

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE

V/2 2010

eum

In memoriam

Daide Montino (1973-2010)

alla memoria del professor Davide Montino, docente dell'Università di Genova e studioso di grande valore, la cui prematura scomparsa ci ha privato di uno storico dell'educazione capace di intuizioni realmente innovative e, nel contempo, di un grande ed indimenticabile amico.

to the memory of professor Davide Montino, teacher at Genoa University and scholar of great value, whose premature demise has deprived us of a educational historian of truly innovative intuition as well as a great and unforgettable friend.

History of Education & Children's Literature (HECL)

half-yearly journal / rivista semestrale
Vol. V, n. 2, 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 della 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 mem-
bers of an International Referees' Committee.
The Editor of the journal is responsible for
the process, and dr. Luigiaurelio Pomante is
responsible for the peer review activities.

Referaggio articoli

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengo-
no sottoposti a referaggio anonimo da parte
di due esperti, selezionati – sulla base delle
loro competenze – nell'ambito di un Comita-
to Internazionale di Referee. Il Direttore della
rivista è responsabile del processo, e il dott.
Luigiaurelio Pomante è responsabile delle at-
tività 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 on-
line), 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 in-
clusa).

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 Ma-
cerata; 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

Nonsolostampa, Camerano (An)

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di dicembre 2010

ISBN 978-88-6056-252-4

Contents

Indice

7 Abstracts

Essays and Researches Saggi e Ricerche

- 17 Agustín Escolano Benito
Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of the school
and educational heritage
- 33 Chinzorig Batnasan
Tutors and textbooks of the Mongolian aristocratic children
in the early Yüan Dynasty: the case of Prince Chen-chin
- 61 Roberto Sani
The Society of Jesus and the missionary experience of
Father Matteo Ricci in China between *reformatio ecclesiae*
and inculturalisation of the Gospel
- 93 Anna Ascenzi
Letteratura ed esperienza magistrale femminile nell'Italia
di fine Ottocento. La costruzione di una difficile identità in
Scuola Normale Femminile di Matilde Serao (1885)

- 137 Piergiovanni Genovesi
The army as «the real school of the Nation». The “martial aspect” of popular education in the Italian post-unitary period
- 149 Luisa Lombardi
Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)
- 173 Branko Šuštar
The teacher as a punisher? School sanctions in Slovenia in educational theory and practice before and after World War I
- 183 Elemér Kelemen
Brief history of the administration of education in Hungary
- 199 Geert Thyssen, Frederik Herman, Walter Kusters, Sarah Van Ruyskensvelde, Marc Depaepe
From popular to unpopular education? The open-air school(s) of «Pont-Rouge», Roubaix (1921-1978)
- 229 Sarah Van Ruyskensvelde
Education and occupation. An introduction to Catholic secondary education in Belgium during World War II
- 247 Miguel Beas Miranda, Erika González García
Cosmopolitan citizenship in Spanish textbooks on education for citizenship
- 273 Michel Ostenc
La notion de temps entre le merveilleux, l’horreur et l’aventure dans la littérature française pour l’enfance (2007-2010)

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 291 Robert L. Hampel
Theory, practice and rhetoric: Joseph Schwab’s vision of the Ph.D. in administration
- 301 Alberto Barausse
Dal Regno di Sardegna al Regno d’Italia. Continuità e

discontinuità nelle politiche del libro scolastico – Parte
seconda: appendice documentaria

- 339 Anna Ascenzi
«Per impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme
di mala scienza e di mali costumi». La relazione di Luigi
Gabriele Pessina sull'esame dei libri di testo (1881)

Critical Reviews and Bibliography

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 387 Luigiaurelio Pomante
The researches on the history of University and higher
education in Italy.
A critical appraisal of the last twenty years
- 419 Gianfranco Tortorelli
Rileggendo le *Memorie di un editore* di Gaspero Barbèra.
Appunti su un'autobiografia educativa

Forum / Discussioni

- 453 Pierluigi Feliciati, Federico Valacchi
To be or to appear? The hidden archives in the digital age

Notices / Recensioni

- 465 Michele Colucci, *Lavoro in movimento. L'emigrazione
italiana in Europa 1945-57* (Davide Montino)
- 467 Silvana Patriarca, *Italianità. La costruzione del carattere
nazionale* (Davide Montino)
- 468 Antonio Mussari, Maria Antonietta Selvaggio (a cura di),
*Da scugnizzi a marinaretti. L'esperienza della Nave Asilo
"Caracciolo" (1913-1928). Mostra foto-documentaria*
(Luca Montecchi)
- 469 Marcella Bacigalupi, Piero Fossati, *Giorgio Caproni
maestro* (Davide Montino)
- 471 Rossano Pazzagli, *Il sapere dell'agricoltura. Istruzione,
cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento* (Luca
Montecchi)
- 472 S.J. Constantin Simon, *Pro Russia. The Russicum and
Catholic Work for Russia* (Stefano Caprio)

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

- 477 Cathy Bao Bean
The Society for Values in Higher Education (SVHE).
A personal and professional odyssey
- 489 Juri Meda
Musei della scuola e dell' educazione.
Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative
di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali
delle scuole
- 503 International Referees' Committee (2010)

Abstracts*

Agustín Escolano Benito, *Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of the school and educational heritage*

A new line of research of educational historiography is represented by the study of material culture of teaching, explored in the light of the ethnographic approach. Through investigations into the empirical evidence of the archaeological remains of the school, the ethnohistory of teaching institutions can construct possible hermeneutic communities of historians, or other social circles, which carry on the intersubjective analysis of the meanings triggered by the semiological signs that the archaeological remains exhibit or hide. This strategic shift, which in reality introduces a new episteme aiming at re-evaluating things as forms of expression of the material practices of people and human communities, is finally driven to a new dimension of education for citizenship, or “patrimonial education”.

Un nuovo sviluppo della storiografia educativa è costituito dallo studio della cultura materiale della scuola, osservata secondo l'approccio etnografico. Attraverso questo tipo di studio, l'etnoistoria può dare vita a possibili nuove comunità ermeneutiche, di storici o altri soggetti, capaci di sviluppare un'analisi intersoggettiva dei segni semiologici che le evidenze della cultura materiale offrono, o nascondono. Questa nuova episteme, volta a ri-valutare gli oggetti come forma di espressione delle pratiche materiali delle collettività umane, è orientata infine a una nuova dimensione di educazione alla cittadinanza o “educazione patrimoniale”.

Keywords: School; History; Ethnology; Spain; XXth Century

* 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).

Chinzorig Batnasan, *Tutors and textbooks of the Mongolian aristocratic children in the early Yüan Dynasty: the case of Prince Chen-chin*

For a brief period at the beginning of the thirteenth century, Mongol military nomadic society experienced a profound socio-cultural transformation. As the nomadic empire expanded through constant military campaigns to include other foreign cultures, it became necessary to adapt the education of the descendants of the ruling Mongol families to the new cultural context. The main aim of this work is to retrace the most significant results of the socio-cultural transformations that affected traditional treatment towards children among the Mongol ruling elites in the first half of the 13th century by examining two textbooks, the Confucian Hsiao-ching and the Buddhist Shes-bya rab-gsal, which were used to educate prince Chen-chin.

Agli inizi del XIII secolo, la società mongola, una società militare e di tipo nomade, visse una profonda trasformazione socio-culturale. La continua espansione militare, che portava alla progressiva inclusione di nuove culture straniere all'interno dell'impero mongolo, rese necessario ridisegnare la formazione dei discendenti delle famiglie regnanti in funzione del nuovo contesto culturale. Attraverso l'analisi di due libri di testo, il confuciano Hsiao-ching e il buddista Shes-rab-bya gsal, che furono impiegati nell'educazione del principe Chen-Chin, l'A. esplora la trasformazione dei processi educativi nelle élite dominanti mongole dell'epoca.

Keywords: Ruling Class; Education; Educational Innovation; Textbook; Mongolia; XIIIth Century

Roberto Sani, *The Society of Jesus and the missionary experience of Father Matteo Ricci in China between reformatio ecclesiae and inculturalisation of the Gospel*

Sustained by rich archival and published material, this paper describes the experience of Father Matteo Ricci in China in the perspective of the general evolution of the Church and European Catholicism between the sixteenth and the seventeenth centuries. Father Matteo Ricci's missionary works are re-read in the light of the more complex urgencies of re-launching a new universalism of the Church, stemming from Catholic Reform and the Council of Trent in which the Society of Jesus was both protagonist and interpreter not only in a cultural and educational role but also in a missionary one. In this way, a new missionary strategy was inaugurated in the East Indies: a strategy, which was aware of the conviction that the work of evangelisation should take root in local culture, attitudes and traditions. This was a strategy that Father Ricci applied in a creative and original way, laying the foundations for the start of a real process of inculturalisation of the Gospel in China.

Sulla scorta di una ricca documentazione archivistica e a stampa, l'articolo illustra l'esperienza cinese di Padre Matteo Ricci nella prospettiva della generale evoluzione della Chiesa e del cattolicesimo europei tra XVI e XVII secolo. Le opere missionarie ricciane vengono rilette alla luce dell'urgenza più complessiva di rilanciare il nuovo universalismo della Chiesa posttridentina, di cui la Compagnia di Gesù era protagonista e interprete. Nella nuova strategia missionaria per le Indie Orientali, l'opera di evangelizzazione si radicava profondamente nella cultura e tradizione locale: cosa che Padre Ricci applicò in modo creativo e originale, ponendo le basi per l'avvio di un reale processo di inculturazione del Vangelo.

Keywords: Christianity; Cultural Immersion; China; XVI-XVIIth Centuries

Anna Ascenzi, *Letteratura ed esperienza magistrale femminile nell'Italia di fine Ottocento. La costruzione di una difficile identità in Scuola Normale Femminile di Matilde Serao (1885) / Women's pedagogical literature and experience in late 19th century Italy. The construction of a difficult identity in Scuola Normale Femminile by Matilde Serao (1885)*

At the beginning of the year 1885, Matilde Serao first published, in installments in the journal «Nuova Antologia», the short story *Scuola Normale Femminile* (Normal School for women), which was destined to meet with considerable success in the last fifteen years of the 19th century and consequently to inaugurate a new literary genre – that of novels and tales focused on stories of male and female teachers and on the vicissitudes of school and public education in post-unitary Italy. Through an examination of the stories and the characters, the social and cultural climate is carefully reconstructed along with the historical moment – particularly significant in the historical evolution of schools and the professional identity of women teachers.

Agli inizi del 1885 Matilde Serao pubblicava per la prima volta, a puntate, sulla «Nuova Antologia», la novella Scuola Normale Femminile, destinata a inaugurare un filone letterario – quello dei racconti e romanzi dedicati alle vicende di maestre e maestri e alle vicissitudini della scuola e dell'istruzione pubblica nell'Italia postunitaria – che avrebbe registrato una notevole fortuna nell'ultimo quindicennio del secolo XIX. Attraverso l'esame del racconto, viene attentamente ricostruita la temperie sociale e culturale, come anche la fase storica particolarmente significativa dell'evoluzione della scuola e dell'identità magistrale femminile nell'Italia del secondo Ottocento.

Keywords: Women's Education; Teacher; Tale; Italy; XIXth Century

Piergiovanni Genovesi, *The army as «the real school of the Nation». The “martial aspect” of popular education in the Italian post-unitary period*

Italy only became a nation in the second half of the XIX century, a factor which made the question of “Nation-building” – along with the problem of popular education – an urgent priority. The will to proceed towards a “nationalisation of the masses” – to use Mosse's consolidated definition – was, however, counterbalanced by the fear that the masses could acquire some sort of national function. In this context, schools, as *the milieu* of wide involvement of the masses, was also to be a place that could guarantee the maximum propagation of popular consensus and could reduce the fostering of rebellious intent to a minimum. In the article, however, particular reference is made not to schools but to the army, since this was *the other* fundamental pillar (maybe even more significant than schools themselves from a structural point of view) supporting all those processes regarding the nationalisation of the masses.

L'Italia divenne una nazione solo nella seconda metà del XIX secolo, elemento, questo, che fece della questione della “costruzione della nazione”, come anche dell'educazione popolare, un'urgente priorità. La volontà di procedere verso una “nazionalizzazione delle masse” – per usare la definizione di Mosse – era tuttavia controbilanciata dal timore che le masse potessero acquisire una sorta di funzione nazionale. In tale contesto, la scuola poteva garantire la diffusione del consenso popolare riducendo al minimo la possibilità di

ribellione. Nell'articolo, tuttavia, si fa riferimento in particolare all'esercito, l'altro pilastro fondamentale capace di promuovere il processo di nazionalizzazione.

Keywords: Nationalisation; Mass Education; Military Service; Educational Policy; Italy; XIXth Century

Luisa Lombardi, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930) / The visual method in Italy. The projections in Italian primary school (1908-1930)*

The use of projections in teaching started to develop in the early 1900s. This was nothing new, but the ability to produce tools and images on an industrial scale made slides easier and more economic than expensive film equipment. The history of the innovation in Italy is retraced, from its inception, passing first through the founding of the governmental “Istituto Minerva”, and of the new “Istituto Italiano Proiezioni Luminose” (Italian Institute for Projections) after the first World War and then finally to the analysis of the relationship between the Institute and the ministry of Public Education in the years 1922-1930, when the visual method passed from the spread of fixed projections in schools, to the success of cinematography, soon adopted by the new fascist regime for propaganda purposes.

Nel primo Novecento si sviluppa l'uso delle proiezioni come strumento didattico, sussidio non nuovo per l'educazione, ma che ricevette grande impulso dalla possibilità, semplice ed economica, di produrre diapositive su scala industriale. L'A. ricostruisce la storia italiana di questa innovazione dalle sue origini, passando per la nascita dell'«Istituto Minerva», quindi del nuovo «Istituto Italiano per le Proiezioni Luminose» dopo la prima guerra mondiale, fino all'analisi dei rapporti tra l'Istituto e il ministero della Pubblica Istruzione tra il 1922 e il 1930, epoca in cui si passò dalla diffusione delle proiezioni fisse nelle scuole, all'affermazione della cinematografia educativa sotto il regime fascista.

Keywords: Slide Projection; Teaching Aid; Audiovisual Method; Mass Media; Italy; XXth Century

Branko Šuštar, *The teacher as a punisher? School sanctions in Slovenia in educational theory and practice before and after World War I*

The transition from severe disciplinary measures (such as kneeling, beating and other types of corporal punishment) to children's rights was neither short nor smooth. The A. retraces this transition in Slovenia from 1870 – when corporal punishment was, at least officially, banned by legislation on school punishment – to the first decades of the 20th century. Even though punishment actually continued to be experienced on a daily basis by young people, a new attitude begun to spread at the end of the 19th century, in liberal pedagogical journals as well as Catholic ones, which manifested a growing criticism of beatings at school, advising teachers to be careful when handing out punishment, the unacceptability of kneeling in religion classes, and support for teachers who educated through the strength of their personalities, guided by love for children and based on Christ's teachings.

Lungo e difficile è stato il percorso che ha condotto dalla pratica delle punizioni corporali al pieno riconoscimento dei diritti dei bambini. L'A. ricostruisce questo percorso in Slovenia dal 1870 – anno dell'abolizione ufficiale di questa pratica all'interno della scuola – fino ai primi decenni del XX secolo. Benché le punizioni continuassero ad essere inflitte nella pratica quotidiana, tuttavia un nuovo atteggiamento di critica e di condanna cominciò gradualmente ad emergere negli articoli pubblicati sulle riviste pedagogiche, tanto liberali che cattoliche. Negli scritti degli autori cattolici, in particolare, si affermò il principio di un'educazione non basata sulla violenza ma sull'amore per i bambini e gli insegnamenti di Cristo.

Keywords: Corporal Punishment; Discipline; Teacher-Pupil Relation; Christian Education; Periodical; Teaching Model; Primary School; Slovenia; XIX-XXth Centuries

Elemér Kelemen, *Brief history of the administration of education in Hungary*

The modern administration of education was established in the XVIII-XIX centuries with the formation of the civil state system and the progress of the public education system. It was developing as one of the fundamental principles and determining elements of the institutionalisation of public education. Internationally, two typical basic models for the administration of education became established: the English speaking countries model (balanced between local government and the indirect influence of the state) and the continental one, centralised and hierarchical, and exemplified by the French administration of education based on Napoleon's reform of public administration, which served as the main model to European countries in the XIX century. Particular attention, in this paper, is given primarily to the history of the formation and development of the Hungarian educational system.

I moderni sistemi di amministrazione dell'educazione si sono affermati tra i secoli XVIII e XIX con la formazione degli Stati e l'affermazione dei sistemi di istruzione pubblica. Nel panorama internazionale, due sono i modelli di base che si sono affermati: il modello dei paesi di lingua inglese (in cui l'amministrazione locale è bilanciata dall'influenza indiretta dello Stato) e quello continentale, centralizzato e gerarchico, tipicamente rappresentato dall'amministrazione francese dell'istruzione, basata sulla riforma napoleonica della pubblica amministrazione, che ha funzionato da principale modello per i paesi europei nel XIX secolo. Una particolare attenzione, nel presente lavoro, viene riservata soprattutto alla storia della formazione ed allo sviluppo del sistema educativo ungherese.

Keywords: Educational Administration; Public Education; History; France; Hungary; XVIII-XIXth Centuries

Geert Thyssen, Frederik Herman, Walter Kusters, Sarah Van Ruyskensvelde, Marc Depaep, *From popular to unpopular education? The open-air school(s) of «Pont-Rouge», Roubaix (1921-1978)*

The open-air school(s) of «Pont-Rouge» (Roubaix, 1921-1978) and particularly its everyday practice are analysed in the light of contemporary thinking on popular education, hygiene and leisure. The background concepts behind the Roubaix experience, i.e. the

concept of popular education, defined as a project of «empowerment through awareness» aimed at various target groups such as «the poor and the needy», and the concept of the «emancipatory» mission of such a public health and urbanisation project, are put into a global social-political and historical-educational perspective in order to retrace the particular characteristics of Roubaix, as well as to contextualise it in the panorama of analogous parascholastic initiatives of the time.

La scuola a cielo aperto di «Pont-Rouge» (Roubaix, 1921-1978) e in particolare le sue pratiche quotidiane, vengono analizzati alla luce dei concetti di istruzione popolare, igiene e tempo libero. In particolare l'idea di educazione popolare – intesa come progetto di empowerment dei poveri e i bisognosi – la missione sociale di un tale progetto di urbanizzazione e salute pubblica, sono analizzati nella corretta prospettiva politico-sociale e storico-educativa, al fine di rintracciare le caratteristiche uniche di Roubaix così come di contestualizzarla nel panorama di analoghe iniziative parascolastiche dell'epoca.

Keywords: Open Air School; Youth Welfare; Urbanisation; Public Health; France; XXth Century

Sarah Van Ruyskensvelde, *Education and occupation. An introduction to Catholic secondary education in Belgium during World War II*

Control over education and the upcoming generations has always been an important instrument in shaping religious and secular values and a vehicle for social mobility, as well as an important means – particularly in periods of foreign occupation – for bringing about acceptance of the new regime. In this paper we discuss some implications of the Second World War for Belgian secondary schooling bearing on the ways in which Catholic principles and pupils responded to the German strategies of control. Within the institutional context of the installation of a new regime, the several challenges pupils faced during the occupation are discussed, in order to illustrate the interrelations between pupils, the Church and the state and elucidate the role of pupils as «active makers of history».

Il controllo sull'istruzione ha sempre rappresentato uno strumento per la formazione dei valori religiosi e laici, un mezzo per la gestione della mobilità sociale, e – soprattutto in periodi di occupazione straniera – un importante dispositivo per veicolare l'accettazione del nuovo regime. L'articolo discute sulle conseguenze delle strategie di controllo sulla scuola secondaria belga durante l'occupazione tedesca nella seconda guerra mondiale, indagando il rapporto e le interrelazioni tra gli alunni, la Chiesa e lo Stato e chiarendo il ruolo degli alunni come «creatori attivi della storia».

Keywords: War; Aggression; Social Control; Secondary School; Christianity; Belgium; XXth Century

Miguel Beas Miranda, Erika González García, *Cosmopolitan citizenship in Spanish textbooks on education for citizenship*

The educational interest in forming critical, responsible and participatory citizens, within the context of democratic culture, has a long tradition that can be traced back to the origin of educational systems. Among different models of citizenship, this research focuses

on cosmopolitan citizenship whose roots are nourished by the principles underpinning the *Universal Declaration of Human Rights* (1948). In 2006 Spain adopted its latest Education Act, which includes, in the curriculum of Compulsory Secondary Education the subject: «Education for citizenship and human rights». The article explores the features of this citizenship and its differences from national citizenships and the difficulties in implementing it; secondly, the most widely used textbooks on this subject are analysed in order to discover whether the plurality of approaches and proposals of educational textbook publishers facilitate the exercise of academic freedom and the implantation of an education designed to create a participatory, responsible and democratic citizenry.

Nelle culture democratiche, l'interesse per la formazione di cittadini critici, responsabili e partecipi ha una lunga tradizione che risale all'origine dei sistemi educativi. Tra i diversi modelli di cittadinanza, l'articolo si concentra sulla cittadinanza cosmopolita, le cui radici affondano nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (1948). Nel 2006 la Spagna ha adottato la sua ultima legge per l'istruzione che comprende, nel curriculum dell'istruzione secondaria, la materia: «Educazione alla cittadinanza e dei diritti umani». L'articolo studia le caratteristiche di questa cittadinanza in rapporto alle cittadinanze nazionali, nonché le sue difficoltà di attuazione; fornisce altresì un'analisi dei libri di testo più diffusi sull'argomento.

Keywords: Citizen Participation; Nationality; Education; Human Rights; Textbook; Publishing Industry; Spain; XXth Century

Michel Ostenc, La notion de temps entre le merveilleux, l'horreur et l'aventure dans la littérature française pour l'enfance (2007-2010) / The notion of time between the wonderful, horror and adventure in French children's literature (2007-2010)

Literary studies and semiotics have shown that children's literature, long considered a minor genre, actually shares ideas, styles and languages with great literature. In the context of the panorama of contemporary French literature for children, the A. examines the literary and educational component, which, in this genre, is particularly important for its inherent potential use as supplementary material, its ability to provide training experience and, more recently, for its ability to explore the collective imagination of children of all ages. In children's literature fantastic situations arise, new languages and magical atmospheres in which values, or universal concepts – like time – take on new meanings.

La letteratura per l'infanzia, a lungo considerata un genere minore, in realtà condivide con la grande letteratura idee, stili e linguaggi, come gli studi letterari e di semiotica hanno dimostrato. Nel panorama della contemporanea letteratura francese per ragazzi, l'A. esamina la componente letteraria ed educativa di questo genere, particolarmente rilevante in quanto insita nel suo potenziale utilizzo come materiale scolastico, nel suo valore formativo, infine nella sua capacità di esplorare l'immaginario dell'infanzia di ogni epoca. Nella letteratura per l'infanzia prendono, infatti, forma situazioni fantastiche, nuovi linguaggi e atmosfere magiche in cui valori, o concetti universali – come quello del tempo – assumono nuovi significati.

Keywords: Children's and Youth Literature; Conceptual Imagery; France; XXth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of the school and educational heritage

Agustín Escolano Benito

In recent decades, educational historiography has been emphasising, as a research priority, the study of the material culture of teaching, that is to say the analysis of the objects, images, texts and voices which make up the school heritage. In the same way, interest has been shown in the contents of these ingredients of the heritage which makes up part of educational history and memory, projecting them in the construction of the narrative identity of the participants and in the understanding of the relational environments in which their education has taken place, both in institutional centres and in the non-formal world of experience. The historic-educational heritage has thus been constituted as an essential component in the historical education of the citizens.

The archaeological remains of the school are, perhaps, the most solid and objective ground – and that of most universal impact – on which to base ethnographic investigations into the visible and controllable indices of education's past. It is also considered that these materialities and immaterialities are the empirical evidence from which it is possible to construct possible hermeneutic communities of historians, or other social circles, as long as the intersubjective analysis of the semantics they exhibit or hide may be induced from them, that is to say, the meanings triggered by the semiological signs they exhibit.

As an added potential to this strategic shift, which in reality introduces a new episteme, the ethnohistory of teaching institutions is oriented towards an objective which is, in good measure, an innovation for historiography,

which has, until now, been limited to its explicative perspective of the acts it reconstructed. This innovation evaluates the semiotic remains of school archaeology for a new dimension of education for citizenship. Some authors, such as the Spanish palaeontologist, Eudald Carbonell, have suggested calling it patrimonial education¹.

The practically universal implantation of obligatory education in surrounding countries has turned the goods associated with the school institution into objects of public interest for a social education which includes memory as a critic-cultural ingredient of teaching. From the objects, the images and the texts it is possible to make one's way, as Antonio Nóvoa indicates, to the objective of conceiving historically of education, thus avoiding the risk of a culture and a reality without memory².

Culture as an available tradition

Within this new orientation of research into the historic culture of the school, it is maintained that, in the footprints inserted in the materialities lying in the archaeological strata explored, some keys to the pedagogical tradition available may be found. In this legacy reside certain codes underlying the active memory of ways of conceiving and practising education in the past, and in these keys open the way to paths of meaning which transmit what hermeneutics call reflected effectual history, that is to say, that history which, whether we like it or not, is the material and symbolic condensation, processed by historical consciousness, of the evolution of civilisation, our inheritance in the interpreted world we form part of³.

In the same way, it is thought that these remains might belong to the supposed "black box" of school culture, which has not been destroyed in the vicissitudes of time which the institutions of formal education have been subject to. I refer to the empirical register which has been accredited as this culture's survival heritage. In this material we shall probably find certain evidence of the "grammar of schooling" discussed by past analysts since Cuban and Tyack introduced this concept in academic circles two decades ago. The grammar alluded to would configure an invisible but regulated code which makes school culture, at least in part, a relatively cohesive and lasting systemic order, an expression in time of the structuring norms which shape the professional *habitus*

¹ E. Carbonell, *El nacimiento de una nueva conciencia*, Badalona, Ara Llibres, 2007, p. 120.

² A. Nóvoa, *E-vid-ente-mente*, Lisboa, ASA, 2005, p. 11.

³ H.G. Gadamer, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1974.

of the teachers, and which are, at the same time, a reflection of the stereotypes in which the subjects have been socialised⁴.

This historiography refuses to be reduced to the antiquarian history, of which Nietzsche spoke; it refuses to fall into a new form of neopositivism which becomes the mere classification and description of the *monumenta* constructed with the material archives and conventional museums, or to allow itself to be seduced by fetishism of the images and objects it collects and attempts to explain. Manuel Bartolomé Cossío, who was the director of the National Pedagogical Museum, already warned us, from a wider and more general perspective than a strictly historiographic one, of the danger of being trapped by a material fetishism⁵. At the same time, museologists have been warning that a museum is not a simple collection of objects convulsively completed *ad infinitum*, or an exhibition with an invariable order or discourse. In order to avoid the aforementioned risks, the reconstruction and public exhibition of the elements of the historic-educational heritage must be guided by the *ethos* required of any necessary, intelligent and fair policy of memory, which is oriented to the interpretation of citizens' culture and historic education and of the actors who take part in education. Everything else is surely superfluous since it is either repetitive material or defeated writing.

Patrimonial education

Freeman Tilden has already indicated it as a mission to be fulfilled by the teams of archaeologists, historians and other specialists who work in the reconstruction of the cultural heritage (and the natural heritage as well, also subject to cultural influences). The action of observers of the past rescued by the present is a pledge not only to save and look after treasures but also to interpret them. Every great teacher, said that respected figure of cultural heritage, has been and is an interpreter who investigates, reveals, shapes. In the rings of a tree trunk, the observer discovers the laws of natural growth, and in the successive synchronicities of the materialities of civilisation, the ethnologist and the anthropologist may manage to see the evolutionary keys of cultures, and also, surely, some of those signs of identity which give them meaning, and which must be a subject of knowledge and of education for humanity in an enlightened and democratic society⁶.

⁴ D. Tyack, D. and L. Cuban, *En busca de la utopía*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 167 sgg.

