di Macerata¹, Dorena Caroli offre, accanto alla ricchissima messe d'informazioni attinte dall'esame di un'inedita documentazione, una convincente chiave di lettura. Il punto di partenza è rappresentato da un'analisi della previdenza sociale nel periodo zarista, dal carattere limitato e selettivo, che la Rivoluzione vittoriosa vuole affrontare «sul modello delle riforme d'igiene sociale della socialdemocrazia tedesca nei diversi campi della legislazione (civile e sociale) contro le tendenze del darwinismo sociale apparse alla fine del XIX secolo». Si trattava, secondo le parole del primo commissario del popolo per la Sanità,

¹ D. Caroli, *Un Welfare State senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917-1939)*, prefazione di R. Sani, Macerata, eum, 2008, 346 pp.

N.A. Semaško, della «migliore politica medica del mondo», basata – prosegue l'autrice – su una vasta gamma «di misure di carattere preventivo e terapeutico, volte rispettivamente a proteggere lavoro e maternità, e a combattere malattie ed epidemie grazie all'introduzione di un sistema sanitario gratuito» (pp. 55-56).

In realtà il nuovo assetto dell'assistenza e della previdenza sociale, in larga misura a carico delle imprese e senza un intervento diretto dello Stato, si rivela a sua volta molto parziale. La volontà dichiarata di inclusione di quelle categorie sociali, dagli invalidi alle donne e ai bambini, che prima della Rivoluzione erano affidate alla generosità dei benefattori è contraddetta non solo dalla carenza di un contributo statale, ma soprattutto dal favore accordato alla classe operaia – in particolare la più qualificata e dunque utile allo sviluppo produttivo, senza comunque tenere conto della grande trasformazione della realtà del lavoro industriale – grazie a un sistema di casse costituite a livello aziendale, nella cui gestione i sindacati vedono progressivamente diminuire il loro potere. Le successive riforme degli anni Venti puntano a creare un'articolazione su diversi piani – dalle casse industriali locali alle casse provinciali e regionali – basata su un sistema a ripartizione, la cui effettiva rispondenza ai bisogni è comunque limitata da un perenne deficit di bilancio e da una situazione sociale in via di costante peggioramento, soprattutto per quanto riguarda le condizioni dell'infanzia e dei ceti più deboli.

La successiva riforma della previdenza sociale, in occasione del primo Piano quinquennale (1928-1932), riporta non a caso il sistema previdenziale all'interno delle industrie, secondo una logica selettiva e corporativa, in rapporto ai diversi settori produttivi, con un ruolo dei sindacati che si rafforza, ma nel quadro di una forte segmentazione in base ai settori produttivi e di uno stretto controllo statale, attraverso istituzioni centralizzate, durante il secondo piano quinquennale (1933-1937). Il risultato è quello di un ulteriore indebolimento delle garanzie esistenti sul piano complessivo, già molto precarie, e di una ancor più pesante discriminazione di chi si trova al di fuori del mondo dell'industria, a sua volta colpito dalle campagne di esasperata promozione della produttività, dal controllo sempre più restrittivo delle prestazioni, dall'abolizione dell'indennità di disoccupazione. Il carattere discriminatorio di queste scelte non è in grado di fronteggiare fenomeni gravemente involutivi, fino a quell'«occultamento progressivo» dei problemi sociali «che li fece scivolare lentamente dalla politica sociale alla politica penale a partire dall'inizio degli anni Trenta, rivelando anche un aspetto inedito delle frontiere delle politiche sociali e penali degli Stati contemporanei scossi dalla Grande Depressione» (p. 26).

In un esame molto attento alla comparazione, l'autrice rimanda a un confronto, secondo le indicazioni di Gøsta Esping-Andersen, con i sistemi «conservativi», che esprimono «una politica sociale» rivolta non a obiettivi di giustizia ma al mantenimento delle disuguaglianze esistenti. Il confronto è, da una parte, con il fascismo e la sua logica corporativa e, dall'altra, con il nazionalsocialismo, la cui politica sociale degenera progressivamente, anche in

conseguenza della crisi economica, in misure di «igiene razziale» nei confronti di categorie e individui pericolosi sotto il profilo biologico, mentre appunto in Unione Sovietica si giunge alla «progressiva esclusione degli individui non produttivi e in genere bollati da un'origine non proletaria e considerati estranei o nemici di classe», con drammatiche ricadute sui loro nuclei familiari (pp. 27-29). La catastrofe sociale e umanitaria di quegli anni – che coinvolge in primo luogo l'infanzia, come puntualmente l'autrice ha dimostrato in diversi lavori precedenti, con i quali ha davvero aperto nuove piste di ricerca – contribuisce fra l'altro a spiegare la politica concentrazionaria del periodo successivo, che non a caso si afferma quando le risposte, per così dire, normali dell'assistenza sociale si rivelano ormai inadeguate se non impossibili.

Il lavoro di Dorena Caroli non si limita, tuttavia, alla legislazione e alle realizzazioni in proposito, ricostruite attraverso l'esame degli atti ufficiali e dei carteggi amministrativi, con una ricchezza e una puntualità destinate a costituire un riferimento ineludibile per i futuri studi. Il lavoro procede, utilizzando una documentazione tanto specifica quanto particolarmente esemplificativa, con un'indagine riferita all'industria automobilistica *Amo* e alla *Scuola n. 25* del quartiere «Oktjabr» della città di Mosca, per analizzare infine il caso delle pensioni di guerra. I documenti sono considerati in una duplice prospettiva: quella di cogliere la traduzione concreta delle scelte complessive e quella di rintracciare il vissuto delle donne e degli uomini chiamati in causa, privilegiando il nesso con la politica e le istituzioni e senza quindi indulgere a uno “studio di casi” di taglio esclusivamente microstorico, oggi molto diffuso nella storiografia russa.

Si tratta naturalmente di lettere di richiesta e di protesta, che rappresentano di per sé una straordinaria testimonianza. Ma esse non raccontano soltanto esperienze altrimenti destinate a rimanere senza voce e senza storia, perché dimostrano appunto – riprendendo una prospettiva delineata da Andrea Graziosi – una chiara coscienza dei diritti sociali all'interno dello Stato sovietico, nato grazie alla Rivoluzione e agli enormi sacrifici che l'edificazione di un nuovo ordine politico aveva richiesto e continuava a richiedere. È in un certo senso questa coscienza a riportare l'intera questione al punto di partenza: a dispetto della propaganda e degli entusiasmi di non pochi intellettuali occidentali, si può allora comprendere non l'ideologia ma la realtà di un *Welfare State* “senza benessere”, che negava quella richiesta di sicurezza e in ultima analisi di giustizia che coincide con le ragioni stesse del socialismo.

Michel Ostenc
(Université de Angers, France)

Dorena Caroli a déjà publié deux ouvrages sur l'éducation en Union soviétique: *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique 1917-1937*² et *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei pionieri in U.R.S.S. 1922-1939*³. Son nouveau livre⁴ entend montrer que l'Union soviétique n'est jamais parvenue à donner aux travailleurs la sécurité et le bien-être promis par la Révolution d'Octobre. Le modèle bolchévique attribuait au travail un rôle central dans la formation de l'homme nouveau, au détriment de la culture et de la protection sociale qui restaient subordonnées au développement industriel; mais l'auteur consacre à l'enseignement une part importante de son étude qui retient l'attention.

Contrairement à l'idée reçue, l'analphabétisme n'était plus la règle générale dans la Russie des tsars. Les écoles primaires s'étaient multipliées grâce aux zemstvos et aux institutions paroissiales qui diffusaient dans le peuple une culture imbue d'idéologie conservatrice; mais la scolarisation restait faible et les conditions de vie des maîtres presque misérables. L'auteur attribue la précarité de la condition magistrale à l'absence de tradition associative et à l'apparition tardive d'organisations d'enseignants. L'analphabétisme étant inconciliable avec l'édification du socialisme, le Commissariat du peuple à l'éducation (Narkompros) de Lounatcharski s'attacha à former de nouvelles élites, pendant que l'épouse de Lenine Nadia Kroupskaia était chargée de la pédagogie et de l'enseignement para-scolaire. L'instruction fut déclarée gratuite et obligatoire, les commentaires officiels de l'époque montrant une poussée de scolarisation suivie d'une chute entre 1921 et 1923. L'école primaire scolarisait 70% de la population enfantine en 1921, et 40% seulement en 1922. La guerre civile avait provoqué une désaffection des élèves, l'assiduité n'étant plus guère respectée qu'en première année. La gratuité avait d'ailleurs fait long feu, et l'école était devenue payante dès 1921.

Dans le cadre de la croisade culturelle entreprise par le régime, la société «A bas l'analphabétisme» (O.D.N.) fut créée sur le modèle du parti. Elle avait un comité central, tenait un congrès annuel et s'appuyait sur des cellules de militants (Soldats de la culture) formées d'employés, d'étudiants et de membres des Komsomols. Des «Coins rouges» furent créés pour apprendre à lire et à écrire aux ouvriers et aux paysans, afin de mieux les intégrer dans la vie sociale en participant à l'édification du socialisme. Le mouvement ne parvint pourtant pas à mobiliser

² D. Caroli, *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique 1917-1937*, Paris, L'Harmattan, 2004.

³ D. Caroli, *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei pionieri in U.R.S.S. 1922-1939*, Milano, Unicopli, 2006.

⁴ D. Caroli, *Un Welfare State senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917-1939)*, Macerata, eum, 2008.

toutes les forces intellectuelles du pays, et il échoua faute de moyens matériels mais aussi par son incapacité à s'adapter au niveau culturel de son auditoire. La liquidation du passé scolaire passait par la séparation de l'Eglise et de l'école (18 décembre 1918), par la suppression des zemstvos, des rectorats et des inspections académiques, si bien que le recrutement des instituteurs s'en trouvait bouleversé. Ils devaient en principe être élus par des soviets composés de maîtres, d'élèves et de parents; mais cette décentralisation ne fut pas appliquée. L'enseignant devait en effet être un rouage du parti et sa formation se réduire à un recyclage à base de propagande. Les instituteurs restèrent suspects à un pouvoir qui les soumit à l'arbitraire des commissaires politiques, ou déconsidérés aux yeux des paysans pour leur incompétence. Les dirigeants soviétiques reconnaissaient que la période 1917-1922 était celle d'un antagonisme entre les communistes et les maîtres d'école. Le premier Syndicat des Travailleurs de l'Instruction fondé le 25 juillet 1919 n'obtint que 12.000 adhérents et s'employa à mener une intense propagande communiste auprès des enseignants. L'Union des Travailleurs de l'Instruction et de la Culture socialiste essaya par contre d'améliorer leur situation matérielle qui était devenue très difficile pendant la N.E.P. Les enseignants souffraient de maladies nerveuses, les cas de suicide et de mendicité se multipliant parmi eux. Certains désertaient leurs classes en été pour exercer un autre travail. Les plus jeunes demandaient des hausses de salaire et les plus âgés des traitements correspondant à leurs années d'ancienneté. Leurs revendications furent souvent considérées comme des manifestations antisoviétiques et la revalorisation de leurs rétributions s'accompagna de 60.000 licenciements en 1922. Ils durent alors subsister en étant payés avec des mois de retard, la dévaluation du rouble ne leur permettant même pas de vivre décemment.

Le pouvoir soviétique voulait faire table rase de l'enseignement traditionnel issu de l'ancien régime qu'il jugeait politiquement avilissant, dépourvu de sens pratique et imbu du seul esprit de compétition. Des pédagogues réfléchissaient à une école nouvelle et mettaient en place des écoles expérimentales qui s'inspiraient de deux courants pédagogiques majeurs. Celui de Lounatcharski et Nadia Kroupskaïa encourageait l'individualité et la fantaisie de l'enfant afin de développer sa créativité dans ses activités scientifiques aussi bien qu'artistiques. Le second courant, animé par Pozner, insistait au contraire sur un élément communautaire destiné à soustraire l'enfant à l'influence de sa famille. L'École du Travail, née le 8 octobre 1918 des tendances libertaires de Pistrak et Blonski, s'apparentait à l'«école active» de John Dewey aussi bien qu'à l'«école polytechnique» de Marx ou Kerschensteiner. Il s'agissait de privilégier les activités d'atelier pour rompre avec une attitude contemplative du passé. L'enseignement obligatoire et gratuit présentait un tronc commun de 8 à 17 ans. L'école était conçue comme une maison d'enfant autogérée, bannissant toute idée de contrainte et remplaçant la discipline par l'autocontrôle. Les classes divisées en groupes de niveau étaient dirigées par des chefs élus, et les sanctions étaient prises par des tribunaux d'enfants. Les manuels scolaires

étaient supprimés et les programmes de 1923 faisaient disparaître des disciplines traditionnelles comme la philosophie, le droit ou les langues anciennes, tout en dissolvant l'histoire et la géographie dans les sciences sociales.

La réconciliation entre le régime et les instituteurs s'esquissa à partir de 1925. Le pouvoir estima qu'ils s'étaient comportés en prolétaires, et ils obtinrent le droit de vote et celui d'être éligibles; mais la situation de l'enseignement restait déplorable et le nombre d'écoles primaires de 1929 (moins de 50.000) demeurait inférieur à celui de l'ancien régime (62.000). Le pays comptait encore 5 millions d'analphabètes entre 12 et 16 ans, 20 à 40 millions de personnes illettrées dans la tranche d'âge comprise entre 16 et 49 ans. Le manque de discipline dans les écoles conduisait à des cas d'anarchie et l'absence d'examen à une baisse du niveau des études, voire à une négation des mérites de l'instruction. On faisait du théâtre en classe, on dessinait, on chantait et on faisait du modélisme; mais on n'apprenait pas à lire et à écrire. Le premier plan quinquennal se mettait en place et Staline s'impatientait, ses objectifs nécessitant l'emploi d'ouvriers instruits et de cadres suffisamment formés. Lounatcharski fut remplacé par Andrei Boubnov et les années 1930 représentèrent une étape décisive en matière de scolarisation et d'alphabétisation. Un décret de 1930 sur l'enseignement primaire obligatoire accompagna la décision de Staline d'un retour à une vie scolaire fondée sur l'ordre et la discipline. Des dizaines de milliers d'écoles furent construites entre 1930 et 1932, et 23.000 jeunes instituteurs recrutés. Cet effort fut financé par une double imposition des populations rurales destinée à la «construction culturelle des campagnes». Les paysans manifestaient peu d'intérêt pour une école où leurs enfants étaient endoctrinés «contre l'exploitation familiale et contre Dieu»; mais en dépit de leurs réticences, le retour aux méthodes traditionnelles d'enseignement permit la scolarisation de 95% des enfants. Le «niveau idéologique» des maîtres restait pourtant insuffisant et des cours de «recyclage civique» leur permirent d'étudier le marxisme. L'Etat assigna au système éducatif l'obligation d'apprendre à lire et à écrire, mais aussi d'inculquer la morale socialiste. Il imposa des manuels uniques dans les écoles, et le décret du 16 mai 1934 recommanda aux nouveaux livres d'histoire d'inculquer le patriotisme et le civisme aux élèves en présentant Pierre-le-Grand comme un bolchévique et en assimilant Ivan-le-Terrible à Staline. Les nouveaux enseignants étaient choisis pour leur adhésion aux idéaux de la révolution culturelle socialiste, plus que sur leurs compétences scientifiques ou pédagogiques.

Le nombre d'écoles de la ville de Moscou passa de 306 à 631 pendant les années 1930, et celui des élèves de 190.000 à 597.000 entre 1928 et 1938. L'enseignement secondaire fut porté à dix années, afin d'améliorer le niveau des élèves avant la poursuite de leurs études dans une formation professionnelle. L'auteur consacre un chapitre de son livre à l'Ecole n° 25 de Moscou, un établissement modèle qui s'efforçait de concilier disciplines scolaires et formation au travail. L'Union soviétique comptait 2.000 établissements de ce

type, particulièrement choyés par un régime qui leur consacrait 80% du budget local de l'Instruction publique. L'École n° 25 servait de laboratoire de pédagogie communiste, et ses effectifs triplèrent en quelques années. Elle était fréquentée par des enfants de la nomenklatura, et même par ceux de Staline, Molotov, Bubnov, Gottwald ou Togliatti. A partir de 1935, ses méthodes pédagogiques furent jugées trop permissives, et elle subit la tempête idéologique consécutive à la répression des sciences pédiatriques de juillet 1936 avant d'être fermée officiellement pour des raisons financières. Les grandes purges staliniennes qui accompagnèrent les procès de Moscou eurent de lourdes conséquences sur les enseignants, notamment après l'expulsion de Bubnov du Comité central du parti. Plus de 500.000 d'entre eux furent soumis à des commissions de contrôle qui licencièrent ceux dont les orientations idéologiques n'étaient plus conformes à celles du parti, soit 22.000 entre 1936 et 1940. La propagande insistait sur l'augmentation de la scolarisation et 30 millions d'enfants âgés de 6 à 12 ans fréquentaient en effet les écoles primaires soviétiques en 1939; mais l'enseignement qui leur était prodigué s'accompagnait toujours d'un endoctrinement politique. L'homme nouveau ne s'instruisait que pour mieux construire le socialisme.

L'ouvrage de Dorena Caroli jette ainsi un nouvel éclairage sur une alphabétisation dont la réussite reste étroitement associée à la propagande idéologique du régime soviétique.

Le «Plutarque des femmes» dans l'Italie du XIX^{ème} siècle

Nouvelles approches et interprétations présentées par une recherche récente

Michel Ostenc

L'effondrement de la société d'Ancien Régime sous les coups de la Révolution française et l'affirmation d'un nouvel ordre social représentaient une rupture profonde en Italie. Le processus d'unité nationale et l'affirmation de l'Etat libéral, les transformations de la vie économique, le changement des mentalités et le triomphe de la culture scientifique favorisaient une nouvelle conception de l'identité féminine. L'hégémonie culturelle bourgeoise imposait un nouveau modèle qui tendait à mieux différencier le rôle des conjoints dans l'éducation des enfants. La famille devenait le lieu privilégié de la transmission des valeurs et d'un style de vie fondé non plus sur la religion, mais sur le rationalisme scientifique. Le XIX^{ème} siècle fut celui de la découverte de la mère; mais la tendance à lui attribuer des vertus morales et éducatives vint transcender ses devoirs maternels et investir la société toute entière. Anna Ascenzi étudie cette évolution¹ à travers les lectures des femmes italiennes au XIX^{ème} siècle qui s'étendent des romans moralisateurs jusqu'aux manuels scolaires; mais les livres de dévotion restaient très répandus, diffusant des valeurs religieuses, des

¹ A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2009.

principes éthiques et des règles pratiques de comportement en société. Tous ces ouvrages étaient fortement spécialisés en fonction de la diversité sociale des lectrices. Ils étaient nombreux dans le nord du pays, plus rares dans le Midi, et leur nombre s'accrut en Italie centrale passant de 13 à 27% du total au cours du XIXe siècle. Les principaux centres de leur édition se situaient à Milan (28%), Turin (11%), Florence (8%), Venise (5%) et Naples.

Beaucoup de ces livres subissaient l'influence d'une misogynie diffuse héritée de Fénelon, dont le traité *De l'éducation des filles* avait connu de nombreuses rééditions en Italie. «Il faut craindre de faire des savantes ridicules», écrivait l'auteur des *Aventures de Télémaque*. Les femmes ont d'ordinaire l'esprit encore plus faible et plus curieux que les hommes. Aussi n'est-il point à propos de les engager dans des études dont elles pourraient s'entêter (s'enivrer jusqu'à en perdre le bon sens). Elles ne doivent ni gouverner l'Etat, ni faire la guerre, ni entrer dans le ministère des choses sacrées. Ainsi, elles peuvent se passer de certaines connaissances étendues qui appartiennent à la politique, à l'art militaire, à la jurisprudence, à la philosophie, à la théologie. La plupart des arts mécaniques (les métiers manuels, par opposition aux arts libéraux) ne leur conviennent pas. Elles sont faites pour les exercices modérés. Leur corps aussi bien que leur esprit est moins fort et moins robuste que celui des hommes. En revanche, la nature leur a donné en partage l'industrie (l'activité adroite), la propreté (l'élégance) et l'économie (l'art d'administrer une maison). Le traité, initialement destiné aux filles du protecteur de Fénelon le duc de Beauvilliers, exerça une influence durable sur les ouvrages d'éducation qui se répandirent dans une Europe cultivée en grande partie francophone. Le traité *De l'éducation des femmes* de madame Campan affirmait la nécessité d'instruire les filles en musique, dessin, histoire et géographie. L'ancienne directrice du pensionnat de Saint-Germain avait compris à Ecoeuven l'intérêt d'une formation pratique qu'elle associa aux préoccupations morales héritées du programme de Saint-Cyr. L'éducation restait chrétienne, tout en s'imprégnant des usages du monde nouveau. L'ouvrage de madame Campan inspira plusieurs versions italiennes. Les unes s'efforçaient d'en vulgariser le texte, en le rendant plus accessible sous forme d'une correspondance entre deux jeunes filles (*Lettere di due giovanette amiche. Primo volgarizzamento col testo francese di riscontro*, Naples, 1824), d'autres en lui adjoignant des conseils de morale (*Dell'educazione. Aggiuntivi dei consigli alle fanciulle ed alcuni saggi di morale*, Milan, 1827). A partir de 1865, le directeur de la première école magistrale de Florence l'écrivain Piero Thouar transforma le traité de madame Campan en livre de lecture pour les Ecoles normales féminines italiennes (*Consigli alle fanciulle. Operetta adottata come libro di lettura nelle scuole magistrali femminili*, Florence, 1865 et 1867; puis Turin, 1889 et 1897).

Les œuvres de madame de Genlis, que Bonaparte avait nommé inspectrice des écoles primaires en France, furent elles aussi largement diffusées dans la péninsule, et leur succès venait de contes moraux plusieurs fois réédités (*Laura*

e Ippolito, o il marito istitutore. Racconto morale, Naples, 1818; *Leontina e Melcy o l'amore distorto nei suoi progetti. Racconto morale*, Naples, 1818). Ces récits évoquaient le rôle du mari comme instituteur de son épouse, et les risques encourus par un amour détourné de ses projets initiaux; ils édictaient les règles que la femme écrivain devait respecter, ou se contentaient de l'apologie devenue classique d'héroïnes chrétiennes (*Le tre eroine cristiane*, Milan, 1818). Le roman *Adèle et Théodore*, qui invitait en 1872 les dames de l'Ancien Régime à renouer avec leurs anciennes vertus domestiques, était présenté aux lectrices italiennes sous forme de lettres sur l'éducation dans des recueils d'œuvres utiles pour la jeunesse. Tous les ouvrages de madame de Genlis parurent sous la Restauration à Milan et à Naples, sous domination de l'Autriche ou des Bourbons. Le succès de Jean Nicolas Bouilly en Italie ne devait rien à son passé révolutionnaire d'ami de Barnave et de Mirabeau. Il était lié à son opéra dramatique *Léonore* (1798) qui avait inspiré le livret de *Fidélío* de Beethoven. Cet éloge de l'amour conjugal donna lieu à de multiples publications dans la péninsule entre 1820 et 1872, où on trouvait les conseils d'une mère à sa fille, des récits moraux pour une jeune épouse, de brèves nouvelles destinées à former le cœur et l'esprit. Le *Magasin des enfants* de madame Leprince de Beaumont connut une version italienne plusieurs fois rééditée à Venise. Ce roman pour la jeunesse et son fameux conte *La Belle et la bête*, modèle de rédemption par l'amour, parurent à Milan sous la forme simplifiée de dialogues entre une éducatrice et ses élèves. De même, le traité *De l'éducation des mères de famille, ou De la civilisation du genre humain par les femmes* paru en 1834 sous la plume d'Aimé Martin, eut plus de succès que *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre. D'ailleurs, les romans de la duchesse d'Abrantès ne survécurent guère à leur auteur. L'épouse du général Junot était connue pour les peintures divertissantes et partiales de ses *Mémoires*; mais son seul ouvrage traduit en italien concernait le thème classique des femmes célèbres (*Vite e ritratti delle donne celebri di ogni paese*, Turin, 1836). Les lectrices n'eurent pas accès non plus aux romans d'Adélaïde Dufrenoy, dont le salon était devenu après 1815 l'un des cénacles parisiens de l'opposition libérale.

Après Fénelon, Jean-Jacques Rousseau fut l'écrivain de l'époque pré-révolutionnaire qui exerça le plus d'influence sur la littérature concernant l'éducation des femmes au XIX^{ÈME} siècle. Il soulignait leur spécificité biologique dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité des hommes*, et proclamait leur infériorité intellectuelle dans l'*Emile*. On sait que Joseph De Maistre lui emprunta beaucoup, tout en renversant ses démonstrations à propos du mythe du «bon sauvage»; mais il partageait ses conceptions au sujet de la femme, le courant contre-révolutionnaire qu'il incarnait souhaitant rétablir la continuité avec le passé en restaurant une hiérarchie traditionnelle au sein de la famille. Cette volonté de prendre le contre-pied des Lumières et de la Révolution française était manifeste dans l'*Eloge historique de madame Elisabeth de France* d'Antoine Ferrand. L'auteur était un conseiller au Parlement de Paris

qui avait émigré dès 1789 avant de devenir pair de France sous la Restauration. Il présentait son héroïne comme un exemple des vertus chrétiennes, capable de se sacrifier par dévouement à Dieu et au roi. Ce thème de la repentance fut largement diffusé par les congrégations féminines enseignantes et il s'avéra inconciliable avec la culture laïque des élites libérales italiennes; mais Anna Ascenzi entend démontrer l'existence d'un autre point de rencontre entre ces deux courants de pensée. Dans une société profondément bouleversée par la Révolution française, la femme devenait à la fois mère et épouse responsable de la morale familiale et de l'éducation des enfants. Il fallait s'occuper de son éducation pour lui permettre de remplir sa mission et d'occuper une place centrale dans le nouvel ordre social. Les milieux libéraux italiens élaborèrent à cette fin le mythe de la «charité éducatrice» qui lui assignait une tâche primordiale, et l'idée d'un droit de regard de l'Etat sur son éducation se présenta comme une alternative à la formation des couvents d'Ancien Régime.