⁵ M.B. Cossío, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid, Imprenta Rojas, 1906, p. 17 (Nueva edición a cargo de E. Otero en Madrid, Biblioteca Nueva, 2007).

⁶ F. Tilden, *La interpretación de patrimonio*, Sevilla, Asociación para la Interpretación del Patrimonio, 2006, p. 10.

The modern paleoecologist goes even further in this line. The material heritage may create, according to Eudald Carbonell, a new, emancipating and critical “collective intellect”, to make the evolution of humanity reflexively understandable and even to orientate the praxis of the species. In this strategy, of ecosocial orientation, the material heritage would be something like the empirical register of the internal logic of evolutionary history. From this perspective, all material information contributed by knowledge must be considered as collective heritage and, therefore, also as an instructional legacy to be socialised through education, that is to say that it must be spread through all the members of an advanced democratic community. As we know, the progress of humanity is sustained by the socialisation of material conquests – all of which are cultural – which the species invents and selects in its fight for existence.

Material heritage is, therefore, the empirical and effectual register of the cultural practices of a period, of each period, of all periods. Forgetting or destroying these referents of the past may mean a loss of energy in the march of evolution and even a threat which might lead to regression⁷. We are born into a world which has already been interpreted, although that is not a deterministic warning. Although memory and history construct representations of the past and transmit them to us, each generation must intervene by critically reinterpreting tradition, one of the dimensions of the just memory which Paul Ricoeur speaks of, and constructing new readings of the received heritage and new paths of meaning⁸.

In his recent writings, the well-known researcher of the site of Atapuerca Burgos, Spain) speaks specifically of «educating in the heritage». In reality, this heritage is for him a representation of a factual theory of the past, that is to say a mimesis of it, the image we can intuit and manage of it, and even a referent with anticipatory power. The formation of a planetary awareness is sustained in the socialisation of the knowledge deposited in this legacy.

+In an attempt to do genealogy from the complexity of today’s questions, Eudald Carbonell goes back to the century of the Enlightenment to dig into the origin and uses of patrimonial resources in education. The explorers, archaeologists and travellers of this period were the first to become aware of the cultural value of the universal work of humanity, even though their work led to an education that was not only elitist (not socialised), but also, in great measure, fetishist (exalting more the monumental than the registers of daily life). In contrast, the new view of heritage, in his opinion, would need to be based on the historic education of all citizens (and not just be a resource for the work/leisure of specialists and the curious) and the consideration of the patrimonial goods of everyday life as a social value which can culturally resocialise the

⁷ Carbonell, *El nacimiento de una nueva conciencia*, cit., p. 120.

⁸ P. Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta, 2003, p. 13.

human primate by means of the diffusion of the knowledge attained on a universal scale, within an orientation of a neoenlightened democracy⁹.

Learning from things

Patrimonial education presupposes a re-evaluation of things and of technology as forms of expression of the material practices of people and human collectives. Without doubt this means a new accreditation of material cultural as creation, and also as a disciplinary category, beyond its instrumental value.

People – writes Richard Sennet – may be able to learn about themselves through the things they produce, that is to say the material culture they create and diffuse. The craftsman who invents artefacts enters into a dialogue with his creations, and these conversations between creators and their works give rise to interpretations and to technical habits which are transmitted and socialised by means of rituals. Skills and competences, even the most abstract, begin life as corporal practices, and in most of us, from the first steps of our existence, there is an intelligent craftsman. At the same time, the material work of creation and of transmission of this knowledge generates a certain individual and collective *ethos* which is communicated in those areas of sociability shared by the group members affected, the users and the professional corporations, i.e., among all the subjects who share or who have shared space in those places which are the settings for the work and the rites they perform and represent¹⁰.

Some sociological essays have referred to the craftsman dimension of the teacher's work and they have even used the metaphor of the *bricoleur* (someone who practices *bricolage* – do-it-yourself) as a suitable figure or socioprofessional metaphor to define the profile of the teacher¹¹. Certainly, teachers, skilled or not, have constructed many competences of their art by solving, with the heteroclitic material resources at hand, the problems derived from the situations they had to face. Their apparently ingenuous practices gave birth to an empirical pedagogy – a sort of folk-pedagogy – which is now the focus of ethnohistory. They also produced the so-called vernacular technologies¹², i.e. the technical responses the teachers invented in the act itself of teaching in order to respond to the specific necessities of school life. There is – affirm these same authors – a long tradition of teachers as producers of artefacts which form part of their own professional culture¹³. The so-called scientific pedagogy, including that considered to be progressive, nearly always isolated itself in the ivory towers of

⁹ Carbonell, *El nacimiento de una nueva conciencia*, cit., p. 127.

¹⁰ R. Sennett, *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 27.

¹¹ C. Díaz, B. Prieto, *Entre el bricolage y la ciencia*, «Vela Mayor», III, 1996, 9, pp. 19-25.

¹² M. Lawn, I. Grosvenor, *When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools*, «History of Education», 30, 2001, 2, pp. 117-127.

¹³ M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of schooling*, Oxford, Symposium Books, 2005.

academia and often showed signs of the academic prejudices of its surroundings, thus reinforcing the traditional excision observed between the world of school practice and the order of theoretical disciplines which analyse and interpret it. Speculative pedagogy never assumed as a value, and even less as culture, this technology of teaching, which it described as ingenuous and vulgar¹⁴.

The material culture of the school is, for ethnohistory, the register or catalogue of experiences which lead to the production of the objects in which said culture takes concrete form and which is the work of the pairs which integrate the corporation in the which the work of the teacher is socialised. Belonging to the profession and the socialisation of technique by means of the shared society rituals means that we can understand the experiences and the objects they produce, as long as they are identity elements of the memory of the teaching profession and form part of what anthropologists call the ergological trousseau of the job. Civilisation commences when human beings invent things and collectively begin to use tools. Craftsmen integrate in communities of citizens and create links based around the skills that unite the members of the same corporation.

According to the previous conceptualisation of practice, changes in the mode of production – of education in our case – are connected to changes in material technology, which then induce transformations in the elements of the school structure: in the scenarios, in the curricula, in the relationships between actors and in the ecology itself of the classrooms, that is to say, in the whole culture as system. Palaeontology teaches us that it is our hands and the tools we invent and use that have changed our relationship with the world and that have led to new interactions between the body and the environment. Elsewhere we advocated a new and decided curricular accreditation of the technology which we now wish to associate with these proposals which advocate patrimonial education¹⁵. Technique being so decisive in the evolution of humanity and culture, how can we explain the long millennium of education *divaricata* between the arm and the mind of which Antonio Santoni speaks?¹⁶ And how are we to understand the academic and social resistance secularly opposed to the accreditation of technology as a curricular discipline oriented universally to general education and, therefore, humanising, and not just as a specialised subject?

¹⁴ A. Escolano, *Los profesores en la historia*, in J. Magalhães, A. Escolano, *Os Professores na História*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, pp. 15-27.

¹⁵ A. Escolano, *Sobre la acreditación curricular de la tecnología*, en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva históricas*, Oviedo, SEDHE, 2001, pp. 130-140.

¹⁶ A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Millenni di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995; also, Id., *Nostalgia del maestro artigiano*, Firenze, Manzuoli, 1988.

Tradition and effectual history

The idea of heritage is associated to that of identity and, at the same time, it reinforces the value of tradition. The objects of the school, which until very recently were excluded from the archives of official memory – a selective memory interested in remarkable works and deeds – and which are now sought, preserved and diffused, belong to us because they define us as historical-cultural subjects insofar as they form part of our narrative identity, above all since, over the last two centuries, the school experience became part of forms of everyday sociability. This is precisely why we are more and more decided to save these goods; they are essential to the constitution of a shared identity, of a history achieved and according to which they are constituted in signs of our tradition.

Explaining the significance of tradition, the Spanish ethnologist, Joaquín Díaz, recently highlighted its value as a catalogue of resources elaborated by the men and women of a specific community in response to the problems arising from their relationship with their environment. When this repertoire of objects, icons, languages and values is translated into something which should be transmitted to all so as to neutralise possible errors in future generations, it becomes tradition. Díaz compares tradition to a river (a heraclitean image in part), a current which is both old (the river bed receives the sediment of different elements carried in the water) and new (its changing waters constantly enriched by the tributaries). Although when the river passes in front of us we only see its surface (in continuous movement), the bed always conserves an enormous deposit of resources, many of them of extraordinary interest for its own ecology and the survival of the system¹⁷.

Thus, in the case of school heritage, if we excavate strategically through various strata, we see that the archaeological remains conserve keys and meanings which are in the hard core of the culture of education, in its identity and in its tradition which is, definitively, the result transmitted by the effectual history of teaching institutions. This, and this alone, justifies the efforts to find, register, guard and interpret the pieces which make up part of all this real and symbolic materiality which is today stored in museums. The bases which sustain patrimonial education are precisely in the contact with these remains and in the reading and reflexivity of their traces. This dimension of education is no more than part of historical education, which is nourished by the empirical culture of the school world in which we have lived decisive cycles of our lives.

It should not be believed that this defence of tradition is going to be conservative or reactionary apology. In *Beyond Left and Right*, the sociologist, Anthony Giddens, called attention to the value of practices worthy of being conserved as substantial evidence of an “achieved history” (an expression which might be equivalent to that of “reflexive effectual history” that the

¹⁷ J. Díaz, *Entrevista*, «Revista Argi», Valladolid, 2008, p. 7.

hermeneutists introduced earlier). These practices, insofar as they are durable, survive as traditions, to which societies may be more or less loyal. The behaviour and the symbols which have survived for a long time have done so for some motive, probably because they respond to individual or collective necessities of some type. At the same time, argues Giddens, change has not been synonymous of progress for some time now. As far as we are concerned here, the meaning of tradition might be associated to the value of “tacit knowledge”, linked to the practices and the arts, the customs and the habits, as well as to the rituals and other practices of memory which transmit this type of efficient wisdom, related so much to the contents which make up the patrimony of a community¹⁸. Reforms are forged, as Tyack and Cuban indicate, as hybrid productions between innovations proposed from outside and the “practical wisdom” of teachers, conditioned by the tradition of their profession¹⁹.

We should all become, concludes the sociologist of the third path, somewhat conservative and recover some traditions which might be channelled as sources of solidarity and as preactions of the future. In the new, post-traditional order, traditions do not disappear; they are interpreted and reoriented, exonerated – certainly – of their fundamentalist risks, towards a new enlightenment²⁰. The only thing that patrimonial education seeks is the constitution of the historic legacy of communities and its projection in the historical education of those who are brought up and educated in them.

The material culture of the school is the mirror of this safeguarded tradition, of the history of the institution and of the agents who have managed education. Recovering this history of materialities, beyond antiquarianism and fetishism, is not, according to this logic, a conservative gesture. The objects and images, the writings and the voices which transmit the legacy of education are semiophoric materials which emit meanings and construct solidarities among the profession and between generations²¹. It is likely that in these material and non-material goods which form part of the educational heritage, there may reside tacit knowledge, implicit codes of certain pedagogical invariants and sociomoral values of an important aesthetic and narrative potential, of sometimes unforeseeable effects, but always cultured and supportive.

¹⁸ A. Giddens, *Más allá de la izquierda y la derecha*, Madrid, Cátedra, 1996.

¹⁹ Tyack, Cuban, *En busca de la utopía*, cit., pp. 167 sgg.

²⁰ Giddens, *Más allá de la izquierda y la derecha*, cit., p. 58.

²¹ P.P. Sacchetto, *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 27.

Sherlock Holmes visits the school

Historians, as Roger Chartier has suggested, no longer have the monopoly of representations of the past and probable not even of the most legitimate constructions. Nowadays, at least two types of practices are in competition with them: the recreations of the re-inventors of memory (that counterfeit coinage that so often changes its value, as Jorge Luis Borges denounced) and the inventions of fiction, amongst which stand out the seductions of the historic novel and virtual reconstructions²². To these ingenious insinuations or, perhaps, provocations, we might be able to add another: the detective novel plots which are inspired in semiology and the indiciary paradigm.

All these are formalised from empirical data, materialities, iconicities or narratives which represent them. Not long ago, I gave a presentation at the Virtual Museum of the University School of Vic entitled *Sherlock Holmes goes to school*. This was not the first time that I had used the stories of Arthur Conan Doyle in support of the circumstantial paradigm and to translate it into easily observable and understandable methodological notes, useful as a guide to research in the fields of microhistory and historical ethnology.

As is well known, the plots that Holmes and Watson find themselves involved in are nearly always associated with simple objects and images that characters leave behind in the places where the events occurred that are being investigated. And these materials usually bear prints which are signs that, connected in deductions of an implacable logic, lead to the final unveiling of the mysteries on which the tales are based. As Laerte M. Abreu indicates, something similar happens in literary arguments such as *The Purloined Letter*, by Edgar Allan Poe, in narratives such as *À la Recherche du Temps Perdu*, by Proust, or in certain psychoanalytic stories²³. These are the sources used by Carlo Ginzburg, the theoretician of the circumstantial paradigm²⁴.

The signs and prints of the objects which make up the school heritage are also circumstantial signs of the culture they belong to and practitioners, bureaucrats and scholars endeavour to decipher them, obsessively striving to understand the codes of the “black box” of that culture, in which the explanatory keys of the success/failure of their reforms are to be found. Applying the revelation of unknowns, from the hyper analytic examination of the facts, strategies inspired by Holmes’ detective procedures, and following deductive processes based on the logic of suspicion, the interpreters hope to clarify their professional field.

In reality, Foucaultian genealogy – another of the strategies founded on the epistemology of suspicion proposed by Nietzsche – also follows the previous

²² R. Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 34.

²³ L. Abreu, *Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar*, «Proposições», 16, 2005, 1, p. 147.

²⁴ C. Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 138.

models in part: firstly, it makes the present problematic and complex, and then, guided by a negative dialectic, formulates scarcely plausible, superficial hypotheses before finally, by means of a subtle and ingenious genealogy, digging into the origin of the practices and discourses it sets out to explain. This is, in short, the working practice of the new episteme.

Sherlock Holmes prefers to follow an abductive logic in his investigations, inspired by the proposals of Pierce, the father of semiology, which allows one to formulate rather unconventional conjectures. What is more, as an act of humility, Conan Doyle, an author who had studied medicine like Morelli, who became an expert in works of art of the circumstantial paradigm, presents his character as a non-professional investigator who approaches the facts from the perspective of an amateur. It needs to be pointed out here that our look at the school is much professionalised, conditioned by diverse prejudices and “cultural” stereotypes. Holmes and Watson, in an untiring spirit of deduction (or rather, abduction), eliminate chance step by step (nothing occurs by chance) and lead their processes towards obvious details which are apparently elemental but which close the cases or lead to new questions.

Following the logic of suspicion, Sherlock Holmes begins to see in the world of present practice the same three differentiated and poorly inter-communicative that specialists identify in the so called “school culture”: that of norms, which has been analysed by studying, in the offices of bureaucracy, the intricate political texts behind attempts to govern the system; that of academic discourses, which has been documented by reading obscure treatises of educational theory which barely have any relation to reality, and, finally, that of practice, which is observed meticulously in the daily routines of the centres they have had access to. It can be seen, moreover, that it is this last culture that, whether we like it or not, is, at the end of the day, the effective culture – the others seeming to be superstructural, at least from the perspective of suspicion. This empirical culture interacts with the political and scientific ones by incorporating proposals from these fields which do not put its own logic and coherence at risk, and, in addition, appropriates norms and standards from them according to specific pragmatic rules of transference.

Holmes’ blog registers data which deserve Watson’s total corroboration. Later, they both go on a journey into the archives, suspecting that probably many of the indices of dysfunctionality they see in the interaction of practices, discourses and norms may be traced in the centres of historical documentation, in the old schools. On this journey, the two detectives go to museums and centres of educational memory where they observe historians’ reconstructions of the school’s scenarios, actors, programmes and methods. With these imitations they weave hypotheses which associate current reforms with those of the past and deduce, as a plausible conclusion that certain invariables operate under one practice and another which categorise, like patterns, the dominant traditions.

For many years, school reformers and theoreticians have believed that educational institutions were a product of wishes, intentions, discourses and mythologies out of which politicians and intellectuals had tried to create them. But Holmes' hyperrealism was making them see the obstinate and irremediable confirmation that the dominant school culture was rather what the teachers imposed in practice, that which could be seen through peepholes in the doors and were confirmed in the images, stories and material compositions of the persistent tradition. Although this culture appropriated and adapted norms and academic advice, it was, above all, a set of craftsman's practices transmitted through the societal rituals of the body of teachers. Trying to impose reforms without taking these processes into account was a wilful act, perhaps well-intentioned, but destined to fail. It would, without doubt, be more useful to investigate the teachers' mechanisms for constructing this culture, the conditions they were able to impose when negotiating the application of innovations proposed from outside the profession and the recognition of the legitimacy of the empirical culture which they could offer as an available, effectual and reflected tradition.

From the above alternative, Holmes and Watson formulated two groups of observations as exemplification of their research conclusions. Both are based on the evaluation of the material and immaterial legacy where we can see the presence of important registers of the tradition which should be known better by means of detailed microhistorical and ethnographic analyses. These investigations will also show the effects this culture has left on the people socialised in school centres by means of the programmes, actors and methods which have formed part of the narrative identity of individuals and collectives.

The patterns of institutionalised culture

As an example of his suggestions, Sherlock Holmes, proposed that his interlocutors should examine two images belonging to very different historical periods. One presents a scene of a school in Tolosa, Guipúzcoa in 1856, belonging to the Universal Exhibition of Paris of the same year. The other corresponds to what is presented as an innovating school from an exhibition in the Portuguese city of Aveiro, in 2008. There is, therefore, one and a half centuries between one and the other, sufficient time for the geometry of the representations to undergo important transformations.

Despite the distance in time between the two images, Holmes observes that, apart from the technological innovations each period offers, the classroom geometry is not very different. The 19th century school presents a new method of reading with a central board and sets of personal ABCs which the children manipulate from their desks according to the instructions of the teacher from the plinth, exemplified on the central board where he can manipulate the method's

materials. The pupils' desks are arranged in straight rows. The school of the beginning of the 21st century is a sample of an interactive school; the teacher manipulates a digital screen to offer information which the pupils follow from their individual desk on which they have a personal computer which allows them to interact with the central screen.

It is evident that the technology and the materialities of both classrooms are very different, that the instrumental mediations have changed from one to another. Despite the innovations of the former, it may be inscribed within a traditional context, the latter, technologically advanced, can be located in the school derived from the so-called digital revolution. But has the geometry changed? Or the grammar?

Quite a few years ago, Pier-Paolo Sacchetto called attention to the resistance of schools to the modification of the spatial order of classrooms, in spite of endless arguments between reformers regarding alternatives of innovation, which always ended leaving things as they were before²⁵. In these two models of school the pattern is repeated of an organisation in which there is a single centralised point of distribution and control of knowledge which polarises the view of all the pupils: the teacher as controller of all the operations in which the method is structured. The pupils, immobile at their more or less ergonomic desks, arranged so as to ensure the efficient circulation of knowledge. The scenario imposes on the actors movements calculated in a predetermined space. Any action outside the imposed limits and the relational norms is a loss of efficiency, a dysfunction to which may be added the indiscipline meant by the rupture of the scheme.

It is curious to observe that, despite the technical differences, the structure of the two scenes is partly analogous. The material objects, in both cases, respond to the same organisational logic that regulates the relationships between actors and ensures the governability of the territory defined as «classroom or stand». It should be underlined that both cases are *mise-en-scènes*. The materials on show bear the marks of the institutional history of the first school and indices of the persistence of traditional patterns in the most advanced models.

Professionals, theoreticians and bureaucrats will learn by observing examples such as these that the simple substitution of one technology for another does not change the geometry or the grammar of the school, which remain anchored to powerfully structuring patterns. In consequence, they will improve their understanding not just of some structuring features of the school (order, control of communication, active silence, discipline, spatial relationships) but also the failure of the innovations which might subvert this organisational logic (non-graduating teaching, open education, group constructivism, interaction with peripherals and outside school resources, self-government). Reflecting

²⁵ Sacchetto, *El objeto informador. Los objetos de la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, cit., pp. 50 sgg.

on this elemental confirmation is already an exercise of critical and reflexive professionalism and is oriented to the historical education of those who work in these systems and to the individuals who have been socialised in them.

Those of us who have gone through the networks of school sociability have all internalised the patterns transmitted by formal education and we have used them in numerous situations in everyday life. The way we flick through a book, the ways we underline it, the movements we make when writing, the ergonomic position we adopt in relation to the table and the writing pad, the order we set out a communication, speech acts, the rhetoric of exposition or dialectics and so many other acts we perform in daily life, these are behaviour that school culture has transmitted ritually. As patterns, these behavioural characteristics are highly stable, they resist change and form a set of systemic rules which also relate to social order and the communicative codes accepted by the community. As Elsie Rockwell indicates, going through school, any school, for a certain period of childhood, necessarily leaves marks on people's lives²⁶.

These norms can be observed by "talking" to the things which make up the material culture of the school and which may be placed as museum pieces in centres of memory to stimulate reading and educational interpretations. The architecture, the desks and, by extension, all didactic tools are synthesisers which reveal the attributes or characters of school culture. The reading and deciphering of these objects facilitates patrimonial education, a new facet of the historical education of teachers and citizens.

In the same way, we can make things talk through the images that represent them, as Eulalia Collelledmont has highlighted in a stimulating study in which she emphasises the value of iconography as a medium to represent evoke and provoke interpretations. In this sense, the collections of historical images of education are today playing an important role in the creation of a patrimonial culture, above all of that promoted by virtual museums with digital sources²⁷.

Therapeutic uses of the heritage

In order to complete these considerations regarding patrimonial education, we will look briefly at an interesting experience which took place at the International Centre of School Culture (CEINCE) in 2009 with group of people

²⁶ E. Rockwell, *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, in E. Rockwell (ed.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 13.

²⁷ E. Collelledmont, *Las imágenes coleccionadas. Preludio de los museos pedagógicos virtuales*, en *Universidad de Barcelona, Buenaventura Delgado Criado. Pedagogía e historiador*, Barcelona, Ediciones UB, 2005, p. 183.

affected to differing degrees by Alzheimer's disease and other disorders which cause memory loss.

The experiment set out to stimulate these peoples' remains of memory by presenting as stimuli objects, images, sounds and books used by them at school. Designed in collaboration with specialists of the Association for Relatives of Alzheimer's Disease Sufferers (psychologists, doctors, therapists, social workers), it led to various relevant conclusions: the possibility of activating old memories, the generation of a narrative attitude in people, the stimulating power of school materials with regard to cognitive, psychomotor and expressive mechanisms, the resocialisation and interactivity of the personal memories of group members and the creation of new memory-empowering situations of sociability beyond individual registers.

In these images we present two moments of the experiment. In the first, the subject narrates to the monitor and the rest of the group the uses of the ruler as an instrument of discipline, that is to say, the different manners of applying the punishment according to the seriousness of the faults to be sanctioned. In the second, the group members relate interactively childhood memories associated with school life. One memory stimulates another and all together they make up a collective narrative of therapeutic effects on the group. Throughout the process registered a notable improvement can be observed of the socio-affective climate of the group, of linguistic expressivity, of physical movement and of general behaviour.

The experiment was inspired by the reading, by several of the participating professionals, of Umberto Eco's book *La misteriosa llama de la reina Loana*, a work which narrates the adventures of Yambo, who has lost his personal or biographic memory because of a cerebral ictus which he survives, in the reconstruction of his own life – or rather, the collective memory of the people of his generation – by getting into contact with the books, images and objects he shared with his peers during his childhood²⁸.

Following his therapist's advice, Yambo goes to the attic of the country house where he spent his childhood in a small village in Piedmont. Here were the books and comics he had used as initiation in the culture of words and in the iconography of the period. He will also find there objects of his childhood and adolescence, both related and unrelated to school, which had also made up the material baggage of the work and games shared with his peers and his family. Although he does not suspect it, because his damaged brain cannot recognise it, by going to that abandoned attic he was facing the library and museum which, unknown to him, were to provide him with the contact with the essential keys of the collective memory common to all the men and women of his generation.

That attic was an immense classroom, where his object, iconic and textual culture and that of his peers. Yambo entered like someone going into a cavern

²⁸ U. Eco, *La misteriosa llama de la reina Loana*, Barcelona, Lumen, 2005.

where the encyclopaedia and all the household objects which had nourished his memory and that of all his companions were kept. His perceptive capacity was not able to identify more than impressions or shadows of the forms that wove the childhood representations, but, without doubt, faced with that epiphany, got back in contact with the empirical stimuli which, had he not suffered the accident, he would have remembered with absolute clarity.

Following therapeutic advice, Yambo penetrated that cavern alone, like Tom Sawyer, trying to explore in that labyrinth, between shadows and penumbra, the signs of a micro world on the floor which bordered paradise. If a cellar introduces hell, an attic might promise a paradise – says Eco. In his meticulous and almost detective-like work, like Sherlock Holmes, the character does not find memories, which have irreversibly been wiped clean from his memory, but signs to formulate conjectures about what was his and that he now need to relearn so as to attain the level of the collective memory shared by all young people who grew under the influence of the fascist and post-war culture of those times. Regardless of the symbolic violence attached to many of those indices of objects, texts and icons, the library and childhood museum housed a treasure of incalculable value, contact with which made him feel he was returning to the paradise lost.

It was a material, nebulous and mosaic, almost Brownian, memory, but the approach to the sources of his first cultural impressions had put him in the situation to be able to see the centre of his *aleph* from which he could make out, perhaps like a dream, the book of his primordial memories, the codes of the black box of his obscure and opaque mind. Relearning this old grammar, Yambo would be in condition to reconnect with his peers, his language, with his times.

From narrative creation, Umberto Eco showed how texts, icons and objects are “semiphore” containers, that is, carriers of signs, which can be relearn from cases of amnesia or decoded by means of necessary suspicion. As will be remembered, William de Baskerville, fictitious incarnation of Sherlock Holmes, also showed his disciple Adso in *The name of the rose*, the marks for abductive investigation of the criminal plots occurring in the mysterious abbey of Melk. Narration, inseparable companion of hermeneutics, here fulfils a pragmatic function, that of revealing a semiology associated to the investigation of the material culture, and that of contributing to people’s historical education.

In this way the experiment of the therapeutic uses of school patrimony mentioned above was inspired by the underlying discourse of this story. People affected by Alzheimer’s disease suffer important memory losses but contact with stimuli such as those offered by the cultural material of the school they went to may reactivate certain memories which are still conserved on the hard drive of their memory. This is doubtlessly a perspective of great interest which must be subjected to experiment with more groups and longer and more

detailed periods of evaluative follow-up which will allow us to go deeper into an extremely complex reality.

Here is, therefore, another example of a new field of application of the elements which make up the material culture of the school of the past in the patrimonial education, which can be added to that which in a general manner orients to the historical education of citizens.

Agustín Escolano Benito
International Centre for School Culture
University of Valladolid (Spain)
AEB05@telefonica.net

Tutors and textbooks of the Mongolian aristocratic children in the early Yüan Dynasty: the case of Prince Chen-chin

Chinzorig Batnasan

At the beginning of the thirteenth century, after twenty years of fierce warfare and steppe diplomacy, Temüjin eventually unified under his leadership the major tribes of mostly Turkic and Mongolian origins that existed in the Mongolian steppes, and in 1206 he was elected supreme chief of the Great State of the Mongols or *Yeke Mongyol Ulus* with the title of Činggis Qan¹. *The Yeke Mongyol Ulus* was a military society that resulted from permanent conquests by Central Asian nomadic pastoralists or so-called steppe nomads. The conquest was a military achievement, and military, at the outset, stayed on to be all-embracing patterns and attitudes that comprised the entire population. The investigation of cultural changes following a series of military campaigns towards alien sedentary societies is essential for the proper understanding of the nomadic idea of childhood and the experience of children in a nomadic, military society.

Moreover, the period of 1204-1210 saw the reorganization of Mongolia's nomadic society. Činggis took measures to ensure a much more centralized, political-military system before launching major military campaigns, carefully

¹ I. de Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, Bloomington, Indiana University, 1972, pp. 113-114, 202.

laying the foundations for the nascent Mongol empire. The scope of this reorganization comprised the whole social institutions in which the education of the future generation was highly stressed in a newly built social class – military aristocrats. All of the institutional changes challenging their traditional nomadic values and concepts of family exercised great influences upon their family life. Therefore, the analysis of the history of the educational activities and institutions which developed in relation to cultural exchanges at court, offers an important key to understanding how foreign ideologies influenced the traditional idea of Mongol childhood and how, with time, they shaped the identity of the Mongols in the military society.

In the first part of this article we describe how the early Yüan educational program for aristocratic children was shaped at its formative stage or during the reigns of the first emperors, what were the results which military campaigns towards alien sedentary societies produced in the Mongolian nomads' traditional concept of childhood and treatment of their children, and who were the aristocratic children in the nomadic empire. In this part we suggest four main domains in which educational activities designed for the aristocratic children were differentiated. Prince Chen-chin was raised under the systematic didactical program in the central one of these four domains. By analysing his two main textbooks, both of foreign ideologies – Chinese Confucian and Tibetan Buddhist – we will show how they exerted great influences upon the Mongols' conception of family. In the second part we will attempt to explain how the new concept of childhood was shaped into political-educational form among the ruling Mongol elite.

The beginning of the educational program among the aristocratic children during the Činggis period (1204-1229)

The educational program of the noble aristocratic children initiated well before the establishment of the *Yeke Mongyol Ulus*. When in the autumn of 1204 Činggis Qan won over the Turkic Naiman tribe in the west of the Mongolian tribal territories², a Buddhist official called in Chinese phonetic transcription Tatatungya³ (Chin. T'a-t'a T'ung-a), the keeper of the seal of the Naiman chief Tayang Qan, fell into the hands of the Mongols. Tatatungya was in fact no Naiman, but a Uighur. The Uigurs were the people living in the west of the

² De Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, cit., p. 106 and p. 196; See also I. de Rachewiltz, *The Secret History of the Mongols: A Mongolian Epic Chronicle of the Thirteenth Century*, 2 voll., Leiden and Boston, Brill, 2004, vol. II, pp. 719-723, n. 196.

³ Yüan Shih, *Chung-hua shu-chü* (hereafter CHSC), Peking, 1976, 124, p. 3048; G. Kara, *Books of the Mongolian Nomads, More than Eight Centuries of Writing Mongolian*, russian tr. by J.R. Krueger, Bloomington, The Hague and Mouton & Co., 2005, p. 25.

Naiman and in the north and south of Mt. Tianshan, who in 730 had founded the Uighur Empire in the territory of present-day Mongolia. In 840, this group of people was driven to the west and to the south by the Kirgiz. The Uighurs were a highly cultivated people that adhered to three religions: Buddhism, Nestorian Christianity, and Manichaeism. In their writings they used primarily a script that had been derived from the Sogdian script and which is referred to as Uighur script. Činggis Qan appointed Tatatungya his personal assistant (Chin. *tso-yu*) and entrusted him with the duty of teaching the young aristocrats including his sons and younger brothers to write Mongolian using this new script⁴. This event marked an initial change in the traditional practice of child raising carried out by the early Mongol nobility in the sense that the systematic school education of children emerged in the ruling elite of the Mongol society. Its effect was almost immediate: after two years, on the basis of the promotion of literacy in this new script at least among the ruling elite Činggis established new important offices such as the law court (Mong. *jaryu*) and the secretariat (Mong. *bičigeči*, Chin. *pi-she-ch'ih*) dealing with legal matters and records of imperial edicts⁵. Without promoting a systematic policy for the literacy of the new script among the nobility, it was not possible to pronounce and distribute laws and edicts among them. At that time (1204) the conqueror's four sons, the first pupils, were aged about twenty, nineteen, eighteen, and fourteen.

The introduction of Uighur Buddhist school education must certainly have spread the knowledge of Buddhism among the Mongols. Although we do not know how much influence Turkish/Uighur Central Asian Buddhism exerted on the traditional treatment and concept of children of the early Mongols at the first phase of the state formation due to the scarcity of primary sources, it is evident from later Buddhist texts translated into Uighur Mongolian script that Uyghur Buddhism had already firmly taken root in the schooling of the Mongols before they became acquainted with the Tibetan form of Buddhism.

The Mongols' attacks on the Tanguts began with raids on their territories in 1205, 1207 and, on larger scale, from 1209 onwards. In 1211 these raids resulted in His Hsia's submission. The Tanguts agreed to pay the Mongols a significant tribute, to end their alliance with the Chin Empire, and to provide, when required, auxiliary troops for the Mongol army. To cement the deal, Činggis Qan obtained a Tangut princess to marry. Conquest was not the goal at this stage, and the Mongols, satisfied for the moment, returned home. Mongol success against the Tanguts was not overlooked by the Central Asian powers to the West: in 1209, Barchuq Art Tegin, the Uighur ruler, well aware of the growing Mongol power, and until then a vassal of the Qara Khitai (1124-

⁴ This script began to be used also for representing the Mongolian language. Much of didactic religious literature of the Mongols was recorded in this script during the Yüan period.

⁵ De Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, cit, pp. 115-116 and p. 203.

1218), transferred is allegiance to Činggis Qan⁶. This was the first submission of a sedentary society to the Mongols. Barchuq receiving a Činggisid princess in marriage was declared as Činggis's fifth son⁷. This symbolic sign of the Mongols' esteem, which was later also bestowed upon his successors, was not only personal, but also meant to indicate the Mongols' favour for the Uighurs' service to the imperial affairs. In other words, it was the beginning of a fruitful relationship between the two peoples as the Uighurs remained important cultural brokers for the Mongols throughout the period of the united empire (1206-1260) and beyond. The Uighurs were the first of the advanced sedentary societies to come under Mongol control, and they exercised a profound influence on the institutional and cultural life of the empire in its formative stage. There are a number of indications that their influences accentuated after the submission of Barchuq. For example, the early education of the Mongol children was influenced more by Turkic and Uighur Buddhist tutors⁸. *The Yüan shih* reported that after Tatatungya, Qara Ighach Buiruq (Chin. Ha-la l-hach'ih Pei-lu), a Uighur Turk, was appointed tutor to the Mongol princes⁹. He had previously served in this capacity at the court of the Qara Khitai, and had defected to Činggis Qan after the submission of Barchuq Art Tegin to the Mongols. Because of the importance of the Uighur script, the Uighurs played an important role in the education of the Mongol ruling class. Knowledge of this script was a valuable asset for anyone seeking a position in the Mongol administrative system. Juwaynī notes that many equated mastery of this alphabet with great knowledge and learning, and that it was the means by which numerous individuals gained access to high office¹⁰. In an edict issued in 1271, Qubilai ordered that the education of the imperial princes and important military commanders were to adhere to the program of training followed by Uighur learned men¹¹.

⁶ Alā' al-Dīn Atā-Malik Juvaynī, *The History of the World Conqueror*, tr. from the text of Mirza Muhammad Qazvini by John Andrew Boyle, Manchester, Manchester University Press, 1958, vol. I, pp. 44-48; and W.M. Thackston, *Rashiduddin Fazllul's Jami'u't-tawarikh. Compendium of Chronicles: A History of the Mongols*, Cambridge, Harvard University Press, 1998, vol. I, pp. 205-206.

⁷ De Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, cit. p. 136, s. 238; Thackston, *Rashiduddin Fazllul's Jami'u't-tawarikh Compendium of Chronicles: A History of the Mongols*, cit., p. 213.

⁸ This question was first pointed out by W. Barthold in his book, *Turkestan Down to the Mongol Invasion*, London, Lowe and Brydone, 1968, p. 387; see also I. de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, in M. Rossabi (ed.), *China among Equals: The Middle Kingdom and Its Neighbors, 10th-14th Centuries*, Berkeley, Los Angeles and London, University of California Press, 1983, p. 305, n. 49.

⁹ CHSC, 124, p. 3046; *Histoire des campagnes de Gengis Khan: Cheng-wou Ts'in-Tcheng Lou*, tr. by P. Pelliot and L. Hambis, Leiden, E.J. Brill, 1951, vol. I, p. 298.

¹⁰ Juvaynī, *The History of the World Conqueror*, cit., p. 7.

¹¹ *Yüan Tien-chang*, Taipei, 1964, p. 31, 1a-1b. For a discussion of the Uighur influence on

In 1211, after leaving a considerable force to secure Mongolia, Činggis Qan advanced southwards toward Chin territory. Gathering much information about the Chin situation, both from allied merchants and from Chinese, Jurchen and especially Khitan “renegades” who chose to join him before or during the campaign, the Mongols attacked Chung-du, the capital of Chin Empire. After four years of invasions, the Mongols captured the city in 1215. By far the most important allies that the Mongols gained at that point were the Khitans, remnants of the Liao dynasty which had been destroyed earlier by the Chin. Submitting *en masse* in 1215, the Khitans, well acquainted with local conditions, played a pivotal role in the subsequent subjugation of northern China and in the early Mongol administration. By 1216 a large part of the Jurchen homeland was already in Mongol hands¹², and the Chin dynasty, deprived of its central capital, was on the verge of collapse. At this stage, however, Činggis Qan left Muqali, a Mongol general and trusted commander in charge of the ongoing small-scale operation against the Chin (which Muqali continued till his death in 1223), while the Mongol army returned to face the new challenges from the west. This time, however, Činggis Qan left governors and garrisons behind. It was also at this stage that the Mongols, under Muqali’s direction¹³, systematically began to collect and allocate “useful people” including artisans, military technologists, scholars, scribes from northern China, in addition to using conquered peoples in their army¹⁴. Semi-nomadic sinicised Khitans, one group of those cultural agents, played a role of cultural intermediaries between the Mongol ruling elite and the sedentary world of the time.

One of the Khitan tutors of this stage was Yeh-lü Ch’u-ts’ai (1189-1243)¹⁵. He was an official, who had interests in both Buddhism and Daoism, in the Chin government and passed into Činggis Qan’s service as an adviser in 1218 when he was summoned to Mongolia, and in the following six years accompanied Činggis Qan as scribe-secretary and astronomer-astrologer to Central Asia on

the Mongol Empire, see Allsen, *The Yüan Dynasty and the Uighurs of Turfan in the 13th Century*, in Rossabi, *China among Equals: The Middle Kingdom and Its Neighbors, 10th-14th Centuries*, cit., pp. 243-280.

¹² The Chin population at the beginning of the thirteenth century was 48.950.00, i.e. 9.789.569 households. See I. de Rachewiltz, *Personnel and Personalities in North China in the Early Mongol Period*, «Journal of the Economic and Social History of the Orient», 9, 1966, 1, pp. 88-89.

¹³ In the autumn of 1917, he was nominated as grand preceptor (Chin. *t’ai-shih*), prince of state (Chin. *kuo-wang*), and general regional commander (Mong. *güi-ong*, Chin. *tu-hsing-sheng*). See YS, 119, 4a; *Meng-ta Pei-lu und Hei-ta Shih-lüeh: Chinesische Gesandtenberichte über die frühen Mongolen 1221 und 1237* (hereafter *Meng-ta Pei-lu*), germ. tr. by P. Olbricht and E. Pinks, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1980, pp. 35-48.

¹⁴ For a detailed study on this point, see de Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, cit., pp. 119-120, n. 1 (for Khitans), and also pp. 124-125, n. 4 (for Chinese officials).

¹⁵ For his biography, see I. de Rachewiltz, *Yeh-lü Ch’u-ts’ai (1221-1285)*, in Id., *In the Service of the Khan: Eminent Personalities of the early Mongol-Yüan Period*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 1993, pp. 136-175. See a Russian translation of his biography in the *Yüan shih* in Munkuev, N. Cyrendorziev, *Kitajskij istočnik o pervych mongol’skich chanach*, Moskva, 1965.

his expeditions of the Western campaign in the Muslim Khwarizmian realm (1097-1231). On Yeh-lü Ch'u-ts'ai's initiative, Činggis invited a great master Chan-Chun (1148-1227), the leading figure of the Daoist Chüan-chen sect to make him advisor on governmental matters. The result was that Daoism was protected by the Mongol court and the role played by Daoists in the Mongol court marked a turning point in the history of Daoism¹⁶. From a Chinese perspective, it was an important step to spare the Chin from destruction and to preserve Han culture and institutions.

The stock of administrative, military and cultural tools he appropriated during the conquest of Chin and Khwarizmian empires was larger and more diverse than those of former nomadic empires. Činggis was no longer following the Liao or Chin model, he was launching one of his own, and the creative use the Mongols found for the diverse traditions of their subjects was soon to become one of the main hallmarks of their multi-cultural empire. By incorporating the steppe people of both the eastern and western steppes under his authority, Činggis Qan secured his position and enabled his heirs to continue with the conquest of the sedentary regions.

Despite the years of fierce wars which had left the whole territory of the various populations of Central Asia and North China seriously destructed, in parts of the Mongol empire, e.g. Transoxania, the revival was nearly as fast as the ruination, and the Mongols were responsible for this as well, though less directly than for the initial destruction. This is because during his stay in Central Asia Činggis Qan not only carefully coordinated the movements of his forces, but also laid the institutional foundations for his empire. Several policies of 1220's reflect a central planning that gradually increased with the day-to-day demands of warfare. Throughout the battles, for example, artisans were registered, transported and relocated to Mongolia, northern China or Uighuristan, to meet the needs of the empire while East Asian craftsmen, physicians and farmers were transferred westward when required. The routes and bridges from East to West Asia were constantly repaired and broadened to allow the fast traffic of troops, edicts, envoys and goods. Trade was much encouraged by the Mongols, not only by creating the required infrastructure of travel but also because, made suddenly wealthy with newly acquired booty, they were both enthusiastic consumers of and major investors in international commerce. The Mongols also soon recognized the need to communicate with subjects in their native languages and a host of secretaries recorded Činggis's edicts in Chinese, Uighur and Persian. Their mission was to ensure that the town, region, or social group under their control would remain under Mongol rule and provide the empire with what it needed in the form of taxes or manpower. The other part of their responsibility

¹⁶ See I. de Rachewiltz, *The Hsi-yu lu by Yeh-lü Ch'u-ts'ai* in «Monumenta Serica» (hereafter MS), 21, 1962, pp. 1-128 and also de Rachewiltz, *In the Service of the Khan: Eminent Personalities of the early Mongol-Yüan Period*, cit., pp. 136-173.

was, therefore, to help these places return to normality¹⁷. The people chosen for these posts were men «familiar with the customs and laws of the cities», who had already proven their loyalty to the Mongols.

The social, economic, cultural welfare saw more investments towards children, especially those of aristocratic. In my opinion, one of the most important investments towards children was that as a result of social reforms by Činggis, the age of conscription was well defined after the military campaign to North China and the children under the age of fifteen were excluded from the army. In other words, the new law regarded each adult male as eligible for military service according to the Mongol custom when recruiting Mongol and “alien” (Chin. *se-mu*) soldiers between the age of fifteen and sixty¹⁸. The age of maturity for military duty was later lifted to twenty in the second half of the fourteenth century during the Qubilai period¹⁹. Rachewiltz pointed out that this was one of the earliest reforms which the Mongol Empire recommended in 1211-1212, but there is no evidence that it was carried out in that period. However, even if it was implemented in that moment, it most certainly was after the conquest of North China in 1234 during the reign of Ögödei, the successor of Činggis Qan²⁰.

In the new established social order the Mongol aristocrats, at the outset, felt the necessity and importance of educating their successors. For instance, a Sung envoy called Chao Hung who visited Muqali, a key figure in the Sino-Mongol exchange of this period who showed a sympathy for Chinese culture and Buddhists²¹, informed in 1221 that Muqali’s son Po-lu (d. 1228), a representative of the first generation who had experienced the result of the Činggis’s educational reform, «could speak languages of many countries»²².

Foreign tutors of the aristocratic children in pre-Qubilai period (1229-1259)

The election of Ögödei in 1229 and the appointment of Yeh-lü Ch’u-ts’ai as chief administrator of North China represented a new era in the education of the Mongol aristocratic children. As Rachewiltz suggested in his article²³, the

¹⁷ For the latest discussion on the cultural exchanges, see T.T. Allsen, *Conquest and Culture in Mongol Eurasia*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

¹⁸ CHSC, 149, 11 a-b.

¹⁹ Ch’i-ch’ing Hsiao, *The Military Establishment of the Yuan Dynasty*, Cambridge and London, Harvard University Press, 1978, p. 17.

²⁰ De Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, cit., p. 126, n. 1.

²¹ *Ibid.*, p. 128, n. 2.

²² *Meng-ta Pei-lu*, pp. 35, 37, n. 10; for his biography, see YS, 119, 8b-10a and T’u Chi, *Meng-wu-erh shih-chi*, Taipei, 1962 (hereafter MWESC), 27, 7a-8a.

²³ De Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., pp. 281-310.

education of the Mongol aristocratic children in this period naturally tended to be influenced by two main foreign elements at court: 1) the Central Asian faction and 2) the Chinese faction led by sinicized Khitans and Jurchens. The former comprised Muslims and Nestorian Christians who were influential in 1200-1259. The latter were Chinese generals, scholars, and influential religious leaders in North China. By the end of Ögödei's reign, their disagreement over administrative and other policies was clear and the Chinese faction was eventually favoured more during the reign of Qubilai.

Central Asians such as Khitan, Uighur, Jurchen tutors were key figures in the history of educational institutions in this period. For example, besides Tatatungya and Qara Ighach Buiruq, another three tutors from Central Asian were known: 1) Su-lo-hai (Sologhai?), Tatatungya's son who inherited his father's office²⁴; 2) To-lo-chu (d. before 1260), an Uighur from Khocho, who taught the Uighur script to Mongol nobles and also Qubilai²⁵; 3) Hsi-pan or Shibān (d. ca. 1295)²⁶, a Nestorian officer who served under Činggis Qan in the Western Campaign, and who became a tutor to the Mongol princes and taught Uighur script to Qashi (b. ca. 1211), the fifth son of Ögödei; 4) An-tsang (d. 1293) from Besh Balikh who was a great Uighur scholar and leading translator of Chinese classics, histories, and works on government into Mongolian under Möngke and Qubilai²⁷; 5) Pai Pu-hua (Beg Bukha), a Naiman teacher who thought Jochi's second son Batu (r. 1237-1255/56, d. 1255/56).

Most of these tutors were probably all Nestorian Christians as many Uighurs and Naimans were Nestorians²⁸. If true, it is highly possible that they were Güyüg's and his sons' tutors because both his mother and chief wife were Christians.

²⁴ CHSC, 124, 3049; MWESC, 45, 1b; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., pp. 285, 300, n. 21.

²⁵ Hsin-Yüan shih, *Po-na, 1930* (hereafter HYS), 192, 8b; MWESC, 116, 7a; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., pp. 285, 300, n. 23.

²⁶ CHSC, 134, p. 3245; HYS, 136, 18a; MWESC, 45, 12a; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., pp. 286, 300, n. 24.

²⁷ Möngke continued to show favor to the Christians. He was surrounded by Uighur monks, and appointed the Kereyid Bolyai, a Christian as his chief secretary or chancellor. With the restoration of the Hanlin Academy (1264) and other learned institutions at the time of Qubilai reign (1260-1294), several Uighurs were appointed as academicians. Nine including the great An-tsang are recorded. Among these civil officials we find also several imperial advisers and tutors to the princes. On An-tsang, see HYS, 192, 1a-b; MWESC, 118, 1a; I. de Rachewiltz, M. Wang, *Index to Biographical Material in Chin and Yüan Literary Works*, Second series, Canberra, Australian National University Press, 1972 (hereafter SS), 40/9/5a. Cf. W. Fuchs, *Analecta zur Mongolischen Übersetzungsliteratur der Yüan-Zeit*, in MS 9, 1946, pp. 37, 41-42.

²⁸ On the fact that the Uighurs were also Christians, see Barthold, *Turkestan Down to the Mongol Invasion*, cit., p. 388.

As for Tibetan Buddhism, the first contacts with Buddhism in Tibet were made in this period or ca. 1240. In 1227, Činggis Qan finally destroyed the Tangut Empire Hsi-shia²⁹. As a result, the Mongolian empire became a direct neighbour of Tibet. After Ögödei ascended the throne in 1229, his son Köden (or Godan in Tibetan sources) (1206–1251) was enfeoffed with the western part of the former Tangut Empire. In 1240 he sent an army to Central Tibet under the supreme command of General Dorda (Tib. Do-rta/rDo-rta). The main army of the Mongols advanced into the territory in the Northeast of Lhasa. Köden asked his commanders to look for an outstanding Buddhist lama in Tibet and invited Sa-skya Pandita Kun-dga'-rgyal-mtshan (1182–1251). Despite being 63 years old, Sa-skya Pandita accepted the invitation and, in 1244, left the Sa-skya monastery in Southwest Central Tibet for the long and difficult journey. Two of his nephews, the ten-year-old 'Phags-pa Blo-gros-rgyal-mtshan (1235–1280) and the six-year-old Phyag-na (1239–1267) accompanied him. In the eighth month of the year 1246, they reached Köden's encampment in Sira Tala, the Yellow Plain, in the neighbourhood of Liangzhou, in the central part of present-day Gansu province. Sa-skya Pandita's visit to Köden is the actual genesis of Mongolian relations with Tibet in general, and with Tibetan Buddhism in particular. The reasons were twofold, religious and political. As mentioned before, however, the invitation leads one to suspect the true grounds: according to the Tibetan sources, Köden summoned Sa-skya Pandita because he needed a Lama who could show him how to correctly reward his parents as well as Heaven and Earth for their benefaction. The invitation stated:

I, the most powerful and prosperous Prince Godan, wish to inform the Sakya Pandita, Kunga Gyaltzen, that we need a lama to advise my ignorant people on how to conduct themselves morally and spiritually. I need someone to pray for the welfare of my deceased parents, to whom I am deeply grateful³⁰.

This indicates that Sa-skya Pandita should pray to Heaven and pronounce benedictions. A further substantial ground for the invitation of Sa-skya Pandita was obviously a purely political one. The head of the Sa-skya-pa school Kun-dga'-rgyal-mtshan was not merely a religious dignitary, but was above all one of the most influential political personalities of Tibet. It must have been of the greatest importance for Mongolian influence on Tibet that one of the most prominent representatives of the Tibetan leading class was present at the court of the princes who were responsible for Tibet. As the Pandita states in the writing to the monks and lay people of Tibet mentioned above, he had

²⁹ T.W.D. Shakabpa, *Tibet: A Political History*, New York, Potala Publications, 1988, p. 61.

³⁰ *Ibid.*, pp. 61-62.

complied with the request of Köden himself with the aim of warding off the threatening calamity of the Mongols in Tibet³¹.

We do not know whether Sa-skya Pandita and Köden discussed the importance of Buddhism for the organisation of worldly affairs. Sa-skya Pandita had no opportunity to return to Tibet. In 1251, not only did he achieve his aim of preventing the destruction of Tibet and its culture, but he was also able to pave the way for the Mongolian princes to accept Tibetan Buddhism, thereby bestowing upon the Sa-skya-pa school a special importance.

However, not only Central Asian tutors but also Chinese Confucian and Daoist scholars were at the service of Ögödei's descendants. As soon as he ascended to the throne, he ordered the court children to study Chinese classical texts:

In the seventh moon in the autumn of [the cyclical year] *chi-ch'ou* [1229] he saw the Emperor in the Ch'ien-lou nien. At the time [the Emperor] had just ordered that scholars who were versed in the Classics should teach the heir apparent. His Eminence presented the *I, Shih, Shu, Tao-te*, and *Hsiao-ching*. Furthermore, he completely exposed the general purport [of each]. The Emperor commended him³².

Those Chinese texts that the Mongol aristocratic children studied were both Daoist, *Tao Te-ching*, and *Confucian Book of Changes, Book of Odes, Book of Documents, The Way and the Power*, and *Book of Filial Piety*. Their tutor was a Daoist Li Chih-t'ang (1193-1256), a disciple of Chang-chun. The heir apparent was Güyüg (1242-1246), the eldest son of Ögödei. At that time, he was twenty three years old.

In 1233, Ögödei, on Yeh-lü Ch'u-ts'ai's recommendation, decided to establish schools and colleges for court children in Yen-ching (modern Peking). The first school was set up in the form of an academy or *Kuo-tzu-hsüeh* shape, known as the National College. It was based on Chinese Confucian tradition, with the help of former Chin scholars. In Yen-ching the Confucian temple *Hsüan-sheng miao* was established in the grounds of the old Department of Military Affairs of the Chin dynasty (1115-1234). This Confucian temple was remodelled into the school. Instructors were appointed to impart basic civil education to the sons of Mongol and Chinese officials.

³¹ *Ibid.*, p. 63: «The Prince has told me that if we Tibetans help the Mongols in matters of religion, they in turn will support us in temporal matters. In this way, we will be able to spread our religion far and wide... the faith of the Buddha beyond Tibet and thus, help my country [...]».

³² Quoted in F.W. Cleaves, *The Eighteenth Chapter of an Early Mongolian Version of the Hsiao Ching*, «Harvard Journal of Asiatic Studies», 45, 1985, pp. 226-7. The information was written in the funerary inscription in memory of Li Chih-ch'ang.

In [the cyclical year] *kuei-ssu*, the sixth year of T'ai-tsung [1233], [the Emperor] employed Feng Chih-ch'ang as Tsung-chiao of the *Kuo-tzu-hsüeh*. He ordered that the youngsters of [his] ministers attendant [16r] – eighteen – should enter the academy³³.

In this first school eighteen Mongol students who were of aristocratic families and twelve Chinese students³⁴ were admitted. The former were sons of the Mongol *bičgečis*, and the latter, those of Chinese court officials. In 1234 Ögödei ordered that the number of teachers at this school be increased. The school consisted of four classes of four teachers as well as two translators. All must have been directed by three Chinese³⁵. One of them was the above mentioned Chih-t'ang. The objective of the school was to prepare the young aristocratic *noyad* specifically for their ruling of the newly subjugated country, North China. Therefore they studied Mongolian language and culture, Chinese language and literature, as well as archery under qualified instructors.

Schooling of aristocratic children in Qubilai period (1260-1294)

The second early phase ends with the election of Qubilai in 1260 and early educational institutions for aristocratic children which were modified to fit the needs that resulted from the transfer of the court to Daidu (modern Peking) in 1264 and the unification of Sung Dynasty (960-1279) under Mongol rule in 1279. Central Asians'tutorship was still influential at court level, but educational institutions were patterned mostly along Chinese Confucian line at a local level. Qubilai himself was educated first by Central Asians and then by Chinese Confucians and Buddhists. Persian historians demonstrate that Qubilai, when he was child, was taken care of personally by his mother Keriye Nestorian Princess Sorqaqtani Beki (d. 1251/2), the widow of Tolui³⁶, who enlisted the assistants of various ethnic and cultural origins in administrating her domain. In this context under his mother's tutelage, Qubilai was exposed to both Central Asian and Chinese influences in his early years. As early as 1239 he started recruiting a number of foreign advisers in his principality with the help of Liu Ping-chun. Among a corps of consultants rallied between 1240 and

³³ *Ibid.*, p. 230; D. Naran, *Mongolyn tör yosny bolovsrolyn tüüch (XIII-XIV зуун)* [History of Education of the Mongolian State (13-14th Centuries)], Ulaanbaatar, 2002, p. 37.

³⁴ Another source suggests that they were not Chinese but Khitan or Jurchen. See *ibid.*, p. 58.

³⁵ Feng Chih-heng, Yang Wei-chung, and Ch'en Shih-k'o.

³⁶ Juvaynī, *The History of the World Conqueror*, cit., p. 550; and Thackston, *Rashiduddin Fazlul's Jami'u't-tawarikh. Compendium of Chronicles: A History of the Mongols*, cit., vol. 1, p. 386.