Simultanément, la femme devenait la première interlocutrice de l'Eglise dont elle devait diffuser le message dans la famille. Anna Ascenzi montre l'influence considérable de cette féminisation du catholicisme sur la pastorale et sur les pratiques religieuses. Les nouvelles congrégations dispensaient une éducation destinée à protéger la famille des risques de désagrégation liés à la modernisation économique et à la sécularisation des mœurs, leurs méthodes d'enseignement abandonnant celles des monastères traditionnels. Certes, l'évêque Tommaso Ronna doutait encore de l'utilité des études scientifiques et philosophiques; mais le «ratio studiorum» du pensionnat des Dames du Sacré-Cœur de la Trinité des Monts proposait en 1828 un enseignement complet à base de rhétorique, d'arithmétique, de sciences naturelles, de langues étrangères, d'histoire et de géographie. Son originalité venait en outre d'un cours de philosophie, ou plutôt de «philosophia perennis», destiné à préserver intellectuellement la jeune fille de tout indifférentisme religieux. Les catholiques libéraux italiens furent sensibles eux aussi au rôle de la femme dans la société. Tommaseo, Lambruschini et Capponi avaient une conception élevée de sa mission sociale et Caterina Franceschi Ferrucci l'incitait dans les années 1850 à devenir l'éducatrice de ses enfants. (*Della educazione morale della donna italiana, Della educazione intellettuale, Degli studi delle donne*). L'un des ouvrages les plus répandus dans les milieux catholiques italiens pendant la Restauration était le *Trattato dell'educazione dei fanciulli* de l'évêque français César de La Luzerne. L'auteur avait contribué sous l'Ancien Régime à la rédaction de l'Edit royal donnant un état civil légal aux non catholiques, mais s'était opposé à la Déclaration des Droits de l'Homme aux Etats Généraux. Rentré d'émigration en 1814, pair de France et ministre d'Etat sous la Restauration, il avait fait preuve de tolérance en reconnaissant leur capacité civile aux établissements de tous les cultes. Les livres du théologien Jean Joseph Gaume, traduits en italien dans les années 1850, concernaient la préparation au sacrement de la Première communion; mais l'auteur était surtout connu pour son ouvrage *Le Ver rongeur des sociétés*

modernes, ou le Paganisme dans l'éducation (1852), qui avait suscité de vives polémiques. Une intransigeance doctrinale comparable animait *Il mentore dei fanciulli* et la *Vita di alcune giovinette*, livres publiés en 1830 et 1831 dans le royaume lombard-vénitien sous domination autrichienne, qui se donnaient pour modèle la vie d'héroïnes chrétiennes. Les auteurs français, l'abbé Blanchard et le père Guy Toussaint Caron, étaient deux prêtres réfractaires. Le premier passait pour le théoricien de la résistance au concordat de 1801 et il avait été l'un des fondateurs de la Petite Eglise; le second avait multiplié les œuvres de charité en Angleterre puis en France, et on lui devait une «Histoire des confesseurs de la foi dans l'Eglise gallicane à la fin du XVIII^{ème} siècle», véritable mine d'informations sur l'émigration. Enfin, le livre italien le plus diffusé dans les familles catholiques était sans doute les *Regole di vita di una giovinetta* de l'évêque Vincenzo Maria Strambi, plusieurs fois réédité entre 1821 et 1872.

Les auteurs libéraux de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle s'inspiraient toujours de Fénelon pour faire de la femme la première éducatrice de l'enfance et le conseiller des nobles actions. Les idées de Pestalozzi, qui s'inspiraient en les corrigeant de la pédagogie de l'*Emile*, se répandirent dans les débats sur la place de la femme dans la famille, et des textes imprégnés de la lecture du *Livre des mères* ou de *Comment Gertrude instruit ses enfants* firent leur apparition dans les manuels en usage dans les écoles primaires féminines. La mère devait ainsi cultiver les vertus typiquement familiales de douceur et de mansuétude. La littérature portait aussi une attention croissante aux femmes du peuple, sans que les contraintes du travail ne remettent en cause l'idéal de l'épouse modèle et de la mère exemplaire. On s'efforçait de les concilier dans la mesure où le travail permettait d'améliorer la situation des familles populaires. En 1870, lorsque parut la traduction italienne des *Servitù delle donne* («Assujettissement des femmes») de Stuart Mill, les biographies édifiantes se multiplièrent pour lutter contre cette tendance émancipatrice, la classe dirigeante italienne persistant à entretenir le mythe de la «charité éducatrice». Les lectures dans les écoles publiques reposaient toujours sur des biographies de femmes célèbres aux vertus civiques et familiales exemplaires, afin de dissuader les filles des «mauvais romans». Depuis Cornelia mère des Gracques, jusqu'aux héroïnes du Risorgimento, les vies des femmes illustres étaient constamment présentes dans les revues pédagogiques destinées aux institutrices. Toute une littérature libérale et patriotique se caractérisait par ses déclarations emphatiques sur la mission d'éducation des mères de famille.

Les livres de lecture des écoles confessionnelles étaient rédigés par des ecclésiastiques, et ils n'avaient pas que des finalités éducatives. Les principaux auteurs étaient l'abbé Louis Bautain et le père théatin Gioacchino Ventura, deux théologiens longtemps adepte du fidéisme. Impressionné par la critique kantienne, Bautain affichait son hostilité au rationalisme et proclamait la capacité de la foi à parvenir seule aux vérités fondamentales; mais il s'inclina devant la condamnation de Rome en 1838, l'Eglise enseignant que la raison pouvait

atteindre la vérité dans l'ordre des principes naturels. Le *De jure ecclesiastico* (1826) avait fait de Ventura le principal représentant de la philosophie catholique en Italie, avant que sa célébration de l'alliance de la religion et de la liberté puis son engagement politique dans les mouvements de 1848 ne l'eussent contraint à s'exiler à Paris, où il connut de grands succès de prédication («La Raison philosophique et la raison catholique»). Un retour à la scolastique s'esquissa dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, Rome souhaitant opposer une doctrine valable aux philosophies catholiques. L'encyclique *Aeterni Patris* (1879) de Léon XIII exalta la pensée thomiste comme la plus à même de défendre la religion, et l'étude de saint Thomas fut placée au centre de la formation des séminaires. Les ouvrages de Bautain restèrent pourtant largement diffusés en Italie, dans des adaptations dues au père Francesco Bricolo. Ils concernaient les problèmes posés par l'âge critique à toute adolescence chrétienne, donnaient des conseils aux novices et aux jeunes filles désireuses de se marier contre la volonté de leurs parents (*L'età critica, o l'adolescenza cristiana*, Vicence, 1882; *A una giovane che desidera farsi monaca*, Bologne, 1886; *A una signora che vuol maritarsi contro la volontà dei genitori*, Bologne, 1886). Le père Ventura était plein de prévention envers les femmes cultivées, et il ne leur reconnaissait que des vertus morales les autorisant à jouer un rôle primordial dans la famille. Son ouvrage essentiel sur *La donna cattolica*, paru à Paris en 1855, fut traduit en italien en 1880; mais il avait été précédé par d'autres publications sur la femme catholique et sur les devoirs des époux chrétiens (*La donna cattolica, continuazione alle donne del Vangelo*, Milan-Gênes, 1855; et *Doveri degli sposi cristiani*, Este, 1873). Les livres du théologien gènois Giuseppe Frassinetti aidait les adolescent et les jeunes mariés à vivre leur foi, et Gian Battista Fenoglio publiait un recueil de pensées du père Tommaso Pendola sur la jeunesse chrétienne et la femme pieuse (*La donna pia*, Sienne, 1868; et *Guida della gioventù nelle sue relazioni religiose e sociali*, Sienne, 1876). Le prêtre turinois Pietro Tarino proposait enfin la Vierge Marie comme modèle de femme chrétienne (*Maria Vergine, modello della donna cristiana, riguardata come giovane sposa, madre e vedova*, Biella, 1865; et *Il libro del cristiano o Maria Vergine specchio e modello della vita cristiana*, Turin, 1887).

L'idéal catholique d'une épouse et mère exemplaire s'inspirait sans doute des Saintes Ecritures et de l'hagiographie des héroïnes chrétiennes; mais Anna Ascenzi montre qu'il traduisait aussi un besoin d'une éducation féminine capable d'éveiller conscience et discernement. A la fin du XIX^{ème} siècle, le livre de monseigneur Dupanloup sur la femme studieuse fut certainement l'un des plus significatifs de la littérature éducative catholique. Il parut en Italie en 1896 sous le titre *Donna studiosa*. La femme avait le devoir de cultiver ses facultés intellectuelles non seulement pour son futur époux, mais aussi pour elle-même. Dupanloup la présentait comme une créature raisonnable qui devait faire bon usage de l'intelligence que Dieu lui avait donnée. Son travail intellectuel s'insérait dans un programme organisé, afin de ne pas se limiter à

un simple ornement; mais elle restait la maîtresse de maison et la responsable de la famille. Dupanloup dépassait l'idéal de Fénelon, tout en demeurant très méfiant à l'égard des aspirations de la femme à sortir de son rôle domestique. La femme studieuse n'était pas une femme savante; mais il existait quelques ecclésiastiques favorables à un enseignement féminin plus poussé. Dans sa préface à l'œuvre de Dupanloup, l'évêque de Crémone Geremia Bonomelli accueillait plus favorablement l'éventualité d'une intervention des femmes dans la vie politique et sociale.

Le débat sur l'accession féminine à l'enseignement secondaire et supérieur fut lancé en Italie par des journalistes républicains sur le périodique «La donna» de Venise. La situation avait été débloquée en principe en 1874, le règlement Bonghi autorisant les femmes à entrer à l'université, et en 1883 lorsque les jeunes filles titulaires d'un certificat d'enseignement primaire purent fréquenter les gymnases et les instituts techniques; mais les femmes qui poursuivaient leurs études restaient peu nombreuses, et ce caractère marginal perdura jusqu'au début du XX^{ème} siècle. Quelques auteurs persistaient à s'opposer à une culture excessive de la femme. Des penseurs positivistes italiens comme le médecin scientifique Paolo Mantegazza estimaient que, pour des raisons biologiques et physiologiques, elle ne disposait pas des capacités intellectuelles requises pour poursuivre ses études. Le modèle féminin du périodique «La donna» restait imbu de l'héroïsme patriotique du Risorgimento; mais il traduisait le désir de voir les femmes s'élever dans la société par le travail et l'intelligence. L'ignorance était considérée comme la cause principale de leur asservissement, l'instruction devant les soustraire à une passivité entretenue par une fausse conception de la féminité. L'idée d'émancipation s'assimilait ainsi à une sorte de rédemption dont le plein accomplissement exigeait un statut particulier de la femme, toute identification entre les sexes portant atteinte à la primauté de son rôle au sein de la famille. Certes, quelques voix s'élevaient pour aller plus loin dans la revendication d'une instruction supérieure qui aurait fait de la femme un véritable facteur de civilisation; mais beaucoup d'autres craignaient cette égalité avec les hommes et souhaitaient une émancipation respectueuse de la spécificité féminine. Anna Ascenzi en conclut que tout progrès en ce domaine nécessitait une nouvelle définition de l'identité féminine.

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

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Anna Ascenzi, Maila Di Felice, Raffaele Tumino (a cura di), «*Santa giovinezza!*». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008, 597 pp.

Les études consacrées à l'œuvre de Luigi Bertelli, plus connu sous le pseudonyme de Vamba, se sont attachées jusqu'à présent à l'auteur de livres pour la jeunesse en oubliant l'expérience politique du journaliste. Cette lacune concerne la correspondance de l'écrivain qui représente pourtant une irremplaçable source documentaire. L'ouvrage collectif présenté par Anna Ascenzi s'efforce d'y remédier et s'insère dans le renouveau des études sur la littérature pour l'enfance mené par la revue internationale «History of Education & Children's Literature».

Luigi Bertelli (1858-1920) a collaboré aux journaux satiriques florentins «Capitan Fracassa» et «Fanfulla» avant que la

notoriété de ses ouvrages lui ait permis de se consacrer entièrement à la littérature. Ses portraits dénonçaient les ambitions personnelles et l'esprit partisan de Minghetti, Depretis, Crispi ou Rudini, et celui de l'empereur François-Joseph se réduisait à une série de sentences en forme d'épigrammes; mais le succès de ses articles de presse venait aussi des petits bonshommes caricaturaux qui les illustraient. Ils paraissaient sous le pseudonyme de Vamba, l'un des bouffons d'*Ivanhoe* de Walter Scott. Profondément imbu des valeurs de la démocratie mazzinienne, Luigi Bertelli était déçu par la corruption des milieux politiques et il s'en prenait au manque d'idéal de la bourgeoisie italienne. Avec l'arrivée de Crispi au pouvoir (1887), le «Capitan Fracassa» évolua vers le nationalisme, et Luigi Bertelli s'en éloigna pour fonder le «Don Chisciotte della Mancia» qui deviendra le «Don Chisciotte di Roma» (1897) avant de donner naissance au quotidien «Il Giorno» (1899). Dans ces co-

lonnes, Bertelli combattait la politique de la Triple Alliance et le colonialisme. Il dénonçait le «transformisme» qui empêchait la formation de majorités parlementaires, et s'opposait énergiquement à la politique réactionnaire des gouvernements italiens de la fin du XIX^e siècle en stigmatisant l'indifférence de l'opinion bourgeoise devant les atteintes aux libertés. A la demande de Felice Cavallotti, il dirigea en 1889 «Il Corriere Italiano» qui allait devenir le principal organe des cercles démocrates florentins; mais il ne tarda pas à se démettre de cette fonction afin d'échapper aux pressions des milieux politiques locaux qui pesaient sur lui. Bertelli conserva son indépendance dans «L'O di Giotto», une feuille radicale où il créa le personnage satirique de l'*Onorevole Qualunque Qualunque*, figure grotesque du conservatisme et de l'opportunisme. De retour à Rome, il fonda avec Emilio Faelli le «Folchetto» (1891-1894), un journal d'opposition démocrate qui se fit le porte-parole du mécontentement des classes moyennes. Il regagna définitivement Florence pour collaborer au «Bruscolo», organe très critique à l'égard des administrations locales et des groupes dirigeants libéraux toscans.

A partir des années 1890, Bertelli s'était persuadé que les idées démocratiques radicales et les enthousiasmes mazziniens n'avaient plus déprise sur l'opinion et se montraient incapables de modifier l'évolution de la politique italienne. Il abandonna progressivement le journalisme politique pour se consacrer à la formation civique des jeunes générations. Cette conversion n'était pas un abandon de l'idéal laïque et démocratique, mais l'emploi d'un moyen typiquement mazzinien pour le réaliser. Il écrivit d'abord un livre en vers *Storia di un naso*, puis *Ciondolino*, un ouvrage de vulgarisation scientifique dont Anna Ascenzi étudie les origines. *Ciondolino* s'inspirait d'un genre narratif qui venait de connaî-

tre un certain succès avec les *Souvenirs Entomologiques* de Jean Henri Fabre; l'influence des *Aventures d'un grillon* du médecin naturaliste belge Ernest Candèze y était également perceptible, ainsi que celle de *La Vie des abeilles* (1901) de Maurice Maeterlinck. *Ciondolino* était un mauvais élève collé à ses examens, mais passionné par l'observation des fourmis qui lui semblaient libres d'organiser leur propre existence. Lorsque la magie des contes lui permettait d'en devenir une, il réalisait pourtant toute la dureté des lois régissant leur vie en société. Cette aventure lui permettait de mieux connaître les rapports liant l'individu à la communauté dans une leçon de civisme qui contrastait avec le pédant moralisme de la littérature italienne pour l'enfance du XIX^e siècle. Elle n'était d'ailleurs qu'un premier exemple d'une nouvelle manière d'aborder le monde de la jeunesse. Le contexte culturel s'y prêtait, la littérature crépusculaire invoquant l'univers ludique de l'enfant, les rites initiatiques de son existence et leur cortège d'espoirs mêlés d'angoisses. Elle mettait en scène un enfant à la conscience libre et ingénue dans un récit où la tradition de la fable côtoyait l'imaginaire populaire avec une expression typiquement enfantine du fantastique.

Soucieux d'améliorer son image auprès de ses jeunes lecteurs, l'éditeur florentin Bemporad confia à Luigi Bertelli la direction du «Giornalino della domenica», dont le premier numéro parut le 24 juin 1906. Il s'agissait de mettre la jeunesse au contact des grands idéaux du Risorgimento et d'entretenir chez elle la flamme patriotique par la seule force de la sincérité. Bertelli pouvait compter sur la collaboration d'auteurs de Bemporad comme Emilio Salgari ou Ida Bacini, dont les *Memorie di un pulcino* était devenu un classique de la littérature pour l'enfance; mais il mobilisa aussi les meilleurs écrivains

italiens avec Giovanni Pascoli, Grazia Deledda, Ada Negri, Luigi Capuana, Marino Moretti, Scipio Slataper ou Renato Fucini. Le «Giornalino della domenica» permit l'éclosion d'une nouvelle génération d'auteurs de littérature pour l'enfance, mobilisée autour du projet éducatif de Luigi Bertelli. Aldo Valori dirigea jusqu'en 1909 sous le pseudonyme Ceralacca la rubrique «Pagine rosse» qui publiait la correspondance des jeunes lecteurs. Giuseppe Fanciulli collabora assidûment au journal sous le pseudonyme de Pino avec de petites nouvelles destinées aux «più piccini», avant d'écrire en 1937 une *Letteratura per l'infanzia* particulièrement appréciée. Giuseppe Ernesto Nuccio écrivit des ouvrages pour enfants comme *Fanciulli e bestiole* ou les *Racconti della Conca d'Oro*, particulièrement recommandés par les programmes d'enseignement primaire de Giuseppe Lombardo Radice en 1923. Enrico Novelli faisait également partie de l'école de Luigi Bertelli. L'itinéraire initiatique de son héros *Ciuffettino* était sans doute beaucoup moins rebelle que celui de *Pinnocchio*; mais ses écrits conservaient le rythme narratif soutenu, le goût de l'hyperbole et le ton humoristique de Collodi. Ermenegildo Pistelli, qui enseignait le grec et le latin à l'Institut Supérieur de Florence, était lui aussi un collaborateur assidu du «Giornalino della domenica». On le connaissait surtout pour «Le pistole d'Omero», un livre qui connut une large diffusion dans la jeunesse italienne. Les lettres de son héros *Omero Redi* raillaient malicieusement professeurs et élèves avec une feinte candeur.

Le journal multiplia les initiatives destinées à développer le civisme de ses lecteurs. La «Confederazione Giornalinesca dei Grilli» entendait leur apprendre à vivre en société et la «Confederazione giornalinesca del Girotondo» à se comporter en citoyen. La république idéale avait ainsi

son parlement, un gouvernement central siégeant à Florence et une fête nationale (*Festa del Grillo*). Elle était animée par de multiples ligues patriotiques, artistiques, philatéliques ou photographiques qui permettaient aux jeunes lecteurs de participer à ses activités. Le «Giornalino della domenica» récusait le modèle traditionnel de l'enfant obéissant et sage hérité du XIX^e siècle et revendiquait plus de liberté pour la jeunesse dans un style simple et direct. Son succès s'explique aussi par ses innovations techniques, avec les couvertures «liberty» en couleur et les illustrations humoristiques de graphistes de talent comme Ezio Anichini. Il ouvrit ainsi la voie aux futures bandes dessinées.

L'éditeur Bemporad abandonna en 1908 une entreprise devenue financièrement déficitaire et Luigi Bertelli la poursuivit par ses propres moyens jusqu'en 1911. Le «Giornalino della domenica» souffrait de la concurrence du «Corriere dei Piccoli» de Silvio Spaventa Filippi, un supplément hebdomadaire illustré du «Corriere della Sera», qui se vendait 10 centimes le numéro au lieu de 25. Bertelli entendait régénérer les classes dirigeantes italiennes en rappelant les racines idéales du Risorgimento aux jeunes générations. Les ambitions du «Corriere dei Piccoli» étaient très différentes, et son succès était dû à des dessins et à des personnages importés des Etats-Unis. Ces techniques d'illustration et ces nouveaux modèles narratifs exerçaient plus d'attrait sur la jeunesse. L'arrêt de la publication du «Giornalino della domenica» marqua la fin d'une époque dans la littérature pour l'enfance. C'était l'ultime manifestation d'une tradition culturelle italienne qui contrastait avec le conservatisme bien pensant du XIX^e siècle.

Le *Giornalino di Gian Burrasca*, paru en feuilleton sur le «Giornalino della domenica» avant d'être publié en 1912, fut le chef d'œuvre de Luigi Bertelli. Le récit

utilisait sans doute la forme de *Cuore* d'Edmondo De Amicis, mais avec des objectifs différents. Il s'inspirait davantage du roman *The Story of Bad Boy* de l'écrivain américain Thomas Bailey Aldrich, publié en italien chez Bemporad en 1911 sous le titre *Memorie di un ragazzaccio*. Vamba racontait les aventures de Giovanni Stoppani, un enfant réfractaire aux normes traditionnelles de comportement mais altruiste et généreux, qui finissait dans une maison de correction. La cohérence ingénue des agissements du héros soulignait les hypocrisies, les vices et la mesquinerie des adultes, et ses révoltes étaient faites d'incompréhension. La spécificité de l'enfant ne pouvant s'accommoder d'une éducation autoritaire, Vamba préconisait une démarche éducative pleine d'ironie et de bonne humeur pour l'initier aux contradictions du monde. La pédagogie évoluait en fonction d'une meilleure connaissance du sujet; mais la permanence des objectifs rappelait que l'école restait le miroir de la société. Luigi Bertelli écrivit ensuite des manuels scolaires et il fut ardemment interventionniste pendant la Grande guerre. Son livre *I bimbi d'Italia si chiaman Ballilla* (1915) insistait sur le caractère inachevé du Risorgimento au niveau de l'unité du pays et de ses frontières incomplètes. Il se rendit à Fiume en octobre 1919 à l'invitation de D'Annunzio, et il mourut le 27 novembre 1920.

L'existence de Luigi Bertelli fut entièrement consacrée au souvenir du Risorgimento. Il était né avec un transfert à Florence de la capitale du nouveau royaume qui permettait d'espérer une renaissance italienne, et il mourut à l'aube d'une époque de déviance des valeurs nationales. Ce contexte historique explique l'itinéraire d'un personnage qui sut pourtant s'en affranchir grâce à un défi utopique permanent. Né en pleine campagne nationaliste, le «Giornalino della domenica»

adopta des positions irrédentistes et patriotiques sans tomber pour autant dans l'irrationalisme qui caractérisa le chauvinisme de l'époque. La littérature pour l'enfance de Vamba conservait le rythme narratif, le goût de l'hyperbole et le ton humoristique de Collodi; mais le parcours initiatique du héros était beaucoup moins rebelle que celui de *Pinocchio*. Il s'agissait d'un modèle s'intégrant dans un courant d'éducation morale et patriotique de la société bourgeoise. Les bonnes intentions de *Giovanmino Stoppani* tournaient le conformisme en dérision sans parvenir à s'en consoler. Les lettres d'*Omero Redi*, le héros d'Ermenegildo Pistelli, raillaient les professeurs et leurs élèves; mais cette critique d'une pédagogie conventionnelle restait une transposition du paradigme de Collodi et le prototype politisé d'une nouvelle Italie. Les héros de Bertelli et de ses disciples dénonçaient ainsi le conformisme d'un monde dont ils restaient partie prenante. Le fascisme s'efforça par la suite de les ranger parmi ses précurseurs en publiant des versions remaniées des œuvres de Vamba. *I bimbi d'Italia si chiaman Ballilla* fut réédité en 1928 avec une préface qui comparait l'idéal des organisations de jeunesse fascistes à celui du Risorgimento, et une nouvelle édition parut en 1936 avec des annotations présentant l'auteur comme l'inspirateur de la Marche sur Rome et du régime mussolinien. Des historiens s'en sont prévalus pour comparer les révoltes de *Gian Burrasca* contre le monde des adultes à celles des fascistes contre l'Etat libéral. Anna Ascenzi conteste cette assimilation arbitraire et s'insurge contre tout rapprochement entre les critiques de Bertelli contre les classes dirigeantes et les polémiques anti-bourgeoises de l'Etat fasciste. Cet amalgame traduirait une incompréhension manifeste de l'éthique de Luigi Bertelli conduisant à une grave confusion entre le patriotisme risorgimental d'esprit

mazzinien et les conceptions nationalistes et corporatistes de la révolution fasciste. Anna Ascenzi insiste par contre sur les différences entre la littérature pour la jeunesse de Vamba s'efforçant de faire évoluer les rapports traditionnels des adultes avec les enfants, et celle du fascisme qui les maintenait en se contentant d'en moderniser la présentation à travers des dialogues rénovés.