1250 were Chinese Confucians Chao Pi (1220-1276), Tou mo (1196-1280)³⁷ and Yao Shu (1201-1278)³⁸. In 1251 his elder brother Möngke (r. 1251-1259) became emperor and allowed Qubilai to enlarge his domain to Ching-chao (parts of Szechwan and Shensi) and Huai-ming (Honan), the Chinese territories south of Mt. Čila'un. This investiture further strengthened Qubilai's relationship with Chinese Confucians such as Hsü Heng (1209-1281)³⁹ and Wang-Yün (1235-81)⁴⁰.

The first school to be systematically established by the Mongolian rulers was the Confucian schools in 1261 after the enthronement of Qubilai Qan. Similar schools were founded at the prefectural and district level, although not uniform. Before 1261, there was only one school at Dadu. This school, with its 100 places for students, was larger than any other school in the Yüan period. The curriculum in local schools was based on the authoritative Confucian works used in the National College, which had been founded by Ögödei Qan, but the local schools had much less able teachers and were less selective in the admitting students.

The Mongolian National College (Chin. *Meng-ku kuo-tzu-hsüeh*) was founded in 1271. It was a school for the elite of the capital, the bright sons of court officials, both Mongols and Chinese, and members of the imperial bodyguard. The reason of this college was to prepare translators (Chin. *i-shih*) and interpreters (Chin. *t'ung-shih*) for governmental affairs of the multi-lingual Yüan Empire because the use of Mongolian script in the drafting of documents was formal at all levels of administrative units and knowledge of Mongolian language was an established career path⁴¹. Throughout the dynasty, the qualified

³⁷ For his biography, see H.L. Chan, *Tou Mo (1196-1280)*, in de Rachewiltz, *In the Service of the Khan: Eminent Personalities of the early Mongol-Yüan Period In the Service of the Khan*, cit., pp. 407-415.

³⁸ It is reported that a young Confucian scholar Yao Shu (1201-1278) hearing of Yang Wei-chung's (1206-1260) appointment as tutor at the newly established school in 1233, went to join Wei-chung in Yen-ching. Upon Yang Wei-chung's recommendation, he became first pupil and then an instructor of the school. He was later to become a noted Confucian scholar and imperial adviser under Qubilai Qan. Yao Shu assisted Yang Wei-chung in 1238 in founding the first private academy (Chin. *shu-yüan*) in Yen-ching. The academy was known also as the Private Academy of the Supreme Ultimate (Chin. *T'ai-chi shu-yüan*). This school was the main centre for the spread of the Neo-Confucian teachings in north China. For his biography, see H.L. Chan, *Yao Shu (1201-1278)*, «Papers of Far Eastern History» (hereafter PFEH), 22, 1980, pp. 17-50 (reprinted in H.L. Chan, *Yao Shu*, in de Rachewiltz, *In the Service of the Khan: Eminent Personalities of the early Mongol-Yüan Period In the Service of the Khan*, cit., pp. 387-406).

³⁹ *Ibid.*, pp. 416-447.

⁴⁰ For his biography, see H. Franke, *Wang Yün (1227-1304): A Transmitter of Chinese Values*, in H.L. Chan, W.T. de Bary (eds.), *Yüan Thought: Chinese Thought and Religion Under the Mongols*, New York, Columbia University Press, 1982, pp. 153-195; D. Gedalecia, *Wang Yün*, in de Rachewiltz, *In the Service of the Khan: Eminent Personalities of the early Mongol-Yüan Period I*, cit., pp. 371-386.

⁴¹ E. Endicott-West, *Mongolian Rule in China: Local Administration in the Yuan Dynasty*, Cambridge and London, Harvard University Press, 1989, pp. 82-83.

sons and younger members of the Mongolian and Chinese officials and members of the *Kesig* (the Imperial Guard) could be selected to enter the college.

The schools grew slowly at first, but by 1315 they had places for 100 students, although enrolments sometimes ran from 200 to 300. Students who completed their school examinations received official appointments. Before the Qubilai time, the Mongol and Chinese languages, philosophy (the writing of essays on classical exegesis), history, politics, astrology, geography, alchemy and lessons for military skills were included in the curriculum⁴².

The Grand College was founded officially in 1287 and was a larger more prestigious school for the Yüan aristocratic children.

The Emperor... appointed *po-shih* generally to supervise matters of the *Hsiieh* and divided them up to teach the students of San chai and to expound the meaning of the Classics and to rectify and correct the pronunciation and meaning of the words. On the other hand were strict in the methods of teaching and guiding. On the other hand they reviewed the accomplishments of the students in learning. Again, he appointed chu-chiao jointly to supervise studies...The *hsüeh-cheng* and *hsüeh-lu* clearly explained “the compass and square” and supervised and practiced the lessons and assignments. Whenever they read books, they always put first the *Hsiao-ching*, *Hsiao hsüeh*, *Lün-yü*, *Meng-tzü*, *Ta-hsüeh*, *Chung-yung*. Next they got to the *Shih*, *Shu*, *Li-chi*, *Chou-li*, *Ch'un-ch'iu*⁴³.

The course of study was based on the Confucian books, some of which were translated from Chinese into Mongolian. The curriculum was influenced heavily by Chinese Confucian tradition. The sources for which Qubilai encouraged translation were of immediate and direct assistance to the Mongol elite, especially to their children.

Such works as the *Classic of Filiality and the Book of History* were translated under Qubilai's patronage. One of the works translated by his Confucian advisers was the *Ta-hsüeh yen-i* by Chen Te-hsiu (1178-1235), which applied the teachings of the Sung Neo-Confucian Chu Hsi to questions of practical government. The other texts used at the schools were the *Odes*, the *Record of Rites*, the *Rites of Chou*, the *Spring and Autumn Annals*, and the *Changes*⁴⁴. Other translations that Qubilai supported were histories of the reigns of Ögödei and Möngke, known as the *Veritable Records (Shih-lu)*, in the Chinese style, as well as compilations of his own edicts and instructions. Qubilai sought to impress the Chinese by fostering the translation of some of their political and moral exhortations. Eventually he established a Mongolian Han-lin Academy to translate his own edicts and regulations from Mongolian to Chinese.

⁴² Naran, *Mongolyn tör yosny bolovsrolyn tüüch (XIII-XIV zuun)*, cit., p. 67.

⁴³ Cleaves, *The Eighteenth Chapter of an Early Mongolian Version of the Hsiao Ching*, cit., p. 231.

⁴⁴ D.M. Farquhar, *The Government of China under Mongolian Rule: A Reference Guide*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 1990, p. 43.

The *po-shih* and chu-chiao personally taught the punctuating of the texts the correct pronunciation, and meaning of the words. The *hsüeh-cheng* and *hsüeh-lu* and the *pan-lu* transmitted them to the students and practiced them with students in sequence. In the lectures and explanations, they proceeded according to the order of what they read... The following day they drew lots and had the pupils repeat the explanations given the day before. In the composition of paired sentences, poetry, explanations of the Classics and comments on the histories, the *po-shih* set the subjects and the students all made drafts...⁴⁵

When the College opened, students were limited to 200, half Mongols and half Central Asians and Northern Chinese. By 1315 the quota was raised to 400. Admission was restricted to sons of court officials, the sons of princes and important Mongolian families (in fact, the Činggisids), and the sons of members of the imperial bodyguard.

The creation of Mongolian Language School (Chin. *meng-ku tzu-hsüeh*) began in 1269 in the various circuits. The idea was connected with the invention of a new script by Tibetan monk 'Phags-pa lama in that same year and its proclamation throughout the empire as a medium for writing Mongolian, Chinese, and other languages in official use. Officials at the circuit and prefectural levels were ordered to enrol their sons in the schools.

Yüan-shih describes how the Mongol children began to study in the National College. The Emperor selected Hsü Heng to teach the Mongolian pupils. When Heng heard of his appointment he rejoiced, saying,

This is my business. As for the sons of the Mongols (lit., “people of the nation”), [their] fundamental (lit., “big”) innocence has not yet been spoiled (lit., “scattered”). In seeing and hearing they are [far more] able to concentrate. If one put them among those who are good (lit., “among [those of] the category of goodness”) and soak and nurture them for a number of years, they will surely become a national asset⁴⁶.

According to Heng, the children were «innocent national assets» in nature because they did not have any Confucian knowledge. These children were all «in their tender years». «Heng treated them as if they were his sons» to «dispel their ignorance» of Confucian education.

He watched their every move (lit., “movements and breathing”) [=responses to his methods of teaching] in order to regulate the pace [of training] (lit., “and thereby made a drawing taut or relaxing [of the bow string]”). Whenever there was leisure from [their] lessons, then they practised etiquette or practised writing (i.e., penmanship) and arithmetic⁴⁷.

⁴⁵ Cleaves, *The Eighteenth Chapter of an Early Mongolian Version of the Hsiao Ching*, cit., p. 231.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*

Confucian education for the children was held according to their age difference. In my opinion, it was innovative. Teachers played «greeting, kneeling, clasping» with those younger.

As for those who were younger, then he had them practise the etiquette of the social graces (lit., “greeting, kneeling, clasping [their] hands [in greeting], yielding, advancing, withdrawing, answering, and facing.”). Sometimes he had them practise archery and sometimes he had them play *t’ou hu* (“throwing [arrows into] a pot”). Those who lost were fined the reading of a book so many times⁴⁸.

The Emergence of Aristocratic Children in the early Yüan period

The Franciscan friar William of Rubruck in 1253 commented on the number of Činggis Qan’s descendants, who «are daily multiplying and spreading out over this vast wilderness»⁴⁹ Juwaynī wrote that «the children and grandchildren of Chinghiz-Khan are more than ten thousand» or that «the race and lineage of Chingiz-Khan... are now living in the comfort of wealth and affluence more than twenty thousand»⁵⁰. Like Juwaynī himself, modern scholars doubted the number⁵¹, but genealogical records in sources of the thirteenth and fourteenth centuries often mentioned that imperial family members were increasing a lot. For example, the Persian historian Rashīd al-Dīn, who attempted to estimate all his descendants at the beginning of the fourteenth century, wrote about Qaidu, Činggis’s grandson, that «the number of Qaidu’s sons is not known exactly. Some say he had forty sons but this is an exaggeration. Nawroz [...] reported that he had twenty four sons». However, he could count only nine of Qaidu’s many sons⁵².

Judging from main Mongolian, Persian and Chinese sources⁵³, Činggis had 5 sons and 4 daughters. They represent the first generation of aristocratic children

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ P.A. Van Den Wyngaert (ed.), *Sinica Franciscana: Itinera et Relationes Fratrum Minorum Saeculi XIII et XIV*, vol. I, Firenze, Quaracchi, 1929, p. 222; P. Jackson (tr.), *The Mission of Friar William of Rubruck: His Journey to the Court of the Great Khan Möngke 1253-1255*, London, The Hakluyt Society, 1990, p. 142.

⁵⁰ Juwaynī, *The History of the World Conqueror*, cit., pp. 43, 594.

⁵¹ P. Jackson, *From Ulus to Khanate: The Making of the Mongol States c. 1220-c. 1290*, in R. Amitai-Preiss, D.O. Morgan (eds.), *The Mongol Empire and its Legacy*, Leiden, Boston and Koeln, Brill, 1999, p. 12.

⁵² Thackston, *Rashiduddin Fazllul’s Jami’u’t-tawarikh Compendium of Chronicles: A History of the Mongols*, cit., p. 307.

⁵³ My estimate was made on the basis of three sources: CHSC, de Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, cit., and Thackston, *Rashiduddin Fazllul’s Jami’u’t-tawarikh Compendium of Chronicles: A History of the Mongols*, cit.

of the highest rank. The second generation or children of Činggis's four sons of his chief wife are estimated at 40 (Jochi 14, Chaghadai 8, Ögödei 9, Tolui 9), while his third generation or children of the second generation at 120 (Jochi 39, Chaghadai 24, Ögödei 19, Tolui 38). They were royal descendants of Činggis's four sons of his chief wife. All were called «altan uruy» or «golden lineage», and were considered as children of the most crucial importance.

Besides the Činggisids, descendants of Činggis's brothers and sisters constituted the second group of Mongolian aristocratic children. The latter was ranked socially and politically below the former, the dominant group. Because of the scarcity of primary sources, we do not know very much what kind of education this group of noble children had, nor how they acquired their education within families and through schooling in the thirteenth and fourteenth centuries, but it is a question that deserves to be investigated further in detail. The third group consisted of descendants of military commanders called «nökers», sometimes «noyans», the main body of the upper strata of the nobility ranked newly in 1206 according to the decimal-based administrative/military system. The first 95 «noyans», of a thousand were nominated personally by Činggis, but this group of the nobility, a new social class that began to emerge as a consequence of social reorganisation in 1206, was eventually amplified by "alien" imperial agents and officials such as *daruyacıs* and *kesigtens*, when civil and military functions of administration was separated later in the periods of Ögödei and Qubilai Qan. As their children (particularly primogenitures) were hereditarily appointed to their father's both military and civilian offices of imperial bureaucracy, their education had great significance for Mongolian aristocratic families. Even when a Mongolian officer was promoted to another office, his original office would be passed to his sons. The inheritance accentuated certainly the importance of male successors within a noble Mongolian family. As Hsiao clearly pointed out, «the minimum age of successors was first set at eighteen, then changed to twenty, in fact, however, many successors received appointments when they were only fifteen or sixteen years old»⁵⁴. Moreover, these off springs of aristocratic families were obliged to enter the service of the Kesig (Imperial Guard) under the name of *turqayud* or hostage at the royal court before they were appointed to any office⁵⁵.

On an unknown date, but probably after the westward conquest of 1224, Činggis apportioned his vast holdings among his four sons of his chief wife⁵⁶.

⁵⁴ Ch'i-ch'ing Hsiao, *The Military Establishment of the Yuan Dynasty*, cit., p. 26.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 41.

⁵⁶ But this allocation was not a new thing. Around 1207, apart from Činggis's four sons, on a closer inspection, his mother, brothers and daughters seem to have gained their own shares. See de Rachewiltz, *Index to the Secret History of the Mongols*, cit., pp. 138-139, s. 242. Other sources suggest that in addition to them, shares were apportioned among Činggis's other sons. For a discussion on their territorial grants, see Jackson, *From Ulus to Khanate: The Making of the Mongol States c. 1220-c. 1290*, cit., p. 18.

According to Juwaynī, Činggis granted specific territories to his children: to his eldest son Jochi (d. 1226/7) he gave Khwarazm and the as yet unconquered Qipchaq steppe. Jochi's son Batu (d. 1255/6) and his descendants founded the so-called khanate of Golden Horde in this domain. Thus the Jochids received and subsequently occupied what is now the Kazakh steppe, southern Siberia, the lower Volga, the Qipchaq steppe, North Caucasia, and the Rus principalities; Chaghadai (d. 1242), his second son, received most of Transoxania and west Turkestan; Ögödei (d. 1241), his third son and political heir, obtained areas in Jungaria. After his enthronement, his descendants later moved to central Mongolia, the site of the imperial capital, Qara Qorum; and Tolui (d. 1232), his youngest son, was given territories in the Mongolian homeland⁵⁷. The Mongolian homeland, a nucleus of the Mongol Empire before the 1260s, was passed from Tolui to his youngest son Arigh Böke, “hearth-child”, who inherited the major part from his widowed mother Sorqaqtani in 1254.

These shares were not territorial in the strict sense because they also included communities, pasturelands, camps or the so-called *orda* and settled districts. As time progressed, and the Mongols subjugated areas of sedentary culture, the shares diversified into various categories such as cities, fortresses, booties, revenues, in some cases specialists and cultural agents of conquered sedentary territories. The eldest son of Tolui, Möngke's accession and the overthrow of the lines of Ögödei and Chaghadai after 1251 superseded the previous territorial patterns. The events following Möngke's death in 1259 and the outbreak of civil war between the brothers Qubilai and Arigh Böke produced once again dramatic changes in the khanate arrangement. The dispositions of these appanages were also not geographically static, and shifted over the years. The centre of the gravity of each primary khanate, those four created in Činggis's time, moved away from the heartlands of the empire as the Mongol conquests continued to grow in the descendants' time. In the second half of the thirteenth century his sons expanded their territories towards west and south. Hülegü (d. 1265) founded the Ilkhanate in Persia where his successors gained a Muslim education in the Middle East and Qubilai (d. 1294) ruled the whole China, where his descendants governed the Yüan Empire until 1368.

Geographically educational activities of the Mongol aristocratic children took place in four main zones or khanates dissociated along the four Činggisid lines, each of which became a relatively autonomous room for their own particular cultural activities particularly after the time of Činggis.

Chen-chin was one of the fourth generation of the Činggis's direct line or the grandson of Tolui, Činggis's youngest son. He was a product of several educational reforms initiated by Činggis. On the other hand, he was one of the first generation of aristocratic children who were raised in the court among both Central Asian and Chinese factions which rallied round Qubilai's entourage

⁵⁷ Juwaynī, *The History of the World Conqueror*, cit., vol. 1, pp. 42-43.

under the historical phenomenon called «religious toleration», which shaped the background for the educational system of the Yüan Dynasty.

Prince Chen-chin's Childhood and His Educational Program

Chen-chin was born in 1243 when his father Qubilai was twenty eight years old. By this time Qubilai, a Mongol prince who governed his appanage in Hsing-chou, the newly subjugated locality in North China, had constituted his entourage with advisers of a variety of ideologies and ethnic groups, which encompassed Chinese Confucian scholars, Tibetan lamas, Central Asian Muslims, and Uighur Turks. His grandmother Sorqaqtani Beki was a Nestorian Christian, and his mother Chabi, the second wife of Qubilai, was Buddhist. Thus the domestic atmosphere where he was born was plural-ideological. Judging from the selection of his name *Chen-chin*⁵⁸, it is apparent that this Mongolian aristocratic family experienced to great extent a cultural transformation which had happened in the Mongol society in the first half of the thirteenth century. One part of the result of the adaptation to the transformation was the toleration of other cultures and other ethnic groups. As a Mongol ruling family in the sedentary territory unknown to the nomads, this aristocratic family was required to break to a certain extent some of the strict Mongolian traditions in accordance with new situation. In this context Chen-chin's education reflects the main characteristic of the Mongols' cultural transformation. It is evident that his educational background was founded systematically by his father Qubilai, the next Emperor of the *Yeke Mongyol Ulus*, from the year 1251 onward when Möngke, Chen-chin's uncle, ascended the throne.

⁵⁸ For a discussion on his name, see P. Pelliot, *Notes on Marco Polo*, Paris, Imprimerie Nationale, Librairie Adrien-Maisonneuve, 1959, vol. I, pp. 278-280. Chen-chin's name was bestowed by Chinese Buddhist monk Hai-yün (1202-1257). In 1214, the thirteen year old Buddhist monk Hai-yün paid his respects to Činggis Qan. Hai-yün belonged to the Chan or Meditation school (Chin. *chanzong*) that had a very big influence in Northern China at the beginning of the thirteenth century. It is possible that Hai-yün met Činggis Qan once more later in 1219. The Chan Buddhist master (Chin. *chanshi*) Hai-yün also enjoyed the highest esteem from Činggis Qan's successors Ögödei (r. 1229-1241), Güyüg (r. 1242-1246), and Möngke (r. 1251-1259). Already in the year 1229 Ögödei Qan issued a law by which the Buddhist monks as well as the Taoist monks were exempted from all taxes and contributions. This was a measure of great political importance. Also, in 1247, Güyüg Qan bestowed Hai-yün with the sovereignty over the Buddhist monks. This appointment was confirmed by Möngke Qan when the latter assumed power in 1251. On this personality, see J. Yün-hua, *Hai-yün*, in de Rachewiltz, *In the Service of the Khan: Eminent Personalities of the early Mongol-Yüan Period*, cit., pp. 224-242; and his article, *Chinese Buddhism in Ta-tu: The New Situation and New Problems*, in Chan, de Bary (eds.), *Yüan Thought: Chinese Thought and Religion Under the Mongols*, cit., pp. 384-417.

The earliest education he received was Mongolian. Sources cast little light on his Mongolian education. The *Yüan shih* mentions some of his Uighur personal attendants and tutors:

1. Ta-ch'eng-ru (1228-1299)⁵⁹ – Chen-chin's assistant, Uighur of Besh Balikh, appointed Hanlin academician in 1295.
2. Ta-li-tu⁶⁰ – son of Ta-ch'eng-ru, Uighur assistant, advisor on literature to Chen-chin.
3. T'ang chi⁶¹ – Chen-chin's Uighur secretary or *bičigeči*.
4. Yeh-li Pu-ha (El Bukha?)⁶² – Chen-chin's Uighur personal attendant.

The first role of the Uighur tutors was to offer literacy in the Uighur script. Later in 1269 twenty-six year old nobleman had to gain literacy in the square script newly devised for a political purpose by the Tibetan Buddhist 'Phags-pa lama (1235-1280)⁶³, who dedicated his brief work *Explanation of what should be known (Shes-bya rab-gsal)* to the heir-apparent in 1278. To have obtained literacy in this script another Uighur scholar Wen-shu-nu⁶⁴ must have assisted him because he helped 'Phags-pa lama in devising the new script ca. 1269. Rachewiltz suggests that «the adoption of Uighur features for the square script, such as its vertical direction, may have been prompted by him as the Tibetan script on which the square script is based being, as it is known, written horizontally»⁶⁵. His Mongolian educational scope was not limited certainly to the literacy if we see that Ta-li-tu lectured literature to Chen-chin. Some of the above-mentioned teachers became tutors of Qubilai's grandsons. For instance, Ta-ch'en-ru, Ta-li-tu's father, was also a teacher of Qubilai's grandson Ananda. Moreover, another Uighur A-shih T'ieh-mu-erh (Ashigh-Temur, 1250-1309)⁶⁶,

⁵⁹ SS, 40/8/13a; HYS, 192, 2b; MWESC, 118, 2a; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., p. 305, n. 48.

⁶⁰ SS, 40/8/14a; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., p. 305, n. 49.

⁶¹ CHSC, 134, 3253; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., p. 305, n. 49.

⁶² SS, 6/4/14a; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., p. 305, n. 49.

⁶³ For his biography, see L. Petech, *Poags-pa (1235-1280)*, in de Rachewiltz, *In the Service of the Khan: Eminent Personalities of the early Mongol-Yüan Period In the Service of the Khan*, cit., pp. 646-654; L. Petech, *Central Tibet and the Mongols: The Yüan-Sa-skye Period of Tibetan History*, Roma, Istituto Italiano per il Medio ed Estremo Oriente, 1990; D. Cerensodnom, *Pagba lamyn shažim nomyn üjl ažillagaa*, «The Mongolian Linguistics», 1, 1996, pp. 3-10; L. Khürelbaatar, *Ulsyn bagsh Pagba lam*, «The Mongolian Linguistics», 1, 1996, pp. 21-30.

⁶⁴ I. de Rachewiltz, M. Nakano, *Index to the Biographical Material in Chin and Yüan Literary Works*, First Series, Canberra, Australian National University Press, 1970 (hereafter FS), 9/15/4a-5a; de Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., p. 305, n. 48 and 51.

⁶⁵ De Rachewiltz, *Turks in China under the Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries*, cit., p. 305, n. 51.

⁶⁶ SS, 40/7/4a; HYS, 136, 14b; MWESC, 45, 12a; de Rachewiltz, *Turks in China under the*

appointed Hanlin academician in 1289, was a teacher to Kammala (1263-1302), son of Chen-chin.

Mongolian was not only education he obtained: he also received a Daoist education⁶⁷. Franke pointed out that he stressed the importance of both Mongol and Chinese educations.

His biography relates how his son Abači was to go to school. The tutor Pai-pi gave him a Mongol education. When Chen-chin asked him what books he had read and Abači replied that they were in Mongolian, Jingim reminded him that his order had been to study Chinese writing. His another son Kamala, for example, was not able to read Chinese and had to rely on an oral translation of Confucian text into Mongolian when he was taught Chinese literature. Whatever Jingim's educational standard may have been, we can say with certainty that his eldest son Kamala was not able to read and had to rely on an oral translation of the *Tzū-chih t'ung-kien* into Mongol in order to become acquainted with this work⁶⁸.

The following Confucian tutors are reported by the *Yüan shih*:

1. Chao Pi (1220-76) – Chinese Confucian.
2. Yao Shu – Chinese Confucian; He was a tutor of Qubilai and his sons.
3. Tou Mo – Chinese Confucian.
4. Wang-Yün (1235-81)⁶⁹ – a Chinese Confucian and government official.

Chen-chin's Confucian teaching initiated probably from 1251 onwards. Of the Chinese Confucian teachers, Chao Pi and Yao Shu, who arrived in Qubilai's appanage in 1251 and later became one of closest adviser of Qubilai Qan, instructed Chen-chin until 1253. Tou Mo joined the Confucian group in 1253⁷⁰. When Qubilai set out for the campaign against the Da-li in September 1253 (accompanied by Yao Shu), Qubilai asked Tou Mo to continue tutoring his son ten year old Chen-chin, claiming that he could not find a substitute. Tou Mo stayed on as Chen-chin's principal tutor until Qubilai's return from Yunnan in

Mongols: A Preliminary Investigation of Turco-Mongol Relations in the 13th and 14th Centuries, in Rossabi (ed.), *China among Equals: The Middle Kingdom and Its Neighbors, 10th-14th Centuries*, cit., p. 305, n. 48.

⁶⁷ «Chen-chin was also introduced to the other cults and religions in the Chinese realm. He became friendly with a leading Taoist master, who implored him to “explain the teachings of the Taoists... to the khaghan [i.e., Qubilai]». See K. Sun, *Yü Chi and Southern Taoism during the Yüan Period*, in J.D. Langlois Jr. (ed.), *China under the Mongol Rule*, New Jersey, Princeton University Press, 1981, pp. 222-223; M. Rossabi, *Khublai Khan. His Life and Times*, Berkeley, Los Angeles and London, University of California Press, 1988, pp. 137-138.

⁶⁸ H. Franke, *Could the Mongol Emperors Read and Write Chinese?*, «Asia Major», 3, 1952, p. 31.

⁶⁹ For his biography, see Franke, *Wang Yün (1227-1304): A Transmitter of Chinese Values*, cit., pp. 153-195; Gedalecia, *Wang Yün*, cit., pp. 371-386.

⁷⁰ «In winter 1252, Tou had an audience with Qubilai's mother Sorqaqtani Beki, shortly before her death. We are told she was impressed by his understanding of Confucianism and presented him with a sable hat and coat. Qubilai eventually him tutor to his eldest son Jingim». See Chan, *Tou Mo (1196-1280)*, cit., p. 409.

1954⁷¹. These Chinese tutors taught him *Hsiao-ching*⁷², a Confucian classic of filial piety, and *Shih-ching*, Book of Odes. The *Yüan shih* reports that Wang Yün (1235-81), another Confucian scholar and government official, instructed adult Chen-chin in the Chinese classics later in 1281. Wang Yün also presented Chen-chin his essay called *Summary of Examples for the Heir Apparent* (*Ch'eng-hua shih-lüeh*), later translated into Mongolian, summarizing the views on government of some of the emperors and ministers of earlier dynasties in Chinese history⁷³.

In summary, the prince Chen-chin was one of the groups of aristocratic children who were raised up in the sedentary foreign territory in China, a part of the Yeke Mongol Ulus. The Mongol rulers were required to educate their successors with specific, systematic educational program to govern the sedentary world including the whole China, according to which young Mongols must have been well-rounded background both in Mongolian and Chinese traditions. Thus Chen-chin had many tutors, Mongolian, Uighur, Tibetan and Chinese in origin. His educators were Christian, Chinese and Tibetan Buddhists, Confucians, Daoists and Mongolians.

When Chen-chin was twenty years old, he was appointed Prince of Yen⁷⁴, “with jurisdiction over the area where eventually Ta-tu would be located”⁷⁵. Concurrently, Qubilai promoted the prince to be the supervisor of the Privy Council. And in 1273, the thirty year old Chen-chin was nominated as the Heir Apparent, or successor, of the Yüan Empire.

Hsiao-ching and Other Confucian Textbooks

The earliest Confucian text that the Chen-chin studied was the *Hsiao-ching*⁷⁶. In fact, the *Hsiao-ching* was translated into the languages of various nomadic peoples such as the Hsien-pi, the Kitans, the Jurchens, and the Tanguts before the Mongols. As Jagchid has observed, «many of the principles of the orthodox school of Confucian ethics were not compatible with the values of nomadic society, and that only the content of the *Hsiao-ching* was acceptable to

⁷¹ He returned home in 1254 and stayed on there until 1257. See *ibid.*, p. 410.

⁷² CHSC, 115, p. 4a; 158, p. 4a and 23a; cf. Cleaves, *The Eighteenth Chapter of an Early Mongolian Version of the Hsiao Ching*, cit., p. 228; cf. Franke, *Could the Mongol Emperors Read and Write Chinese?*, cit., p. 31.

⁷³ Franke, *Wang Yün (1227-1304): A Transmitter of Chinese Values*, cit., pp. 159; Gedalecia, *Wang Yün*, cit., p. 374.

⁷⁴ L. Hambis, *Le chapitre CVIII du Yuan Che*, Leiden, E.J. Brill, 1954, p. 1.

⁷⁵ *China among Equals: The Middle Kingdom and Its Neighbors, 10th-14th Centuries*, cit., p. 138.

⁷⁶ See the English translation of the *Hsiao-Ching* in J. Legge (tr.), *The Sacred Books of China. Texts of Confucianism*, Delhi, Motilal Banarsidass, Varanasi and Patna, 1970.

Mongolian moral tradition and was therefore carefully preserved»⁷⁷. Historical sources record that as early as 1229 Chinese at the Mongol court elucidated this text to the imperial princes. In 1244/5 when Chen-chin was about one year old, another Confucian Wan O lectured on the *Hsiao-ching* to Qubilai. The evidence that an illustrated version was printed in the Yüan Dynasty can be found in historical sources. The same year 1307 saw the publications, under imperial sponsorship, of illustrated editions of the *Hsiao-ching* and *Lieh-nü chuan* (Biographies of Famous Women) in Chinese. Early the following year Kuan-yün shih published his illustrated edition of the *Hsiao-ching* in vernacular. The text was one of the basic works used in the schools throughout the Yüan dynasty. Unfortunately, only one version of the translations survived⁷⁸. Cleaves pointed out that the surviving Mongol translation is «highly sophisticated, obviously done by someone who knew both Chinese and Mongolian fluently. The translation is neither slavishly literal, nor grossly free. It conveys the spirit rather than the letter of its Chinese original»⁷⁹. The translation into Mongolian must have been made well before the fourteenth century, but the first information was found as for 1308, as far as we know⁸⁰. Judging from the fact that it was translated in the National or Square script, it is evident that the Mongolian government highly appreciated its significance.

Why was this Chinese classic appreciated by the nomads? In all patrilineal communities it demands and produces a specific moral code to sustain it, in other words filial piety. The relation between a son and his father differs from all other relationships including the mother-son one: the son bears his father's

⁷⁷ Quoted in F.W. Cleaves, *An Early Mongolian Version of the Hsiao ching (The Book of Filial Piety): Chapters Seven, Eight and Nine. Transcription, Translation, Commentary. Chapters Ten through Seventeen. Transcription, Translation*, Bloomington, Mongolia Society, 2001, p. 59; see also I. de Rachewiltz, *The Preclassical Mongolian Version of the Hsiao-Ching*, «Zentralasiatische Studien», 16, 1982, p. 16.

⁷⁸ «The Ming restoration struck with a vengeance upon the entire patrimony of Mongol book and manuscripts (not to speak of official documents) printed, circulated or stored in archives during the century and a half of Mongol rule in China. It was a very thorough job: only one book escaped the literary “cleansing” – single copy of the bilingual text of *Hsiao-ching* [...]. It survived, I think, simply because the Chinese text was printed together with the Mongolian version, sentence by sentence: to destroy the Mongol text would have meant also destroying the Chinese text which could still be used for its sake. This unicum has been for a long time, and still is, in the collection of the Palace Museum in Peking». See F.W. Cleaves, *An Early Mongolian Version of the Hsiao Ching 1. Facsimile of the Bilingual Text*, «Acta Orientalia Hungarica», 59, 2006, 3, p. 241.

⁷⁹ Cleaves, *The Eighteenth Chapter of an Early Mongolian Version of the Hsiao Ching*, cit., p. 71.

⁸⁰ «On hsin-hai [... of the 8th moon... of the first year... of Chih-ta (10th September 1308)] the Chung-shu Yu-ch'eng, Po-lo T'ieh-mu-erh (Bolo[d] Temür) having translated the *Hsiao-ching* by means of the national script and having presented [it to the Throne], it was decreed: these are the subtle words of K'ung tzu. From the princes and the dukes to the common people all ought to act in accord with these. Let the Chung-shu-sheng be ordered to have the blocks and the text printed», in F.W. Cleaves, *The First Chapter of An Early Mongolian Version of the Hsiao Ching*, «Acta Orientalia Hungarica», 36, 1982, 1-3, p. 70.

surname and continues his father's line. The father identifies himself with his son and considers the son to be his incarnation. In a patrilineal family the father-son relationship is repeated generation after generation. In fact, here the definition of child is based not on age, but on his role in parent-child relationship. Therefore, the very reason of why the Confucian text *Hsiao-ching* was appreciated by the Mongol rulers is that both societies though their cultural background was very different, they were both based on a patriarchal kinship system, in which ancestor worship played great role, – namely, filial piety or obedience between father and son, further between subject and ruler, was a common character of both societies. In another later Sino-Mongol document of the Yüan period, this point was clearly expressed,

although the present Mongolian people do not study the [Chinese] Classics, [18] each time they speak [but] a single word or each time they perform an action, they are in accord with the actions of the wise and good of antiquity⁸¹.

Another important characteristic of the content of the *Hsiao-ching* is that it emphasizes moral aspects of the loyalty through the personal role in social relationship between children and parents, subjects and rulers etc.

The filial piety commences with the service of parents; it proceeds to the service of the ruler; it is completed by the establishment of the character... As they serve their fathers, so they serve their mothers, and they love them equally. As they serve their fathers, so they serve their rulers, and they reverence them equally... Hence love is what is chiefly rendered to the mother, and the reverence is what is chiefly rendered to the ruler, while both of these things are given to the father. Therefore when they serve their ruler with filial piety they are loyal...⁸²

Logically, obedience denotes loyalty. In fact, the rapid social and cultural transformations which the Mongols experienced in the first half of the thirteenth century was based heavily on the individual social role in which personal loyalty was highlighted. The entire structure of the military-civilian reorganisation that Činggis initiated in 1206 accentuated the moral character of personal loyalty. Thus, on a closer inspection, the word «loyalty» in the *Hsiao-ching* is apparently stressed in the Mongolian translation as «sincerity» (Mong. *čing ünün sedkil*). In this sense, the textbook's content can be easily used by any ruler. For their purpose of governing the Chinese, its content provided and

⁸¹ F.W. Cleaves, *The Sino-Mongolian Inscription of 1338 in Memory of Jigüntei*, «Harvard Journal of Asiatic Studies», 14, 1951, 1-2, pp. 71-72. On the filial piety among the Yüan Mongols, see also F.W. Cleaves, *The Lingji of Aruq*, «Harvard Journal of Asiatic Studies», 25, 1964-1965, pp. 31-79; F.W. Cleaves, *The Sino-Mongolian Inscription of 1335 in Memory of Chang Ying-Jui*, «Harvard Journal of Asiatic Studies», 13, 1950, 1-2, pp. 1-131; F.W. Cleaves, *The Sino-Mongolian Inscription of 1362 in Memory of Prince Hindu*, «Harvard Journal of Asiatic Studies», 12, 1949, 1-2, pp. 1-133.

⁸² *Sacred Books of China*, p. 485.

justified the political ideology of the Mongolian aristocrats. The link between children and filial piety is explained in a passage from the text: «They are no young children who do not know loving their parents [...]. Loving one's parents is benevolence [...]. What is left to be done is simply the extension of this feeling to the whole empire. From the perspective of aristocratic parents, it meant to educate successors, both young and adult, in a strong filial obedience. This notion led to the creation of various programs of study and self-cultivation for the betterment of the ruler – a Mongol ruler ruling the people of the world.

Filial obedience is primarily associated with the duties and attitudes of adult offspring towards their parents. This role is not just of young children but also of adult sons.

In consequence of the filial norm whereby they rendered service to their mothers, they recognized in a manifest manner the norm whereby they should serve Mother Earth... Heaven⁸³. Even if he be a ruler, surely there is someone who must be honoured by him. The one who must be honoured by him is called his father. Surely there is someone to whom he must give precedence. The one to whom he must give precedence is called his elder brother. If he (the ruler) reveres his ancestors with utmost sincerity and respectful thoughts, it is because he does not forget his parents⁸⁴.

Another book, like the *Hsiao-ching*, which was appreciated by the Mongol ruler, was *Ch'eng-hua shih-lüeh*, written specifically for the Prince Chen-chin by a Confucian scholar Wan-yün. The work was presented in 1282 to the Prince. The work had originally 20 paragraphs in six chapters. Each paragraph is titled in two characters which summarizes moral exemplary of a crown prince. In addition, each paragraph is also accompanied by illustrations. Like the *Hsiao-ching*, the content and structure of *Ch'eng-hua shih-lüeh* was modelled on the basis of the idea of filial piety. Various examples of “ideal type of prince” showing the art of government were cited from historical sources on legendary figures of both sedentary and nomadic empires (Chinese Tang Tai-tsung and Jurchen Chin Shih-tsung), and then were commented on by Wang-yün himself. Wang-yün's educational guide was translated into Mongolian in the Yüan time, but it did not survive over time.

⁸³ See Cleaves, *An Early Mongolian Version of the Hsiao Ching 1. Facsimile of the Bilingual Text*, cit., p. 128.

⁸⁴ de Rachewiltz, *The Preclassical Mongolian Version of the Hsiao-Ching*, cit., p. 50.

Shes-bya rab-gsal and Tibetan Buddhist Textbooks

*Shes-bya rab-gsal*⁸⁵ was written in 1278 in Tibetan by the Tibetan Buddhist 'Phags-pa lama, the learned head of the Sa-skyapa school, when Chen-chin was already an adult. As for the author, Qubilai appointed 'Phags-pa as «State Teacher» (Chin. *guoshi*) and took charge of the administration of Tibet, through which the higher control over the whole Buddhist clergy in the Mongolian empire passed to him. When 'Phags-pa arrived in Mongolia in 1268, he was greeted by the wife and elder son of Qubilai Qan, probably Chen-chin⁸⁶. In 1270, the authority of 'Phags-pa further increased through his appointment as «Imperial Preceptor» (Chin. *dishi*)⁸⁷. With this title, he became the first of a series of «imperial teachers» that only ended during the time of Emperor Toyon Temür (r. 1333–1368). Later Chen-chin received instruction from the 'Phags-pa lama, like his mother Chabi, and was deeply impressed by the teachings of the Tibetan Buddhist. 'Phags-pa lama complied the work on prince's request. Soon afterwards, the *Shes-bya rab-gsal* was translated into Mongolian under the corresponding title *Medegdekün-i belgetey-e geyigülügüi*.

In this textbook, 'Phags-pa describes the summary of the Buddhist Abhidharma world-view, starting from the four elements and continuing up to the liberation from suffering. After the genesis of the universe, the non-animated and animated worlds, it explains human society according to Buddhist theory and then he comes to the history of India, Tibet and Mongolia. As Bira described clearly «'Phags-pa elevated the Mongol rulers to the rank of the kings, Chakravartins and Tibetan kings, the great patrons of Buddhism [...]. Činggis Qan is a Qan Chakravartin, born as a result of the ripening of fruits of the previous good deeds after 3250 years since the nirvana of Buddha. He declared Qubilai the emperor ruling according to the teaching of Buddha, and referred to Qubilai's son as *Bodhisattva Imperial Prince*»⁸⁸.

Like the Chinese classics, it was not written for children, but for noble adult offspring. In this sense, it provides a moral education for the imperial prince. Other works were written with this purpose by 'Phags-pa: *rGyal po la gdams pa'i rab byed* (*Advice to the Emperor*), *bDe bar gshegs pa'i gsung rab 'gyur ro 'tshal bzhengs pa'i gsal byed sdeb sbyor gyi rgyan nam ba bkra* (*The Ornaments of Prosody, Lightening the Creation of Writings of Buddha*), *rGyal bu ji big de mur la gdam du byas nor bu'i phren ba* (*The Advice to Prince Jibigtemür, the*

⁸⁵ See C. Hoog (tr. and ed.), *Prince Jin-gim's textbook of Tibetan Buddhism*, Leiden, E.J. Brill 1983; W. Heissig, *Die Familien- und Kirchengeschichtsschreibung der Mongolen: Teil 1. 16-18. Jahrhundert*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1959, fasc. II.

⁸⁶ Shakabpa, *Tibet: A Political History*, cit., p. 68.

⁸⁷ About the Square script, see Kara, *Books of the Mongolian Nomads, More than Eight Centuries of Writing Mongolian*, cit., pp. 54-62.

⁸⁸ S. Bira, *Qubilai Qa'an and 'Phags-pa bLama*, in Amitai-Preiss, Morgan (eds.), *The Mongol Empire and its Legacy*, cit., p. 245.

so-called Jewel Rosary), *Go pe las rgyas 'brin bsdus bzhengs pa'i mtshon byed* (On the Occasion of Creating Three Versions of Prajnaparamita: Extensive, Middle and Short), *Ji big de mur gyis phal chen gser od ston phrag brgya ba rnarns bzhengs pa'i mtshon byed* (On the Occasion of Creating Works Phalchen, gSer-od, "sTon phrag brgya ba by Jibigtemür), *Gyal po yab sras kyis mchod rten bzheng pa la bsngags pa'i sdeb sbyor dandaka* (The Metrical Verses Dandaka, the Praising on the Occasion of Building Stupa by the Qan and His Sons), and others⁸⁹.

'Phags-pa elaborated for the Mongol imperial princes the concept of the «Two Order» in his works. The ruler's order includes prescriptions for the secular or the qan's power, rules for the behaviour of the qan himself, and the art of ruling. The best way of "peaceful ruling" is to build the empire on the firm ethnic and moral principles of Buddhism. Its emphasis is on the tranquillity or non-violence, because it is not the means to strengthen the ruler's power. If we see the historical influences of the Yüan Empire on Tibet and Buddhism, it can be easily understood why the textbook was appreciated by Qubilai. From a Mongol ruler's perspective, the political value of Tibetan Buddhism was in his role in consolidating his power. For the ruling Mongol emperor, Buddhism was a tool for governing and managing his Empire. Thus Qubilai promoted Buddhist education for his successors. The Buddhist «Two Order» theory influenced Mongol political practices and concepts for many years⁹⁰.

In summary, in a brief period at the beginning of the thirteenth century the Mongol military nomadic society experienced profound socio-cultural transformation. As the empire extended through permanent military campaigns towards other foreign cultures, the purpose of educating the newly emerging group of children of ruling Mongol families was modified in accordance with new cultural context.

This new context was pluri-national and multi-lingual. In order not only to preserve the traditional way of life, but also concurrently to adapt with various sedentary cultures and societies unknown to them, the nomads created a new system of education for their descendants, according to which the education of Mongol aristocratic children was no longer the ethnic education of the Mongolian people, but the education of the Mongolian Empire. For this reason, educational institutions were structured systematically for and by the State. Also the traditional treatment of parents towards children was modified to a considerable extent within elite families. Foreigners, a new group of participants such as tutors and attendants, played a great role in the education of aristocratic children. Chen-chin's educational program was an example of

⁸⁹ *Ibid.*, p. 244.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 246; *Arvan buyant nomyn cagaan tüüch [White History]*, edited by S. Čojmaa et alii, Ulaanbaatar, Soyombo, 2006; Heissig, *Die Familien-und Kirchengeschichtsschreibung der Mongolen: Teil 1. 16-18*, cit., fasc. I.

understanding how all these cultural transformations happened in the Mongol families in the early thirteenth century. While in both textbooks, the Confucian and the Tibetan Buddhist, the Mongol noble child was “reincarnated” in their own ideal types of childhood, he was considered as one of the “State Children” by the Mongols.

Chinzorig Batnasan

Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia

Università degli Studi di Macerata (Italy)

cinzorig@gmail.com

The Society of Jesus and the missionary experience of Father Matteo Ricci in China between *reformatio ecclesiae* and inculturalisation of the Gospel*

Roberto Sani

1. *The Society of Jesus in the era of Catholic renewal and the Council of Trent*

In an indicative page of his *Vita e istituto di sant'Ignazio* (1650), talking about the founding of the Society of Jesus, Daniello Bartoli underlined how God himself, «in tempi sì calamitosi alla sua Chiesa», wanted to see the birth of a similar religious congregation not «per privato riposo, ma per fatiche di pubblico giovamento. La contrappose all'ignoranza degl'infedeli, alla malvagità degli eretici, a' vizi de' cattolici». Remarking on the specificity and universality of the real vocation of the institute, Bartoli stressed that, compared to all «gli altri istituti di perfezione» that had arisen during the same period, the

* This article reproduces, with some integrations and modifications, the text of the paper presented by the author at the International study conference on the theme: *Scienza, ragione e fede. Il genio di Padre Matteo Ricci* (Roma-Macerata, 2nd-6th March 2010), promoted by the Curia Generalizia della Compagnia di Gesù (Roma), the University of Macerata, the Università Pontificia Gregoriana of Roma, the Università Cattolica del Sacro Cuore in Milano and the Istituto Teologico Marchigiano of Ancona in occasion of the celebrations of the IV Centenary of the death of father Matteo Ricci (Macerata 1552-Pechino 1610).

Society «con particular disegno e per istinto di Dio» had consecrated «in ogni ministero di pietà e di religione» itself and its work «al romano pontefice», ready «a qualunque fatica e pericolo a lui piaccia esporli, per ingrandimento della religione cattolica e per conversione e ammenda di qualunque terra d'infedeli ingannati o di peccatori», with the sole aim of bringing the faith «non solamente a' lontanissimi popoli e fino agli ultimi confini delle Indie, ma anco a' miserabili sovvertiti dagli eretici»¹.

At a century from its founding the Jesuit writer reconstructed with great efficiency the different aspects and characteristics of the particular and unitary vocation of the Society of Jesus – that of a chosen and rigorously prepared, both culturally and theologically, religious body, the instrument of a renewed universal *missio* of the Church, ready to operate anywhere at the Pope's bidding, to promote «il progresso delle anime nella vita e nella dottrina cristiana» and «propagazione della fede»².

Under this aspect, the exercise of preaching, catechizing and the missions to the people, the teaching and the many initiatives in educational and cultural fields, the same missionary commitment in the Protestant countries of Europe and among the populations of Asia and the American territories must be seen as different articulations of a sole apostolic and pastoral plan, whose basic characteristics and most qualifying aims would be defined and further specified, during the second half of the sixteenth century, in the light of accumulated experiences and through a vigorous effort to comply with the complex and changing settings in which the Jesuits found themselves³.

The same mission of educating and catechizing through colleges developed closely connected to the general strategy of widening the church's presence and its influence in society thus permitting it to control the transmission of knowledge and the formation of the ruling classes: a strategy, we must remember, that, originally pursued in a Europe torn by religious divisions and anti-Protestant polemics, would eventually be extended in the space of only a few years to the missions in the Spanish and Portuguese dominions of the West and East Indies⁴.

¹ *Della vita e istituto di Sant'Ignatio fondatore della Compagnia di Gesù, libri cinque del p. Daniello Bartoli della medesima Compagnia*, in Roma, appresso Domenico Manelfi, 1650, p. 126.

² See J.W. O'Malley, *The First Jesuits*, Harvard, 1993; it. tr. *I primi gesuiti*, Milano, Vita & Pensiero, 1999, pp. 79-80.

³ *Ibid.*, pp. 75-77. See also the *Storia della Compagnia di Gesù in Italia* narrated with aids from contemporary sources by father P. Tacchi Venturi D.M.C., in particular the vol. 2, II Part: *Dalla solenne approvazione dell'ordine alla morte del fondatore (1540-1556)*, Roma, Edizioni «La Civiltà Cattolica», 1951; of the same *Storia della Compagnia di Gesù in Italia*, see the third volume edited by M. Scaduto and entitled: *L'epoca di Giacomo Lainez (1556-1565)*, 2 voll., Roma, Edizioni «La Civiltà Cattolica», 1964-1974.

⁴ See L. Lukács, *De origine collegiorum externorum deque controversiis circa eorum paupertatem obortis (1539-1608)*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», XXIX, 1960, pp. 189-245; *ibid.*, XXX, 1961, pp. 3-89. Regarding the development and diffusion of the colleges of the Society of Jesus in Europe and the colonies see also the rich documentation reproduced in *MHSI, Monumenta pedagogica Societatis Iesu (1557-1572)*, edited by L. Lukács, Roma, Institutum

In the experience lived at this stage by the Society of Jesus there is, without doubt, a 'fil rouge' that solidly links, not only from a chronological point of view, the constitution of that vast network of colleges for the nobles (*seminaria nobilium*) and the elaboration of the relative system of studies which would result, in 1599, in the promulgation of the *Ratio Studiorum*; the promotion of a new cultural synthesis of universal design, which, uniting science and compassion should be «come modello per le élites dell'Europa cattolicamente riformata e del Nuovo Mondo conquistato alla fede cristiana»⁵; and, last but not least, the gradual approach of a missionary ideal and an evangelizing method for the pagan populations radically different from those that had fed the «conquista spirituale» of Spanish America⁶.

In the course of the demanding and long elaboration of the *Ratio studiorum* for the Society's colleges⁷, as is known, the opening towards the new humanistic and Renaissance culture marked the going beyond the traditional conception of the relationship between holy science and *studia humanitatis*, inherited from the Middle Ages, with the return to and the utilization in the study *curriculum* and educational trends, of languages and the literary and scientific patrimony of Greek and Latin classicism⁸.

The integration of moral teaching and the cultural models of classic pagan tradition with the scholastic theological trends and the principles of Christianity essentially reflected a need, new but deeply felt, right from the start, among the members of the Society of Jesus: that of «rendere la speculazione scolastica significativa sul piano pastorale», translating its teachings into a «retorica umanistica» capable of rendering comprehensible and effective for the new society and its new ruling classes the traditional contents of the Catholic faith and its theology⁹.

In short, the cultural mediation operated by the Jesuits proposed to adapt the Christian message and language of religious communication to the different

Historicum Societatis Iesu, 1974.

⁵ 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*, Roma, Bulzoni, 1981, p. 45.

⁶ See Y. El Alaoui, *Jésuites, Morisques et Indiens. Études comparative des méthodes d'évangélisation de la Compagnie de Jésus d'après les traités de José de Acosta (1588) et d'Ignacio de Las Casas (1605-1607)*, Paris, Honoré Champion, 2006, pp. 75-181. But see also F. Zubillaga, *Métodos misionales de la primera instrucción de San Francisco de Borja para la América Española (1567)*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», XII, 1943, I-II, pp. 58-88; and Id., *El procurador de las Indias occidentales de la Compañía de Jesús (1574)*, *ibid.*, XXII, 1953, pp. 367-417.

⁷ See A.P. Farrel, *The Jesuit Code of Liberal Education. Development and Scope of the «Ratio»*, Milwaukee, The Marquette University Press, 1938, pp. 47-70; and R. Sani, «Ad Maiorem Dei Gloriam». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009, pp. 23-61.

⁸ See F. de Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, Geneve, Slatkin, 1969; Id., *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, Les Editions de Minuit, 1978.

⁹ See O'Malley, *I primi gesuiti*, cit., pp. 279-282.

needs of the times and places and to the various requirements of different interlocutors: it is not by chance that, elaborated to determine the *curriculum studiorum* destined for colleges of secondary education, this new religious rhetoric of humanistic stamp was to be extended and used in all the other duties exercised by the Society of Jesus, particularly in preaching and the missionary work¹⁰.

Implicit, in the adoption of the *forma mentis* rhetoric, was certainly the idea of a fan adaptation of the Christian message that took into account the different circumstances in which the Jesuits would be operating¹¹.

The return to and the revalued utilization – with the idea of promoting a new and more incisive religious rhetoric suitable for the times – of the classical tradition and the humanistic cultural ideas were inserted into that particular spiritual direction which, right from its start, had characterized the Institute. We refer to that *Christian humanism* so dear to Ignacio de Loyola and to the long tradition of the spiritual writers of the Society of Jesus¹²; a spiritual direction that has nothing to do with the proud and self-sufficient anthropocentric prospective matured since the humanistic and Renaissance age, but which is characterized by the equilibrium between the relationship between man and God, Reason and Revelation, and which reaches in spirituality the principle of Thomas Aquinas' theology according to which grace does not suppress human nature but, on the contrary, perfects it¹³.

The basic idea is clear: human nature is fundamentally oriented towards God, even if it is wounded by original sin, and grace operates on this disposition of human nature. In this way, we have continuity of the natural and the supernatural, prospecting, in opposition to Protestant pessimism, an ideal of perfection based on the encounter with and the confident acceptance of God's design for every man¹⁴.

¹⁰ See M. Fumaroli, *L'Âge de l'Éloquence. Rhétorique et «res literaria» de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Geneva, Librairie Droz, 1980; it. tr. *L'età dell'eloquenza. Retorica e «res literaria» dal Rinascimento alle soglie dell'epoca classica*, Milano, Adelphi, 2002, pp. 259-491; G.M. Anselmi, *Per un'archeologia della Ratio: dalla «pedagogia» al «governo»*, in Brizzi (ed.), *La «Ratio Studiorum». Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, cit., pp. 26-30.

¹¹ See MHSI, *Monumenta Ignatiana, Sancti Ignatii de Loyola, Constitutiones Societatis Jesu*, edited by A. Codina, 3 voll., Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1934-1938, vol. I, p. 414.

¹² See J. De Guibert, *La spiritualité de la Compagne de Jésus*, Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1953; it. tr. *La spiritualità della Compagnia di Gesù. Saggio storico*, Roma, Città Nuova Editrice, 1992.

¹³ See J.W. O'Malley, *The Feast of Thomas Aquinas in Renaissance Rome, A Neglected Document and Its Import*, «Rivista di Storia della Chiesa in Italia», XXXV, 1981, pp. 1-27.

¹⁴ See regarding important research on the trends in Catholic spirituality in the sixteenth and seventeenth centuries by M. Marocchi, *Spiritualità e vita religiosa tra Cinquecento e Novecento*, Brescia, Morcelliana, 2005.

This conception of the relationship between divine intervention and man's free will was destined to characterize the various forms and expressions of the apostolic and pastoral activities of the Society, making possible a significant opening towards reality, in as much created by God and redeemed by Christ, and a particular revaluation of the human experience, that is, man who operates under the influence of grace¹⁵. Hence a specific attitude to operate in the world in the service of the faith, aware that grace allows one to co-operate «cosicché in qualche modo misterioso la responsabilità dell'uomo giocava un ruolo nel processo della salvezza»¹⁶.

And this awareness of the responsibility of actively co-operating in God's design would sustain the work and testimony of the faith, often in those particularly difficult fields like those of the missions of the disciples of Ignacio of Loyola.

But the complex and long elaboration of the *Ratio studiorum* would reveal itself as particularly significant also for other aspects. In the *Constitutiones* drawn up in the second half of the 60's for the Collegio Germanico of the Society of Jesus¹⁷, for example, the indications offered for the most suitable and efficacious way to educate and instruct the young boarders create the way for a more general reflection on the exercise of government on men and on the reality destined to permeate the work of the Society well beyond the educational aspect of their formation. «Per ordine del P. Preposito della Compagnia – we read in the introduction to the *Constitutiones* – si sono fatte le presenti costituzioni; le quali sono fondate nell'esperienza; [...] ogni cosa è fondata, oltre nell'esperienza, in vivacissime ragioni. [...] Et questo si può permettere, quando si pensasse di perfettionare et di facilitare più il governo; et ancora perché, secondo la mutatione delli tempi et degl'huomini, così conviene mutare il modo di governarli, tanto più quando l'esperienza et il giuditio d'uomini di governo mostrino che questo si deve fare»¹⁸.