Michel Ostenc

Roberto Sani, «Ad Maiorem Dei Gloriam». Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea, Macerata, eum, 2009, 382 pp.

L'ouvrage de Roberto Sani complète ses études antérieures sur les congrégations féminines enseignantes dans la Rome pontificale, sur les Filles de la Providence et les Sœurs de la Charité pendant la Restauration; mais les chapitres du livre concernant les institutions religieuses en Lombardie sont inédits.

La situation économique lombarde était caractérisée au début du XIX^e siècle par d'importantes modifications des systèmes de production qui incitaient les propriétaires terriens à recourir au salariat temporaire. La précarité de l'emploi alliée aux épidémies et aux mauvaises récoltes provoquaient l'exode vers les villes d'une population rurale paupérisée. Le travail dans les manufactures modifiait profondément la morale des classes populaires, et les nouvelles congrégations religieuses multipliaient les œuvres d'assistance, notamment auprès de l'enfance pauvre et abandonnée. L'Église lombarde avait été durement frappée par la politique religieuse de Joseph II, poursuivie à l'époque révolutionnaire et napoléonienne; mais

les ordres religieux traditionnels reprirent progressivement leurs activités après 1815, les diocèses de Bergame, Brescia et Milan enregistrant la plus forte concentration de nouvelles congrégations. Celles-ci bénéficiaient des réseaux d'associations laïques et ecclésiastiques mis en place au XVIII^e siècle pour lutter contre les idées révolutionnaires par la diffusion de la «bonne presse» et la pratique des dévotions. Ainsi nacquirent les Suore della Riparazione qui se consacraient aux filles délinquantes et plusieurs congrégations furent sollicitées pour gérer l'orphelinat de Santa Caterina della Ruota à Milan. Le Collegio Apostolico del Sacro Cuore joua un rôle essentiel dans la renaissance catholique du diocèse de Bergame. Son idéal éducatif inspira la fondation des Sœurs de la Sainte Famille d'Elisabetta Cerioli et celle des Sœurs de la Charité de Bartolomea Capitanio. La congrégation des Filles du Sacré-Cœur de Jésus fut créée en 1831, à l'instigation du chanoine Giuseppe Benaglio et de la mère fondatrice Teresa Eustochio Verzeri; les Tertiaires de Sainte Dorothee suivirent en 1838, à l'initiative du prêtre bergamasque Luca Passi. Dans le diocèse de Brescia enfin, l'association des *Amicizie cristiane* et l'abbé Giuseppe Baraldi présidèrent à la naissance des Filles de Marie Immaculée et à celle des Servantes de la Charité.

La spiritualité de ces nouvelles institutions religieuses s'inspirait des sources traditionnelles jésuitiques et salésiennes auxquelles s'ajoutaient les héritages de Vincent de Paul, de Philippe Neri et d'Alphonse de Liguori. Ainsi, le noviciat des Filles du Sacré-Cœur de Jésus s'inspirait des *Exercices spirituels* ignaciens dans son souci de discipliner la volonté par l'exercice permanent de la vertu et par la pratique de l'examen de conscience. L'influence des Jésuites était également perceptible dans les *Constitutions* du père Ludovico Pavoni pour les Filles de Marie Immaculée et dans

celles de Caterina Cittadini destinées aux Ursulines somasques. La pensée salésienne joua elle aussi un rôle déterminant dans la spiritualité congréganiste et les règles dictées par Maddalena di Canossa aux Filles de la Charité s'inspiraient de l'expérience religieuse de la Visitation. La foi totale en Dieu impliquait un idéal de perfection vécu au quotidien dans l'humilité. La spiritualité salésienne était également présente dans les écrits de l'évêque Luigi Biraghi et de Teresa Eustochio Verzeri qui concevaient les voies de la sanctification comme une ascèse de la vie ordinaire. Elle imprégnait aussi un style d'éducation fondé sur un dialogue ouvert et affectueux avec les élèves, notamment dans la congrégation des Sœurs de la Charité qui essaimait en Italie à partir du royaume de Naples. Dans la tradition salésienne, la communauté éducative s'identifiait à celle de la famille, et le maître s'adressait à l'affectivité de l'enfant plus qu'il ne veillait à la formation d'un esprit rationnel. L'enseignement individualisé était attentif à la personnalité de l'élève et, bien avant les règles édictées par Don Bosco, la prévention précédait la répression. La religiosité lombarde restait imprégnée de l'esprit de Vincent de Paul que l'on retrouvait bien présent dans les *Constitutions* des Sœurs de Sainte Marcelline. La pensée d'Alphonse de Liguori alimentait enfin une piété accessible, très éloignée de l'austère élitisme du jansénisme et du rationalisme des Lumières. La politique de la Restauration misait sur une repentance et un besoin d'expiation des impiétés révolutionnaires que la spiritualité des congrégations religieuses identifiait volontiers au rachat des péchés du monde et au sacrifice de la Croix. Elles compensaient une évidente absence d'initiatives spirituelles nouvelles par une forte sensibilité pratique qui se manifestait dans l'apostolat de l'assistance et de l'éducation. Ces congrégations essentiellement

féminines reflétaient l'importance nouvelle de la femme comme principal protagoniste de l'Eglise dans la reconquête de la société et le refus de la clôture traduisait une vocation active et non pas contemplative conforme à un souci prépondérant de la pastorale. L'indifférentisme des intellectuels, les distances prises avec l'Eglise par les classes bourgeoises, et le déclin de la pratique religieuse dans les couches populaires étaient les symptômes les plus inquiétants de l'impiété. Il devenait nécessaire de ramener la Christ dans la société.

L'assistance à l'enfance déshéritée, l'éducation et la catéchèse de la jeunesse répondaient à cette nécessité. La congrégation des Filles de la Charité, fondée à Vérone en 1808 par Maddalena di Canossa joua un rôle pionnier dans ce domaine, et ses écoles gratuites toujours ouvertes se répandirent dans le nord de l'Italie. Elles étaient sans obligation d'assiduité et laissaient aux élèves la possibilité d'aider leurs parents, ce qui était très apprécié des familles. Les institutions de la Charité offraient aussi des pensionnats payants aux demoiselles de la bourgeoisie, dotés de programmes spécifiques adaptés à leur condition; mais elles souhaitaient dépasser le stade de l'alphabétisation et offrir un moyen de promotion sociale. L'accent était sans doute mis sur une formation religieuse capable de reconstituer le tissu social chrétien déchiré par le rationalisme et les événements révolutionnaires; mais l'instruction était également conçue comme un moyen d'intégration des classes populaires dans la société. Il est vrai que les institutions religieuses enseignantes restèrent étrangères au mouvement pédagogique néo-guelfe de leur époque; le contenu de leurs enseignements n'évolua guère et leurs procédés didactiques continuèrent à privilégier les abécédaires et les vies de saints.

Le taux d'analphabétisme en Lombar-

die était déjà l'un des plus bas de la péninsule et la multiplication des fondations religieuses y répondait à une demande d'instruction toujours plus élevée. Leur adaptation aux besoins de la population les incitait à mettre l'accent sur l'enseignement féminin, les filles étant moins scolarisées que les garçons. L'objectif des écoles de charité était de dispenser un enseignement primaire, une morale religieuse et une formation professionnelle. L'Institut des Arts et Métiers de Saint-Barnabé, fondé à Brescia en 1818 par des disciples de Ludovico Pavoni, pouvait leur servir de modèle; il considérait le travail artisanal comme un facteur d'épanouissement personnel et d'intégration dans la vie civile, tout en entendant apporter une protection morale à la jeunesse urbaine. Les nouvelles congrégations s'intéressaient aussi à l'éducation d'une bourgeoisie qui avait profité des réformes économiques et administratives pour vivre une laïcité hostile à la religion.

L'éducation devenait ainsi l'une des formes les plus nobles de la charité en réparant les dommages causés dans les âmes par le rationalisme des Lumières; mais le retour à la foi dans une société chrétienne restaurée était indissociable d'une amélioration des conditions sociales et la multiplication des congrégations enseignantes témoignait de l'intérêt de l'Église pour l'instruction populaire. Certes, le refus du réformisme pédagogique néo-guelfe traduisait l'intransigeance doctrinale de la hiérarchie ecclésiastique, et annonçait une division historique entre un catholicisme social conservateur et un catholicisme libéral plus politique. Toutefois, le souci d'une dimension formatrice dépassant la seule assistance charitable, l'abandon des pratiques coercitives au profit du dialogue et l'adoption d'une éducation personnalisée s'inspirant du modèle familial représentaient d'incontestables nouveautés. L'en-

seignement congréganiste répondait à un nouvel idéal qui conciliait les devoirs de la mère de famille avec le rôle de la femme dans la propagation de la foi. Les travaux de Roberto Sani permettent d'établir une typologie tout à fait neuve des congrégations enseignantes en Italie pendant la Restauration.

Michel Ostenc

Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2008, 334 pp.

Les institutions religieuses de la période post révolutionnaire remplacèrent progressivement les couvents dans l'enseignement féminin italien du XIX^e siècle. L'amour maternel devenait un nouvel idéal impliquant fidélité et soumission de l'épouse à son mari. L'école représentait certes la voie privilégiée de l'émancipation, mais sans offrir aux filles des études s'ouvrant sur des débouchés professionnels. La condition d'institutrice était celle qui leur convenait le mieux, et on assista à une forte féminisation des Ecoles normales; mais l'amélioration de leur condition juridique découla d'une collaboration avec leurs collègues masculins, et non pas d'une confrontation militante. L'ouvrage dirigé par Carla Ghizzoni et Simonetta Polenghi étudie ainsi la persistance des modèles éducatifs féminins en Italie et leurs fortes résistances au changement.

L'enseignement primaire féminin était dispensé à Turin par les Sœurs de Saint-Joseph et les premières écoles communales destinées aux filles ne furent ouvertes qu'en 1850. L'étude de Maria Cristina Morandini montre qu'on y enseignait le

catéchisme et l'histoire sainte, mais aussi la lecture, l'écriture, la grammaire, l'arithmétique, l'histoire et la géographie. L'originalité des travaux domestiques résidait dans des exercices pratiques de couture. Les trois quarts des élèves étaient admises à la classe supérieure au terme d'un examen qui comportait des épreuves de grammaire, de rédaction et de calcul. Le nombre des classes primaires féminines turinoises tripla dans le centre ville au cours des années 1850; mais les nouveaux établissements se heurtèrent à une mentalité conservatrice peu soucieuse de l'instruction des filles, et la majorité des élèves arrêtaient leurs études après les deux premières classes primaires. Le corps enseignant se recrutait dans les milieux les plus divers, depuis les orphelines jusqu'aux filles de militaires ou de fonctionnaires. Agées de 19 à 40 ans, elles se présentaient plusieurs fois au concours de recrutement, surtout lorsque les assistantes voulaient devenir institutrices. Cet examen comportait des épreuves écrites et orales de religion, d'italien, d'arithmétique, d'histoire et de géographie. Les enseignantes percevaient en ville une rétribution de 15 à 20% supérieure à celle de leurs collègues des campagnes. L'étude de Maria Cristina Morandini montre combien leur rôle fut déterminant dans la diffusion des premiers rudiments du savoir parmi les filles du peuple.

Des différences notables opposaient les grandes aux petites communes, les villes du nord à celles du centre et du sud. Le tissu scolaire féminin était particulièrement lâche en Molise, et le taux d'analphabétisme féminin y dépassait 90 % en 1870. Le niveau des internes de l'Ecole normale de Campobasso était si bas qu'il fallut créer une école préparatoire en deux ans pour le relever. Le problème ne sera d'ailleurs résolu qu'avec la loi Gianturco de 1896 qui créait un cours complémentaire en

trois ans précédant l'entrée à l'Ecole normale. L'étude d'Alberto Barausse suit la lente évolution de l'enseignement normal de Campobasso, émaillée de conflits entre le provéditeur aux études et un corps enseignant enlisé dans des méthodes pédagogiques surannées. L'origine sociale des élèves évolua également, passant d'une condition modeste aux classes moyennes; mais l'établissement resta à la charge de la province, le ministère refusant son étatisation pour des raisons budgétaires. L'enseignement post-primaire restait donc le point faible de l'instruction des filles, et Carla Ghizzoni lui consacre une importante étude. La municipalité de Milan ne lui était pas hostile, à condition de le maintenir sous sa stricte dépendance. Il s'agissait d'écoles du soir et des jours fériés destinées en principe à améliorer le niveau d'instruction des élèves, mais surtout soucieuses de former des épouses et des mères exemplaires. Beaucoup de milanaises abandonnaient leur travail à la naissance de leur premier enfant, alors que l'évolution urbaine multipliait les services et transformait la secrétaire en modèle d'émancipation féminine. Le souci de discipliner les classes laborieuses et d'améliorer leur rendement au travail incita pourtant la commune à orienter les écoles post-primaires vers une formation professionnelle, avec l'étude de la comptabilité, de la calligraphie et du français. Le succès de ces écoles du soir fut indéniable, leurs effectifs passant de 108 inscrites en 1875 à 810 en 1898, 5.000 en 1915 et 7.000 en 1918. Par contre, une école destinée à former les ménagères et les ouvrières d'usine dut fermer faute d'élèves, les femmes attendant de l'instruction qu'elle leur procurât un emploi mieux rémunéré.

Les milieux démocrates de Bologne, fortement imprégnés d'esprit mazzinien, offraient un terrain favorable à une émancipation féminine dont Mirella D'Ascenzo

étudie les prémices. L'inlassable activité de Gualberta Adelaide Beccari retient d'abord l'attention. Elle avait fondé le périodique «La donna» qui revendiquait pour les femmes le libre choix du mariage et de la maternité. Elle présidait le comité d'instruction d'une société de secours mutuel très engagée dans la lutte contre l'analphabétisme, et militait au sein de la Lega bolognese per l'istruzione del popolo de Giosuè Carducci. Elle fut enfin à l'origine en 1890 d'un Comité pour l'amélioration des conditions intellectuelles, morales et juridiques des femmes. Dans son sillage, Giuseppina Cattani et Giulia Cavallari furent les deux premières bachelières du lycée Galvani de Bologne, avant de poursuivre des études supérieures. Le milieu des institutrices offrait le meilleur exemple d'une émancipation féminine progressive. La loi Nasi de 1903 ordonnait la parité de leur traitement avec leurs collègues masculins lorsqu'elles enseignaient dans des écoles de garçons; mais elles réclamaient en 1910 d'être mieux représentées dans les commissions municipales dans un souci d'égalité. A l'image de Gianna Sibaud et de Iolanda Cervellati, infirmières de la Croix Rouge pendant la guerre de Libye, les institutrices de Bologne s'engagèrent dans la mobilisation sociale de 1915. La plupart d'entre elles étaient célibataires. Elles souhaitaient généralement préserver l'apolitisme des associations d'enseignants et refusèrent de suivre la scission de 1919 du Syndicat magistral d'obédience socialiste. Quelques une d'entre elles se sentirent proches du fascisme, comme Pia Bortolini qui fonda le faisceau féminin de Bologne et s'efforça vainement ensuite de préserver l'indépendance des femmes au sein du parti.

L'émancipation des femmes passait par la poursuite de leurs études au-delà de l'enseignement primaire, et Carla Ghizzoni étudie le cas de l'Ecole milanaise Alessandro

Manzoni qui leur était destinée. Elle était réservée à des élèves âgées de 12 à 16 ans et dispensait un enseignement de morale, d'italien, d'arithmétique, d'histoire, de géographie, de langue française, de physique, de comptabilité, d'économie et de travaux domestiques; mais Monica Ferrari montre qu'à Crémone, un établissement analogue mettait surtout l'accent sur les devoirs civiques. Ces écoles se contentaient d'enseigner des notions complétant l'instruction primaire, et leur niveau ne permettait pas à leurs élèves d'accéder à l'université. Certes, une proposition de loi sénatoriale d'Antonio Scialoja avait prévu en décembre 1872 la création d'une commission spéciale chargée d'examiner les capacités des candidates à suivre un enseignement supérieur et le règlement Bonghi de 1875 les autorisa à fréquenter l'université sans subir d'épreuve particulière; mais l'étude de Simonetta Polenghi situe le vrai problème au niveau de l'enseignement secondaire, les familles préférant confier leurs filles à des établissements privés plutôt que de les inscrire dans des lycées de garçons. Si bien qu'elles n'étaient que 44 en 1890 et 450 en 1906, sur un total de 13.300 lycéens. Pendant le dernier quart du XIX^e siècle, 250 licences d'enseignement supérieur seulement furent délivrées à des femmes dont plus des deux tiers à l'université de Turin. Les étudiantes ne représentaient que 6% des effectifs universitaires italiens en 1914 et 26% en 1950. En outre, les diplômes d'enseignement supérieur ne permettaient pas aux femmes d'exercer tous les emplois auxquels elles auraient dû prétendre, certains d'entre eux étant considérés incompatibles avec la maternité. Les Facultés des sciences leur étaient plus accessibles, car elles se montraient moins exigeantes que les autres en matière de diplômes secondaires; mais les étudiantes préféraient des études littéraires jugées plus aptes à leur condition. Elles s'orientaient aussi vers la médecine, profes-

sion mieux acceptée chez une femme car elle correspondait aux vertus de sacrifice qui lui étaient généralement prêtées. L'opposition aux femmes notaires ou avocates restait par contre particulièrement forte. Simonetta Polenghi s'arrête sur le cas des cinq femmes qui obtinrent la libre docence entre 1887 et 1904, une seule d'entre elles devenant professeur d'université. Il s'agit de Cesarina Monti, qui enseigna l'anatomie et la zoologie à l'université de Sienne, avant d'accéder au rang magistral à Sassari, Pavie et Milan. Gina Lombroso, la fille du fameux criminologue Cesare Lombroso, avait fait des études de médecine après sa licence-es-lettres; mais elle se contenta d'assister son père dans ses travaux, avant d'épouser l'historien Guglielmo Ferrero et de le suivre à Florence. Teresa Labriola, fille du philosophe marxiste Antonio Labriola, enseigna le Droit à Rome avant de renoncer à sa carrière universitaire pour devenir avocate (1919). Paolina Schiff dut surmonter de multiples obstacles avant de pouvoir enseigner l'allemand à Pavie, puis à Milan. La plus connue est Maria Montessori qui fit des études de médecine avant de se spécialiser en pédiatrie et d'accéder à une réputation internationale comme pédagogue. La plupart restèrent célibataires ou se marièrent après 30 ans, bien que l'establishment universitaire préférât les femmes mariées.

En fait, l'idéalisation du travail de l'ouvrière d'usine, les préjugés à l'égard de l'accès des filles à l'instruction et les réticences de la société devant la course des femmes à l'emploi des services persistèrent en Italie jusqu'au début du XX^e siècle. L'idéal du premier congrès de la femme italienne qui se tint à Rome en 1908 s'insérait dans un projet de régénération nationale, et la Grande guerre fut l'occasion d'un engagement social générateur d'émancipation, mais aussi d'acceptation d'une identité féminine politiquement conservatrice. Tiziana Pironi montre que cette conception

italienne d'une émancipation fondée sur l'indépendance matérielle et l'exercice d'un rôle social ne devait en rien altérer une identité reposant sur les joies de la famille et de la maternité. Il s'agissait de doter la femme d'un statut distinct de celui des hommes, toute identification entre les sexes portant atteinte à la primauté de la mère au sein de la famille. L'émancipation devait respecter les caractères biologiques de la femme. Si bien qu'Anna Ascenzi peut souligner l'incompatibilité de la mission familiale de la mère italienne avec les contraintes d'une instruction supérieure. Dès lors, l'émancipation de la femme exigerait une nouvelle définition de son identité.

Michel Ostenc

X. Amancio Liñares Giraut (Coord.), *El protagonismo de la mujer en las corrientes migratorias españolas*, Vigo (Pontevedra-España), Editado por el Grupo España Exterior, 2009, 334 pp.

En la actualidad España, como otros tantos países de la Unión Europea, es receptora de población. Desde diferentes lugares llegan mujeres y hombres empujados por necesidades económicas, y a veces por cuestiones ideológicas, en busca de una vida mejor. En el pasado experimentó la situación inversa. España expulsó de sus fronteras a muchos de sus habitantes desde siglos anteriores, aunque la tradición migratoria su multiplicó en los años de la posguerra y su prolongada crisis económica. El ayer de la población española está repleto de memorias de emigrantes, de hombres y mujeres que tuvieron que abandonar el solar patrio y sortear dificultades para sobrevivir en los lugares de destino.

La historiografía ha desestimado la emigración femenina española, pese a que

las mujeres conformaron un grupo migratorio importante, no sólo por las cifras sino por su participación en la configuración de nuevas comunidades humanas en tierras de América. La revelada exclusión de las mujeres del proceso histórico ha estado determinada por la arraigada concepción de que ellas no aportaban nada a la historia social. Pese a su relegamiento, saltando fronteras, nacionalidades y ocupaciones, a través del tiempo, se empeñaron en conquistar un espacio en el mundo y desempeñaron un papel importante en los lugares donde se establecieron. En distintos periodos muchas generaciones de españolas surcaron el océano con rumbo al nuevo continente, sin embargo, su quehacer permanece ignoto e irreconocido para la mayoría de los estudiosos que continúan manteniendo un relato masculino. Una de las razones por las que su protagonismo ha escapado al interés de los estudiosos ha sido porque la historicidad ha tenido un carácter androcéntrico. De este modo, a pesar de su valiosa aportación, la historiografía ha desestimado la diáspora femenina, y tanto el anonimato como el olvido se apropiaron de las mujeres. Además las escasas referencias a la emigración de las mujeres no sólo se deben a que cuantitativamente su participación fue inferior a la de los hombres, sino por la poca atención historiográfica española. Sin embargo, otros países con un enfoque de género han prestado mayor interés a los movimientos migratorios femeninos. No obstante, la diáspora femenina merece una atención especial porque el papel de las mujeres ha sido crucial tanto de forma directa como indirectamente, incluso desde la permanencia en la retaguardia mientras su marido, hijos, hermanos o padres se desplazaban a otros países.

Al referir a las mujeres españolas que emigraron hacia América hay que sumar el protagonismo que tuvieron en los ter-

ritorios de llegada, y su trascendencia en el tiempo. En el pasado miles de mujeres españolas cruzaron el Atlántico, en condiciones infrahumanas, en inseguras embarcaciones, seducidas por la esperanza de mejorar su vida y la de su familia, aunque muchas veces no la alcanzaron. Para muchas de aquellas mujeres llegar al otro lado del Atlántico significaba conseguir un trabajo, que cambiara su estatus social o que al menos le permitiera obtener los recursos para alimentar a los miembros del grupo emigrante y a la familia que dejaban atrás. Una amplia genealogía de mujeres, cultas e iletradas, sencillas y cargadas de responsabilidades, prototipo de tantas mujeres solteras y casadas, jóvenes, adultas y ancianas, que redactaron las páginas de la emigración hacia América. Sujetas a los estereotipos culturales de su tiempo dieron impulso a la vida y contribuyeron a la prosperidad del territorio americano, colocando sus energías en la actividad doméstica, agraria o de servicios.

Las españolas que se lanzaron a la aventura de la emigración formaron parte del proceso colonizador europeo, fueron protagonistas en los asentamientos y en la construcción de nuevas sociedades americanas. Ellas constituyeron un elemento clave en las colonias, en el proceso de integración de la nueva sociedad y en la identidad cultural. A través del tiempo el goteo migratorio secular de las españolas ha dejado huella en el pueblo americano, ellas que a través de los tiempos se implicaron en la vida cotidiana allende los mares, laborando en el hogar y ocupándose de distintas actividades, contribuyeron al progreso y bienestar de las familias, al tiempo que propulsaron la vida de los pueblos. Allí transportaron la idiosincrasia, las costumbres, creencias, las artes; evocaron el recuerdo de su terruño, crearon asociaciones y centros que catalizaron sus relaciones. Ellas se diseminaron por dife-

rentes territorios portando la identidad española. Protagonizaron hechos históricos relevantes, y sin su presencia no hubiese sido posible la institucionalidad del territorio ni la formación de la comunidad de naciones que surgió posteriormente. Ayudaron en la construcción de América, formaron hogares siguiendo el modelo de familia española, base del poblamiento, con lo cual todas las mujeres que marcharon a América fueron las auténticas fundadoras de los nuevos núcleos poblacionales; sin ellas los hombres no hubiesen podido emprender una empresa de tal magnitud. La emigración de familias ha sido una constante en casi todos los períodos de nuestra historia. El desplazamiento de las mujeres, como para todos los miembros de sus familias, estaba condicionado por diferentes factores. Entre ellos, el alto nivel de pobreza y la crítica situación económica que sufría España, además del éxodo generado con la guerra civil.