The need to conform judgement parameters with the «mutazione delli tempi et degl'huomini», elaborating forms of government inspired by experience and capable of guaranteeing control of reality did not only meet the requirements

¹⁵ See MHSI, *Monumenta Ignatiana. Sancti Ignatii de Loyola Constitutiones Societatis Jesu*, cit., I, pp. 147-162. But see also MHSI, P. Hieronimo Nadal, *Orationis observationes*, edited by M. Nicolau, Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1964, pp. 729-730 e *passim*.

¹⁶ O'Malley, *I primi gesuiti*, cit., pp. 274-275.

¹⁷ *Constitutiones seu monita ad eorum usum qui Collegio Germanico praesunt*, in MHSI, *Monumenta pedagogica Societatis Iesu (1557-1572)*, cit., pp. 865-926. For the genesis of the *Constitutiones* and, more in general, the origins and first developments of the Collegio Germanico see F. Schroeder, *Monumenta quae spectant primordia Collegii Germanici et Hungarici*, Romae, ex Typ. Pace, 1896. This important document has been studied by Anselmi, *Per un'archeologia della Ratio: dalla «pedagogia» al «governo»*, cit., pp. 26-32, his stimulating reflections have been amply used in this paper.

¹⁸ *Constitutiones seu monita ad eorum usum qui Collegio Germanico praesunt*, cit., pp. 866-867.

for an ordered and functional running of the colleges – the Collegio Germanico for example –, but, as Gian-Mario Anselmi so rightly stressed, also embrace by the greater necessity of defining «un modello che poteva assumere una valenza sociale e politica complessiva di ‘controllo’ e di ‘governo’», taking into account a debate that was strongly felt in the second half of the sixteenth century within the Society, «sul fatto se fosse o no opportuno dislocarsi, come propria funzione, oltre che sul piano educativo e su quello della predicazione, anche su quello della penetrazione negli apparati e nei circoli che, nei vari Stati, presiedevano alla formazione delle decisioni politiche di rilievo»¹⁹.

The question of the formation and spiritual animation of the ruling classes now became part of the general theme of the construction of a paradigmatic model of government as such and the rules inherent in it. It is no coincidence that the *Constitutiones* of the Collegio Germanico, in its preface, stressed the need to formulate a “science” of behaviour, which, based on experience and on attentive observation of human nature, would make possible a perfect knowledge of the “governed” and all those with whom they came into contact. With this knowledge the Christian message could be adapted to suit different natures and sensibilities: «È molto necessario et importante – we find in the *Constitutiones* – [...] di conoscer e trattar ciascheduno conforme alla sua natura e [si avrà] particolare talento in conoscere et indirizzar ciaschuno secondo la sua natura, procurando secondo l’Apostolo farsi omnia omnibus, cioè con il terribil esser terribile, con l’humani humano, et simili; et ha d’usar in questo particolar diligentia et studio, procurando di farsi ogni giorno con l’esperientia più pratico et accorto in questo negotio»²⁰.

We must remember that at the same time the Society was elaborating the *Ratio studiorum*, another more complex and ambitious project was taking shape: that of defining a new cultural synthesis that, in harmony with the ideas of renewal of the Council of Trent, could be proposed as a model not only in the Catholically reformed Europe but also in the recently discovered territories.

The world, as Ignacio of Loyola and his disciples so often repeated, was greatly changed: the expansion of geographic boundaries had revealed the existence, not only of other populations awaiting the Christian message, but also cultures and traditions different from European ones – often extremely complex – which had to be known and integrated into an authentic universal synthesis of knowledge capable of substituting that which had fed and characterized the Middle Ages²¹.

In 1588, in his treatise *De Natura Novi Orbis*²², so rightly highlighted by Adriano Prosperi, the Jesuit José de Acosta «aveva proposto una tripartizione di

¹⁹ Anselmi, *Per un’archeologia della Ratio: dalla «pedagogia» al «governo»*, cit., pp. 29-30.

²⁰ *Constitutiones seu monita ad eorum usum qui Collegio Germanico praesunt*, cit., p. 883.

²¹ See O’Malley, *I primi gesuiti*, cit., pp. 79-83 and *passim*.

²² *De Natura Noui Orbis libri duo, et De promulgatione Euangelii, apud barbaros, siue De procuranda Indorum salute libri sex. Autore Iosepho Acosta presbytero societatis Iesu*,

quelle che noi chiameremmo ‘civiltà’: [...] in primo luogo, quelle più “umane e politiche” della Cina e del Giappone caratterizzate da “costante Republica”, cioè uno Stato ben costituito, magistrature, commerci, accademie e esercizio delle lettere; in secondo luogo, quelle popolazioni barbare del Nuovo Mondo americano che avevano una organizzazione statale ma erano prive dello studio delle lettere; al terzo posto [...] infine i popoli selvaggi, senza legge, con costumi ferini»²³.

This classification of the levels of civilization and different cultures fully reflected the orientations that animated the Society of Jesus and which were implicit in its ambitious cultural project as can be seen from the re-proposition of José de Acosta’s outline in a work destined from many aspects to represent the apex and most complete expression of such a project. We refer to the famous *Bibliotheca selecta* of the Jesuit Antonio Possevino, edited for the first time in Rome in 1593²⁴ and repeatedly reprinted in the decades to follow²⁵.

Salmanticae, apud Guillelmum Foquel, 1588. Compiled almost certainly in Lima in 1581, *De Natura Novi Orbis* was published only in 1588 together another treatise by Acosta, *De Procuranda Indorum Salute*, written in Lima between 1576 and 1577. In 1590 José de Acosta published his most famous work, la *Historia natural y moral de las Indias* (Sevilla, Juan de León, 1590), the first and second parts of which were constituted by the Castillian translation of the latin *De Natura Novi Orbis*. See also the recent edition of the work edited by E. O’Gorman, *Historia natural y moral de las Indias. En que se tratan de las cosas notables del cielo, elementos, metales, plantas y animales dellas y los ritos y ceremonias, leyes y gobierno de los indios. Compuesto por el P. Joseph de Acosta, religioso de la Compañia de Jesús*, edición preparada por E. O’Gorman con un prólogo, tres apéndices y un índice de materias, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 97. For bibliography and works by the famous Spanish Jesuit see also: L. Lopetegui, *El padre José de Acosta S.I. y las misiones*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1942; J.L. Huys, *José de Acosta y el origen de la idea de mision. Perú, siglo XVI*, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolome de Las Casas, 1997; and, in particular El Alaoui, *Jésuites, Morisques et Indiens. Études comparative des méthodes d’évangélisation de la Compagnie de Jésus d’après les traités de José de Acosta (1588) et d’Ignacio de Las Casas (1605-1607)*, cit.

²³ A. Prosperi, *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*, Torino, Einaudi, 1996, pp. 593 and 613-614. It is worth noting that the classification of the levels of civilisation and cultures, already formulated in the treatise *De Natura Novi Orbis*, was repropoed with further arguments and notes by José de Acosta even in Book VI of *Historia natural y moral de las Indias*, cit., pp. 317-331.

²⁴ *Antonii Posseuini Societatis Iesu Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum in historia, in disciplinis, in salute omnium procurando*, 2 voll., Roma, ex typographia Apostolica Vaticana, 1593, vol. I, pp. 587 sgg. It is worth noting that, in the same ‘Libro’ or chapter dedicated to the missionari experience in the West and East Indies («De ratione agendi cum reliquis Gentibus atque Indis Novi Orbis, Japonis, Sinesibus, Brasiliis, Peruensibus et Insularum Philippinarum»), Possevino refers to the work of another Jesuit missionari father Alessandro Valignano, to whom we will return later: «Addendus huc fuit utilissimus liber, quem non tam scribendo, quam operando, viginti totos annos edidit Alexander Valignanus, qui pro Societate nostra in universa Orientis India fuit tum Visitor, tum Provincialis, hodieque adeo eam partem administrat».

²⁵ Antonio Possevino’s *Bibliotheca selecta* in the space of a few years had three editions: Romae in Vaticano, excudebat Dominicus Basa typographus pontificius, 1593; Venetiis, apud Altbellum Salicatum, 1603; Coloniae Agrippinae, apud Ioannem Gymnicum sub Monocerote, 1607. For Possevino’s role in the frame work of the elaboration of the formative anmd study programmes for the Jesuit colleges see R. Sani (ed.), *Educazione e istituzioni scolastiche nell’Italia*

Possevino's work, which constituted substantially an organic and profound reasoned bibliography of knowledge, was articulated in two volumes: the first destined to gather and note the principal works of the Catholic theology and religious culture, the second to present, in an articulated partition, the authors and fundamental texts of the Humanities and Sciences²⁶.

Particularly significant, for one study, were chapters or 'books' VI-XI of the *Bibliotheca selecta*, that is to say those that Possevino dedicated to the knowledge necessary to the formation of those destined to face different cultures and civilizations as missionaries: chapter VI illustrates «the most productive techniques for approaching Byzantine Christianity (the Orthodox 'claims'), "Graeci, Mosci, Ruteni"»; the following two chapters were centred on the «red-hot dispute, describing in chapter VII the 'ratio agendi' with the heretics of various sects, unifying in chapter VIII, under the title of atheism ("De Atheismis"), the positions of Luther, Melantone, Beza, Calvin, Anabattisti, – in other words the hydra of the new enemies of the faith»²⁷. Lastly, chapter IX focused on missionary work with Jews and Moslems, while the next two, X and XI were dedicated to the peoples and cultures in the most recent and engaging field of evangelization: «Indis Novi Orbis, Japonis, Sinensibus, Brasiliis, Peruensibus Americae et Insularum Philippinarum»²⁸.

In short, the *Bibliotheca selecta* aimed at amalgamating into a single project the educational characteristics of the complex controversies and polemics concerning Protestant theology and missionary work outside of Europe. We can undoubtedly speak, in this respect, of a work aimed at affirming and re-launching a unitary vision, characterized in a universal sense, of Catholic culture; or, more precisely, of a conception of Catholicism as the unifying factor of all knowledge and cultures. The "new order" of knowledge and cultures proposed by Antonio Possevino, in fact, if, on one hand, reflected «the same will as a guide of the formative processes (between hegemony and control) represented at a pedagogical level by the *Ratio studiorum*»²⁹, on the other, with equal intensity and ethical tension, it aimed at defining the canons and characteristics of a Catholicism that found in missionary zeal and universal propagation of the faith its most authentic and characterizing dimension.

It is not by chance, that in the years that the pedagogical programme of the colleges (1599), as well as the *Bibliotheca selecta* (1593), were being formulated,

moderna (secoli XV-XIX), Milano, ISU-Università Cattolica, 1999, pp. 109-122.

²⁶ See A. Biondi, *La Bibliotheca Selecta di Antonio Possevino. Un progetto di egemonia culturale*, in Brizzi (ed.), *La «Ratio Studiorum». Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, cit., pp. 43-75. See also R. De Maio, *Riforma e miti nella Chiesa del Cinquecento*, Napoli, Guida, 1973, pp. 365-381.

²⁷ *Ibid.*, pp. 48-49.

²⁸ *Antonii Posseuini Societatis Iesu Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum in historia, in disciplinis, in salute omnium procurando*, I, cit., pp. 587-663.

²⁹ Biondi, *La Bibliotheca Selecta di Antonio Possevino. Un progetto di egemonia culturale*, cit., p. 75.

in the core of the institute founded by Ignacio of Loyola, we have that “turning point” in the missionary field which, in the experience of Father Matteo Ricci and the «advent of the Society of Jesus and Christianity in China» would reach its highest and most significant expression.

2. «*Unum ovile et unus pastor*». *The missionary experience of the Society of Jesus between universalistic applications and cultural renewal*

In a letter dated 12th December 1558, addressed to the missionaries of the Society of Jesus a few months after he was elected superior general, Giacomo Laínez traced the ideal profile of the Jesuit missionary according to the *Costituzioni* of Loyola and, at the same time, stressed the need to centralize the Society's work of evangelization among the pagan natives³⁰.

The document confirmed what had already been debated by the Society³¹, in whose opinion the particular dangers and extraordinary difficulties that characterized evangelization among the pagan populations demanded the creation of a select body of missionaries, rigorously prepared, not only spiritually and religiously but also culturally, to face the task that awaited them.

It is also true that in the same period of Laínez's election to superior general, in a memorial probably written by father Polanco, the most important points of the new missionary strategy had been defined³². The memorial, while appreciating on one hand the experience acquired by the Society in the missionary field, on the other, related it to the more general strategy of the post Council of Trent church, of which the Jesuits intended to become «useful and docile instruments». In fact, the document opened with the presentation of «a universal programme of conquest, that contemplated, above all, the conversion of the pagans in India and the other overseas territories; then the recuperation of the heretics and schismatics of the north (Protestants) and the south (Copts); lastly the promotion of the Christian life in Catholic countries»³³.

³⁰ The letter is reproduced in MHSI, *Monumenta Lainii, Epistolae et acta Patris Jacobi Lainii*, 8 voll., Matriti, Typis G.Lopez del Horno, 1912-1917, vol. IV (1558-1560), pp. 15-19; e in MHSI, *Documenta Indica (1557-1560)*, edited by I. Wicki, Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1956, pp. 109-113.

³¹ An echo of this internal debate of the Society of Jesus on the organisation of missionary work can be found in the letters of Jeronimo Nadal in the second half of the 50's. See MHSI, *Epistolae P. Hieronymi Nadal Societatis Jesu ab anno 1546 ad 1577*, 4 voll., Matriti, Typis Augustini Avrial, 1898-1905, vol. IV, pp. 303-345.

³² The memoriale was edited for the first time in father de Leturia's work, *Un significativo documento de 1558 sobre las misiones de infieles de la Compañía de Jesús*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», VIII, 1939, II, pp. 102-117. See MHSI, *Documenta Indica (1557-1560)*, edited by Wicki, cit., pp. 72-80.

³³ Scaduto, *Storia della Compagnia di Gesù in Italia. L'epoca di Giacomo Lainez (1556-*

Having stressed the need to rigorously select for the missions elements that were «inwardly called» and well prepared from a cultural point of view, Polanco's memorial went on to stress how, not only was it important that missionary candidates be able to speak the language of where they were operating but also that the Society make an effort to determine the evangelizing methods most appropriate for the characteristics and peculiarities of the different centuries, adapting them to the various forms, and sometimes very different, missionary contexts³⁴.

The emphasis placed by the 1558 memorial on the necessity of adapting missionary strategies to different situations drew its principal explanation from the controversial results that had characterized the missionary experience of Francis Xavier in India and other areas of the Far East.

Animated by fervent activism, Xavier had landed in Goa as early as 1542³⁵ and had crossed, as is known, in towns and country, preaching and converting. Later, the man who had soon become known as «the apostle of the Indies», had travelled «tutte le terre allora appena scoperte, dalle Indie alle Molucche e al Giappone»³⁶, until, after many trials and tribulations, just as he was preparing to enter China, he died 3rd December 1552 on the island of Sancian, only a few miles from his last intended destination for a new missionary enterprise³⁷.

It goes without saying that the echo of Francis Xavier's fervent and passionate activity had enthralled Catholic Europe, feeding a new and modern deal of Christian heroism and transforming into legend the experiences of the missionaries in the East Indies³⁸, but, it is also true, from a practical point of view that his work had produced no lasting results³⁹.

1565), cit., vol. I, pp. 241-245.

³⁴ MHSI, *Documenta Indica (1557-1560)*, cit., pp. 78-80.

³⁵ There is an enormous bibliography on Francis Xavier's epic missionary deeds in the East Indies. See the imposing documentation in G. Schurhammer, *Francis Xavier. His life, his times. I: Europe (1506-1541); II: India (1541-1545); III: Indonesia and India (1545-1549); IV: Japan, India and China (1549-1552)*, Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1973-1982, 4 voll. For the more general context in which the penetration of Christianity took place in the Indian subcontinent see S. Neill, *A History of Christianity in India. The Beginnings to A.D. 1707*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

³⁶ G. Di Fiore, *Strategie di evangelizzazione nell'Oriente asiatico tra Cinquecento e Settecento*, in G. Martina, U. Dovere (eds.), *Il cammino dell'evangelizzazione. Problemi storiografici*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 101-102.

³⁷ On Francis Xavier's planned entry in China and the reasons for its failure see the letters and documents reproduced in MHSI, *Monumenta Xaveriana ex autographis vel ex antiquioribus exemplis collecta*, Matriti, Typis Augustini Avrial, 1912, vol. II, pp. 660-679.

³⁸ See P. de Leturia, *El puesto de Javier en la fundación de las misiones del Extremo Oriente*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», XXII, 1953, pp. 510-522. But see also M.C. Osswald, *The Iconography and Cult of Francis Xavier, 1552-1640*, *ibid.*, LXXI, 2002, pp. 259-278; e F. Garcia Gutiérrez, *Iconografía de San Francisco Javier en Oriente*, *ibid.*, LXXI, 2002, pp. 279-302.

³⁹ G. Di Fiore, *Strategie di evangelizzazione nell'Oriente asiatico tra Cinquecento e Settecento*, cit., p. 102.

The modest results obtained by his preaching in Japan⁴⁰ had, in fact, raised quite a few perplexities regarding the suitability and efficacy of his methods. Even Daniello Bartoli, who was certainly not lukewarm towards the «Apostle of the Indies» and had dedicated many enthusiastic pages to Xavier's work in his *Historia della Compagnia di Giesu* had to admit that, in Japan, his missionary brother had not been able to «pescare con la rete, conducendo al battesimo i Giapponesi a popoli interi, ma stentatamente con l'hamo, gittato assai delle volte indarno, e trahendo ad uno ad uno i presi, e v'ebbe luogo, onde altro non riportò che schiamazzi dal popolo, e oltraggiose beffe da' Bonzi»⁴¹.

Francis Xavier's missionary epos in the East Indies was destined to produce, within the Society of Jesus, a double effect. If on one hand, as has already been noted, his uncertain results would have led to a revisitation of missionary methods towards complex populations and cultures, on the other, the enormous echo in Europe caused by the enterprises of the «Apostle of the Indies», the narration of which was entrusted to letters and reports sent to Rome, would soon reveal itself as an extraordinary instrument of propaganda for the missionary ideal and of the spiritual edification and renewal not only for the Society of Jesus but also for the Catholic populations of the old continent⁴².

The narration of the «incomparable and miraculous fruits» produced by the missionary preaching and the «terrible sufferings and martyrdoms» that

⁴⁰ See J.F. Schütte, *Introductio ad historiam Societatis Jesu in Japonia, 1549-1650*, Roma, Institutum Historicum Societatis Jesu, 1968; e N.S. Fujita, *Japan's Encounter with Christianity. The Catholic Mission in Pre-Modern Japan*, New York, The Paulist Press, 1991.

⁴¹ *Dell'istoria della Compagnia di Giesu, il Giappone seconda parte dell'Asia descritta dal P. Daniello Bartoli della medesima Compagnia*, In Roma, nella stamperia d'Ignatio de' Lazzeri, 1660, p. 3.

⁴² With reference to published texts on the subject we can signal: *Avisi particolari delle Indie di Portogallo. Novamente havuti questo anno del 1555, da li R. padri della Compagnia di Iesu, dove si ha informatione delle gran cose che si fanno per aumento de la Santa Fede. Con la descriptione e costumi delle genti del Regno de la China et altri paesi incogniti novamente trovati*, Roma, apud Antonium Bladum Impressorem Cameralem, 1556; *Nuovi Avisi delle Indie di Portogallo, venuti nuovamente dalli R. padri della Compagnia di Giesu et tradotti dalla lingua spagnuola nella Italiana*, Parte quarta, Venezia, per Michele Tramezzino, M.D.LXV; *Lettere del Giappone degli anni 74, 75, e 76 scritte dalli Reverendi Padri della Comp. di Giesu, et di Portoghese tradotte nel volgare italiano*, Roma, Zanetti, 1578; *Lettere dell'India Orientale, scritte da' Reverendi padri della Compagnia di Giesu. Nelle quali si scopre la grande arte usata da gli istessi, per liberar l'anime de gli infideli*, Nuovamente stampate, e ampliate in molti luoghi, e ricorrette con diligenza, In Vinetia, appresso Antonio Ferrari, 1580; *Avvisi del Giappone de gli anni M.D.LXXXII-M.D.LXXXIII et LXXXIV. Con alcuni altri della Cina cavati dalle lettere della Compagnia di Giesu, ricevute il mese di Dicembre M.D.LXXXV*, In Roma, per Francesco Zanetti, M.D.LXXXVI; *Nuovi Avisi del Giappone con alcuni altri della Cina del LXXXIII e LXXXIV cavati dalle lettere della Compagnia di Giesu, Ricevute il mese di dicembre prossimo passato M.D.LXXXV*, In Venezia, appresso i Gioliti, MDLXXXVI; *Ragguaglio d'alcuni avisi notabili dell'Indie Orientali e Occidentali. Con l'arrivo delli signori ambasciatori Giaponesi alli loro stati. Cavato da alcune lettere scritte gli anni 1590 e 1591 da i PP. Pietro Martinez provinciale dell'India Orientale, Giovanni d'Atienza provinciale del Peru, Pietro Diaz provinciale del Messico... e raccolto dal padre Gasparo Spittilli*, In Roma e in Bologna, per Vittorio Benacci, 1593.

accompanied the transmission of Christianity in the Indies contributed to strengthen in Catholic consciences the idea of the universal mission of the papacy and the Reformed Church in a Europe that, in the second half of the sixteenth century appear to be lacerated by the spiritual and theological fractures of the Protestant reform and torn by religious wars: «Beato il secol nostro – wrote Daniello Bartoli remembering the last moment of life of Francis Xavier on the threshold of China –, a cui è toccato in sorte il vedere, a grande stento sì ma pur finalmente, non entrar solo ma ben largo diffondersi, come tuttavia va facendo, il conoscimento del vero Dio in una sì qualificata nazione; e più del nostro beato qualunque altro degli avvenire sarà il primo che vegga non rimanere un palmo di terra non soggetto alla monarchia della Chiesa, dov'ella da cento anni addietro non ne possedeva un palmo»⁴³.

With its ability to feed the popular taste for the exotic and the adventurous, through the introduction of a modern and enthralling story-line of the new martyrs and new apostles «per la fede esposti alle fiere tempeste di persecuzioni»⁴⁴, the missionary propaganda on this front, started by the Society of Jesus, was destined, in this way, to interest an enormous public⁴⁵.

The fascination for the missions aroused by the letters and reports sent to Europe by significant effects within the Society itself where some scholars went as far as to compare the «letters coming from missionary lands» to «incendiary torches for the [disciples of Ignacio of Loyola] remaining in Europe»⁴⁶. The passionate interest aroused in the houses, colleges and novitiates of the Institute by the reading of letters and reports sent by Francis Xavier and other missionaries in the Indies is well known⁴⁷.

After some decades, Daniello Bartoli could easily underline how far the missionary ideal had penetrated the disciples of Ignacio of Loyola so as to be found in every apostolic and pastoral activity⁴⁸. It is not by chance that in 1583, the new superior general Claudio Acquaviva, when recommending all

⁴³ *Dell'istoria della Compagnia di Giesu, la Cina terza parte dell'Asia descritta dal P. Daniello Bartoli della medesima Compagnia*, In Roma, nella stamperia d'Ignatio de' Lazzeri, 1663, p. 27.

⁴⁴ Besides the works already mentioned of M.C. Osswald and of F. Garcia Gutiérrez, see also K. Noreen, «*Ecclesiae militantis triumphus*»: *Jesuit iconography and the Counter-Reformation*, «Sixteenth Century Journal», 29, 1998, pp. 689-715. On a general level, see J. Bossy, *Christianity in the West, 1400-1700*, Oxford, Oxford University Press, 1985; e da M. Gotor, *I beati del papa. Santità, inquisizione e obbedienza in età moderna*, Firenze, Olschki, 2002.

⁴⁵ See A. Prosperi, *Il missionario*, in R. Villari (ed.), *L'uomo barocco*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 182-186.

⁴⁶ Scaduto, *Storia della Compagnia di Gesù in Italia. L'epoca di Giacomo Lainez (1556-1565)*, cit., vol. I, p. 376.

⁴⁷ J. De Guibert, *La spiritualité de la Compagne de Jésus*, Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1953; it. tr. *La spiritualità della Compagnia di Gesù. Saggio storico*, Roma, Città Nuova Editrice, p. 221.

⁴⁸ *Dell'istoria della Compagnia di Giesu, l'Italia prima parte dell'Europa descritta dal P. Daniello Bartoli della medesima Compagnia*, in Roma, nella stamperia d'Ignatio de' Lazzeri, 1673, p. 126.

the members of the Society to aim at the interior aspiration of the *renovatio spiritus*, in order to avoid worldly temptations, proposed as a model and reference the «ardent zeal» to preserve the interior spirit of the many brothers who had met martyrdom in the missionary territories⁴⁹.

The circulation of the letters and reports coming from the Jesuit missions in the West and East Indies caused, among other things, an authentic desire of emulation among the young men of the European aristocracy studying with the Jesuits especially those who were preparing to enter the Society. The activities of the Society of Jesus conserve hundreds of letters addressed to the father general of the novitiates “begging” him to send there to the missions in the Indies: a genuine army of priests animated, in some cases by a real desire for martyrdom and, more generally, by the awareness that the missionary vocation represented the peak of divine service⁵⁰.

The enthusiasm for the missions on the part of the young members of the Society grew so much that in the 50's father Polanco wrote to the Provincial of India: «Se si potesse dar briglia sciolta a quanti [...] desiderano servir Dio nostro Signore in cotesta vigna, ritenendo singolar privilegio consacrarvi l'attività e la vita, sappia che sono così numerosi, che V.R. non si lagnerebbe di scarsezza d'operai»⁵¹.

That this phenomenon was not just the fruit of a passing information, is clearly evident in Daniello Bartoli's touching reflection when, after some decades, he declared: «Impercioché, se dello spargimento del sangue parliamo, nel corso a pena d'un secolo, de' figliuoli della Compagnia, uccisi chi seminando la fede fra' gentili e chi difendendola fra gli eretici, si contano al giorno d'oggi assai più di trecento. [...] Con tutto ciò sono sì efficaci e copiose quelle prime influenze per muovere a dare in testimonio della fede la vita, con che pare che la Compagnia nascesse, che, se si mandassero alle Indie quanti ne han desiderio, scemerebbe si può dire per metà la Compagnia in Europa»⁵².

⁴⁹ See *Lettera del nostro padre generale Claudio Acquaviva. Sopra la rinouatione dello spirito a padri e fratelli della Compagnia*, Roma, in aedibus Societatis Iesu, 1583. With regard to the spiritual approach of father Claudio Acquaviva see J. De Guibert, *Le Généralat de Claude Acquaviva (1581-1615). Sa place dans l'histoire de la spiritualité de la Compagnie de Jésus*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», X, 1941, I, pp. 93-152.

⁵⁰ In *Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI), Litterae Indipetae*, can be found the vast and extraordinary collection of letters, almost 15.000, sent to the father General by more than 5.000 young religious of the Society of Jesus between the second half of the sixteenth century and the final phase of the Ignatian order (1773), asking to be sent to the missions. A considerable part of these petitions regards the sixteenth and seventeenth centuries and the desire to be sent to the East Indies. Numerous other like letters in the normal correspondence conserved in the same archives.

⁵¹ See Juan Alonso Polanco in MHSI, *Documenta Indica (1557-1560)*, edited by I. Wicki, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1956, pp. 856-857.

⁵² *Della vita e istituto di Sant'Ignatio fondatore della Compagnia di Gesu, libri cinque del p. Daniello Bartoli della medesima Compagnia*, cit., p. 91.

It is worthwhile stressing that, while the old world was in the thrall of a missionary propaganda destined to inflame and inspire young men to initiate the glorious exploits of Francis Xavier and his brothers, in the missionary territories the confrontation between populations and cultures so profoundly different from Western ones and sometimes successfully disposed to welcoming the Christian message, was destined to provoke a profound reflection in the missionaries of the Society of Jesus.

The warm, initial welcome received by Francis Xavier in those lands had, as is known, made him very optimistic regarding the prospects of a Christian penetration in those places, the mass of correspondence from him and other missionaries sent to the Society in Europe exudes, not only enthusiasm for the positive relations established with the local authorities and their permission to evangelize, but also an extremely positive opinion about the character and customs of the populations, whose sense of humour and high degree of culture seemed to constitute fertile ground on which to found the work of evangelization⁵³. Among other things, wrote Xavier, «gran parte della gente sa leggere e scrivere, il che è gran mezzo per brevemente imparare l'orationi et cose d'Iddio», and would help evangelization and the spread of the faith⁵⁴.

But, as things turned out, even in China later, «the benevolence shown by the local authorities towards the missionaries was not dictated by altruism or a sudden conversion» to the new religion imported from the West, but was largely based on the «intellectual curiosity of a civilization as evolved as the European one», and, above all, on the «exotic presents that the Western men used to conquer the souls of their interlocutors»⁵⁵. These rather superficial impressions on the part of the missionaries when first entering Japan were soon contradicted by facts. The gradual impact with a society with a far more complex and advanced culture, gradually made the missionaries more cautious towards what was called the inheritance of the «Apostle of the Indies»⁵⁶.

It is worth noting, among other things, that in his preaching and in the personal relationship established in the course of his mission in Japan, Francis

⁵³ See MHSI, *Epistolae S. Francisci Xaverii aliaque eius scripta (1535-1552)*, edited by G. Schurhammer and I. Wicki, 2 voll., Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1944-1945. But see also the contemporary letters and reports from East Indies by other Jesuit fathers in MHSI, *Documenta Historica Japoniae (1547-1557)*, edited by J. Ruiz de Medina, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1990.

⁵⁴ See Schütte, *Introductio ad historiam Societatis Jesu in Japonia (1549-1650)*, cit., pp. 52-54.

⁵⁵ Di Fiore, *Strategie di evangelizzazione nell'Oriente asiatico tra Cinquecento e Settecento*, cit., p. 118. But see also M. Steichen, *Les daimyô chrétiens ou un siècle de l'histoire religieuse et politique du Japon, 1549-1650*, Hong Kong, Imprimerie de Nazareth, 1904; C.R. Boxer, *The Christian Century in Japan 1549-1650*, Berkeley, University of California Press, 1974.

⁵⁶ See A. Valignano S.J., *Historia del principio y progreso de la Compañia de Jesús en las Indias Orientales (1542-1564)*, edited by I. Wicki, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1944.

Xavier, repeating the strategy so successfully used in India⁵⁷, made an effort to “accommodate” his work to the characteristics and expectations of his new interlocutors, applying this style of adaptation to the different situations and contexts that, as so rightly underlined by John W. O’Malley, had become, in Europe as well as the missionary lands, «un aspetto della *forma mentis*, [...] del modo di procedere dei gesuiti a un livello profondo». In short, Francis Xavier, as Daniello Bartoli pointed out, «facendosi co’ fanciulli fanciullo; sì come con una sua meravigliosa arte di carità pareva che si trasformasse in ogni altro con cui trattava, qual ch’egli fosse, soldato, mercatante, artiere, o schiavo, prendendo le maniere lor proprie, favellando con essi de’ loro interessi e guadagnandoli a sé con la benivoglienza, per guadagnarli a Dio con la salute», had worked with all his might to bring the interlocutors to «conoscimento della verità e [...] al battesimo»⁵⁸.

The problem then, beyond that of a major or minor attitude of sympathy, respect and kindness towards the interlocutor, lay in the ability to understand at a deeper level the characteristics, the way of life, the social rules of those people destined to hear the message of the Gospel. Had not this, then, been the awareness that had fed the long and difficult elaboration of the *Ratio studiorum*, when, in defining the characteristics of a pedagogy directed at the new Catholic European ruling classes, the scholars stressed the need to operate with “discretion” and prudence in order to develop the perfect knowledge of the “nature” of those they were called upon to educate? And was it not also true that, only with a similar knowledge of the interlocutor, would it be possible to develop that capacity of “government” of the consciences and men able to create the condition for a successful reception of the Christian message?

The first person to uphold and promote in Japan the need to «perfettionare et di facilitare più il governo» of the missions, reorganizing the work of the Society of Jesus in the light of and «secondo la mutatione delli tempi et degl’huomini», was of course father Alessandro Valignano, nominated, in 1573, inspector of all the Society’s missions from the Cape of Good Hope to the extreme borders of Asia⁵⁹.

Valignano, who had first set foot in Japan in July 1579, after staying there for about two and a half years (25th July 1579-20th February 1582), on the basis of the experience accumulated by his fellow missionaries and, in particular,

⁵⁷ See I. Wicki, *Zur Missionsmethode des hl. Franz Xaver*, «Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft», 2, 1949, pp. 85-103.

⁵⁸ *Dell’Historia della Compagnia di Giesu il Giappone seconda parte dell’Asia descritta dal P. Daniello Bartoli della medesima Compagnia*, cit., p. 3.

⁵⁹ On Alessandro Valignano and his work see J.F. Schütte, *Valignanos Missionsgrundsätze für Japan*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1958, 2 voll.; J.F. Moran, *The Japanese and the Jesuits. Alessandro Valignano in sixteenth-century Japan*, London, Routledge, 1993; and A. Tamburello, M. Antoni J. Üçerler, M. Di Russo (eds.), *Alessandro Valignano S.I. uomo del Rinascimento: ponte tra Oriente e Occidente*, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 2008.

in the light of an attentive analysis of Japan's cultural traditions and social customs, elaborated the foundations for more organic and strategic missionary work.

3. *Father Alessandro Valignano and the Society of Jesus' new missionary strategy in the East Indies*

As can be seen from the letters sent to the superior general Claudio Acquaviva, at the origin of Valignano's decision to introduce strategic changes into the Society's missionary work in Japan there was the awareness of «the difficult and unpleasant conditions» in which the Jesuits found themselves working⁶⁰, and of the resistance they met in the face of local authorities and customs. «Per più di un anno – as the Jesuit remembered – mi diedi da fare unicamente per penetrare i loro usi e costumi. Mi rivolsi ai nostri Padri, ai Fratelli europei e giapponesi, agli stranieri e a quelli di casa, per avere quante più informazioni mi fosse possibile. Dovevo scoprire la causa degli errori e trovare l'adeguato rimedio»⁶¹.

And the right remedy, as is known, was to consist in the systematic adjustment of the style of life, public behaviour, method of preaching and announcing the faith, on the part of the Jesuits to the traditions and customs of Japanese society. In a word, as Joseph F. Schütte remarked, «occorreva cambiare strada: adattarsi all'indole giapponese attraverso uno studio intenso della lingua e della cultura locale, del carattere del popolo e delle sue forme di vita»⁶². It was necessary not only to adjust to Japan's customs but also to adopt the minute and rigid forms of courtesy that regulated interpersonal contacts and also to evaluate how far to observe, in the exercise of evangelization, the uses and ceremonies practiced by the Bonzies of zen Buddhism.

In the wake of these reflections, in the course of his stay in Japan, Alessandro Valignano put together a series of instructions, almost a manual, on behaviour, for the Society fathers. This "manual", based as it was on an accurate and careful study of the country's customs and traditions, would end up by becoming a kind of *magna charta* of the Jesuits' new missionary strategy, not only in Japan, but more in general, as we know, in most of the Far Eastern territories⁶³. The work was originally called *Advertimentos e avisos acerca dos costumes e catangues de Jappaô*, but it soon became better known as *Cerimoniale per i missionari del*

⁶⁰ Letter from Alessandro Valignano to father Claudio Acquaviva, Bungo 7 October 1581, reproduced in A. Valignano S.J., *Il cerimoniale per i missionari del Giappone*, introduction and notes by G. Fr. Schütte S.J., Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1946, p. 20.

⁶¹ Letter from Valignano to Claudio Acquaviva, Goa 23 November 1595, *ibid.*, pp. 22-23.

⁶² J.F. Schütte, *Introduzione storica e critica del testo*, cit., p. 24.

⁶³ See Di Fiore, *Strategie di evangelizzazione nell'Oriente asiatico tra Cinquecento e Settecento*, cit., pp. 119-132.

*Giappone*⁶⁴, it describes in detail the rules and customs that the missionaries should follow in their daily activities and, in particular, in their evangelization.

Firmly convinced of the necessity to adapt, Alessandro Valignano considered the lack of adaptation to Japanese ways of life as the first and most dangerous obstacle in the Christianization of Japan; he wrote: «Ora – as the Visitor said –, una delle cose principali che nel Giappone sono necessarie per fare ciò che i Padri si propongono circa la conversione e la Cristianità, è di saper trattare coi Giapponesi di tal maniera, che d'una parte godano autorità, e dall'altra usino di molta domestichezza, unendo queste due cose in tal guisa, che l'una non impedisca l'altra, ma si congiungano in modo che ciascuna abbia il proprio posto. [...] Per questo conviene di guardare sempre il proprio e accurato modo di procedere che corrisponde alla propria qualità. [...] Per non essersi ciò osservato in Giappone, ne sono derivati finora errori notevoli, per cui i Padri rimasero abbattuti, e tenuti in molto minor riputazione quale porterebbero loro, se avessero tenuto il proprio posto e il modo di procedere che conviene alla loro dignità»⁶⁵.

This is why he insisted that the missionaries have «their own ceremonial when eating, dressing, speaking to servants, welcoming guests in every single manifestation, according to the people and social class involved», so as to save, as he wrote «the reputation of the Christian religion» in the eyes of the Japanese.

It also appears necessary to adapt to the uses and customs of the bonzes, whose decorum and dignity were at the base, according to the Visiting General, of the esteem and appreciation in which they were held by the Japanese people. It was certainly true, Valignano commented, «che la dottrina cristiana, grazie alla sua verità, e la virtù cristiana, grazie alla sua forza interiore, non hanno pari. In questo, i Bonzi non possono in alcun modo paragonarsi ai Missionari cristiani. Ma l'occhio dei Giapponesi non è ancora affinato. Essi ammirano nei loro Bonzi elevate qualità esteriori: padronanza di se stessi, dei propri impulsi e di tutti i loro movimenti esteriori; maturità e intelligenza nell'azione, considerazione e autorità nella direzione delle loro case»⁶⁶.

The new missionary strategy introduced by Valignano in Japan and, in particular, the ordinances contained in the *Advertimentos* were destined, as is known, to raise an ample debate in the Society of Jesus and to involve the highest levels of the order.

In December 1582, the Visiting General sent to the General Superior in Rome, Claudio Acquaviva, a series of important documents on the Japanese mission which made no mention of the *Cerimoniale*⁶⁷. He was well aware,

⁶⁴ The text of the *Cerimoniale* was published by J.F. Schütte in a valuable critical edition in Valignano S.J., *Il cerimoniale per i missionari del Giappone*, cit., pp. 118-313.

⁶⁵ Valignano S.J., *Il cerimoniale per i missionari del Giappone*, cit., p. 121 and p. 129.

⁶⁶ Schütte, *Introduzione storica e critica del testo*, cit., p. 29.

⁶⁷ See J.F. Schütte, *Valignanos Missionsgrundsätze für Japan*, I, pp. 126 sgg. See also MHSI, *Documenta Indica (1580-1583)*, edited by Wicki, cit., 1972.

in fact, that this document, if not adequately presented and contextualized in the peculiar Japanese situation, could cause perplexities and incomprehension. Regarding this he intended to illustrate it personally to the Superior General and his collaborators on his next visit to Rome where he could explain the fundamental guide of the *Cerimoniale* and why it was necessary to adopt it in Japan⁶⁸.

But, unable to go back to Europe at an early date, Valignano entrusted father Diogo de Mesquita, who belonged to the famous *Ambasceria or Legazione dei nobili giapponesi*, with the task of taking the treatise to Rome. He sailed from Nagasaki in February 1584 bound for Rome where he was to honour the Pope and bear witness, in the eyes of government and public opinion, to the universal dimension of the post Council of Trent Church and the central role played in this by the Society of Jesus⁶⁹.

The *Cerimoniale per i missionari del Giappone* was accompanied by a long explanatory letter from Valignano to father Claudio Acquaviva, in which he illustrated the reasons for the choices made.

The reply from the Superior General of the Society arrived a few months later, and is a document that is worth studying closely. On retreat in the house of the novitiates of the Society in St. Andrew's at the Quirinale, father Acquaviva examined very carefully the documentation sent to him by Valignano, as well as letters from Francisco Cabral, at the time Superior in China, and letters from other Jesuit missionaries in Japan, all expressing perplexity about the strategy to adapt⁷⁰. The superior general sent his reply back 24th December 1585. In it, after congratulating Valignano for his clear exposition of the facts and the particular circumstances, he manifested approval for most of the measures adopted by Valignano in Japan:

Se bene la presentia di V. R. qui sarebbe stata a tutti, et a me in particolare, di molta consolazione – Acquaviva wrote –, et ci harebbe anche apportata molta luce et chiarezza delle cose del Giappone, tanto differenti da queste nostre di Europa et quasi di tutto il mondo, nondimeno resto molto consolato et sodisfatto della resolutione presa, che V. R. restasse, sì per i molti pericoli et per il travaglio et stanchezza della sua persona in così lunghi viaggi, come anche per la notabile utilità et consolatione che Dio Nostro Signore è stato servito di cavare in tutta cotesta Provincia dal restare V.R., come noi speravamo; tanto maggiormente

⁶⁸ For the letter from Alessandro Valignano to Claudio Acquaviva, Macao 17 dicembre 1582, see Schütte, *Introduzione storica e critica del testo*, cit., p. 31.

⁶⁹ See *De missione Legatorum Japonensium ad Romanam curiam, rebusque in Europa, ac toto itinere animadversis dialogus ex ephemeride ipso rum legatorum collectus, et in sermonem latinum versus ab Eduardo de Sande Sacerdote Societatis Iesu*, in Macaensi portu Sinici regni in domo Societatis Iesu cum facultate Ordinarii, et Superiorum anno 1590. About the results of the mission in Japan and its large echoes in Europe, see: P. D'Elia, *I primi ambasciatori giapponesi venuti a Roma (1585)*, «La Civiltà Cattolica», 103, 1952, pp. 43-58; and H. Bernard-Maitre, *Le retentissement dans la Chrétienté du succès des missions au Japon*, in S. Delacroix (ed.), *Histoire universelle des missions catholiques*, Paris, Grund, 1956, vol. I, pp. 317-321.

⁷⁰ See Schütte, *Introduzione storica e critica del testo*, cit., pp. 35-36.

che questo danno di non poter così pienamente formar concetto delle cose del Giappone, è stato da V. R. ristorato pienamente col trattato mandatoci, et con le dimande della Consulta et risposte fatteli. Io (benché fussi pieno di occupationi, et assai impedito per la presentia di questi signori nostri giapponesi, che mi portò varie occasioni di occupationi, più di quello che si poteva credere) mi ritirai per alcuni giorni a posta a Santo Andrea et lessi diligentemente tutti due questi libri, notando cosa per cosa quel che mi occorreva [...] et premetto a V. R. che hebbi segnalata consolatione in Domino, non solo per il frutto et dispositione che vedevo in quel paese, che tengo vivamente a cuore, ma anche per li buoni ordini et indirizzi che V. R. lasciava, et per la chiarezza tanto particolare che ci dava d'ogni cosa: che con molta distintione et resolutione mi pare d'haver quasi presente lo stato di quelle cose. Hora, havendo fatta questa diligenza, dico a V. R. per sua consolatione e per confermatione di quanto ha ordinato che mi pare che stia molto bene, et solo ad alcuni capi, intorno a' quali mi è parso dire alcuna cosa, toccherò quel che m'occorre in particolare in un memoriale separato.

Although agreeing generally with the strategy adopted by Valignano, father Acquaviva could not but express some doubts on the risk of assuming in the Japanese uses and customs, in particular what concerned the adoption on the part of the Jesuits of the style of life and the hierarchies of the Zen Buddhists:

Ma quel che ci dà molta difficoltà – continuava il generale della Compagnia di Gesù – et ha bisogno di consideratione et rimedio, è intorno a que' punti che V. R. tratta nel suo *Trattato del Giappone* al cap. 23, et nella *Consulta* si trattano nel capo 17, 18 et 19, et nelle sue *Resolutioni* che rispondono a questi punti: perché, se bene ci piace quel che V. R. ordina. [...] Nondimeno sento gran difficoltà et temo di danno in alcuna cosa, cioè in quel che V. R. dice che quanto agli honori et modo di trattarsi con riputatione dobbiamo conformarci co' i Bonzi, per non diventar contenibili et noi et la nostra legge, tanto più che, non essendovi altri prelati, bisogna che noi teniamo luogo di prelati, pastori etc. et conserviamo la dignità ecclesiastica; perché, come Dio Nostro Signore non concorre già con miracoli et doni di profetie, et quelle genti si muovono tanto con queste cose esteriori, è necessario accomodarsi loro et entrar con la loro per poi con la nostra. Questo, Padre mio, sino a un certo punto mi par consiglio molto prudente, perché anche l'Apostolo diventava con tutti tutte le cose per guadagnarli a Christo, et così lodo io che nelle cortesie, nella compositione esterna della modestia et gravità, nel non dar mostra di alcuna passione discomposta, et nelle cose che toccano al tratto et commertio politico, ci accomodiamo con loro. Ma che i Nostri, per conformarsi co' Bonzi, premano in certi punti di honori, habbino d'andar accompagnati con numero di gente, tenghino in casa chi gli serva, et per occasione di vestimenti polito gli habbiano anche et tenghino come proprii, questo temiamo che possa col tempo apportar gran pregiudicio alla Compagnia.

In short, if on one hand, it was certainly true that the adaptation strategy was necessary, as father Acquaviva underlined, since «Dio Nostro Signore non concorre già con miracoli et doni di profetie, et quelle genti si muovono tanto con queste cose esteriori», it appare as the only plausible way to establish a contact in order to make evangelization possible («accomodarsi loro et entrar con la loro per poi con la nostra»); on the other, it was equally true that such a strategy was not immune from the risk of distorting the missionary work and even of confusing the basis of the Christian message.

Nor, added l'Acquaviva, was it to be feared that

doppo tanto tempo siano i principali et prudenti della natione per scandalizzarsi et stimare in poco le cose nostre, se pure, come è necessario, è stato predicato loro l'Evangelio, perché ivi havran veduto Christo Nostro Signore dispregiato, povero et finalmente ignudo in Croce, et gli Apostoli poveri anch'essi et bisognosi d'ogni cosa et maltrattati dal mondo. Hora, chi questa dottrina predica, non so perché debba ascondere tanto lungamente la virtù della Croce et la imitatione di Christo che predica per Dio, il quale et consigliò et mostrò con esempio la volontaria povertà et il dispregio d'ogni cosa mondana; ché, se essi intendono, come io non dubito, che il non esser' avaro et il dar le robbe sue a poveri, et il far poco conto di questa vita et delle cose sue, è atto di gran virtù et protestatione della remunerazione che aspettiamo nell'altra, credo che come gente di molto ingegno et capacità intenderanno ch'è degno di lode et non di dispregio chi per grandezza d'animo, come fanno i servi di Dio, calpesta ciò che il mondo apprezza. [...] Onde desidero che pigliamo grande animo, che se noi vivremo conforme alla nostra professione, concorrerà Nostro Signore più di quel che la nostra prudenza si potrebbe promettere; et in luogo de' miracoli o profetie, la forza della parola di Dio et la predicatione della santa Fede, che è il granello di senape, non lascerà di fare l'effetto suo, come etiandio senza miracoli la Maiestà divina ha dimostrato in varie parti: anzi tanto darà maggior frutto la terra, quanto sarà coltivata con gl'istromenti che 'l Signore volse usare nel resto del mondo, cioè la croce, stenti et dispregi.

Along with a vigorous exhortation not to risk fulfilling, even temporarily or for opportunistic reasons, the duty of bearing witness to «la virtù della Croce et la imitatione di Christo», and to trust more in the merciful intervention on God's part, rather than of men's prudence («concorrerà Nostro Signore più di quel che la nostra prudenza si potrebbe promettere»), in the last part of the letter Acquaviva substantially gives his approval of Valignano's choices, inviting him to proceed very cautiously in his policy of adaptation in his missionary work to the uses and customs of Japan: we read, at the end of the letter, «V. R. – we read in the end of the letter – veda di lasciar in modo la condiscendenza et l'accommodarsi con loro (che di questo mi rimetto alla sua prudenza) che non solo non crescano, ma né anco restino certi abusi. [...] Temperi dunque la cosa in modo che si condiscenda, sì, ma senza nostro pregiudicio et senza trasformarsi in altra forma, et confidi nella bontà divina che darà felice successo»⁷¹.

Father Acquaviva's words reveal a conviction that was profoundly rooted in the Society's spirituality, according to which, in virtue of the compatibility and continuity between “nature” and “grace”, between “reason” and “revelation”, Christians did not have to rely on divine grace alone, but were called on to actively co-operate with it, using all the human resources available to them and devoting themselves to the realization of God's design for salvation. Was not this, then, what the *Society's Costituzioni*⁷² prescribed and what Ignacio of Loyola's *Esercizi spirituali* insisted on?

⁷¹ Letter from Claudio Acquaviva to Alessandro Valignano, Roma 24 December 1585, in Valignano S.J., *Il cerimoniale per i missionari del Giappone*, cit., pp. 315-323.

⁷² See MHSI, *Monumenta Ignatiana. Sancti Ignatii de Loyola Constitutiones Societatis Jesu*, 3

It is not by chance that, in his letter approving the choices made by Valignano in Japan, father Acquaviva refers to Saint Paul, *Corinthians*, 9, 20-22 («Mi sono fatto Giudeo con i Giudei, per guadagnare i Giudei...»). If it was true, in fact, in the same way that had inspired the first apostles and laid the foundations for the evangelization of the West, the task given to the Tridentine Church was the realization, even in the distant East Indies, of the *unum ovile et unus pastor*, it was equally true that the strategy to adopt for such a difficult and decisive task should be rooted in the most solid and authoritative apostolic tradition and from it draw its basic reasons.

4. *Beyond adaptation: Matteo Ricci and the inculturalisation of the Gospel in China*

When, in 1583, Matteo Ricci entered China the country had already, albeit hastily and with little effect, come into contact with Christianity. The Christian message had been announced for the first time by the Nestorian communities present in the Middle East in the first half of the VII century, and later, in the XIII and XIV centuries, in a more organic and incisive way, by the Franciscans Giovanni da Pian del Carpine and Giovanni from Montecorvino⁷³. In the course of their missions with the Mongols. When Matteo Ricci reached China, however, the fruits of those earlier attempts at evangelization had been completely lost⁷⁴.

Following the policy of the Visiting general of the East Indies, Alessandro Valignano, Ricci was to be promoter and creator, in China, of the strategy of adapting and conforming to the uses and customs of the host country which was certainly not mere astuteness and pretence, as Adriano Prosperi⁷⁵ wrote some years ago; neither can it be simply reduced to a more efficacious tactic to

voll., Romae, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1934-1938, pp. 147-162.

⁷³ See G. Han, *Giovanni da Montecorvino fondatore della Chiesa cattolica in Cina. Nel settimo anniversario del suo arrivo a Pechino (1294-1994)*, it. tr., Roma, Curia generalizia dei Frati Minori, 1996; G. di Pian di Carpine, *Historia Mongalorum*, critical edition to the latin text ed. by E. Menestò, Spoleto, Fondazione del Centro italiano di studi sull'alto Medioevo, 2006. See also M. Rossabi, *Khubilai Khan. His life and times*, Berkeley, University of California Press, 1988; e Id., *Governing Chinas Multiethnic Frontiers*, Seattle, University of Washington Press, 2004.

⁷⁴ See P.M. D'Elia, *Introduzione generale alle Fonti ricciane*, in *Fonti Ricciane. Documenti originali concernenti Matteo Ricci e la storia delle prime relazioni tra l'Europa e la Cina (1579-1615) editi e commentati da Pasquale M. D'Elia*. Sotto il patrocinio della Reale Accademia d'Italia [poi: della Accademia Nazionale dei Lincei], 3 voll., Roma, La Libreria dello Stato, 1942-1949 [Edizione Nazionale delle opere edite e inedite di Matteo Ricci S.I.], vol. I, pp. LXIV-L. XXXII. But also see the Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Pechino 26 July 1605, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I., edite a cura del Comitato per le onoranze nazionali. Con prolegomena, note e tavole dal P. Pietro Tacchi Venturi S.I.*, 2 voll., Macerata, Premiato Stabilimento Tipografico F. Giorgetti, 1911-1913, vol. II, pp. 286-294.

⁷⁵ Prosperi, *Il missionario*, cit., pp. 196-197.

remove the obstacles from the preaching of the Gospel in *partibus infidelium*, but it reflected, as can also be seen from Valignano's writings, a specific spirituality and a precise theological concept – those same concepts that had guided and continued to inspire in Europe, as well as in the missionary lands, the commitment and preaching of the Society of Jesus.

We will not follow the long march of the Jesuit from Macerata towards the heart of China which has already been reconstructed and documented in the works published by various scholars⁷⁶. Here, in particular, we intend to examine more closely some aspects of Ricci's experience and missionary work that perhaps, International historiography, has neglected and which to us seem worthy of study in order to give the figure and work of the great Jesuit from Macerata his just collocation in the missionary field of the reformed Church.

Right from the start of his missionary experience in China, Matteo Ricci was a convinced advocate of the strategy of adaptation inspired by father Valignano and introduced into the missions in Japan⁷⁷. Regarding this, in a letter to father Acquaviva from Sciaocce, in November 1592, he wrote: «Per autorizzarci [acquistare autorità] più non ivamo per le strade a piedi, ma ci facessimo portare in sedie, in omeri di huomini, come qui sogliono le persone gravi; della qual autorità habbiamo molta necessità in queste parti, perciocché senz'essa non si fa nessun frutto tra gentili; et il nome di forastiero e di sacerdote è tanto vile nella Cina, che habbiamo bisogno di queste et altre simili inventioni per mostrarli che non siamo sacerdoti sì vili come i suoi»⁷⁸. And in another letter, after having detailed his great efforts to adapt himself to the ways and customs of the country he concluded: we lent ourselves to all these manifestations «deseiando tomar com elles algum credito, [...] por entender quanto isto emportava ao serviço e gloria de Nosso Senhor e ao que nosoutros pertendemos»⁷⁹.

While putting into practice the strategy of adaptation, however, Matteo Ricci revealed himself as intelligent and creative, correcting the course where necessary as he gradually realized that the reality of China was different from that of the original model for Japan. For example, after having adopted, in his early years in China, the way of dressing and behaving of the Buddhist monks as Varignano had suggested to the Jesuit missionaries operating in Japan, where

⁷⁶ Examples of recent works are: J.D. Spence, *The memory palace of Matteo Ricci*, New York, Viking Penguin, 1984; J. Besineau, *Matteo Ricci serviteur du Maître du Ciel*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003; M. Redaelli, *Il mappamondo con la Cina al centro. Fonti antiche e mediazione culturale nell'opera di Matteo Ricci S.J.*, Pisa, ETS, 2007. For a large bibliography on the topic see A. Dudink, N. Standaert, *Chinese Christian Texts Database*, in <<http://www.arts.kuleuven.be/sinology/cct>> (last access: 1st February 2010).

⁷⁷ See J.P. Rubies, *The Concept of Cultural Dialogue and the Jesuit Method of Accommodation: Between Idolatry and Civilization*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», LXIV, 2005, pp. 237-280.

⁷⁸ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Sciaocce 15 November 1592, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II, p. 104.

⁷⁹ Letter from Matteo Ricci to Duarte de Sande, Nancian 29 August 1595, *ibid.*, p. 155.

he realized that this choice did not suit his objectives, 1595 he radically changed attitude, conforming to the life style and etiquette of the scholars and officials of the Confucian élite.

He explained this himself in a letter sent from Nancian, 29th August of that same year in which he stated that: «E porque ja tinhamos determinado de deixar os nomens de bonzos, que entre os Chines he tido em tão vil e baixo estado, e tomar nome de letrados e pera isto conforme aa licença que nos tinha deixado o padre visitador, fizemos crescer as barbas e o cabelo ate orelha, e iuntamente haviamos de usar dum vestido particular, que os letrados usão no tempo das visitas e não do que primeiro usavamos de bonzos; [...] e semduvida, pollo que ate agora vamos vendo, foi cousa muj asertada fazermos esta mudança, porque agora somos tratados de todos bem diferentemente do que heramos primeiro»⁸⁰.