A lo largo de la historia, la explotación familiar dominada por el patriarcado, en la que trabajaban hermanos, parientes o vecinos, también lo hacían las mujeres. Los inmigrantes rentabilizaban el trabajo de las mujeres, aunque los hombres invirtieron más fuerza en el trabajo asalariado y en la agricultura comercial, porque ellas se encontraban en el hogar o cerca de éste. Los inmigrantes optaron por el desempeño de diversidad de trabajos, mientras ellas se orientaban preferentemente al sector servicios. Con el tiempo algunas mujeres progresaron, incluso tenían propiedades, unas poseían tierras de cultivo y otras eran dueñas de fábricas y desarrollaron su actividad en diferentes ocupaciones. Las inmigrantes fueron trabajadoras incansables, no sólo en el hogar sino en las acciones comunitarias. En ambos espacios fueron portadoras de la cultura popular y, por tanto, fieles trasmisoras de las más disímiles formas de esa cultura en los sue-

los ocupados en América. Transportaron todo un legado cultural y su cosmovisión, incluyendo sus creencias y devociones religiosas. Ellas se convirtieron en dinámicas participantes de las variadas formas de expresión cultural que heredaban de sus tierras de origen. Se destacaron por sus modos de organizar las distintas actividades de la vida familiar, por su participación en bailes, cantos y otras áreas artísticas. Participaron en una amplia gama de tareas, tanto en la creación de objetos artesanales como en la enseñanza de la artesanía a sus descendientes. Pero su escasa formación y bajo nivel educativo limitaron su esfera vital. Los estereotipos étnicos generaron el tríptico mujer-emigrante-analfabeta combinado con la imagen de las buenas costumbres. La etnicidad venía marcaba por el nivel de instrucción, porque un elevado número de emigrantes eran analfabetas, o apenas tenían un bajo nivel educativo y cultural, hecho que repercutía en las posibilidades de empleo, ya que constituían mano de obra sin cualificar con pocas alternativas laborales. La expansión económica que experimentó América generó oportunidades nuevas y las mujeres comenzaron a desempeñar tareas diversas (comercio, oficinas, operarias, hospitales, restaurantes), ajenas a las tradicionales ocupaciones femeninas. La trayectoria laboral/profesional de las emigradas se caracterizaba por su nula promoción, permaneciendo en la misma ocupación períodos prolongados. Además las categorías laborales y los salarios que percibían eran inferiores a la de los hombres. Con todo, cumplieron con el envío regular de remesas a su familia en el lugar de origen, ahorraron para consolidar sus propósitos y/o para su contribución al proyecto migratorio familiar. Igualmente se adaptaron a las circunstancias particulares que su propia vida generaba. De manera que el matrimonio y la maternidad modificaban sus estrategias,

para atender a los cuidados del grupo doméstico. Frente al modelo masculino se tornaron más flexibles, en buena parte de los casos abandonando sus actividades laborales remuneradas para dedicarse al hogar y a los hijos. Referir también a su eficacia en la inserción sociolaboral de sus familias y otros miembros próximos de la red étnica.

En los diferentes momentos históricos las mujeres emigraban por múltiples factores, entre ellos, por la captación de las expediciones programadas, las necesidades económicas junto a la ambición por abrazar el éxito, todo impulsado por el mito indiano, forjado con la imagen de las personas que regresaban y habían hecho fortuna o alardeaban de ella. Creencias que sirvieron de base para que la corriente migratoria femenina se expandiera y América fuera un destino ansiado donde encontrar la riqueza. Esa tierra fabulosa que, como la Tierra Prometida o el mítico Dorado, deseaban y soñaban alcanzar se trocó cantidad de veces, porque el fenómeno migratorio, sometido a especulaciones, era muy complejo y las expectativas no siempre se cumplían.

Todas las inmigrantes españolas, de uno u otro modo, han dejado sus huellas en suelo americano. Algunas con un papel más destacado, otras en un aparente silencio, pero todas han trascendido y permanecen en la cultura no sólo de sus descendientes sino de muchas generaciones que ven en ellas un ejemplo a imitar. Existen en la historia americana muchos nombres de mujeres de ascendencia española y su aportación al acervo sociocultural de las tierras americanas queda fuera de toda duda. Este desplazamiento secular de las españolas que cruzaron el Atlántico, y su integración en los diferentes países receptores constituyó un elemento importante en la configuración social americana.

El libro *El protagonismo de la mujer en las corrientes migratorias españolas* es un ejemplar de 334 páginas que cuenta con catorce trabajos escritos por reputados expertos de diferentes Universidades españolas, que abordan desde diferentes vertientes y realidades la emigración de las mujeres españolas. Una obra novedosa coordinada por X. Amancio Liñares Giraut y un elenco de autores: José Babiano Mora, Manuel Barros, Pilar Caglio Vila, Luis M. Calvo Salgado, Victoria Castro, Pilar Domínguez Prats, Francisco Durán Villa, Ana Fernández Asperilla, M^a Pilar Freire Esparís, Teresa González Pérez, X. Amancio Liñares Giraut, Manuel López Faraldo, José C. Moya, Nancy Pérez Rey, M^a Xosé Rodríguez Galdo, Raúl Soutelo Vázquez y Leonardo Vellés. Completa el estudio *Testimonios de Mujeres españolas inmigrantes en América*, entrevistas que recogen las vivencias de las inmigrantes a través de su propia voz.

Con perspectiva de género, un espectro de especialistas rinde tributo al ayer, se han detenido en analizar el complejo proceso de la diáspora femenina y las disímiles circunstancias y países de acogida. El éxodo de las mujeres que partieron de distintas zonas de la geografía española con idénticas motivaciones y deseos, como sucede en la actualidad. Se vislumbran en las páginas del libro *El protagonismo de la mujer en las corrientes migratorias españolas* los momentos y etapas históricas que sufrió la sociedad española, cuya pobreza empujó a un nutrido grupo de mujeres a emprender la búsqueda de la tierra prometida, aquella que le permitiera mejorar su nivel de vida, remediar sus penurias económicas y las de su familia. Un traslado forzado lleno de nostalgia y dolor, abandonar su familia, sus amistades, su entorno, dejarlo todo atrás rumbo a lo desconocido alimentadas por la esperanza de una vida mejor. Este volumen rinde homenaje

a las olvidadas por la historiografía y por la sociedad del conocimiento, a todas las mujeres españolas que han roturado con su protagonismo allende los mares páginas vivas de la humanidad. El editor y periodista Francisco Gómez-Soto está cumpliendo con su objetivo de visibilizar la historia de la emigración en clave femenina. La difusión que está llevando a cabo el Grupo España Exterior contribuye a rescatar del anonimato el protagonismo silenciado de las inmigrantes españolas.

Teresa González Pérez

Gianfranco Tortorelli, *Modernità e tradizione. Cesare Ratta e la Scuola di Arte tipografica di Bologna*, Bologna, Pendragon, 2009, 110 pp.

Storico dell'editoria, docente dell'università di Bologna, Gianfranco Tortorelli ha dedicato uno studio a Cesare Ratta, editore tipografo bolognese attivo tra gli ultimi decenni dell'ottocento e i primi del novecento. Sin dal titolo è sottolineata la ricerca in Ratta di un equilibrio fra la tradizione tipografica italiana, dal grande Bodoni in poi, e la modernità delle nuove tecnologie. In oltre mezzo secolo di attività, Ratta è stato «capace di guardare sia all'evoluzione teorica delle sue passioni e dei suoi interessi, sia a quella pratica» (p. 8). Negli interventi sull'organo della Federazione del lavoratore del libro ha più volte sottolineato la necessità di coniugare la modernità industriale con la preparazione artistica, la tecnica più avanzata con la tradizione. A Enrico Paganetti che, sullo stesso giornale, condannava il modernismo Ratta rispose che la questione non era «quella di essere più o meno 'moderni' o più o meno 'clas-

sici'; ma di essere 'audaci' nel rivestire di nuove forme i lavori grafici»¹.

A Cesare Ratta l'audacia non fece difetto. Fu editore e scrittore infaticabile. Un primo bilancio delle sue pubblicazioni venne steso da Emanuele Guidastrì nel 1938, anno della scomparsa di Ratta: «Oltre agli albi della Scuola, le relazioni, gli articoli, gli opuscoli, pubblicò ben cinquantaquattro opere in settantasei volumi, tutti dedicati alla storia, alla struttura, alla decorazione del libro»². Come editore si dedicò, ricorda Tortorelli, alla «raccolta della produzione grafica italiana attraverso la serie de *Gli adornatori del libro*» e, anche, attraverso la «sistemazione storica dell'illustrazione europea» (p. 91). Elementi essenziali della decorazione grafica sono, per lui, «armonia, ritmo, concordanza o contrasto»³. E risultati artistici si possono ottenere «tanto con il semplice contorno dell'italiano Bodoni, quando con la superba riquadratura a fogliami dell'inglese Morris, tanto con il fregetto civettuolo del francese Grasset, quanto con la severa ornamentazione del tedesco Eckmann e dell'italiano De Carolis». Conclusione: «L'arte vera è fatta così»⁴. Per fare in modo che il libro diventi opera d'arte occorre curare «la scelta della carta e dei caratteri, l'originalità della composizione e della impaginazione, l'uguaglianza della tiratura, l'esattezza scrupolosa della correzione, l'armonica proporzione del formato, l'attrattiva dell'illustrazione e dell'ornamentazione, la bellezza della

¹ C. Ratta, *Del "gusto in tipografia"*, «Il Lavoratore del libro», 31 ottobre 1921.

² E. Guidastrì, *In morte di un operaio maestro: Cesare Ratta*, «Il Risorgimento Grafico», n. 11, a. XXXV, Milano, 30 novembre 1938, p. 456.

³ C. Ratta, *La decorazione del libro moderno. Sua influenza nell'arte della stampa*, Scuola d'Arte tipografica, Bologna 1922, p. 14.

⁴ *Ibid.*, p. 22.

rilegatura»⁵. Niente, come si vede, è stato dimenticato da Ratta in questa sua ricetta del libro artistico.

Nello stesso articolo sono elencati i nomi di alcuni grandi protagonisti dell'arte tipografica ma, nel corso del tempo, il tributo maggiore Ratta lo dedicherà a Giambattista Bodoni e a William Morris. Da sempre ha ribadito che il libro artistico nasce dall'unione della semplicità con l'eleganza. Qualità esaltate nella produzione di Bodoni. Arte singolare, quella bodoniana, «per la sobria ed elegante distribuzione delle parti ornamentali e decorative, che nella maggior parte dei suoi libri si riducono ad una duplice cornice lineare»⁶. Anzi, il suo maggior contributo è nel tentativo di portare l'arte tipografica al livello delle «Arti Belle per tutto quanto ha rappresentato alla sua estetica ed al suo stile» (p. 69).

Ratta riconosce il rilievo storico di Bodoni, apprezza gli spunti che lui, nella duplice veste di stampatore e di fonditore di caratteri, ha offerto alla distinzione tra tipografia e arte tipografica. Però, nei prodotti editoriali, piuttosto che seguire la tradizione bodoniana, Ratta si fece sedurre dai modelli di William Morris e della scuola dell'Arts and Crafts. In un articolo del 1920, oltre Morris cita Walter Crane e John Ruskin teorico del movimento inglese. Ammette che la loro sia «arte troppo aristocratica» ispirata dagli «alluminatori del tre e del quattrocento» ma, negli esiti, la giudica «arte mirabile, che faceva del libro un gioiello»⁷. A Morris aveva riservato, nel 1911, uno studio monografico⁸

in cui affermava che l'artista inglese aveva saputo dare alla tipografia moderna «una forma decorativa altamente suggestiva e affatto nuova in confronto allo stile insignificante della vecchia maniera» (pp. 89-90). Molti, dice, sono i contributi e i meriti di Morris: «Disegnò tre tipi di caratteri: il Golden-type, il Troy-type e il Chaucer-type. Disegnò numerosi ornamenti che incise egli stesso in legno, stampò alcuni dei suoi libri e ne confezionò la legatura. Morris disprezzava tutto ciò che era lavoro meccanico: egli si creò un'officina tipografica nella quale faceva tutto. Disegnava, incideva e fondeva i suoi caratteri. Componeva, stampava e rilegava i suoi libri»⁹. Morris, continua Ratta, nel 1890 aveva fondato una casa editrice, la Kelmscott Press, che aveva dato un notevole impulso al rinnovamento dell'arte tipografica. I suoi libri rompevano «la monotonia dei caratteri, la pesantezza delle iniziali, la stravaganza dei frontoni e degli ornamenti tipografici». In conclusione, Morris era stato un innovatore che aveva saputo trarre spunto e vantaggio «dalla progredita tecnica moderna e da un soffio di arte ringiovanita» (pp. 90-91). Il solito riuscito connubio di modernità e tradizione.

Allievo e collaboratore di Morris nel laboratorio dell'Arts and Crafts, Walter Crane si è meritato un più breve cenno in un testo pubblicato da Ratta nel 1922. A lui, a Crane, si deve «se l'illustrazione del libro è diventata oggi la forma più popolare, più vitale, la più vera, poiché meglio della pittura, essa penetra nella vita intima del popolo. Essa è, adunque, la più democratica»¹⁰. L'arte democratica era l'aspirazione, la meta, dei protagonisti dell'Arts and Crafts, movimento che, all'anonimato e alla bruttezza degli oggetti della civiltà industriale, gli oggetti pro-

⁵ C. Ratta, *Il libro della Nazione*, «La Tipografia Emiliana», Bologna 1911.

⁶ C. Ratta, *Di Giambattista Bodoni tipografo*, «Archivio tipografico», XXV, 1913, 241-242, p. 309.

⁷ C. Ratta, *Del "modernismo"*, «Il Lavoratore del libro», 14 agosto 1920.

⁸ C. Ratta, *William Morris*, Scuola d'Arte tipografica, Bologna 1921.

⁹ *Ibid.*, p. 18.

¹⁰ Ratta, *La decorazione...*, cit., p. 17.

dotti dall'uomo grazie ai progressi della scienza e della tecnica, cercava di opporre l'eleganza e la personalità di un artigiano di alta qualità. A lungo Morris e sodali avevano coltivato l'utopia del prodotto artistico per il popolo, dell'oggetto bello e utile al contempo, alla portata delle masse proletarie. Un programma di chiara ispirazione socialista che non poteva non condividere Ratta molto impegnato nel movimento sindacale a difesa dei lavoratori.

Gianfranco Tortorelli dà rilievo a tutti gli aspetti dell'attività di Ratta che non fu soltanto editore, scrittore, teorico dell'arte tipografica: fu anche un attivista dell'organizzazione sindacale di categoria e si prodigò «per una elevazione della formazione di base del tipografo» (p. 8) con la creazione di scuole professionali. Soltanto istituti qualificati erano in grado di formare «operai forniti di cognizioni sufficienti» per affrontare le nuove tecniche industriali. Occorre che, nelle tipografie, «l'operaio sia completo, non sia specializzato in una sola branca della professione»¹¹. Questi principi, Ratta cercò di applicarli alla scuola di arte tipografica istituita a Bologna nel 1913 e che lui diresse a partire dal 1916. Nel programma erano inseriti corsi sia teorici sia pratici per la stampa e per la composizione a mano. Si dava altresì spazio a materie letterarie e artistiche, all'insegnamento dell'italiano, del francese, del disegno applicato alle arti grafiche.

Costante fu il suo impegno nella tutela dei diritti dei tipografi, a lungo rimase «alla testa di un movimento per il miglioramento della qualità»¹² del loro lavoro. Con una serie di articoli sul taylorismo, intervenne sui problemi dell'organizza-

zione del lavoro all'interno delle aziende tipografiche. Dopo una prima, parziale, accettazione dei metodi proposti da Frederick Winslow Taylor per la divisione di compiti e di responsabilità, alla fine si rese conto che, nella sostanza, poco era cambiato. Non si era avuto, come invece era lecito attendersi, «un maggior sviluppo della produzione» e, cosa non meno importante, non s'era ottenuto «un minore dispendio di fatica umana»¹³. Si schierò pure a favore del lavoro femminile, all'impiego delle donne nelle tipografie. Secondo lui, «la pazienza, la maggiore attenzione, il raccoglimento, uniti ad una istruzione meno superficiale rendevano la donna una compositrice ideale». E la conoscenza della dattilografia poteva agevolarle nell'uso della linotype (pp. 84-85).

Il saggio di Gianfranco Tortorelli affronta da ogni punto di vista la multiforme figura di Ratta, acutamente messo in rapporto con il suo tempo e con i protagonisti del dibattito sullo sviluppo e sul rinnovamento dell'arte tipografica. L'autore si chiede se la sua ricerca sarà capace di proiettare una luce nuova e sufficiente su questo singolare editore tipografo bolognese. Di sicuro la vastità delle fonti consultate e la ricchezza dei documenti riportati nelle densissime note del testo renderanno più agevole ogni altra ricerca sulla vita e sull'opera di Cesare Ratta.

Concetto Nicosia

¹¹ C. Ratta, *Problemi del lavoro*, «Il Lavoratore del libro», 16 giugno 1922.

¹² P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, Zanichelli, Bologna 1988, p. 267.

¹³ C. Ratta, *Taylorismo*, «Il Lavoratore del libro», 24 luglio 1922.

Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini (a cura di), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007, 167 pp.

Il volume, apparentemente destinato ad invecchiare precocemente se raffrontato con i costanti progressi in campo info-telegrafico, ha tuttavia il pregio di introdurre notevoli questioni metodologiche con cui la storiografia nazionale e internazionale è chiamata a rapportarsi nel futuro prossimo. Da oltre un decennio, infatti, è in corso un radicale cambiamento in direzione della storiografia digitale, mutamento dettato in particolar modo dalle innovazioni tecnologiche, piuttosto che da esigenze interne alla ricerca storica (Bandini), ma avviato a modificare la stessa metodologia della ricerca ed il suo statuto epistemologico.

L'aspetto innovativo della storia in rete, ampiamente documentato nella prima parte del volume, concerne soprattutto le fonti, non solo nelle fasi di reperimento e critica, ma anche di presentazione delle stesse, fino a mettere in discussione la tradizionale esposizione lineare tipica della "forma libro cartacea". Alla narrazione storica costituita da un testo ed un apparato di note, dove il primo è preponderante rispetto al secondo, si sostituirebbe un modello più equilibrato, se non declinato verso la preminenza delle fonti sulla parte espositiva. Il ruolo dello storico muterebbe quindi da un modello "esplorativo", esplicantesi nella ricerca delle fonti e nell'esposizione dei risultati, ad uno "organizzativo", teso a fornire al lettore il contesto della ricerca, ovvero, in alcuni casi, tutti gli strumenti per avviare una interpretazione autonoma dei documenti.

Uno degli esempi meglio riusciti di informatizzazione di fonti primarie in un

formato multimediale e ipertestuale è rappresentato da *The Valley of the Shadow*, progetto coordinato da Edward Ayers dell'Università della Virginia¹. Attraverso la consultazione di documenti quali periodici, registri, fotografie, mappe, lettere, diari, etc., conservati nell'archivio elettronico, il visitatore è messo nelle condizioni di creare una personale pista di ricerca nello studio di due cittadine della Pennsylvania e della Virginia, consimili sotto molti aspetti ad eccezione dell'atteggiamento nei confronti dello schiavismo e dell'avverso schieramento nella guerra di secessione.

Decisamente più diffuse rispetto agli ipermedia, di cui tuttavia condividono la necessità di ingenti finanziamenti e progetti decennali per essere realizzate, sono le banche dati testuali. Nate spesso dal consorzio tra grandi case editrici e biblioteche/archivi nazionali, sono costituite da raccolte di opere (libri, documenti, collezioni cartografiche ed iconografiche, etc.) digitalizzate e consultabili sottoscrivendo un abbonamento. In questo ambito rappresentano un modello esemplare le iniziative realizzate in Francia² e, soprattutto, nei paesi di cultura anglofona: se ECCO (*Eighteenth Century Collections Online*) ha digitalizzato oltre 150 mila volumi editi in Gran Bretagna durante il XVIII secolo, EEBO (*Early English Books Online*) permette la consultazione di 125 mila opere edite in terra britannica tra il 1475 ed il 1700.

Questi progetti di digitalizzazione di fonti primarie realizzati in Europa e negli Stati Uniti costituiscono un fondamentale strumento di consultazione per ricerca-

¹ <<http://valley.vcdh.virginia.edu/>>.

² Si vedano, in particolare, i progetti Frantext e Gallica. <<http://www.frantext.fr/>> e <<http://gallica.bnf.fr/>>.

tori e studiosi, ampliando notevolmente lo spettro delle ricerche ed interrogazioni possibili. A differenza delle numerose biblioteche digitali, costituite da collezioni di testi digitalizzati in formati tali da non consentire complesse funzioni di ricercabilità interna, le banche dati testuali permettono interrogazioni a vari livelli di complessità, impensabili solo qualche anno addietro. In altre parole, la possibilità di effettuare ricerche all'interno del testo integrale e dell'intera raccolta di opere pone il ricercatore nelle condizioni di interrogare per parole specifiche, stringhe testuali, espressioni, etc., fino a generare liste di occorrenze e di frequenze.

Oltre che rappresentare strumenti di analisi di notevole valore, biblioteche e banche dati testuali costituiscono anche un notevole mezzo di diffusione della cultura (letteraria, storica, educativa, etc.) dei rispettivi paesi, come testimoniato dalle recenti polemiche suscitate dal progetto "Google Book Search" che, con la scannerizzazione di circa 15 milioni di opere conservate presso le maggiori biblioteche statunitensi, rischia di sancire un'egemonia culturale anglofona.

Non può dunque sfuggire il rischio di provincializzazione per la cultura italiana, determinato dalla sostanziale sterilità – soprattutto se raffrontata con il panorama internazionale – nel campo delle pubblicazioni digitali. Investimenti insufficienti da parte delle grandi case editrici, limitata cooperazione tra mondo accademico legato alla ricerca ed istituzioni deputate alla conservazione delle fonti e, non da ultimo, lo scarso riconoscimento, a livello concorsuale, delle pubblicazioni elettroniche hanno determinato il ritardo italiano in questo ambito.

In decisa controtendenza rispetto a questo *trend* ed allineata con la storiografia più avvertita a livello extraeuropeo, come conferma il documentato saggio

di Paul Aubin ed Alain Choppin volto a fornire una panorama internazionale, è lo stato della ricerca storico-educativa italiana sul fronte dell'editoria scolastica e, nello specifico, della realizzazione di banche dati nazionali sul manuale scolastico.

La valorizzazione del libro d'istruzione quale fonte documentaria fondamentale³ per la storia educativa, sociale e culturale, in quanto specchio in grado di riflettere l'attitudine e l'immaginario sociale, oltre che di rivelare le modalità di trasmissione dei saperi in una società scolarizzata, ha favorito la creazione di EDISCO, il databank che al momento censisce oltre 50.000 titoli di testi scolastici ed educativi pubblicati in Italia dal 1800 ad oggi⁴.

A EDISCO, adottato come *case study* dei *software* per la raccolta, la gestione e l'interpretazione delle fonti digitali, è dedicata la parte centrale del volume, nella convinzione che esplicitare i modelli storiografici, catalografici e tecnologici che hanno guidato la realizzazione della risorsa elettronica, normalmente celati ai fruitori delle banche dati, sia una garanzia del rigore metodologico del progetto.

Il valore di questa seconda parte del libro, caratterizzata da alcuni passaggi tecnici che richiedono un minimo di competenze specifiche in ambito catalografico ed informatico, consiste nell'essere esemplificativa dell'interdisciplinarietà necessaria per avviare progetti simili e nel persuadere delle potenzialità della rete quella frangia

³ P. Bianchini, *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, «Contemporanea», 1, 2000, pp. 175-182.

⁴ <<http://www.reseducationis.it/edisco>>. Dal portale è possibile accedere anche al multipac internazionale sul libro scolastico ed educativo grazie al quale è possibile interrogare contemporaneamente le principali banche dati nazionali.

di ricercatori ancora scettici sulle garanzie metodologiche offerte dalla storia elettronica e sull'uso del web come strumento rigoroso di ricerca e di pubblicazione. È infatti opinione diffusa, motivata certo dalla notevole eterogeneità dei siti storici presenti in internet, che la storia digitale sia appannaggio esclusivo di dilettanti digiuni di competenze storiografiche o, peggio, di revisionisti interessati ad una interpretazione inesatta degli eventi avulsa dai documenti e dalla metodologia accademica. Al contrario, proprio l'idiosincrasia degli storici professionisti ha determinato la diffusione di una storia digitale realizzata senza la loro mediazione, da cui sono stati progressivamente marginalizzati.

Di notevole interesse risulta a questo proposito l'ultima sezione del testo, dedicata alla realizzazione di modelli storiografici che utilizzino fonti e materiali digitali non solo per la ricerca, ma anche per la pubblicazione dei risultati in un formato "ipermediale". In particolare, risulta necessario affrontare con urgenza i problemi relativi al regolamento sul deposito legale dei documenti diffusi in via informatica ed alla conservazione della memoria digitale, onde evitare i rischi di manipolazione delle fonti, non verificabilità delle citazioni e privatizzazione della memoria (Bergamin).

In conclusione, il merito del volume, oltre che nell'approfondita analisi e presentazione del panorama storiografico digitale internazionale, consiste proprio nel riconoscimento delle notevoli innovazioni metodologiche introdotte dalla storia digitale, tali da non tollerare ancora a lungo la latitanza dalla rete dei ricercatori accademici.

Fabio Targhetta

Giovanni Rinaldi, *I treni della felicità. Storie di bambini in viaggio tra due Italie*, Roma, Ediesse, 2009, 198 pp.

Tra la fine della Seconda guerra mondiale e il 1952 circa 70.000 bambini partirono dal Sud per raggiungere diverse città del nord Italia. La crisi economica, sociale e morale che la guerra aveva lasciato, soprattutto in certe zone particolarmente colpite dai bombardamenti, si ripercuoteva specialmente sui più piccoli, ed è per questo che i Gruppi di difesa della donna, nati nella Resistenza e poi l'Unione donne italiane, fin dall'inverno 1945, iniziarono ad organizzare l'accoglienza di quei fanciulli, in primo luogo in alcuni paesi e città dell'Emilia. Fu un grande movimento di solidarietà, che si appoggiò non tanto ai partiti della sinistra, quanto al popolo che in quei partiti si riconosceva. Spesso, infatti, gli amministratori, i segretari e gli organizzatori del P.C.I. e del P.S.I. furono o indifferenti oppure vi si opposero, non cogliendone l'utilità o addirittura pensando di ricavarne un danno. Invece, uomini e donne comuni – contadini, operai, commercianti e bottegai – risposero in modo solerte all'iniziativa, dando prova di una solidarietà che sorprende anche di più se si considera il contesto in cui maturava.

Giovanni Rinaldi, antropologo, drammaturgo e direttore dell'Associazione "Casa Di Vittorio", racconta questa storia a partire dal 23 marzo del 1950, quando il prolungarsi dello sciopero generale indetto il giorno prima si trasformò, a San Severo, in scontri violenti in cui i manifestanti, braccianti pugliesi stremati dalla guerra e dallo sfruttamento padronale, ebbero la peggio. Tutti i protagonisti di quella protesta finirono in carcere, spesso padri e madri nello stesso tempo, cosicché molti bambini restarono soli. Si attivò quindi il sistema già collaudato del biennio 1945-1947, e questi bambini

trovarono accoglienza nelle Marche. Ed è proprio a loro che l'A. chiede di ricordare quell'esperienza. Da qui inizia un viaggio che lo porterà in Emilia-Romagna, a raccogliere altre storie, in collaborazione con il regista Alessandro Piva. I luoghi interessati sono Ancona, Follonica, Ravenna, Lugo di Romagna. In queste città, attraverso la mediazione di diverse persone, che via a via si sono incuriosite alla vicenda, si sono svolti gli incontri.

Il volume non è propriamente un saggio storico, anche se raccoglie e pubblica le testimonianze in maniera rigorosa e costruisce i contesti storici, culturali e sociali di riferimento con appropriata accuratezza. È qualcosa al contempo di meno e di più. Di meno: perché non ha la pretesa di ricostruire il fenomeno nel suo insieme, ma si limita a dare alcune suggestioni, alcuni squarci di memoria soggettiva di chi da quel processo fu interessato. Di più: perché sono pagine e in cui quasi ad ogni riga vengono fuori sentimenti, emozioni, sofferenze e gioie. Il racconto, seppure a volte è timido, poi diviene quasi piacere, e le narrazioni, inevitabilmente, arrivano ad interessare aspetti ben più ampi che non la singola vicenda. Emerge un'Italia al femminile, politicamente impegnata ma soprattutto socialmente attiva, fatta dalle donne dell'U.D.I e da quelle che diedero il loro apporto, fatta di Camere del lavoro e Società operaie che credono nella solidarietà non solo di classe ma più genericamente popolare, fatta di divisioni e contraddizioni. Non solo alcuni funzionari di un P.C.I. pubblicamente schierato con queste iniziative non accettarono il protagonismo delle loro compagne, ma grande avversità arrivò dalla Chiesa e dalla Democrazia cristiana. Ai bambini e alle loro famiglie veniva detto che sarebbero stati mangiati dai comunisti, e molti partirono con l'angoscia che fosse vero. Era un'Italia popolare ed ingenua,

dove i toni strapaesani della contesa politica erano quanto di più lontano si possa immaginare dalla realtà dei passeggeri dei "treni della felicità". Quei bambini spesso non avevano mai mangiato un gelato, e altrettanto spesso nemmeno avevano pasti regolari tutti i giorni. Arrivavano sporchi e mal vestiti, impauriti e spaesati. Venivano poi accolti e accuditi da famiglie che in molti casi avevano poco di più, ma che in un contesto agricolo potevano permettersi di accudire ancora una persona. In alcuni casi, i bimbi arrivati dal Sud si fermarono più del tempo stabilito, e in altri ancora furono adottati dalle nuove famiglie.

Il libro, nel riportare le testimonianze, non indulge però a retorica. Dai ricordi emergono anche le contraddizioni di bambini che una volta arrivati non vogliono più tornare indietro. Il benessere trovato, il cibo, l'amore fanno loro dimenticare rapidamente i genitori e la famiglia d'origine, e non poteva essere diversamente. Negli anni della Ricostruzione, in ambienti sociali marginali e poveri, c'era ancora poco spazio per i sentimenti. Ma se guardiamo in positivo a quell'esperienza solidaristica di massa, vediamo un'idea più ampia di famiglia, la costruzione di reti solidali e affettive che scavalcano i localismi (dialetti compresi, che molte volte erano il primo ostacolo da superare), vediamo dispiegarsi una volontà di costruire qualcosa che sappia guardare alla tragicità della guerra e dei tanti lutti che ha portato. Se è vero che un'espressione come quella che asserisce che una volta si era "poveri ma felici" è banale e finanche falsa, è altrettanto vero che quella società conosceva ancora forme di solidarietà costruttiva che con l'epoca del consumo di massa, dell'"omologazione individualistica" e del benessere diffuso si sono perse.

Il libro, di quell'Italia della Ricostruzione, con la voce di storie minime, flebili e

quanto si vuole minori, ci racconta un momento profondo e suggestivo che spinge a riflettere su tutto quel tormentato periodo per ripensarlo sotto altre categorie. Insieme alla fatica della ripresa economica, ai cantieri che rimettevano in piedi città e paesi, c'era anche un movimento orizzontale che metteva insieme persone prima ancora che idee, fatti prima ancora che progetti, su cui era possibile immaginare un altro futuro, con la forza della ragione e della passione. Un futuro di cui si sono perse le tracce ma non la memoria. Tutto ciò testimonia la complessità di identità, impegni, sogni, esperimenti, fedeltà e scelte in cui prese concretamente forma l'Italia postbellica e che andarono col tempo normalizzandosi, e su cui bisogna cominciare a riflettere.

Davide Montino

Vittoriano Caporale, *È possibile la scuola serena oggi?*, Bari, Cacucci, 2009, 47 pp.

«Perché gli alunni sono fuori di scuola vivi, e dentro morti, morti alla vita della vera cultura?» è il problema cruciale al quale Maria Boschetti Alberti, agli inizi del Novecento, cercò una soluzione e che il prof. Caporale ha risollevato opportunamente in questo interessante saggio. Nonostante più di un secolo sia trascorso da quando tale problema educativo si è posto all'attenzione di maestri, educatori e pedagogisti, il sistema scolastico attuale risulta ancora investito da una grave crisi di identità, «abitato» da insegnanti nella maggior parte dei casi demotivati e da alunni che sembrano disinteressati e infelici, perché non trovano nella scuola risposte adeguate ai loro bisogni. Questi i motivi ispiratori che hanno sollecitato l'Autore, preoccupato dinanzi a un sistema scolastico «che si sta ammalando sempre di più» e spinto da una

grande responsabilità educativa, a scrivere il libro. Egli ritiene che la soluzione valida risieda nella proposta di una «scuola serena», aderendo pienamente alla concezione educativa di Maria Boschetti Alberti e attualizzandola.

Il volume è costituito da una *Premessa*, da una *Introduzione*, da sei capitoli, da una *Conclusione* e da un'ampia e puntuale *Bibliografia*.

Nella *Premessa*, vengono precisate le motivazioni alla base del saggio, che non riguardano la volontà di gettare luce su Maria Boschetti Alberti, tra l'altro già abbastanza nota, ma sono da ricercare nel «bene» avvertito dall'Autore verso «la Scuola di ogni ordine e grado». Nella *Introduzione*, viene presentato sinteticamente il contenuto dei successivi sei capitoli così intitolati: 1) *Che cosa è la «scuola serena»?*; 2) *Bilancio critico della proposta di Maria Boschetti Alberti*; 3) *Una scuola «diversa»*; 4) *In classe con gli alunni*; 5) *Conciliare la libertà con l'ordine*; 6) *L'«Accademia»*.

Nel primo capitolo, l'Autore si sofferma sulle definizioni più significative di «scuola serena» al fine di comprenderne meglio l'attualità, facendo emergere chiaramente l'idea di una scuola in cui regna la *libertà*, l'*autogoverno*, la *centralità del fanciullo* e il *rispetto per la sua originalità e unicità*.

Nel secondo capitolo, viene operato un confronto tra le valutazioni critiche degli studiosi che hanno analizzato la proposta di Maria Boschetti Alberti: M. Peretti, R. Mazzetti, A. Schneider, G. Gabrielli, R. Dottrens, V. Chizzolini e G. Lombardo Radice, i quali apprezzano, da punti di vista diversi, l'opera dell'Educatrice ticinese, considerata giustamente dal prof. Caporale «la 'madre' di tutte le future riforme scolastiche da attuare in ogni ordine e grado» (p. 20).

Nel terzo capitolo, l'Autore esamina i motivi che hanno sollecitato l'attuazione della «scuola serena», precisando che l'Educatrice «intende offrire serenità «a questi figli di contadini e di operai, poveri ragazzi in generale, che sanno già le privazioni e le durezza della vita; svegliare l'interesse del ragazzo per lo studio [...]; far passare alcune ore del giorno in un ambiente di *calma* a questi poveri ragazzi che vivono fra persone affaticate e stanche in un ambiente *nervoso...* » (p. 22).

Nel quarto capitolo, viene considerato, in modo articolato, il rapporto dell'Educatrice con gli alunni delle scuole di *Muzzano* e di *Agno*, che si identifica con l'«amore», accompagnato da un atteggiamento di «dolce autorità». Quello che sconcerta della scuola tradizionale è che «gli alunni diventano *senza anima* e *senza vita* [...] hanno più criterio prima di andare a scuola: perché quando sono a scuola, i maestri li incretiniscono» (p. 27). La Boschetti Alberti è convinta che in classe l'insegnante dovrà ispirarsi al principio della *libertà*, ma come conciliarla con l'*ordine*? È una questione complessa, che il Professore affronta con sapienza pedagogica nel quinto capitolo, pervenendo alla conclusione che i due termini non sono inconciliabili, perché «la libertà è ordine: dove non è ordine, là non può essere libertà» (p. 31). In verità, si tratta di una «libertà disciplinata», che «permette si compiano le più difficili imprese; la libertà è la bacchetta magica che cambia in oro i più vili metalli» (*ibid.*). Nel sesto capitolo, viene illustrata, in modo essenziale ed efficace, l'organizzazione dell'«Accademia», nella quale si valorizza pienamente la creatività di ogni scolaro nelle sue diverse espressioni spontanee.

Di particolare interesse sono le *Conclusioni* perché in esse emergono con forza gli stati d'animo dell'Autore, che, sebbene «preoccupato» per l'attuale situazione scolastica, nello stesso tempo, si

dichiara «pieno di speranza». Egli crede fermamente nella validità della attuazione di una «scuola serena», la quale necessita non solo della «disponibilità degli insegnanti», delle «cure dei genitori» e della «flessibilità dei dirigenti», ma anche della collaborazione delle diverse componenti della società civile. Una scuola nella quale viene riconosciuto il diritto di ogni persona a educarsi e a istruirsi, nel rispetto della sua individualità e della sua «natura originale, che si esprime soprattutto nell'amore per la cultura e per la vita» (p. 12).

Dalla lettura del libro prorompe la grande passione educativa dell'Autore e la sua sensibilità riguardo alle difficili questioni che stanno interessando la scuola di oggi. Destinatari privilegiati del volume sono, a mio avviso, tutti coloro che ogni giorno sono a contatto con le problematiche relative al sistema scolastico e auspicano una soluzione urgente che sia gratificante per gli alunni, gli insegnanti e le famiglie.

Maria Raffaella Scaligina

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

The International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), 1979-2000*

Christoph Lüth†

1. *International History of Education*

For the purposes of my study, international history of education refers to studies in the history of education organised by international associations. This narrows our focus away from research in comparative education or the international dimension as such; nor is the object of study the state of history of education and its perspectives in international comparison or its international reception (cfr. Heinemann 1979 and 1985; Caspard (second edition) 1985; Compère 1995; Dekker 1998). Even limiting my purview to studies in the history of education

* Christoph Lüth (1940-2009) was professor at the University of Potsdam where his expertise was Enlightenment and classical German philosophy. His publications on Rousseau, Humboldt, and Schleiermacher were notable for their new insights into the philosophy of modern education. He was very active in the International Standing Conference for the History of Education, and led the writing of the history of the organization.

The article has been kindly provided by current President of ISCHE, Prof. Kate Rousmaniere, for being published in Hecl. The current text is a slightly revised translation of Luth's original article *Entwicklung, Stand und Perspektive der internationalen Historischen Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts – am Beispiel der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*, in P. Götte, W. Gippert (eds.), *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven*. Christa Berg zum 60. Geburtstag, Essen, Klartext-Verlag 2000, pp. 81-107.

carried out in an institutional international context, I am still looking at a wide field indeed. Strictly speaking, it would have to include all research carried out in continual cooperation between two or more countries. In the interest of brevity, I will limit myself to the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) and its Standing Working Groups.

Founded in Belgium in 1979, ISCHE is today rightly regarded as the leading organisation in the field of history of education (Depaepé 1995 p. 228). The subjects and results of its conferences can therefore be expected to reflect the interests of the wider international history of education community.

Tempting as it may be to chart the manifold outcomes of ISCHE's work here, I must limit myself to three examples: One (albeit indirect) result of the first ISCHE conference (1979) was the publication (Wrobleńska 1980) of the study by a Polish education historian (a founder member of ISCHE) on the educational work of Polish organisations in then-German Pomerania between 1871 and 1914¹. A collection of essays on the state of history of education in Europe and the USA also documents the *outcomes* of ISCHE conferences (Heinemann 1985). The work on a handbook on the history of schools in Europe in the age of Enlightenment and Restoration (1750-1825), too, was stimulated by ISCHE-generated contacts. The project follows ISCHE's aims in its goals and in the close cooperation between East and West European scholars, though it limits itself to Europe and seeks to contribute to the strengthening of a European identity through comparative historical research (Schmale, Dodde 1991 p. IX-X, XII).

As work in international history of education greatly depends on the institutional forms (and problems) of cooperation, this aspect will first need to be studied. I will therefore look at (2) the foundation of ISCHE, its international and innovative nature; then (3) at the subjects and findings of its conferences; and finally (4) I would like to attempt to evaluate the work of this organisation in a broader context and discuss its further perspectives.

2. *The International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*

2.1. *Foundation, Goals and Organisation*

For the purposes of definition, I will adopt Weber's characterisation of an association: «An association describes a social relationship that is limited or regulated in its outside aspect if adherence to its regulations is guaranteed by the

¹ As Martin Heinemann communicated to me in a letter, contacts with Polish education historians predated the foundation of ISCHE. This must be regarded as the primary explanation of how T. Wrobleńska's work came to be published in IZEBF.

sections of specific individuals, namely a head and, possibly, an administrative staff, aimed at enforcing this [...]». The actions of the head and administrative staff can be determined e.g. “by rules of association”. An association can be «autonomous or heteronomous»: «Autonomy means that, unlike in the case of heteronomy, the rules of an association are not set by outsiders, but by the members of an association by virtue of that membership»².

The foundation, goals and organisation of ISCHE can be analysed from the perspective of these characteristics. As a source, I will use the ISCHE protocols (published in the «International Newsletter for the History of Education» (INHE), 1-22, 1980-1994, after that date under the heading ISCHE-NEWS in «Paedagogica Historica», 1995 ff.). I will further refer to several addresses by ISCHE presidents and a first study of the foundation of ISCHE (Tveit 1990).

ISCHE was founded at an international conference on the history of teacher education (Leuven, September 1979): «By unanimous vote of all present it was agreed to establish the International Standing Conference on (sic, later replaced by “for”) the History of Education», reads the protocol of the founding session (INHE 1/1980 p. 3). The British education historian Brian Simon was elected its first president (1979-1982) (for an overview of all past presidents, see appendix 2). The founding conference was attended by 55 participants from the following countries: Great Britain (9), the Federal Republic of Germany (8), France (6), Poland (5), Belgium (4), Spain (4), Italy (4), Norway (4), the Netherlands (3), Sweden (3), Hungary (2), the USA (2) and Canada (1). These numbers support the perception that the founding of an organisation dedicated to history of education initially dedicated to the study of Europe alone was primarily an Anglo-Belgian-German initiative.

As success has many fathers it is difficult today to identify the main initiators with any certainty. It is clear, though, that the question «whether and how a European association for the history of education could be founded» was discussed both at a symposium in Loccum (March 1977) by the Historical Commission of the German Society for Educational Sciences which, for the first time since 1945, included several foreign guests, and at a meeting of the British History of Education Society (London, December 1977) which was in turn attended by several Germans. The foreign participants had «unanimously welcomed the initiative of the British Society and its chairman, Professor Brian Simon» (Lundgreen 1978, pp. 154-154). It is yet unclear whether the plan to found an international organisation had already been developed at the Loccum symposium (1977) and was entrusted to the British side given – as M. Heinemann explains it³ – that Germany’s sensitive political situation at the nexus of the East-West conflict made it unsuitable for an initiative dedicated to bringing Eastern and Western Europe closer together. The further story

² M. Weber *ibid.* [1921], fifth edition 1972, p. 26.

³ Pers. Comm. Manfred Heinemann, a founder member of ISCHE, on 17 February 2000.

of ISCHE's foundation (including a preliminary meeting in Oxford in 1978, cfr. Tveit 1990 p. 43) can not be expounded in detail here any more than the motivations on the British side (such as a strengthening of education as an academic subject through international contacts, connecting to a new movement of social history through contacts mostly to French researchers, bridging the East-West divide and internationalising British research in the course of the country's EC membership, cfr. Tveit 1990 p. 43). What is remarkable, though, is Tveit's insistence that overcoming the Iron Curtain was the decisive factor. This is supported by my interviews with participants⁴ of the conference of 1980 held in Poland despite the state of emergency proclaimed at the time (ISCHE 2, 1980) as well as the later retrospective by Jürgen Herbst, a founder member (Herbst 1990 p. 85, cfr. Depaepe 1993 p. 6). It explains not only the election of the British Brian Simon as its first president – his Socialist credentials being vital to winning confidence in then Communist Eastern Europe⁵. It also played a role in the choice of the first conference venues (Oxford 1978 and Leuven 1979), as West Germany was unsuitable for political reasons (Tveit 1990 p. 43). The decision by the plenary session in Leuven to rotate the following conferences between Eastern and Western Europe (1980: Warsaw, 1981: Paris, 1982: Hungary) also points in this direction. This lent ISCHE a «strong European imprint» (Herbst 1990 p. 85) which we will have to return to when discussing the organisation's international character.

At the preliminary meeting in Oxford (1978), a steering committee was set up to prepare the founding conference in Leuven. The statutes for an international organisation (the future ISCHE) were developed by a British (Lynch) and a German (Heinemann) member of this committee based on the standing conference of German state ministers of culture and education (Kultusministerkonferenz – KMK)⁶ and passed at the founding conference (1979)⁷. They defined as its primary goals to support and facilitate international contact and cooperation between historians of education, to further the appreciation of the importance of history of education for progress in education and society, and to support the subject through its inclusion in the curricula of pedagogical and academic institutions. They further included provisions (changed later only in their wording) regarding membership of both individuals and institutions. In order to fulfil the Weberian function of «a head and, possibly, an administrative staff» to «enforce the rules of association», a «Standing committee» (later and more precisely termed «Executive Committee»)⁸ as instituted. ISCHE's international character is emphasised by the provision that the 6 members of this committee

⁴ Harald Scholz (15 January 2000) and Manfred Heinemann (17 February 2000).

⁵ Pers. Comm. Manfred Heinemann, 17 February 2000.

⁶ Pers. Comm. Manfred Heinemann, 17 February 2000.

⁷ The first version of the statutes is published in: INHE 1/1980, pp. 3-4.

⁸ Cfr. the amendment of the statutes by the plenary session of ISCHE 10 (1988: Joensuu, Finland), INHE 10/1988, pp. 7-8.

must be from different countries. They are elected by the plenary session. From among these members, one is elected for a three-year term to act both as chair of the Standing committee and as president of ISCHE as a whole. Later changes to the statutes that do not touch these functions can only be referred to in passing here⁹. They mirror innovations in the structure of ISCHE (conferences, standing working groups) and the quality of its conferences (particularly the selection of submissions, the publication of results etc.).

One provision in the statutes was that «committee and Conference have no financial budget and are expected to be self-supporting» (INHE 1/1980, p. 4). This was intended to ensure independence (autonomy, in Weberian terms), and not least free access to east European colleagues. Nonetheless, this provision limited its options. Though the annual conferences were funded by the host country, the hosting institution and from other sources (such as conference fees), in order to finance the ISCHE Conference Paper Prize (introduced in 1997 and first awarded in 1998 in Kortrijk/Leuven)¹⁰ and the projected full membership in the International Committee of Historical Sciences (ICHHS) – a means to further the internationalisation of ISCHE – modest contributions for an ISCHE budget have had to be charged to conference participants since 1995.

2.2. *How international has ISCHE been?*

A participant of the Oxford meeting at which the foundation of ISCHE was decided regards this as a milestone in the history of the British History of Education Society: «If one believes in the fellowship of scholars, the Society's initiative [he here assumes this to have been a British idea] will go some little way towards cementing international bonds» (Kent 1978, quoted after Tveit 1990, p. 43). But how international did this ISCHE emerging from the Oxford *'All-European Seminar on the History of Education'* (Tveit 1990, p 43, emphasis Chr. L., cfr. De Vroede [1979] 1981, p. 1) turn out to be? "All-European" did, of course, include Eastern Europe. Thus De Vroede mentions contributions by three Polish and one Hungarian education historians in his speech opening the first conference in Leuven (De Vroede 1979/1981). Did ISCHE remain a European affair?

The first (founding) conference (Leuven 1979) began with just 55 participants¹¹. By the late 1980s, conferences averaged 150 (cfr. Herbst 1990, p. 86), with numbers tending towards 150-200 in the 1990s. The Lisbon conference (1993) with 300 participants and about 160 papers presented (Novoa 1995, p. 9) was as much an exception as the Sydney one (1999) with

⁹ The current version is published on the ISCHE website: <<http://www.inrp.fr/she/ische/>>.

¹⁰ Cfr. ISCHE-NEWS 1998 H. 3, p. 3.

¹¹ Cfr. INHE 1/1980, pp. 5-6.

about 100 attendees. For the Alcalá conference (2000), over 300 papers were submitted. This numerical growth, however, does not necessarily say anything about a broader geographical base. A look at past conference venues shows that of the previous 22 conferences including Alcalá (2000):

- 15 took place in Western Europe;
- 3 in the Communist Bloc (1 in Poland 2 in Hungary, none in the GDR. A conference in Leipzig in 1993 on the subject of «the history of education for peace» (suggested by Uhlig/Leipzig)¹² had been planned since 1987, but political changes did not allow this to take place¹³. The late involvement of GDR researchers compared with their Polish and Hungarian counterparts begs the question of the effect of earlier liberalisation in those states. An earlier suggestion of holding a conference in Moscow (1982) also did not come to fruition¹⁴;
- 2 in Eastern Europe after the fall of the Iron Curtain (Prague 1990, Krakow 1996);
- 1 in neutral Finland (1988).

Following the 1992 conference which for the first time was held as a twin conference, with the main event in Barcelona and a supplementary meeting in Boston¹⁵, the first ISCHE conference to be held outside of Europe took place in Sydney (1999).

This development towards meetings outside of Europe (Sydney 1999) clearly shows the intention to turn ISCHE into a «world-wide standing conference». However, this intent was initially controversial. In the committee session of 30 September 1981, proponents of an «All-European Society» (Simon) and advocates of a «world-wide Standing Conference» clashed¹⁶. In an effort to reconcile the two positions, parallel conferences in Europe and the USA were suggested – a proposal only to be realised 11 years later (Boston and Barcelona 1992). Up to the conferences in the USA and Australia, all events had been held in Europe – not least to allow Eastern Europeans to participate. A stronger international integration, though, could only be pursued through participation in conferences. The plan of ISCHE President Aldrich (1994)¹⁷ to achieve this through additional international research projects appears to have been unsuccessful as yet. This, however, was one of the initial goals of

¹² Cfr. INHE 9/1988, p. 10.

¹³ Cfr. protocol of the committee session of 23 August 1990: «The announced Leipzig conference for 1993 will be dropped due to changes in the GDR», in: INHE 15/1991, p. 6.

¹⁴ Cfr. the protocols in INHE 5/1984, p. 18 and INHE 6/1985, p. 18.

¹⁵ Regarding earlier, failed efforts to arrange a conference in the USA Cfr. INHE 4/1983, pp. 23-24, INHE 5/1984, p. 18, INHE 6/1985, p. 18.

¹⁶ Cfr. INHE 4/1983, p. 24. Cfr. also the position taken by De Vroede in his memorandum (1988, pp. 1-2).

¹⁷ Cfr. Aldrich in: INHE 22/1994, p. 2. *Ibid.* pp. 15-16, Aldrich outlines a British research project on the historical dimension of current educational goals and suggests its extension into an international comparative effort.

ISCHE¹⁸. The main locus of cooperation and communication remained at the annual conferences, and the meetings of the Standing Working Groups, the latter at least coming to approach the goal of greater internationalisation outside the conferences. Further efforts in this direction were the publication by Heinemann for the Executive Committee of the International Newsletter for the History of Education (INHE – last circulation 3,200) as well as the cooptation of representatives of countries (particularly in the Third World) underrepresented in the conferences into the ISCHE committee¹⁹ and not least the integration of national organisations of historical pedagogical research²⁰ such as today's *Sektion Historische Bildungsforschung of the Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Herbst (1990, p. 86) in his final address as ISCHE President «The ISCHE After the First Decade» stated the aim of winning especially researchers from the so-called Third World (Africa, Asia, Latin America) through co-optation.

In 1987, Komlosi, then presiding the 1987 ISCHE Conference in Hungary (Pécs), reported that for the first time, representatives of all five continents were present²¹. Unfortunately, the guest list does not bear out this fact²². The «breakthrough» to the fifth continent was only achieved with the Lisbon Conference (1993), and all five continents have, as a rule (excepting the Sydney conference of 1999) been represented since. Thus, in the debate on reforming ISCHE in 1990, the fact that its international character had been insufficiently developed was strongly deplored²³. In particular, representatives of so-called Third World countries were (and remain) strongly underrepresented. The unusually strong representation of Latin America (35 participants, especially from Brazil), Asia (11) and Africa (7) at the Lisbon Conference (1993)²⁴ is explained by its specific theme «Education Encounters Peoples and Cultures: The Colonial Experience 16th-20th century» (cfr. INHE 16/1991, p. 1).

The long-stated intention to extend activities beyond Europe²⁵ was realised

¹⁸ Cfr. De Vroede 1979/1981, p. 1 – this description of the initial goals is confirmed by M. Heinemann (pers. comm. 17 February 2000).

¹⁹ Cfr. INHE 9/1988 p. 9, INHE 10/1988 p. 1. Cfr. Also the (not realised) proposal to create an advisory board alongside the Executive Committee: «Special attention will be given to representation of Third World Countries» (protocol of the session of the Executive Committee of 3 September 1986) (INHE 8/1988, p. 13). Cfr. the protocol of the public hearing at the Prague Conference in: INHE 15/1991, p. 6.

²⁰ The list of national organisations with ISCHE memberships was first published in ISCHE-NEWS 1997, pp. 26-29. Africa (with the exception of South Africa) and South America (with the exceptions of Argentina and Colombia) are so far barely represented, Asia only through a Japanese organisation.

²¹ Cfr. INHE 9/1988, p. 9.

²² In: Komlosi (ed.), 1987.

²³ Cfr. INHE 15/1991, p. 5.

²⁴ Cfr. INHE 20/1993, p. 2, cfr. also the compilation of abstracts as a brochure: «Education Encounters Peoples and Cultures: The Colonial Experience» n.p. [Lisbon], n.y.

²⁵ Cfr. ISCHE-NEWS 1995, p. 1, and earlier INHE 4/1983, pp. 23-24; INHE 5/1984, p. 18;

even more clearly in the decision to hold a conference in Australia in 1999: «The decision to organise a conference in Sydney, the first major ISCHE congress outside of Europe, shows ISCHE's firm decision to act as a worldwide organization» (Dekker 1997)²⁶. Another step in this direction was the attempt to join UNESCO as a non-government organisation. This effort failed²⁷ owing to the absence of a strong representation from Asia, Africa and South America (cfr. De Vroede 1988, p. 1). However, ISCHE could be associated to the UNESCO at least indirectly through its entry into the International Committee of Historical Sciences (ICHS) in 1990, an organisation accredited with UNESCO²⁸. However, this led to the abandonment of the intention, alongside of developing a «really international network on all the continents»²⁹ to gain financial support for members from poor countries through an association with UNESCO³⁰. Instead, the emphasis was placed on extending the academic network and taking up international impulses. An ISCHE Standing Working Group (on gender) participated in the 18th ICHS congress (Montreal 1995) with its own programme and represented ISCHE again at the 19th ICHS congress in Oslo (2000) with a session on «The Uses and Misuses of Gender in Education».

2.3. *Criticism and Innovation*

The success shown in rising numbers of participants can not conceal the fact that ISCHE's history was troubled early on. Both the management of conferences and the quality of many contributions were strongly criticised. Nobody who personally experienced the conferences of the mid-80s or had to fit a presentation into a 5-minute time slot (few were allotted more than that) will be surprised by this debate. The drop in quality may also have been down to the fact that the broad international audience of an ISCHE conference could create the impression of a touristic experience, remote from the critical and competitive academic environment at home. Another factor was the requirement of all participants to contribute a paper – this being necessary to qualify for financial support. Finally, some participants regarded the early conferences more as an opportunity for an East-West cultural exchange than a forum of serious research effort.

Looking back on ten years of ISCHE conferences, Herbst summarises: «The general direction of the new approaches is toward greater emphasis on the

INHE 6/1985, p. 3, pp. 18-20.

²⁶ In: ISCHE-NEWS 1997, p. 1.

²⁷ Cfr. the documentation of this effort in the ISCHE protocols INHE 2/1981, p. 4; INHE 5/1984, pp. 18, 20; INHE 8/1986, pp. 14-15; INHE 9/1988, p. 9 (quoted).

²⁸ Cfr. INHE 15/1991, p. 5.

²⁹ INHE 8/1986, p. 14.

³⁰ Cfr. INHE 5/1984, p. 18.

scholarly contributions of the annual sessions» (Herbst 1990, p. 87). Two years later, the Executive Committee confirmed this thrust: «The committee discussed: A. The need to continue to improve the scholarly quality of ISCHE-meetings»³¹. These attempts to improve quality had been preceded by serious criticism and reform proposals since 1987. Thus, several members of the Executive Committee criticised the low quality of numerous contributions, the under-representation of younger colleagues and the growing rift between pedagogues and historians on the 9th ISCHE conference in Pécs (1987, cfr. INHE 9/1988, p. 10). At the request of the committee to present the «achievements and failures» of previous work for a reform effort, De Vroede penned a memorandum «The ISCHE after ten years» (1988)³². He assumes the reason for the absence of participants from countries «with an important potential» such as France or West Germany to be «disappointment caused by the scientific level and the formal organization of the conferences» (De Vroede 1988, p. 2). His memorandum became the basis of the following reform debate and measures between 1988 and the end of the 1990s³³. At a hearing during the Prague conference (1990), all members were given the opportunity to provide criticism and proposals³⁴.

In the following, I will summarise the reform efforts made to address these points of criticism. They were intended to improve the quality of contributions through institutionalised, critical assessment. Their overall purpose was to add a critical frame of reference to the international sphere of ISCHE conferences to replace the criticism institutionally provided at the national level. As I have already addressed criticism of ISCHE's lack of success at becoming a «world-wide international association» (INHE 15/1991, p. 5), I will now turn to the following points.

2.3.1. *Organisation of Conferences*

The debate on reforming conference organisation had already been ongoing since 1980 (INHE 2/1981, p. 3; INHE 5/1984, p. 20, comments on the presentations) and intensified since 1987. Herbst diplomatically outlines the restructuring: «The standing Conference has no intention to exclude anyone's contribution from its meetings. It also recognizes that different contributions require different forms of presentation if we are to maintain the highest possible scholarly standards in a forum in which diversity of language,

³¹ Protocol of the session on 3 September 1992 in: INHE 19/1993, p. 2.

³² I am indebted to Mr. De Vroede for his permission to quote this unpublished document (letter of 10 March 2000).

³³ Cfr. protocol of the session of the Executive Committee of 25 July 1988 in: INHE 11/1989, pp. 4, 6; Herbst 1990 pp. 87-88; Herbst 1992, p. XII; Depaepe in: INHE 20/1993, p. 2, Aldrich in: ISCHE-NEWS 1996, p. 2; Dekker in: ISCHE-NEWS 1997, p. 1. The memorandum itself is unpublished and only available in typescript.

³⁴ The report on this hearing is published in: INHE 15/1991, pp. 5-6.

experience and interest are of the essence» (Herbst 1990, p. 88). In concrete terms this refers to a differentiation of contributions presented in different forums into five quality-based categories: plenary presentations (45 minutes), keynote lectures (20 minutes), introductions of contributions (10 minutes), discussion points (5 minutes) and reports on ongoing research outside the conference theme³⁵. Later, a proposal was added to introduce alternative conference formats («[...] round-table discussions, poster sessions [...] and so on», INHE 20/1993, p. 2). In order to ascertain the academic quality of contributions, the Executive Committee decided to take an active role in the selection of contributions in tandem with the local organising committee, seeking to balance «controlling and encouraging» the local conference organisers. Only contributions that were relevant to the conference theme, based on primary as well as secondary sources, and showed stimulating methodological relevance would be accepted³⁶.

Regarding the effect of these reforms we can see from conference schedules that plenary presentations and keynote lectures (of 20 minutes, followed by 10 minutes discussion) predominate, organised in parallel seminar groups. Round-table discussions³⁷ and poster sessions³⁸ are occasionally found; short contributions do not feature.

2.3.2. *The Relationship between Standing Working Groups and Annual Conferences*

Since 1982, members have taken the initiative to found numerous Standing Working Groups on different subjects (such as the history of early childhood education, education during the Enlightenment era, gender and education) in the context of ISCHE. Soon, their success and concomitant centrifugal tendencies, including intentions to affiliate themselves with other organisations, were remarked upon critically: «With regard to a possible organizational connection of this Standing Working Group [for the History of Early Childhood, Chr. L.] (as such) with the “Organisation mondiale pour l’éducation préscolaire”, some members of the EC insisted upon the need to avoid the subordination of a Standing Working Group of the ISCHE to another international organization³⁹».

³⁵ Cfr. Herbst 1990, pp. 87-88 and the protocol of the Prague hearing (1990) in: INHE 15/1991, p. 5.

³⁶ Cfr. INHE 12/1989, p. 1; Herbst 1992, p. XII; Depaepe in: INHE 20/1993, p. 2; ISCHE-NEWS 1995, p. 7 (quote).

³⁷ Cfr. *Geschichte der Erziehungswissenschaft*, Program ISCHE 17, Berlin 1995, p. 8; *Schooling in Changing Societies*, Program, ISCHE XVIII, Krakow 1996, p. 21; *Education and Ethnicity*, ISCHE XXI, Programme and abstract book, Sydney 1999, p. 8.

³⁸ Cfr. *Faiths and Education*, ISCHE XIX, 1997, p. 15.

³⁹ Cfr. protocol of the session of the Executive Committee of 2 September 1987 (Pécs) in: INHE 9/1988, p. 10.

The Standing Working Group on the History of Early Childhood even founded its own – intermittently published – annual, «*Historia Infantiae*», in 1984. Herbst (1990, p. 88) feared that these sub-conferences could develop into competitors for the main conference. The reactions of the executive to these tendencies towards splitting off and associating with other organisations follow Weber's characterisation of the behaviour typical for associations which were earlier applied to ISCHE: «[...] a social relationship that is limited or regulated in its outside aspect» (Weber [1921], fifth edition 1972, p. 26).

Thus, the reform debate also asked how the organisational subordination of the Working Groups to the main conferences could be cemented. Two main thrusts can be distinguished: 1. efforts to avoid scheduling clashes with the main conference⁴⁰ and 2. partial integration into the main conferences⁴¹. The statutes on the work of Standing Working Groups favour integration in order to prevent them “drifting away” from the main conferences (as evidenced by the case of the History of Early Childhood Education Standing Working Group): «Standing Working Groups form an integral part of the International Standing Conference for the History of Education»⁴². A stronger, ideally thematic integration of the into the respective main conference is one of the most recent endeavours in the reorganisation of ISCHE⁴³. Nonetheless, the development of independent thematic profiles that was, after all, intended when the Standing Working Groups were founded must lead to a balancing act between integration and independent thematic identity. De Vroede even regards the pursuit of an independent thematic direction in the form of multi-year research as the main purpose and opportunity offered by these groups: «A working group must have a program covering some period, during which the members will work in view of the objective they have fixed» (De Vroede 1988, p. 4).

Realisation: Integration of the Standing Working Groups into the main conferences (with the exception of several sessions of the Standing Working Group on the History of Early Childhood)⁴⁴.

⁴⁰ Cfr. protocol of the Prague hearing (1990) in: INHE 15/1991, p. 5.

⁴¹ Cfr. protocol of the plenary session of ISCHE 9 (1987) in: INHE 9/1988, p. 11; protocol of the session of the Executive Committee of 9 August 1989 in: INHE 12/1989, p. 6; protocol of the session of the Executive Committee of 6 September 1997 in: ISCHE-NEWS 1997, p. 13; Dekker, in: ISCHE-NEWS 1997, p. 3.

⁴² Resolution of the plenary session in Oslo (1989) in: INHE 12/1989, p. 7, reprinted in: ISCHE-NEWS 1997, p. 25.

⁴³ Cfr. Dekker in: ISCHE-NEWS 1997, pp. 2-3.

⁴⁴ Cfr. *Geschichte der Erziehungswissenschaft*, program 1995, p. 9; *Schooling in Changing Societies*, abstracts, Krakow 1996, pp. 201-202 and program, 1996, p. 7 (ISCHE 18); *Faiths and Education*, programme, ISCHE XIX, 1997, p. 1; *Imagine, All the Education...*, Leuven 1998, pp. 15-16 (ISCHE 20); *Education and Ethnicity*, Sydney 1999, p. 29 (ISCHE 21).

2.3.3. *Publication of Conference Reports*

Even though the records of the conferences in Poland (1980) and France (1981) were published in journal and book form respectively, this long remained the exception. It was only after the quality debate in Prague (1990) that it was decided to follow De Vroede's memorandum (De Vroede 1988, p. 3) and secure the quality of conferences by a rigorous selection of contributions and their subsequent publication: «Quality of Papers: In order to avoid a decrease of quality ISCHE will publish each year a more selective volume of conference papers»⁴⁵. The year before, the Executive Committee had, also at the prompting of De Vroede (De Vroede 1988, pp. 2-3), expressly called for higher quality of contributions in its announcement of the Prague conference⁴⁶. This informed the decision of the publication committee on which papers presented at the Oslo conference (1989) were to be published: «Evidently the qualitative standards for the [Oslo] conference papers set in the announcement with the consensus of ISCHE's Executive Committee were a new departure. They were overlooked or neglected by not a few contributors. While there were exceptions, many papers were just narrative. However, papers which can provoke and stimulate are essential for scholarly success»⁴⁷. The publication committees are recruited from members of the Executive Committee, the local organising committee of the conference in question and (since they are published in the supplementary series of «*Paedagogica Historica*»), members of the editorial board of that publication. In order to heighten selective pressure, as a rule only one volume per conference is permitted (the two-volume publication of the Berlin proceedings (1995) is to remain an exception)⁴⁸. This allows the publication of, on average, 10-15% of all papers. Since the Oslo conference, proceedings have been published regularly. Initially, this was done as the «International Series for the History of Education. Publications of the International standing Conference for the History of Education (ISCHE)» (2 volumes, 1990 and 1992)⁴⁹. Starting in 1995, they have been published as a supplementary series to the journal «*Paedagogica Historica*» (see *Appendix 1*). Since then, only the abstracts of all accepted papers are published. In order to safeguard the academic standard of Standing Working Group publications, these need to be passed by the Executive Committee.

⁴⁵ INHE 15/1991, p. 5.

⁴⁶ See note 35.

⁴⁷ Preface in: Genovesi *et al.* 1990, p. VIII.

⁴⁸ Cfr. protocol of the Prague hearing (1990) (INHE 15/1991, p. 5); protocol of the session of the Executive Committee of 6 August 1996 in: ISCHE-NEWS 1996, p. 8; protocol of the session of the Executive Committee of 3 September 1997 in: ISCHE-NEWS 1997, p. 9.

⁴⁹ The intended publication of the conference proceedings of Prague (1990) and Barcelona (1992) in this series was unfortunately impossible. For the publication of these conferences, see *Appendix 1*.

2.3.4. *ISCHE Conference Paper Prize*

As a further means of improving the quality of papers as well as to support young scholars in the field, the «ISCHE Conference Paper Prize» was instituted in Dublin in 1997 and first awarded in 1998: «Founding an ISCHE-article prize seems the best way of promoting ISCHE and encouraging young people to attend ISCHE meetings»⁵⁰. This move was calculated to address the concern, voiced as early as 1987, that too few young scholars attended ISCHE conferences. Their number has risen in recent years. A further prize, the «ISCHE Book Prize» was considered.

3. *Thematic Line or Divergent Points?*

The justification of earlier criticism as well as the improvements in quality can be gauged by looking at ISCHE contributions over time. However, the point of this article can not be to judge ISCHE-archive's (Institut national de recherche pédagogique, cfr. Caspard, 2nd edition 1995) about 2,200 papers presented at conferences between 1979 and 1999 individually. A critical assessment of even the 200 selected papers in print to date – more are in preparation – would not just overtax the limits of this essay, but also my faculties. Rather, I intend to look at past conference themes to outline developments and invite the reader to study and judge himself.

Can we discern any singly development line in the list of ISCHE conference themes since 1979? Are there separate lines, or just scattered points? The motivations and reasons for selecting themes as well as the different persons charged with choosing them make it seem unlikely to find a single line. Conference themes have been selected at the instigation of individuals (Vág⁵¹: ISCHE 4, 1982, Hager: ISCHE 13, 1991, Coolahan: ISCHE 19, 1997) or – as a rule – at the instigation of various national institutions dedicated to history of education or other involved institutions (such as the Institute for the History of Sciences, Education and Technology of the Polish Academy of Sciences: ISCHE 2, 1980). Other themes were determined by outside occasions influencing the orientation of conferences and promising funding (such as the 100th anniversary of the «lois Jules Ferry»: ISCHE 3, Sèvres 1981, the 250th anniversary of the introduction of state elementary education in Norway: ISCHE 11, Oslo 1989,

⁵⁰ Cfr. ISCHE-NEWS 1996, pp. 6, 10 (quote); ISCHE-NEWS 1997, p. 12; ISCHE-NEWS 1998, H. 3, p. 3.

⁵¹ The protocol of the plenary session of 27 September 1980 states that Vág explained «*bis* proposals for a conference in Budapest» (emphasis Chr. L.). As the University of Budapest and the Department of Education of the Faculty of Sciences is later mentioned as the organising institutions, he can not certainly be identified as the sole proponent (INHE 2/1981, pp. 4 (quote), 6-7).

the Olympic Games in Barcelona 1992: ISCHE 15, 1993). In only one case did the Executive Committee propose a theme, a conference on the history of history of education⁵², which was taken up by the then Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. This kind of involvement in conference planning has been repeatedly demanded in the interest of quality improvement and continuity⁵³, but it has remained the exception.

Thus, it is impossible to reconstruct one single thematic direction informed by policy, even though each theme was reviewed by the Executive Committee and ratified by the ISCHE plenary session. However, one implicit criterion is evidently being followed, at times even explicitly stated – the subject needs to be defined broadly enough to allow for an international and diverse body of scholars to access and treat it profitably⁵⁴.

The broad spectrum of conference themes is thus the result of numerous competing factors, mirroring the complex and often random nature of broad international cooperation. Thus, it can not be read as an expression of international history of education as such, or even of a given host country. Yet despite this degree of randomness we can see one – universal, though not intentional – policy being applied: themes once treated are not addressed again in any permutation. Thus, the scope for choice is limited at least by a process of exclusion.

The assumption that no continuity in planning conference theme existed is based on the published protocols of Executive Committee sessions. Heinemann – a long-standing member of this committee between 1979 and 1995 and editor of INHE since 1983 – on the other hand recalls all conference themes being initiated by the Executive Committee in cooperation with local representatives and submitted to local organisations for realisation⁵⁵. The aim was to create the basis for what might become an encyclopaedia of international history of education. Only archive studies (especially of the correspondence of the Executive Committee) is likely to offer an answer to this question. However, the adoption of outside occasions, the instigation of national institutions dedicated to history of education, as well as the changing composition of the Executive Committee over two decades militate against a great degree of intentional thematic continuity in one coherent line.

⁵² Cfr. protocol of the session of the Executive Committee of 12 August 1991 (INHE 16/1991, p. 7).

⁵³ Cfr. protocol of the Executive Committee of 12 August 1991 in: INHE 16/1991, p. 7; Herbst 1992, p. XIV.

⁵⁴ Cfr. protocol of the Executive Committee of 31 August 1987 (INHE 9/1988, p. 9).

⁵⁵ Pers. Comm. Manfred Heinemann on 17 February 2000 and letter by Manfred Heinemann of 3 March 2000.

3.1. *Themes*

In the following, I will characterise past conference themes first thematically, then methodically and chronologically. The initial description, mainly intended to show the thematic breadth, is based on the resolutions and announcements (call for papers) in INHE as well as conference proceedings and reports and the publications based on them (cfr. *Appendix 1*). The possible divergence between intent and realisation would need to be taken into consideration in a more thorough analysis, but may be disregarded here for the purposes of a brief outline of past conferences.

First, let us look at content. The founding conference at Leuven (1979) was dedicated to *Teacher Training in Europe in the Period up to 1914* (De Vroede 1979/1981, p. 1). The contributions concentrated mostly on training for elementary school teachers in the 19th century, touching briefly on the training given to teachers in higher and vocational education and their origins and social status⁵⁶. The two following conferences, too, focused on the school environment, addressing innovation processes in Europe (as well as, peripherally, in some Asian colonies). The school context was transcended once with a focus on the youth movement (*The Educational Innovation in Historical Context*, ISCHE 2, Jablonna 1980)⁵⁷. The Sèvres conference was dedicated to school policy especially in 19th and 20th century Europe (such as the introduction of mandatory schooling) (*Educational Policies in Historical Context: Social, Economic, Political and Cultural Factors*, ISCHE 3, 1981). The Budapest conference on theory and practice of pre-school education first moved decisively beyond the school context (*The History of Pre-School Education and its Relation to the History of Education in General*, ISCHE 4, Budapest 1982). A further thematic shift from an institutional to a content-based perspective could then be observed in the following two conferences (*Science, Technology and Education*, ISCHE 5, Oxford 1983; *Education and Enlightenment*, ISCHE 6, Wolfenbüttel 1984).

The two conferences after these returned to an institutional perspective. One went beyond the traditional focus on the school by focussing on tertiary education (*Higher Education and Society*, ISCHE 7, Salamanca 1985) while the other the other picked up an aspect of an earlier conference (ISCHE 3, 1981, Sèvres), namely mandatory school attendance in Europe, the USA and Latin America, thus placing specific emphasis on a deeper understanding of the issue

⁵⁶ De Vroede planned to write a comparative historical study of teacher training in Europe based on these contributions (Cfr. INHE 4/1983, p. 22; INHE 5/1984, p. 19). This intention unfortunately developed no further than his brilliant comparative analysis of the Leuven papers (De Vroede 1979/1981).

⁵⁷ Cfr. circular by Professor Miaso (Warsaw), president of ISCHE 2, of 7 August 1980, p. 1, and conference programme as well as typescript presentations kindly provided to me by Harald Scholtz.

(*Introduction, Development and Extension of Compulsory Education*, ISCHE 8, Parma 1986).

Comparative education, in particular international relations in education (particularly international influence on developments in state education systems including the reception of such impulses in Europe, the USSR, USA, Mexico, Canada and New Zealand), was first addressed explicitly in the theme of the Hungary conference, much as an expressly international organisation like ISCHE might have been expected to do so earlier (*History of International Relations in Education*, ISCHE 9, Pécs 1987). The two following conferences returned to an explicit focus on the school as an institution, looking into aspects of earlier themes with both teachers (*The Social Role of the Teaching Profession*, ISCHE 10, Joensuu 1988, cfr. ISCHE 1, 1979) and elementary education (*The History of Elementary School Teaching and Curriculum*: ISCHE 11, Oslo 1989, cfr. ISCHE 2, 1980).

The Prague conference took a broader approach than these, being dedicated to educational reform, though limited to the period from the Renaissance and Reformation to the Enlightenment. In view of the upcoming Comenius anniversary celebrations (1992), part of it was to be dedicated to him and his efforts (*Educational Reform between Reformation and Enlightenment*: ISCHE 12, Prague 1990). This subject partly overlapped with the earlier Wolfenbüttel conference on Enlightenment specifically (1984).

As earlier conferences had defined their timeframe no earlier than, at most, early modernity, the focus of the following Zurich conference on education in Greco-Roman Antiquity and its heritage in modern times came as a surprise (*Aspects of Antiquity in the History of Education*: ISCHE 13, Zurich 1991). The Executive Committee had expanded the theme to include the history of education in Antiquity itself (INHE 11/1989, p. 5), illustrating the fact that this theme was initiated by an outside actor (F.-P. Hager). Its corrective and mediating role was again evident in the selection of the next conference's theme, dedicated to sports, which was motivated by the upcoming Olympics at the venue (*Education, Physical Activity and Sport in a Historical Perspective*: ISCHE 14, Barcelona 1992). This was only sanctioned on condition that historical aspects would predominate (cfr. INHE 11/1989, p. 5).

The following conferences again placed their focus on aspects of the education system. In connection with the commemoration of Columbus' voyage in 1492, they looked at colonial history and the effects of European culture abroad. First, the Boston co-conference of 1992, which was also ISCHE's first non-European event in cooperation with the History of Education Society USA, held parallel with ISCHE 14 in Barcelona, took as its theme *Education in a New World: Global Roots and the American Experience*. The next year, the Lisbon conference took a broader view (*Education Encounters People and Cultures: The Colonial Experience, 16th-20th centuries*: ISCHE 15, 1993). A further step beyond the institutional boundaries of school systems was taken

in the Amsterdam conference on *Education and Cultural Transfer, 1500-1994* (ISCHE 16, 1994). The publication of this conference's proceedings stresses that it expressly intended to counter the «traditional neglect of non-schooling educational institutions during history of education conferences and in history of education studies» (Sturm 1996, p. 9). Thus in addition to cultural transmission through schools, families and youth cultures were included in the research. The Berlin conference was the first not to take a thematic approach to subject within the field, but to take as its theme the field of history of education itself. The emergence and development of educational science in different countries, its social and political context, its role in training educators, paradigms and paradigm shifts in education and its interaction with related disciplines and the wider public were the focus of this event (*History of Educational Studies*, ISCHE 17, Berlin 1995).

Returning to an earlier institutional focus, the Krakow conference (*Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*: ISCHE 18, Krakow 1996) overlapped in part with earlier conferences (ISCHE 2, 1980; ISCHE 3, 1981; ISCHE 12, 1990). The call for papers characterised its criteria in words reminiscent of the Sèvres meeting; they were to relate to «historical accounts and analyses of the relationship of education to changing social, political, economic, and legal structures» (INHE 20/1993, p. 5). Given this breadth of possibilities, it comes as no surprise that the overlap did not to any appreciable degree leading to repetition of subjects addressed at Sèvres. One important difference is evidenced by the larger number of contributions on non-European countries (e.g. Australia).

The themes of the next three conferences took an entirely new direction by focussing on three widely divergent and conceptually new subjects. For the first time, ISCHE conferences ceased to look at institutions or epochs, but rather took up problems and questions across institutional lines. These were religion and religious belief in education (*Faiths and Education*: ISCHE 19, Maynooth/Dublin 1997), the role of the visual, image and film in education (*Imagine, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space Through History*: ISCHE 20, Kortrijk/Leuven 1998), the relation of ethnicity and education (*Education and Ethnicity*: ISCHE 21, Sydney 1999), and the function of books in education (*Books and Education*: ISCHE 22, Alcalá 2000). The penultimate conference's theme shows some overlap with earlier meetings on colonialism and decolonisation (Boston 1992, Lisbon 1993), yet it not only looked at the problems of co-existence between people of different nationalities in formal and informal educational contexts (with the white roses in the hair of Australian Aborigine maidservants providing a tangible link to earlier English influence). The right to define ethnicity was considered in depth a theme as well. All three subjects also mirror current debates.

To end this brief survey of ISCHE-themes to date, we can draw four conclusions (including methodical and chronological aspects): 1) there is no

repetition of earlier themes (though a degree of overlap does occur), but a wealth of thematic aspects even before we begin looking at its realisation in the over 2,200 papers submitted. No single thematic line is in evidence, although three broadly recurrent themes can be identified (1. colonialism, decolonisation, ethnicity and education: ISCHE 14, Boston 1992, ISCHE 1993, ISCHE 1999; 2. school and school reform: ISCHE 1980, ISCHE 1981, ISCHE 1990, ISCHE 1996; 3. the teaching profession: ISCHE 1979, ISCHE 1988). Beyond these, we find individual themes with no obvious connection. 2) The conferences – of necessity – often address the institution of school, but frequently go beyond its limits, leaving behind earlier traditional limitations of history of education to the history of scholastic institutions. 3) Methodologically speaking, we can see the conferences following the current trend in history of education away from the history of ideas and philosophies, towards social history and the study of the actual implementation and effects on the ground. With the exception of the Pécs conference (1987), comparative studies remained comparatively rare. Usually, materials on the history of different countries are presented in isolation, still requiring a comparative analysis. This concentration on single countries is very much part of the tradition of history of education. 4) From conference to conference, a greater geographical breadth of contributions is in evidence – since 1993 (with the exception of the 1999 Sydney conference) encompassing all five continents. In chronological terms, on the other hand, a narrowing of focus to modernity, particularly the 19th and 20th centuries, can be observed (though the Zurich conference on Antiquity provides a notable exception).

This state of international research as exemplified by ISCHE's conference themes and publications is greatly expanded once the subjects and meetings of its Standing Working Groups since 1982 are taken into account.

3.2. *Subjects of the Standing Working Groups*

1982 saw the inauguration of the successful «Standing Working Group for the History of Early Childhood Education». It adopted the theme of the Budapest conference (ISCHE 4, 1982) as its research subject and held a number of meetings from 1984 until its formal separation from ISCHE in 1999. Their subjects were, among other things, comparative studies of the history of early childhood since the 18th century (cfr. Erler/Erning 1984), the history of teacher training and the teaching profession in pre-school (1987, 1988), the history of international relations in early childhood education (1990) and finally «To Whom Does the Young Child Belong?» (1995). The results of these meetings were partly published in the above mentioned annual «Historia Infantiae». Following the model of this Working Group, the «Standing Working Group for the History of Education and Enlightenment» was founded in Salamanca in 1985, again based on the theme of a previous conference (ISCHE 6, 1984).

Since Parma (1986), it held meetings on various aspects of Enlightenment pedagogy. Following «The concept of Enlightenment» (1986), various eminent pedagogues and their reception in different countries were looked into (1987) before the systematic topic of «The concept of human in educational contexts» (1989) was addressed. All further meetings also addressed systematic subjects: State and education (1991), religion and education (1993), education, pedagogy and science (1995), ethics and education (1997) and finally, taking up a current critique of postmodernist philosophy, the idea of human rights in Enlightenment philosophy and education and their postmodern criticism (1998)⁵⁸. «Education» was established in 1989⁵⁹, then the «International Standing Working Group on the History of Education as a Field of Research and a Teaching Subject» in 1991⁶⁰. Despite a promising start in Prague (1990), the Gender Standing Working Group quickly ran into difficulties owing to lack of interest, only being reactivated in 1993⁶¹. After a meeting in the context of the 18th International Congress of Historical Sciences (Montreal 1995), its subsequent meetings were dedicated to the following subjects: Women in the history of education and the construction of gender through education (1995 and 1996), coeducation, the feminisation of the teaching profession and women in school administration (1996), and construction and visualisation of gender (1998)⁶². At the 19th International congress of historical sciences (Oslo 2000), it is to hold a session on the subject of «The Uses and Misuses of Gender in the History of Education». After meetings in Moscow (1991) and Zurich (1991), the International Standing Working Group on the History of Education as a Field of Research and a Teaching Subject published the monograph «Why Should we Teach History of Education?» (Salimova/Johanningmeier 1993), though it failed to produce the originally intended methodological handbook for history of education⁶³. After further sessions on methodology in Berlin (1995) and Krakow (1996), it ceased operations⁶⁴.

Though further Working Groups on the subjects of elementary school

⁵⁸ Cfr. the publications by Hager/Jedan 1986; Jedan/Hager 1987; Kach/Jedan/Hager 1989; Hager/Jedan 1993; Hager/Jedan 1995; Hager 1997; Jedan/Kump/MacLeay 2000 (forthcoming [2001]), and Lüth/Jedan 2000 (forthcoming 2001).

⁵⁹ Cfr. INHE 11/1988, p. 7; INHE 16/1991, p. 3.

⁶⁰ Cfr. INHE 15/1991, p. 7; INHE 16/1991, p. 2.

⁶¹ Cfr. INHE 16/1991, p. 8; INHE 19/1993, p. 2.

⁶² Cfr. *Geschichte der Erziehungswissenschaft*, program ISCHE 17, Berlin 1995, pp. 29-30; *Schooling in Changing Societies*, abstracts, Krakow 1996, pp. 201-220 (ISCHE 18); *Imagine, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space through History*, programme and abstract book of the XXth International standing Conference for the History of Education, Leuven 1998, p. 16.

⁶³ Cfr. on this intention INHE 16/1991, p. 8; Depaep 1993, p. 2.

⁶⁴ Cfr. *Geschichte der Erziehungswissenschaften*, program ISCHE 17, Berlin 1995, p. 31; *Schooling in Changing Societies*, abstracts, Krakow 1996, pp. 203, 219 and the programme of that conference, 1996, p. 7 (ISCHE 18); ISCHE-NEWS 1997, p. 19.

attendance since 1800 (1980)⁶⁵ and history of international exchange programmes, history of special needs education and international comparative social history of the teaching professions⁶⁶ as well as – following a spirited debate at the Berlin conference (1995, cfr. Lüth 1996) on the question how differentiated pedagogy had become in the USSR and other Communist states – on the history of pedagogy in former Communist states⁶⁷ (all 1988) were suggested, none have to date been formed. Following the Lisbon conference theme «The Colonial Experience» (19093), a Standing Working Group on the history of education following decolonisation was instituted in 1998⁶⁸, but dissolved again in 2000 as no meetings had been held.

Though the Standing Working Groups (Early Childhood Education; Enlightenment Pedagogy; Gender; Theory and Methodology of History of Education), partly addressing subjects of earlier ISCHE conferences and partly contributing new approaches, followed a continuous, programmatic line in their efforts, it is obvious that this kind of international research effort is harder to organise than ISCHE's main conferences. The former change their themes, but the latter, though their subjects remain the same, have proven more vulnerable to the vagaries of time. Thus, Standing Working Groups can only fulfil a very limited stabilising and concentrating function vis-a-vis ISCHE's varying themes and foci. Fears that the above-mentioned groups might siphon too many participants away from the main conferences and thus develop centrifugal tendencies have largely proven unfounded.

4. *Context and Perspective*

This review of the state of history of education as reflected in the development of ISCHE and its conferences begs the question of its future context and, above all, to consider perspectives for future research. With regard to context, I will limit myself to listing a number of associations which, too, promise to contribute to a future international pedagogy: the World Association for Educational Research, the Standing Conference in University Teaching and Research in the Education of Adults, the European Educational Research Association (EERA), and the «Comparative Education Society in Europe (CESE). However, these organisations' conferences and symposia mostly focus on the present, with a perspective on history only incidentally (though in the case of EERA and CESE increasingly) emerging. The initially mentioned association of Latin American

⁶⁵ Cfr. INHE 2/1981, pp. 3-4.

⁶⁶ Cfr. INHE 11/1989, p. 7.

⁶⁷ Cfr. ISCHE-NEWS 1996, pp. 9, 16.

⁶⁸ Cfr. ISCHE-NEWS 1998, 3, p. 2.

education historians, on the other hand, places its main emphasis on history, though it limits its research to a single continent (as CESE and EERA focus on Europe). A further promising approach is seen in the research on the history of university education carried out by the «commission internationale pour l'histoire des universités» in the context of the International committee of Historical Sciences (cfr. Caspard, 2nd edition 1995, pp. 234-235). Finally, the «International Study Group in Early Childhood Education», developed from an ISCHE Standing Working Group merits mention here. However, none of these organisations aim to organise research in the entire field of history of education throughout the world as ISCHE does. Therefore, they will not be considered in greater depth here.

In the following, I will sketch some perspectives for future research in history of education in the context of ISCHE – briefly, mindful of the perils of defining research for others to undertake. This is not the place to single-handedly propose conference themes beyond those already scheduled (*Books and Education*, Alcalá 2000; *Urbanisation and Education*, Birmingham 2001; *Enseignement secondaire*, Paris 2002, the following conference was held in Brazil in the interest of further internationalisation, with a focus on questions of organisation and principle).

The increasing internationalisation projected by ISCHE is likely to replace its current eurocentrism with a polycentric organisation. While the founding conference at Leuven (1979) numbered 94.5% European participants, this proportion fell to 56% after two decades (ISCHE 20, 1998) and dipped as far as 34% at the first ISCHE conference outside of Europe the following year (Sydney 1999, with 54% attendants from Australia and New Zealand). Currently, a strong trend towards expansion into Latin America is becoming apparent. The concurrent growth of the number of attendees may well necessitate a further differentiation through Standing Working Groups in order to manage and stabilise larger conferences. With a view to addressing current problems effectively, establishing a «Standing Working Group on the History of History of Education (and the Education System) in the Former Communist Countries» (suggested in 1995) and reactivating the currently defunct «Standing Working Group on the Consequences of Colonialism and Decolonisation» (possibly expanding its remit to include ethnicity and education) would be desirable. The reactivation of the earlier «International Standing Working Group on the History of Education as a Field of Research and a Teaching Subject» also remains a pressing necessity in order to create a forum to critically and methodologically reflect history of education.

A continual publication of conference papers, too, should help to provide an internal cohesion threatened by the worldwide expansion of research efforts. They are, however, above all needed to lend ISCHE's work a broader impact which, despite the importance of international contacts and personal interaction, are the eventual measure of its import.

In view of the past emphasis on modernity, the extension of the organisation's focus of earlier historical periods (as exemplified by the Zurich conference in 1991, though in other national contexts, other epochs might merit closer study) is desirable. The dominant approaches of social history and the study of everyday life (cfr. Herbst 1992, pp. XI-XII) should be augmented by more philosophical questions (approached from a socio-historical perspective) which history of education since the 1970s has generally been prone to ignoring. Such approaches are indispensable not just for the study of educational philosophy (cfr. Muir 1998), but also to analyse historical processes in the real world which, after all, were strongly influenced by the prevalent theories of their time.

A surprising gap remains in the fact that comparative international studies to date have remained very rare, represented only in individual papers. International history of education has to date taken place largely within the frontiers of individual countries (with the exception of the Pécs conference in 1987, as noted previously). Comparative approaches are at best evident from the introductions of conference publications. Such research efforts, though, may be hoped to not only unearth further parallels and differences between different nations, but also help to structure the seemingly chaotic plethora of historical facts referred to at the conferences. The papers already presented offer themselves as a readily available collection of material for such work. Whether this should more profitably take place in dedicated Standing Working Groups, specific research groups outside the conferences in order to take some stress off the events (as suggested by Aldrich in 1994)⁶⁹, or whether it is best to integrate the work into the conferences will need to be discussed for each aspect. Cooperation with other organisations such as the Comparative Education Society in Europe would offer a fruitful opportunity here. This line has already been explored in De Vroede's intent to develop the Leuven conference papers on European teacher training in the 19th century (ISCHE 1, 1979) into a more thoroughly comparative monograph (De Vroede 1979/1981).

Any comparative perspective naturally leads into the issue of academic cooperation, both between East and West and between the so called First and Third Worlds. Thus, the agenda has, if anything, broadened since the end of the Iron Curtain. So-called Third World countries have so far been under-represented at the conferences. If globalisation is to be more than an economic process, it should go without saying that impulses of research projects and methodologies (e.g. through exchange programmes)⁷⁰ can not be limited to Western paternalism (the Nigerian education historian

⁶⁹ Cfr. note 17.

⁷⁰ Cfr. Depaeppe 1993, pp. 3, 6; Heinemann in: ISCHE-NEWS 1995, p. 10; Cfr. protocols of the session of the Executive Committee of ISCHE of 6 September 1997 and the plenary session of 5 September 1997 in: ISCHE-NEWS 1997 pp. 13, 19-20.

Omolewa addresses this criticism (Omolewa 1998, pp. 545-649). This learning process can and should be mutual. In this sense, Depaepe refutes the charge of a Western «methodological imperialism» in East-West relations, but also stresses that «[...] it can hardly be denied that, in the West, thanks to the available resources, more possibilities were generally offered and more flexible explanatory schemes were developed so that the methodological and content standards [...] are of another nature» (Depaepe 1993, p. 6). He adds that the history of education – with the aid of such advanced methodology – is best written by representatives from the affected countries themselves. The same applies to the so-called Third World. On the issue of mutual learning, Depaepe remarks «[...] do we have nothing to learn from the high esteem in which human sciences such as education and history are held in Eastern and Central European universities? What contrast with our often bland technological conception of science!» (*ibid.* 1993, p. 6).

Finally, we can hope that international history of education can through a mutual exchange on the histories of the different countries contribute something to the future international education which Klafki regards as the answer to an «increasing interconnection or linking of the fate of all continents, cultures, states, societies» (Klafki 1993, p. 136). Such a practical impact is in line with the goal ISCHE set itself at its foundation: «to develop understanding and appreciation of the importance of History of Education and its contribution to social and educational progress» (INHE 1/1980, pp. 3-4, cfr. Herbst 1990, p. 87).

It must be said, however, that despite their strong involvement in the foundation of ISCHE and the two ISCHE conferences at Wolfenbüttel (1984) and Berlin (1995), German researchers have to date, with only few exceptions, neither embraced nor grasped fully the challenges and opportunities of this kind of international historical research or its – however remote – impulses for international education. These remarks are intended not as a rebuke, but as an invitation to study the many papers contributed to and published by ISCHE since 1990, in the hope that such mental excursions beyond familiar borders may lead to a real journey to an ISCHE conference abroad. If doubt about the academic quality was a reason to stay away, take this as an invitation to contribute to its improvement instead. However much organisation and quality have been raised since the late 1980s, there is still room for improvement. And if I may add a personal observation: Attending and contributing to a conference of such broad international character can help to open up narrow horizons and provide a wealth of information that may well appear to be an overwhelming flood if not tempered by mediation at the personal level. Thus can we understand Herbst's insistence as president of ISCHE that: «as much as we cherish and are determined to continue to cherish the good fellowship and friendship that have characterized our meetings in the past and will, I trust, in the

future, we must not forget that we are trustees for a fellowship that is based on scholarship in history and education. Scholarly work is the basis on which everything else rests, and it must receive primary recognition» (Herbst 1990, p. 87). May this Festschrift serve as an expression of both.

I am grateful to Harald Scholtz (1930-2007) and Manfred Heinemann for the opportunity to gain greater insight especially into the early development of ISCHE in personal conversations and to Manfred Heinemann for a number of critical comments and additions to this article.

Appendix 1

List of all ISCHE conferences, loose-leaf conference notes (T)⁷¹ and published proceedings (P)⁷²

ISCHE 1: *History of Teacher Education*, Belgium, Leuven 1979 (55)⁷³

ISCHE 2: *The Educational Innovation in Historical Context*, Poland, Jablonna near Warsaw 1980 (71)/P: Miaso 1983

ISCHE 3: *Educational Policies in the Historical Context: Social, Economic, Political and Cultural Factors*, France, Sèvres, 1981 (127)/P: Frijhoff 1983

ISCHE 4: *The History of Pre-School Education and it's Relation to the History of Education in General*, Hungary, Budapest, 1982 (109)

ISCHE 5: *Science, Technology and Education*, Britain, Oxford, 1983 (95)

ISCHE 6: *Education and Enlightenment*, West Germany, Wolfenbüttel 1984 (93)/T: Heinemann/Erger 1984

ISCHE 7: *Higher Education in Society: Historical Perspectives*, Spain, Salamanca 1985 (112)/T: Universidad de Salamanca 1985

ISCHE 8: *Introduction, Development and Extension of Compulsory Education*, Italy, Parma, 1986

ISCHE 9: *History of International Relations in Education*, Hungary, Pécs, 1987 (more than 150)/T: Komlósi 1987

⁷¹ This only covers loose-leaf notes as provided in copied form to participants (not copies of presentations etc.) as opposed to formally published, selected papers (P). They are marked with the letter (T) and noted in greater bibliographic detail later.

⁷² The publication of the proceedings for a given conference is here indicated by the name of the first editor and the year of publication (for further information see bibliography).

⁷³ The number of participants (if available from conference papers, INHE reports, or conference publications) is added to the conference in brackets.

- ISCHE 10: *The History of the Social Role and Evolution of the Teaching Profession*, Finland, Joensuu, 1988 (152)/T: Seppo 1988
- ISCHE 11: *The History of Elementary School Teaching and Curriculum*, Norway, Oslo, 1989 (101)/ T: Oslo 1989/P: Genovesi 1990
- ISCHE 12: *Educational Reform between Reformation and Enlightenment*, Czechoslovakia, Prague, 1990 (it is indicated in: ISCHE-NEWS 1995, 13 that selected papers have been published by Charles University, Prague)
- ISCHE 13: *Aspects of Antiquity in the History of Education*, Switzerland, Zurich, 1991 (more than 100)/ P: Hager 1992
- ISCHE 14: *Education, Physical Activities and Sport in a Historical Perspective*, Spain, Barcelona, 1992 /T: Monés/Solá, Barcelona 1992. *Education in a New World: Global Roots of the American Experience* (Joint Conference with the [American] History of Education Society (United States, Boston 1992)
- ISCHE 15: *Education Encounters Peoples and Cultures: The Colonial Experience (16th-20th centuries)*, Portugal, Lisbon 1993 (300)/T: Education 1993/P: Nóvoa 1995
- ISCHE 16: *Education and Cultural Transfer, 1500-1994*, Netherlands, Amsterdam, 1994 (140)/P: Sturm 1996
- ISCHE 17: *History of Educational studies*, Germany, Berlin 1995 (about 200)/T: Geschichte der Erziehungswissenschaft 1995/P: Drewek 1998
- ISCHE 18: *Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*, Poland, Krakow, 1996 (156)/T: Schooling 1996/P: Majorek 1998 (A second volume of selected papers from this conference, though not an official ISCHE publication, is scheduled for publication in 2000: Majorek/Johanningmeier 2000)
- ISCHE 19: *Faiths and Education: Historical and Comparative Perspectives*, Ireland, Maynooth, 1997 (about 200)/T: Faiths 1997/P. Coolahan 1999
- ISCHE 20: *Imagine, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space Through History*, Belgium, Leuven/Kortrijk 1998 (about 150)/T: Depaepe 1998
- ISCHE 21: *Education and Ethnicity*, Australia, Sydney, 1999 (about 100)/T: Campbell 1999
- ISCHE 22: *Books and Education*, Spain, Alcalá 2000

Appendix 2

Presidents and Secretaries of ISCHE to 2000

Presidents: Brian Simon (Britain, 1979-1982), Maurits De Vroede (Belgium, 1982-1985), Otto Vág, (Hungary, 1985-1988), Jürgen Herbst (United States, 1988-1991), Marc Depaepe (Belgium, 1991-1994), Richard Aldrich (Britain, 1994-1997), Jeroen Dekker (Netherlands, 1997-2000)⁷⁴

Secretaries of the Executive Committee to 2000: Manfred Heinemann (West Germany, 1979-1982), James Lynch (Britain, 1982-1984), Pierre Caspard (France, 1984-1985), Willem Frijhoff (Netherlands, 1985-1988), Manfred Heinemann (West Germany, 1988-1990), Marc Depaepe (Belgium, 1990-1991), Erwin W. Johanningmeier (United States, 1991-1994), Jeroen Dekker (Netherlands, 1994-1997), John Ramsland (Australia, 1997-2001)

Literature

- C. Campbell (ed.), *ISCHE XXI, Education and Ethnicity*, Programme and Abstract Book, University of Sydney, 1989
- P. Caspard (ed.), *Guide Internationale de la Recherche en Histoire de l'Éducation/ International Guide for Research in the History of Education*, Second edition, Paris-[Bern], Institut national de recherche pédagogique-P. Lang, 1995
- M.-M. Compère, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris/Berne, Lang, 1995
- J. Coolahan, R. Aldrich, F. Simon (eds.), *Faiths and Education: Historical and Comparative Perspectives*, Ghent, C.S.H.P., 1999 («Paedagogica Historica». Supplementary Series, vol. V)
- J. Dekker, *Over welke grens? De historische pedagogiek als internationale wetenschap*, in S. Miedema, W. van Haften (eds.), *Pedagogiek over de grens. Over de internationalisering van de pedagogiek*, Utrecht, SWP, 1998, pp. 31-39
- M. Depaepe, *History of Education. Anno 1992: A Tale Told by an Idiot, Full of Sound and Fury, Signifying Nothing?* Presidential address, ISCHE XIV, Barcelona 1992, «History of Education», 22, 1993, n. 1, pp. 1-10

⁷⁴ As the president's three-year term of office begins and ends with the election by the plenary session at an ISCHE conference, the terms of two presidents share every third year.

- , *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*, in: Caspard 1995, pp. 227-231
- M. Depaepe, B. Henkens (eds.), *Imagine, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space through History*. Programme and Abstract Book of the XXth International Standing Conference for the History of Education, Leuven, 1998
- M. De Vroede, *The History of Teacher Training: Opening Address of the International Standing Conference on the History of Education (Louvain, 24-27 September 1979)*, «History of Education» 10, 1981, pp. 1-8
- , *The ISCHE after Ten Years* [typescript of 18 May 1988, 7 pp.]
- P. Drewek, Ch. Lüth, R. Aldrich, H. Scholtz, J. Schriewer, H.-E. Tenorth (eds.), *History of Educational Studies/Geschichte der Erziehungswissenschaft/Histoire des Sciences de l'Éducation*, Ghent, C.S.H.P., 1988. («Paedagogica Historica». Supplementary Series, vol. III)
- Education Encounters Peoples and Cultures: The Colonial Experience (16th-20th Centuries)*. Lectures/Abstracts, ISCHE 15, Lisbon 21-25 July 1993
- L. Erler, G. Erning (eds.), *Conference Papers for the 1st Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education* (within the ISCHE), 29-31 August 1984, Bamberg 1984 (second printing)
- Faiths and Education*. Programme. ISCHE 19, National University of Ireland, Maynooth, 1997
- W. Frijhoff (ed.), *L'offre d'école. The Supply of Schooling. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives aux XIXe siècle*. Contributions to a Comparative Study of Educational Policies in the XIXth Century, Paris, Publications de la Sorbonne-I.N.R.P, 1983
- G. Genovesi (ed.), Introduction, *Development and Extension of Compulsory Education. Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education*, Università di Parma, Parma, 1986, vol. 1-4
- G. Genovesi, B.B. Gudem, M. Heinemann, J. Herbst, T. Harbo, T. Sirevåg (eds.), *History of Elementary School Teaching and Curriculum*, Hildesheim, Edition Bildung und Wissenschaft, 1990 (International Series for the History of Education, vol. 1)
- Geschichte der Erziehungswissenschaft/History of Educational Studies/Histoire des Sciences de l'Éducation*, Program, ISCHE 17, Abstracts (2 binders), Berlin, 1995
- F.-P. Hager, D. Jedan (eds.), *Conference Papers for the 1st Meeting of the International Standing Working Group on Education and Enlightenment* (within the ISCHE), Parma, September 2-3 1986: The Notion of Enlightenment, Zurich, 1986

- F.-P. Hager, M. Depaepe, M. Heinemann, J. Herbst, R. Lowe (eds.), *Aspects of Antiquity in the History of Education*, Hildesheim, Edition Bildung und Wissenschaft, 1993 (International Series for the History of Education. vol. 3)
- F.-P. Hager, D. Jedan (eds.), *Staat und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit*, Bochum, Winkler, 1993
- , (eds.), *Religion und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit*, Bochum, Winkler, 1995
- , (eds.), *Bildung, Pädagogik und Wissenschaft in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit*, Bochum, Winkler, 1997
- M. Heinemann (ed.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1985, 2 vols. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, vol. 3.1-2)
- M. Heinemann, J. Erger (eds.) *Education and Enlightenment. International Standing Conference for the History of Education*, 6th Session, Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel, Federal Republic of Germany, Sept. 3-6, 1984, Vol I-IV (Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung, vol. 23-26)
- J. Herbst, *The International Standing Conference for the History of Education after the first Decade*, «Paedagogica Historica» XXVI, 1990, pp. 85-89
- , Opening Address. In: Hager *et al.* (eds.) 1992, pp. XI-XIV
- «Historia Infantiae. International Annual for the History of Early Childhood Education». Publication of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education (within the International Standing Conference for the History of Education), Eötvös Loránd University, Budapest, 1984 ff. (Vol. 1, 1984; vol. 2, 1986 etc.)
- INHE: see: «International Newsletter for the History of Education»
- «International Newsletter for the History of Education» (ed. M. Heinemann), n. 1-22, 1980-1994, (=INHE) (No. 1 published in: «Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung», vol. 14, 1980, the remainder as separate brochures)
- «ISCHE-NEWS»: Published from 1995 on as the first official organ of ISCHE, from Vol 1. usually within vol. 1 of «Paedagogica Historica» for a given year (beginning with XXXI 1995), replacing the «International Newsletter». They are quoted by year, adding the volume number of «Paedagogica Historica» only if they are not published in vol. 1 for a given year

- D. Jedan, F.-P. Hager (eds.), *Educational Thinkers of the Enlightenment and their Influences in Different Countries*. Conference Papers for the 2nd Meeting of the International Standing Working Group on Education and Enlightenment (within the ISCHE), Murray, Ky., Murray State University Press, 1987
- D. Jedan, Ch. Lüth (Hg.) with the cooperation of R. Kump and D. MacLeay: *Moral Philosophy and Education in the Enlightenment*, Bochum, Winkler, 2001
- N. Kach, D. Jedan, F.-P. Hager (eds.), *Enlightenment & Education. The Conceptions of Human Nature & Education*. Series Number III. Selected Proceedings. *The 3rd International Conference on Education and Enlightenment* (within the ISCHE), Lethbridge Alberta (USA), University of Alberta and University of Lethbridge, 1989
- W. Klafki, *Bildungsperspektiven-Grundzüge internationaler Erziehung*, in M. Borelli, *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren, 1993, pp. 136-148
- S. Komlósi (ed.), *History of International Relations in Education. Conference Papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of Education*, Pécs 31st August to 3rd September 1987, Pécs, Regional committee at Pécs of the hungarian academy of sciences-Janus Pannoniuniversity, 1987, 3 vols.
- Ch. Lüth, *17. Jahrestagung der International Standing Conference for the History of Education in Berlin*, «Erziehungswissenschaft», 7, 1996, vol. 13, pp. 46-49
- Ch. Lüth, D. Jedan (eds.), *The Enlightenment Idea of Human Rights in Philosophy and Education and Postmodern Criticism*, Bochum, Winkler, 2002
- P. Lundgreen, *Die Jahreskonferenz der britischen History of Education Society 1977*, «Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung», 9, 1978, pp. 153-155
- C. Majorek, E. Johanningmeier, F. Simon, W. Bruneau (eds.), *Schooling in Changing Societies: Historical and Comparative Perspectives*, Ghent, C.S.H.P., 1998 («Paedagogica Historica». Supplementary Series, Volume IV)
- C. Majorek, E.V. Johanningmeier (eds.), *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*, Cracow, Polish Academy of Sciences Publishing House in Cracow, 2000
- J. Miaso, editor of a number of conference papers of ISCHE 2 (1980) in English, French, German and Polish in the Annual of the Polish Academy of Sciences (Polska Akademia Nauk) «Rozprawy z Dziejów Oswiaty» (History of Education Transactions), XXV, 1983, pp. 107-256

- J. Monés, P. Solá (eds.), *Education, Physical Activities and Sports in a Historical Perspective*. XIV ISCHE Conference 1992. Conference Working Papers / Materials de Congrès / Materiales del Congreso, Barcelona 1992, 2 vols.
- J.R. Muir, *The History of Educational Ideas and the Credibility of Philosophy of Education*, «Educational Philosophy and Theory» 30, 1998, pp. 7-26
- A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johanninger (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Ghent, C.S.H.P., 1995 («Paedagogica Historica». Supplementary Series, vol. I)
- M. Omolewa, *Adult Education Research in Africa: A Discourse on West African Initiatives Since 1949*, in: Drewek et al. (eds.) 1998, pp. 537-557
Oslo: ISCHE Oslo-Norway 1989. Collection of Abstracts
- K. Salimova, E.V. Johanninger, Erwin V. (eds.), *Why Should we Teach History of Education?* Moscow, Library of International Academy of Self-Improvement, 1993
- W. Schmale, N.L. Dodde (eds.), *Revolution des Wissen? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*, Bochum, Winkler, 1991
- Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives*. Program, Abstracts, Krakow, FALL, 1996, [2 Vols.]
- S. Seppo (ed.), *The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context*. vol. 1-5. Joensuu, Finland: University of Joensuu, Faculty of Education, 1988
- J. Sturm, J. Dekker, R. Aldrich, F. Simon (eds.), *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, Ghent, C.S.H.P., 1996 («Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. II)
- K. Tveit, *The British Prehistory of ISCHE*, «History of Education Society Bulletin», n. 45, 1990, pp. 36-46
- O. Vág (ed.), Conference Paper for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education: *The History of Pre-School Education and its Relation to the History of Education in General*, Eötvös Loránd University Budapest 1982, Vols. 1-2
- M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921), Tübingen, Mohr, fifth edition 1972
- T. Wróbleska, *Geschichte der Bildungs- und Erziehungsarbeit der polnischen gesellschaftlichen Organisationen in Pommern in den Jahren 1871-1914*, «Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung», vol. 12/13, 1979-80, [185 pp.]

CoDiSV

Digital corpus of school children's written work in the Aosta Valley

Michel Borre, H el ene Champvillair,
Diletta Di Rocco, Stefania Graziani

During the academic event which took place on Friday 19 June 2009 at the University of the Aosta Valley the <<http://www.codisv.it>> website was officially inaugurated. This portal, which offers access to the digital archives of school children's written work CoDiSV (*Digital Corpus of School Writing of the Aosta Valley*), is part of the research project *School children's written work in the Aosta Valley*, operative within the department of Educational Sciences of the University. In the next pages, following a brief introduction of structure and contents of the archive, we will outline a report of this event, which – thanks to the participation of the many researchers that compose the research group – has offered an important occasion of interdisciplinary study regarding the analysis of non-conventional sources such as school children's exercise books.

School children's written work in the Aosta Valley: the CoDiSV archive

The CoDiSV is a digital archive which contains children's exercise books, diaries and other school material produced by children in the Aosta Valley in the period from the unity of Italy to the end of the 1900's. The collection

of this material started within the *School children's written work in the Aosta Valley* project mainly for linguistic and glottodidactic interests, and was subsequently extended with the more general objective of collecting examples of children's writing in Italian and French from the unity of Italy to the present day. The CoDiSV has now become an inter-department project within the university, where teachers of the most diverse subjects collaborate; this means that the research and study of the material included in the archives has grown considerably since its beginning. At present the CoDiSV operates through an editing committee composed of a group of young project workers and scholarship holders who deal with the analysis of the written documents and the procedures of electronic filing of these, and a group of researchers consisting of professors and researchers who intervene in academic areas which range from *philology, literature and history of arts* to *philosophy, pedagogy and psychology* to *political and social sciences*.

The creation of the website and the publication of written documents pursues the objective of sharing information aimed at an increasing interaction of the CoDiSV not only with the scientific community, represented by the academic world, but also with all those who, for profession or personal passion, are interested in minor sources of the history of education or have at heart the study of the Aosta Valley community in its development, from the unity of Italy to the present day. The material accessible online – which can be used in various ways and analyzed under different perspectives – constitutes a *corpus* of sources otherwise almost impossible to access: all the documents have been traced during research on the whole territory, carried out through a capillary action of research still underway, during which word of mouth addressed to the population has been particularly effective. In fact it is mainly private citizens, teachers and not who have contributed, through the recovery and loan of material, to the realization and recognition of the project. The documents were then processed through the following steps:

1. *Digital reproduction*. All material, on temporary loan, is duplicated through a process of scanning which, through specific criteria studied at hoc, attempts to conserve as accurately as possible the original documents.
2. *Description of documents on the site*. Each document is described within a special index sheet which indicates the author, type, chronic and topic date, the order and the relevant school class, the referent, the administrator or the presence of interventions or drawings. Finally there is a synthetic description of contents, language/es used, and other indications regarding the paper support (material, state of conservation, internal and external characteristics).
3. Compression and publication of images. In order that the files of the images can be quickly visualized on the site it is necessary to proceed with their compression through the use of specific software. Finally they are attached to the corresponding descriptive charts and are then made available on the website.

The <<http://www.codisv.it>> website represents the access portal to the digital archive of exercise books and school documents collected by the committee of editors. At present it contains about 600 written school documents digitalized, listed and described.

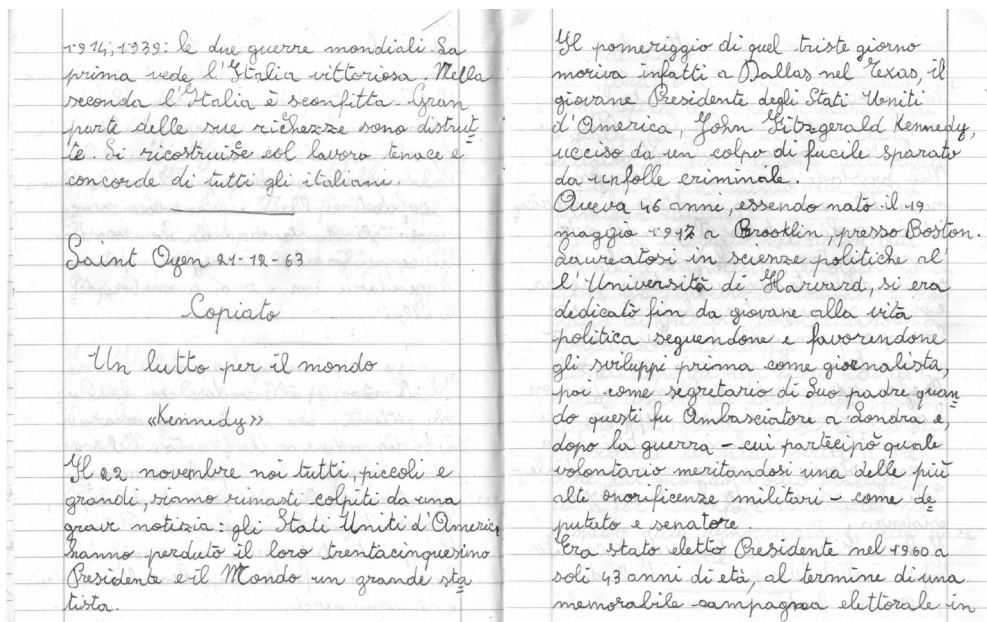
Among the main features of the site are the simplicity of use, aided by a basic and intuitive interface which allows easy browsing of the various contents, and the possibility to access various documents that are available for download.

The exploration of the documents is made possible using the research menu which includes a large number of criteria of selection: besides the basic research by author, the users also have the possibility to specify the type of document required, including exercise books, school reports, teachers' diaries, registers, final exams and administration documents. In the same way it is possible to reduce the area of research to a single topic, amongst the over 25 different categories listed to date, or to a single class; in addition to this the user may choose whether to consider only the written work from a particular municipality of the Aosta Valley, selecting the relative link. It is also possible to use two different search criteria based on the date the documents were written, and by using an initial and final date only the texts included in that specific date range will be searched for. Finally the documents in the archive may be filtered on the basis of the presence or absence of corrections or evaluation.

Through the application of the previously described criteria it is possible to have access to the texts required by the user: the descriptions that appear on screen include the general specifications of the document (author, the municipality, the type of document, the subject, the class attended by the author, the administrator of the document and the year it was written), a synthetic description of content and language used, together with a description of the original supporting papers (cover, pages, correction markings and/or evaluations, lines, margins, condition). From the description it is possible to access the digitalized version of the same document.

While the access to the document archive constitutes the heart of the site, there are in parallel other contents of interest, accessible to researchers but also to people who have an interest in the subject.

Amongst these, we would like to highlight the reports which derive from periodical statistical analysis, carried out both on the whole archive and on the part relative to the exercise books alone; the results of these analyses are available for download and represent precious keys of interpretation to orientate possible investigations and incentivise possibilities of correlating the data collected: amongst the various information, these reports give emphasis to the distribution of the documents within the corpus from a diachronic and diatopic point of view, with respect to the type of text and the contents, also supplying different quantitative data regarding the consistency of the archive (number of pages, average size of texts, range, oldest document, etc.).



Pics. 1a-b. Examples of infant writings in school exercise-books, respectively from years 1912 (exercise-book by Giovanni Bagnod), and 1963 (Enrica Proment) preserved at Codiv.

Besides the analysis carried out on the *corpus*, the site contains the synthesis of the theoretical assumptions of the research project *School Children's written work in the Aosta Valley*, with particular reference to the theme of "Infant writing" used as sources for the study of school, language and society. In a specially dedicated section, the user may envision the list of guidelines which currently constitute the objectives of the researchers who are working on this project.

The visitor, if interested, may interact with the committee responsible for the project and the group of researchers by completing a form to request information, propose collaboration for the project or for any other communication. Finally, potential collaborators may also download the form that may be used for the loan/donation of documents.

The academic event of 19 June: the multidisciplinary potential of the project and the presentation of the archive to the local community

Until 19 June of this year access to the CoDiSV archive was available to a restricted group of researchers who have worked on its realisation over the last few years and who have participated in the creation of the project. The afternoon of studies has symbolically confirmed, through the publication of the web pages of the site, the opening of the archives both to the enlarged scientific community and also the local territory.

The public meeting, introduced by the opening greeting of the rector of the University of the Aosta Valley Pietro Passerin d'Entrèves, and the head of the department of Sciences of Education Teresa Grange, was opened by Luisa Revelli, scientific representative in charge of the CoDiSV project. The round table was attended by Lorenzo Fenoglio and Juri Meda, external guests who presented two projects which share with CoDiSV the use of non-conventional sources for an approach to the preservation of memory – historical but also cultural, social, etc. – based on the transformation of single memories into one collective memory.

Lorenzo Fenoglio then presented the *Memoro* project of which he is the founding member and which consists of an archive of spontaneous narrations made by elderly people, collected through the use of video recordings, each lasting 5-10 minutes. The project took form officially on 15 June 2008 with the inauguration of the website <<http://www.bancadellamemoria.it>>, which from last autumn is accessible through the website <<http://www.memoro.org>>.

The project FISQED, illustrated by its creator Juri Meda, researcher at the University of Macerata, also features a portal, inaugurated in 2007, which functions as a cumulative national catalogue of historical archives of exercise books and written production (<<http://www.fisqed.it>>).

The *Memoro* project, FISQED and CoDiSV provided therefore subjects for thought on methods, techniques and objectives for the systematic and structured collection of individual testimonials which lose their personal dimension and take on the role of pieces of a mosaic which – appropriately put together – presents a wider global image of phenomena no longer individual but social, collective and shared. Based on these thoughts, the second part of the event took place, entirely dedicated to the CoDiSV project, presided by Fabrizio Bertolino, coordinator of the Project and researcher in pedagogy at the University of The Aosta Valley.

The task of presenting the archives was entrusted to two young collaborators, members of the Committee of editors: Hélène Champvillair illustrated the origins and development of the project besides describing the work methodologies used from the retrieval of the documents to their publication; following this Michel Borre presented the website in its characteristics and functions through an outline of the main contents and simulating the research of data in the archives. After defining the main context of the project, the members of the research group presented a varied review of the directions of research in which they are interested.

Luisa Revelli, linguist and creator of the project CoDiSV illustrated the potentiality which “infant writing” represents in different sectors of linguistic research. She demonstrates not only how and to what extent scholastic Italian has changed in time, but she also reveals, through mistakes and errors of the pupils, which aspects are characteristic of certain categories of learners, which elements characterize, in a diatopic way, forms and linguistic solutions specific to the Aosta Valley, which text types (compositions, letters, etc.) have matured through consolidated teaching methods their own written tradition, typically scholastic, with specific routines and formulas.

Within these themes Federica Diémoz, project researcher for the CoDiSV project during the two year period 2007/2008 dedicated her speech, entitled *Plurilinguism in exercise books of the Aosta Valley*, to the presentation of some examples of how the systematic examination of the documents in the digital *corpus* allows us to retrace the phenomena of linguistic contact and interference between the different languages present in the Aosta Valley’s socio-linguistic repertory and mainly between franco-provençal *patois* (local dialects), the mother tongue of most of the pupils at least until the middle of the last century, and the two official languages of the region, Italian and French.

Saverio Favre’s studies are also directed towards the linguistic-ethnographic reality of the local territorial context. He is responsible for the B.R.E.L. (*Regional Bureau for Ethnography and Linguistics*) and author of a speech entitled *Ethnographic Memory of School Children’s writing*, in which some examples of the possible use of infant writing are illustrated with the objective of studying the customs and local cultural events during the course of history.

In relation to the territory of the Aosta Valley, which is characterized by its mountains, Anna Maria Pioletti, teacher of political and economical geography, underlined in her speech entitled *Children and their living space*, how the perception of the environment, in particular the mountains, represents the starting point for an analysis of the awareness of the territory. The understanding of one's neighbour is the central point in the teaching of geography, and therefore the analysis of the perception of places, ample traces of which can be found in compositions, is the basis for the reading or the interpretation of the evolution of the relationship of the child with his surroundings and how it is represented, as already highlighted from the seventies by studies of the Chinese-American geographer Yi Fu-Tuan.

The speech of Cristina Scarpocchi, teacher of economic geography at the University of the Aosta Valley, also remained in the geographic area. On the topic of *perceived geography*, *geography taught* and *geography imposed*, she illustrated how traditionally Anglo-Saxon children's geography presents itself in a borderline perspective between geography and environmental and cognitive psychology, articulated on two principles: the perception which children have of their surroundings and children as a minority group, like women, immigrants, disabled people etc, subject to restrictions and limitations in the use and definition of their own living space. The researcher underlined how only recently the need to relocate children's geography within the context of New Cultural Geography has presented itself. This recognizes the importance of the inequality between different social groups in the possibility of controlling the natural environment and project an artificial one.

But children's experiences concerning their relationship with the territory can also be explored in other ways, which the exercise books suggest in their versatile wealth of information. Therefore, Diletta Di Rocco, scholarship holder in the CoDiSV group, presented in her speech, entitled *Stories of trees: symbols, resources, small universes*, a study in the field of teaching natural sciences which lead her to analyse, within the *corpus*, a defined topic: the tree.

The hypothesis is that we have gradually lost the awareness that we depend on nature's resources and with it also the emphatic bond between mankind and nature, even though the scientific and naturalistic knowledge we have has become deeper and more systematic. This was presented through the results of the examination of exercise books relating to a period of more than a century (1890 to the present day).

Using a different approach, Gianni Nuti, musician and researcher in pedagogy at the University of the Aosta Valley, presented the object of his studies of exercise books, based on the analysis of the idea of creativity that emerges from children's written production in its development through time and space. His speech, entitled *Creativity between the lines*, highlighted how findings of great interest can be retrieved through the analysis of traces of expressive and creative activities (lyrics and chords of songs for example, even only references to them)

which are contained in children's written production, through esthetical-stylistic aspects (handwriting, neatness, location of pictures and decorative elements) which emerge from sources: through experiences narrated in compositions (elements of contact with music and visual arts, the idea of art and beauty that emerges from dictations) and through cover illustrations.

On the other hand a more sociological approach was featured in the speech of Stefania Graziani, sociologist and holder of a research scholarship for CoDiSV, who highlighted how school exercise books represent an important and precious resource for sociologic research aimed at reconstructing and analysing micro-sociologic mechanisms, i.e. those situated in time and space, of a very particular social interaction, that of the pedagogic relationship between teacher and student. The systematic analysis of children's written production also allows us to study, even diachronically, the projects and methods involved in transmitting the cultural patrimony of society to its new members, through rules, values, behaviour models, visions of the world and instruments to understand it better.

And finally, Maurizio Piseri, researcher in the history of pedagogy at the University of the Aosta Valley, highlighted, with a speech entitled *The School Exercise Book between the History of School and the History of Scholastic Culture*, the irreplaceable importance of school exercise books within the History of Education, also in relation to the similarities this discipline has with the history of mentalities and behaviour. School exercise books allow us to explore the concrete application of school programs and carry out research in the field of the history of teaching. Moreover exercise books give an insight to the history of childhood culture – object of recent studies – concerning both the re-interpretation of the culture proposed by adults at school and the culture children already have.

Conclusion

The academic event of 19 June has represented a significant occasion for the public present but also for the group of CoDiSV researchers and for the young collaborators in training, as it provided the opportunity to compare different objectives relating to various fields, pursued through diverse methodological approaches, which – starting from the same documents present in the archives – create complete and complementary study profiles.

The researchers involved also presented the program of future development for the project, which in the next two years will also comprehend new objectives and activities, supported by the continuous activities of collection and use of new sources for the constant and progressive enrichment of the corpus. In particular, there will be a phase of transcription, at least partial, of the sources, in view

of a statistical – textual analysis of the documents through the use of software developed for computational linguistic analysis. In addition to this all research work will be developed in an increasingly interdisciplinary prospective.

In order to maintain close contact with the territory and the scientific community on a national and international level, the CoDiSV group will produce publications and organize events annually, so as to help the creation of an increasingly productive network of relations and research. The virtual meeting point for all those who are interested in taking part in the community and being constantly updated on activities and future developments will be, from now onwards, the website <<http://www.codisv.it>>.

Michel Borre
CODISV Editorial office
Università degli Studi della Valle d'Aosta (Italy)
m.borre@univda.it

Hélène Champvillair
CODISV Editorial office
Università degli Studi della Valle d'Aosta (Italy)
h.champvillair@univda.it

Diletta Di Rocco
CODISV Editorial office
Università degli Studi della Valle d'Aosta (Italy)
dilemeeko@yahoo.it

Stefania Graziani
CODISV Editorial office
Università degli Studi della Valle d'Aosta (Italy)
s.graziani@univda.it

Peer-review policy / Referaggio

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

<http://www.hecl.it>

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 competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

Referees for the year / Revisori per l'anno 2010

Rosanna Alaggio (Università degli Studi del Molise, Italy); Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Macerata, Italy); Sergio Angori (Università degli Studi di Siena, Italy); Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Italy); Luciana Bellatalla Bottaro (Università degli Studi di Ferrara, Italy); Vitaly Bezrogov (Russian Academy of Education, Russia); Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli Studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata, Italy); Dorena Caroli (Università degli Studi di Macerata); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Piero Crispiani (Università degli Studi di Macerata, Italy); Agustin Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Antonella Gargano (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Daniele Giancane (Università degli Studi di Bari, Italy); Teresa Gonzales Perez (Universidad de La Laguna, Spain); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Elemér Kelemen

(Hungarian Academy of Sciences, Hungary); Maria Cristina Leuzzi (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden); Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Italy); Sira Serenella Macchietti (Università degli Studi di Siena, Italy); Otohiko Mikasa (Tokio Gakugei university, Japan); Lorena Milani (Università degli Studi di Torino, Italy); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Gabriela Ossenbach Sauter (Uned, Spain); Michel Ostenc (Université de Angers, France); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise, Italy); Angelo Sindoni (Università degli Studi di Messina, Italy); Miguel Somoza Rodriguez (Uned, Spain); Bianca Spadolini (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears, Spain); Ariclé Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); Paola Vismara (Università degli Studi di Milano, Italy); Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova, Italy).

Databases / Banche Dati

Hecl is indexed in the following databases:

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche dati:

ACNP – Catalogo Italiano dei Periodici; BSN – Bibliografia Storica Nazionale; EIO - Editoria Italiana On line; EBSCO – Historical Abstracts; ERIC – Education Resources Information Center; ESSPER – Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS – Genamics JournalSeek; GOOGLE SCHOLAR; NOVA – University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste-Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto RIVISTE ON LINE; Storia Moderna (<www.stmoderna.it>); ULRICH'S Periodicals Directory.