Matteo Ricci had, in fact, understood very early on, that the most influential political faction in China, which, once won over, would make the penetration of Christianity the Celestial Empire possible and favour the positive result of the mission, was that of the Mandarins, that is the élite formed by high state officials. These, as has been quite rightly pointed out, «costituivano l'ossatura della burocrazia cinese, a cui si accedeva con severi concorsi pubblici. I mandarini avevano il culto delle lettere e delle scienze: erano sì funzionari statali, prefetti, ufficiali di vario grado, ma soprattutto erano intellettuali. Matteo Ricci pensò di conquistare questa classe e si mise subito all'opera, imparando la lingua e la letteratura cinese non solo con una costanza e una determinazione ammirevoli, ma anche con eccellenti risultati. [...] Uomo di vastissimo sapere, versato nelle scienze esatte come nelle discipline umanistiche, Ricci impersonava il meglio della cultura occidentale, e proprio come esponente di questa millenaria cultura si presentò ai mandarini cinesi. [...] Egli divenne ben presto famoso per il suo sapere, accompagnato da una prodigiosa memoria, e conquistò grande prestigio, [...] fu accolto dai letterati come uno di loro, che apprezzavano in lui non solo l'umanista, ma anche lo scienziato con le sue cognizioni di matematica e di astronomia»⁸¹.

Matteo Ricci's choice to address himself almost exclusively to the ruling classes in order that the mission in China take root and flourish must not come as a surprise. In fact, it inserted itself into the more general strategy of the religions and spiritual formation and animation of the élites that the Society of Jesus had chosen to follow and that in Europe and the newly discovered territories, had resulted in the constitution of a network of excellent colleges (*seminaria nobilium*) for the education of the aristocratic and upper class young⁸².

⁸⁰ *Ibid.*, pp. 156-157.

⁸¹ Di Fiore, *Strategie di evangelizzazione nell'Oriente asiatico tra Cinquecento e Settecento*, cit., p. 133.

⁸² See G.P. Brizzi, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale*, Bologna, Il Mulino, 1976. Regarding the development of Jesuit

On his part, widening his knowledge of «the things of China», Ricci had become convinced as he himself noted that «the lower classes have no power»⁸³; and that, however, only by winning the trust and the esteem bureaucratic élites would it be possible to reach the Emperor and thus obtain from him the official recognition of the mission and the authorization to preach the Gospel through the country. He wrote from Nancian in October 1596: «Quello che hora speriamo è di alcun modo avere intrata al re e, avendo la sua gratia, avere anco libera licentia di predicare, la quale, se si avesse, vi prometto che in breve milioni di anime si convertirebbono, per quel che veggo»⁸⁴. And yet again, when writing to father Acquaviva about the reflections formulated with his brother missionaries: «Habbiamo concluso tra di noi due cose per aver di ciò segni manifesti; l'una è che, avendosi in queste terre licentia libera per predicare il sancto Evangelio, in breve tempo si farebbono milioni di christiani; l'altra è che, senza tal licentia, subito havressimo da perdere quel puoco che habbiamo, se ci diamo di proposito a voler far christiani, per la grande susptione che vi è in questo regno di forastieri e in speciale di noi, che già ci tengono per uomini di ingegno, spirito e potere per cominciare ogni grande opera. Per questa causa non ardiamo andare se non con il pie' di piombo»⁸⁵.

Aware that in order to win the trust and esteem of the Chinese élites it was necessary to operate primarily on a cultural level, Matteo Ricci, as has already been said, dedicated himself to the study of Chinese literary traditions and scientific doctrines, maturing in this way an extraordinary competence; at the same time, he made an effort to illustrate the main scientific and technological discoveries of the West to the Chinese intellectuals⁸⁶. These letters permit us to understand the meaning and profound reasons of this task, at the same time

allowing us to recognize the close and inseparable bond between this cultural and scientific activity and the religious and pastoral work carried out in China by this Jesuit from Macerata in those same years⁸⁷.

In a letter sent from Sciaochin in September 1584, Matteo Ricci gave a first, enthusiastic evaluation of the high level of Chinese culture and science, underlining the importance of a dialogue with the intellectuals to help

colleges in Europe and the other continents see: A. Scaglione, *The Liberal Arts and the Jesuit College System*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1986; and A. Lynn Martin, *The Jesuit Mind. The Mentality of an Elite in Early Modern France*, Ithaca, Cornell University Press, 1988.

⁸³ Letter from Matteo Ricci to Girolamo Costa, Nancian 15 October 1596, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II, p. 232.

⁸⁴ Letter from Matteo Ricci to Giulio Fuligatti, Nancian 12 October 1596, *ibid.*, p. 216.

⁸⁵ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Nancian 13 October 1596, *ibid.*, p. 225.

⁸⁶ Regarding Matteo Ricci see *Notices biographiques et bibliographiques sur les jesuites de l'ancienne mission de Chine, 1552-1773, par le p. Louis Pfister S.I.*, 2 voll., Chang-hai, Imprimerie de la Mission catholique, 1932-1934 (rist. anast.: Nendeln, Kraus Reprint, 1971), vol. I, *ad vocem*.

⁸⁷ See D. Ramada Curto, *The Jesuits and Cultural Intermediacy in the Early Modern World*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», LXXIV, 2005, pp. 3-21.

evangelization. He wrote: «El saver de los Chinos se podrá ver por la invención tan gentil, aunque dificultosa, de sus letras, que para cada cosa tienen la suya y está bien revuelta y enlaçada de manera que quantas calabra ay en el mundo, tantas son la letras diferentes unas de otras, y con todo esto las aprenden y saben, y aprenden en ellas sus ciencias, en que son muy doctos, como es en la medezina, en la fisica moral, en las matemáticas y astrología; que sacan los eclipses muy clara y puntualmente por diferente estilo que nuestro, y en la aritmética, y finalmente en todas las artes liberales y mecánicas; [...] y si á la natural quisiese Dios añadir la divina de nuestra santa fé cathólica, parésceme que no supo tanto Platón poner en especulación de república quanto la China puso en plática»⁸⁸.

Later, facing a substantial change of mind regarding the real development of Chinese scientific culture, the Jesuit remarked on the extremely positive reaction that Western culture revealed by him, was meeting among the Chinese intellectuals and joked about the “fame” that he was acquiring as a man of letters and science. In a letter from Nancian in October 1595, he noted: «Si era sparsa qua una fama che io sapevo fare argento di argento vivo; et qui vi son migliaia d’huomini che attendono a questo e vi spendono la vita e la roba. [...] Et quanto più dico che sono in questa materia *sicut asinus ad lyram*, tanto meno mi credono. [...] Et nel vero per loro posso dire di essere un altro Tolomeo; perché non sanno niente, fanno horologi solo inchinati, cioè equinotiali, ma non si inchinano se non a ragione di 36 gradi, pensando che tutto il mondo è di 36 gradi di altezza, né più né meno. Però veda V. R. che visite saranno le mie et che verità possono sapere delle hore: pensano che tutta la terra è piana e quadrata; che il cielo è uno e liquido, cioè di aria et altre cose assai absurde etc. Dell’eclisse del sole danno buona ragione, ma della luna loro stessi stanno svergognati di sì fiacca ragione; perché dicono che quando la luna sta dirimpetto al sole fa chiara più la sua luce, ma quando gli sta puntualmente per diametro, come impaurita, perde a luce e il colore»⁸⁹.

This subtle self-irony of the asinus mistaken for an alter Tolomeus can be directed in another important letter sent to the superior general Acquaviva, in November of the same year where Ricci affirms: «E nel vero, se la Cina fosse tutto il mondo, senza dubbio mi potrei chiamare il maggior matematico et anco philosopho naturale, perché è cosa di riso quello che dicono, e di maraviglia il puoco che sanno. [...] Ma lasciando di contare il puoco che sanno molti, che intendono alcuna cosa, restano admirati della sottigliezza delle ragioni che gli do, sì in pruovare alcuna cosa di matematica, come de philosophia, e delle cose

⁸⁸ Letter from Matteo Ricci to Giambattista Roman, Sciaochin 13 September 1584, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II, p. 45.

⁸⁹ Letter from Matteo Ricci to N.N., Nancian 28 ottobre 1595, *ibid.*, p. 175.

della nostra fede, e pensano che sono io un mostro di sapere e che di nostra terra non uscì mai cosa simile, cosa che mi fa molto ridere»⁹⁰.

In spite of the self-irony and the evolution of the scientific progress in China, Matteo Ricci, together with his fellow missionaries, had made enormous efforts to spread, directly and indirectly, the knowledge of Christian principles and to root the Gospel in the culture and traditions of the country. It is not by chance that, when referring to the appreciation shown to him as the populariser of western culture and science in China, he could quite justifiably affirm: «Porque, posto que não seja de nossa profissão andar buscando honrras, todavia nesta terra, onde a lei de Nosso Senhor não he conhecida e do credito e reputação que terão os pregadores desta sagrada doutrina depende, em hum certo modo, tam bem a reputação da mesma lei, he necessario quanto ao exterior que nos acomodemos con os costume e modo de proceder dos Chinas»⁹¹.

As early as 1584, Ricci's fellow missionary, Michele Ruggieri, had compiled a little treatise, in the form of a dialogue between a Chinese and a Jesuit, after the style of the western catechism so dear to the Society of Jesus – rather like, for example, the *Dottrina* of father Roberto Bellarmino or that of Pietro Canisio⁹²–, in which, while on one hand it aimed at «refuse the major sects of China», that is those cults that Ricci liquidated as idolatrous⁹³, and on the over «it stated everything necessary for the Christian»⁹⁴, or, to use the words of the Macerata Jesuit «con ragioni naturali proviamo in esso la nostra santa fé catolica»⁹⁵. We refer to *T'ien cen sceng kiao* [*Tianzhu shilu*] or *Vera esposizione della dottrina del Signore del Cielo*, which, together with a series of other Christian texts, among which the *Decalogo* and the *Credo*, constituted the first instrument to catechize and illustrate the principles of the faith in Chinese used by the Jesuits in their mission⁹⁶.

⁹⁰ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Nanchin 4 novembre 1596, *ibid.*, p. 207.

⁹¹ Letter from Matteo Ricci to Duarte de Sande, Nanchin 29 agosto 1595, *ibid.*, p. 160.

⁹² See Cl. Dhôtel, *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967, pp. 166-299. On Bellarmino see in particular L. Lujambo Arias, *Origen y destinación de la «Copiosa declaración de la doctrina cristiana» de Roberto Bellarmino*, Roma, LAS, 1987. With regard to Canisio, see the essay, dated but still valuable, by O. Braunsberger, *Entstehung und erste Entwicklung der Katechismen des seligen Petrus Canisius aus der Gesellschaft Jesu*, Freiburg, Herder, 1893.

⁹³ Letter from Matteo Ricci to Giambattista Roman, Sciaochin 13 settembre 1584, *cit.*, pp. 48-49.

⁹⁴ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Canton 30 novembre 1584, *ibid.*, p. 51.

⁹⁵ Letter from Matteo Ricci to Giulio Fuligatti, Sciaochin 24 novembre 1585, *ibid.*, p. 71.

⁹⁶ Of the work *T'ien cen sceng kiao* [*Tianzhu shilu*] or *Vera esposizione della dottrina del Signore del Cielo*, there is an exemplary manuscript in Latin conserve in the Biblioteca Nazionale Centrale «Vittorio Emanuele II» in Roma (BNCR), Mss. gesuitici, 1276, ed. by M. Ruggeri, *Vera et brevis divinarum rerum expositio*, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, *cit.*, pp. 498-540. See L. Wieger, *Notes sur la première catéchèse écrite en chinois 1582-1584*, «Archivum Historicum Societatis Iesu», I, 1932, I, pp. 72-84. In the letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Sciaochin 20 October 1585, we read: «Mandammo anco a V. P. un *Catechismo*, che habbiamo qui stampato in lettera cina, con un *Pater noster*, *Ave Maria* e *Comandamenti* in sua

The modest results reached by the diffusion of the *Vera esposizione della dottrina del Signore del Cielo*, prompted Matteo Ricci to refine the ways and instruments for the propagation of the faith. His increasing knowledge of the context in which he found himself operating led him to write, in September 1584, that «en la China no ay religión», and that, although some sects existed, their hold on the populations, especially the upper classes, was quite marginal also because, as he wrote «el poco culto que ay, es tan intricado, que sus mesmos religiosos no saben dar razón dél»⁹⁷. Much more incisive and rooted, on the contrary, especially among the intellectuals, mandarins and high officials, was what Ricci defined the «scholars' sect», that is Confucianism, that he judged not a real religion but rather as a kind of moral doctrine, a way of life inspired by the teachings of Confucius and his disciples and commentators⁹⁸.

The peculiar characteristics of these doctrines and its deep rootedness in the Chinese intellectual and political élite persuaded Matteo Ricci that it could not be ignored. And these years, in fact, the Macerata Jesuit systematically applies himself to the study of Confucian texts convinced that «a doutrina dos letrados a qual e muy acomodada á nossa porque não tem nenhuma conta com pagode e trata somentes das virtudes e bom modo moral de proceder nesta vida»; and that, therefore, far from representing an element of insurmountable contrast towards Christianity, it could be to a certain extent, received and integrated into the Christian vision of the world⁹⁹.

Regarding this, in an important letter to father Acquaviva from Sciaocoo in December 1593, Ricci informed him of the studies and initiatives undertaken in that direction. He wrote: «Tutto l'anno fossimo occupati in studiare, e finii di leggere al padre mio compagno come un corso che costumano udire delle cose morali i letterati della Cina, che sono *Quattro Libri* di quattro philosophi assai buoni e di buoni documenti morali. Questi anco mi fa il p. visitatore traslare in latino per agiutarmi di quello in fare un nuovo catechismo, di che habbiamo molta necessità, in sua lingua; perché l'altro che si fece nel principio [allude al *Tianzhu shilu* o *Vera esposizione della dottrina del Signore del Cielo*], non essere riuscito sì buono come avria d'essere; [...] [L'opera *Quattro Libri*] è nel morale un altro Seneca o altro autore dei più nostri famosi tra gentili»¹⁰⁰.

In his concise summary, Ricci stressed how, after having applied himself to the study of the *Quattro Libri*, that is a collection of key texts of the Confucian ethics¹⁰¹, suggested by father Valignano he had then dedicated himself to

lettera, acciocché V.P. si consolasse con questo» (in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II, p. 54).

⁹⁷ Letter from Matteo Ricci to Giambattista Roman, Sciaochin 13 settembre 1584, cit., p. 48.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 49. See P. D'Elia, *Ermeneutica ricciana*, «Gregorianum», 34, 1953, pp. 673-678.

⁹⁹ Letter from Matteo Ricci to Duarte de Sande, Nancian 29 agosto 1595, cit., p. 156.

¹⁰⁰ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Sciaocoo 10 dicembre 1593, *ibid.*, pp. 117-118.

¹⁰¹ On this ancient Confucian texts see: J. Ching, *Confucianism and Christianity*, Tokyo, Kodansha International. The Institute of Oriental Religions, 1977; Id., *Mysticism and kingship in*

translating this work into Latin, so as to better assimilate its contents in order to use them for the elaboration of a new and more efficacious catechism destined to substitute the one compiled by father Ruggieri a decade earlier. The final reference to Confucius comparing him to «un altro Seneca o altro autore dei più nostri famosi tra i gentili»¹⁰² was not gratuitous, but showed, in an unequivocal way, the desire to provide a presentation of Christianity's principle truths (the «new catechism», to which he refers in his letter to father Acquaviva) which, based on natural reason, could draw on and adapt as its own the moral knowledge of the original Confucianism. «Così cominciai – a year later he wrote in a letter in October 1594 – un libro delle cose della nostra fede, tutto di ragioni naturali, per distribuirlo per tutta la Cina quando si stamperà»¹⁰³.

The reference was naturally to Matteo Ricci's work *T'ien ciu sce i* or *Vero significato della dottrina del Signore del Cielo*, that, as we know, will not appear until 1603, at the conclusion of a long and fundamental work of revision and integration of Confucian moral wisdom with the principles of Christian doctrine¹⁰⁴.

At this point, it is necessary to direct our attention to this work and its prospective. In a series of letters sent from China between 1594 and 1595, the Macerata Jesuit stressed more than once the importance of the study of the doctrines contained in the afore-mentioned *Quattro Libri* and in other texts of the Confucian tradition that he judged as made of «di sententie morali assai acute e buone»¹⁰⁵.

China. The heart of Chinese wisdom, Cambridge, Cambridge University Press, 1997; J. Gernet, *China and the Christian Impact. A Conflict of Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985². In a letter dated 9th September 1597, Matteo Ricci wrote: «Fiorirono nel tempo che fra noi fiorì Platone et Aristotile, come feci il conto de' tempi, anco tra loro alcuni letterati di buona vita, che fecero alcuni libri di cose morali non per via di scientia, ma di sententie buone, dei principali de quali fecero poi quattro libri [allude ai già ricordati *Quattro Libri*], che sono adesso gli più stimati e letti de giorno e de notte, che non passerà il volume della grandezza delle epistole familiari di Marco Tullio [Cicerone], ma gli comentarij e glosse, e comentarij de' comentarij et altre espositioni e discorsi sopra essi sono già infiniti» (Letter from Matteo Ricci to Lelio Passionei, Nancian 9 September 1597, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II; p. 237).

¹⁰² Elsewhere, Ricci defines the Confucians as «una setta di epicuriani, non per il nome, ma per le loro leggi e per le loro opinioni». See P. Rule, *K'ung-tzu or Confucius? The Jesuit Interpretation of Confucianism*, cit., pp. 28-29.

¹⁰³ Letter from Matteo Ricci to Girolamo Costa, Sciaocoo 12 ottobre 1594, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, II, cit., p. 122. See A. Dudink, *Tianzhu jiaoyao: The Catechism (1605) Published by Matteo Ricci*, «Sino-Western Cultural Relations Journal», 24, 2002, pp. 38-50.

¹⁰⁴ An example in Chinese of the work *T'ien ciu sce i* [*Tian zhu shi yi*] is conserved in the Biblioteca Apostolica Vaticana [in seguito: BAV], Ms. Barb. Or. 134. But see M. Ricci, *Il vero significato del «Signore del cielo»*, tr. and ed. by A. Chiricosta, Citta del Vaticano, Urbaniana University Press, 2006.

¹⁰⁵ Letter from Matteo Ricci to Fabio de Fajj, Sciaocoo 15 November 1594, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II, p. 125.

The reception of the Confucian doctrines, moreover, would reveal itself as a particularly efficacious in the frequent discussions engaged in with the Chinese intellectuals. Very interesting is the discussion, of which Matteo Ricci gives an ample summary in one of his letters from Nancian, with the scholar Chãopuy¹⁰⁶, the esteemed president of the local Academy of scholars and a leading figure among the Chinese intellectuals: «E tam bem me vierão visitar – he wrote – muitos de seus discipulos [di Chãopuy] e com elles e com o mesmo Chãopuy ja tive alluma disputas com que ficarão pasmados, vendome argomentar tão a proposito com doutrina e argumentos tirados dos seus mesmos livros, e hum dia vendosse o Chãopuy concludido acerca da doutrina que eu lhe dava do paraiso e do inferno, que elles negão, não tendo mais conta que das virtudes morais e bens desta vida, ficou embaraçado e não teve mais que dizer que alegar huma sentença escrita por hum seu grande letrado antigo em que diz estas palavra: “Se ha paraiso, o bom homem lá subira; e se ha inferno o rujm homem lá desserá. Procuremos nos de ser bons homens e não ruyns”. Com esta sentença se acabou nossa disputa por então»¹⁰⁷.

Apart from the outcome of the discussion, it is worthwhile observing Matteo Ricci's note about the wonder of his interlocutors on hearing him «argomentar tão a proposito com doutrina e argumentos tirados dos seus mesmos livros». Such importance seems to further sustain the Macerata Jesuit's project to graft the fundamental truths of Christianity firstly those accessible to the light of reason, like the existence of God and the immortality of the soul – on the substratum of ancient Chinese learning, posing again substantially that same process that, in the medieval west, through the Saint Thomas of Aquinas synthesis and its subsequent elaboration in scholastic theology, had brought about the reception and integration into the Christian doctrine of the great philosophical and cultural tradition of Greek and Latin classicism¹⁰⁸.

In short, Matteo Ricci aimed to reproduce *in partibus infidelium*, and in the awareness that «the quality of this realm is different from all the others in the world»¹⁰⁹, that same process of inculturalisation of the Gospel, that in those very same years, in Europe, the Society of Jesus was developing in education and learning, by means of the synthesis which culminated in the definite edition of the *Ratio studiorum* in 1599, of the *studia humanitatis* derived from the

¹⁰⁶ «Entre as outras pessoas graves està nesta cidade hum grande letrado, dalcunha *Chão*, que chamão comunemente *Chãopuy*, o qual tem escrito perto de trinta volumes de varios livros de muita erudição entre elles pera emprimir, e he homen muito estimado e tido por pessoa de boa vida, e faz profissão de grande pregador e mestre na doutrina dos letrados» (Letter from Matteo Ricci to Duarte de Sande, Nancian 29 August 1595, cit., p. 156).

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 156-157. The quotation is from Chãopuy in *Chuijian lu* by Yu Wenbao. See J. Gernet, *Chine et Christianisme. Action et réaction*, Paris, Gallimard, 1982, p. 225.

¹⁰⁸ See P.O. Kristeller, *Le thomisme et le pensée italienne de la Renaissance*, Paris, Vrin, 1967.

¹⁰⁹ Letter from Matteo Ricci to Girolamo Costa, Nancian 15 October 1596, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II, p. 231.

classics, that is of the ethic teaching, the cultural models of the pagan tradition, together with theology and the principles of the Christian faith.

As a further confirmation that this was, in fact, Ricci's ambitious plan, we must signal his letter to the superior general Claudio Acquaviva sent from Nancian in November 1595: after having stressed with which importance, among the intellectuals and in the Chinese culture, the *tetrabiblio*, or the *Quattro Libri* of Confucian inspiration and other fundamental texts of the antique Chinese culture, were held, he affirmed: «[I letterati e intellettuali] sono tutti sopra un *tetrabiblio*, che noi lo chiamavamo, e per oltre questo libro morale vi sono anco sei dottrine antiche. [...] Ma come noi vogliamo provar le cose della nostra santa fede per suoi libri ancora, in questi anni passati mi feci dichiarare da buoni maestri oltre il *tetrabiblio* anco tutte le sei dottrine, e notai molti passi in tutte esse, che favoriscono alle cose della nostra fede, come della unità di Dio, della immortalità dell'anima, della gloria de' beati etc. E quando parlo con questi letterati, gli soglio domandare qual è la sua dottrina, e per essa gli provo quello che voglio provare. Con questo non solo diedi buon principio alle cose della fede, ma anco inavvedutamente gli confirmai la loro opinione che pensano che io leggendo un libro mi resta nella memoria»¹¹⁰.

Ricci's growing awareness that the adaptation to China's uses and customs according to the strategy introduced by Valignano, was not in itself enough, and that, if he really wanted to consolidate the Chinese mission «sì per radicarla di più, sì anco per cominciare in più parti puoco a puoco a seminare la parola d'Iddio in questo amplissimo regno»¹¹¹, he needed to start a slow, difficult and indispensable process of the inculturalisation of the Gospel, led him to be more cautious and prudent about further prospects: «E se bene non esplichiamo sinora tutti i misterj della nostra santa fé – in October 1596 he wrote to father Acquaviva– con tutto andiamo ponendo i fondamenti principali, che è Iddio creatore del cielo e della terra, che l'anima è immortale, che ha premio de' buoni e de' mali, cose tutte incognite e non credute sinora da loro; [...] e ci pare in questo principio cominciare da cose, che anco con ragioni possiamo confirmare»¹¹².

The changing previous prevision and expectations expresses by Ricci in the span of his twenty five years in China must be read in the light of this. If, in fact, in 1583 from Macao a young and enthusiastic Matteo Ricci optimistic about the outcome of the mission that awaited him could affirm without doubt: «Sarà

¹¹⁰ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Nancian 4 November 1595, cit., pp. 206-207. *Quattro Libri or Sse-sciu were Ta-hso, Cung-yung, Lung-yü and Mêng-tse*. The «six ancient doctrines» or «sei classici» to which Ricci refers were *Ye-king* or *Libro delle metamorfosi*, *Sciü-king* or *Libro delle storia*, *Sci-king* or *Libro delle canzoni*, il *Li-ki* or *Libro dei riti*, *Yo-king* or *Libro della musica* and *Chun-tsiu* or *Annali del reame* di Lu. See E. Pound, *The classic anthology defined by Confucius*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1954.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 188.

¹¹² Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Nancian 13 October 1596, cit., p. 225.

facile, se entriamo in contatto con loro [le popolazioni cinesi], convertirli»¹¹³; very different were the evaluations he formulated in the following years. So, while in the letter he sent from Sciaoceo to father Acquaviva, in December 1593, he still affirmed: «Mi duole di non produrre [da] questa terra nove che dieno maggior contento ai nostri amatissimi padri e fratelli; pure bisogna che habbiamo patientia mentre si semina»¹¹⁴; in the one written a few years later in Nanchin in August 1599, the same evangelical image of soling so that others might rape the fruits seems to be in doubt or perhaps delayed in time: «Quanto a quello che mi chiede che là vorrebbero vedere alcune nove della Cina di alcuna grande conversione – scriveva Matteo Ricci –, sappia che io con tutti gli altri che qui stiamo, non sogniamo altra cosa né di giorno né di notte che questo; e per questo qua stiamo lasciando la nostra patria e i cari amici, e ci siamo già vestiti e calzati di habito di Cina, e non parliamo, né mangiamo, né bevemo, né habitiamo in casa se non al costume della Cina; ma non vuole anco Iddio si veda più frutto che tanto delle nostre fatiche, sebbene con tutto questo ci pare che il frutto che facciamo si può comparare et anteporre con altre missioni, che al parere fanno cose meravigliose; perciocché il tempo in che stiamo nella Cina non è anco di raccolta, anzi né di seminare, ma di aprire i boschi fieri e combattere con le fiere e serpi velenosi che qua dentro stanno. Altri verranno con la gratia del Signore che scriveranno le conversioni e fervori de' christiani; ma sappi V. R. che fu necessario prima fare questo che noi facciamo»¹¹⁵.

It seems possible to say at this point that differently from what Adriano Prosperi suggested some years ago, there is no bitter irony in Ricci's famous letter of October 1595¹¹⁶, where he, answering one of his western correspondents about the fruits obtained in this Chinese mission wrote: «Non mi dimandi V.R. quante migliaia di anime ho convertito, ma solo a quanti milioni di huomini habbiam fatto udire la prima volta questa antichissima nova che nel cielo vi è un Dio creator del cielo e della terra, alla qual nova vanno molti alzando gli occhi e confessano, vere *Deus aliquis creavit coelum et terram et omnia sapientissime gubernat*. E già nella Cina, regno sì grande, non è tanto disconosciuto et inaudito il nome di Dio, quanto fu tanti secoli passati»¹¹⁷.

Actually, the Macerata Jesuit's state of mind is the authentically Ignatian one: that of a person who has embraced the evangelical ideal of the *unum ovile et unus pastor* and has assimilated the post Trent prospect of the authentically universalistic dimension of the *missio ecclesiae*. A state of mind that is largely reflected in one of the last letters sent by Ricci to the superior general of the

¹¹³ Letter from Matteo Ricci to Martino de Fornari, Macao 13 February 1583, *ibid.*, p. 28.

¹¹⁴ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Sciaoceo 10 December 1593, *ibid.*, p. 116.

¹¹⁵ Letter from Matteo Ricci to Girolamo Costa, Nanchino 14 August 1599, *ibid.*, p. 246.

¹¹⁶ See Prosperi, *Il missionario*, cit., p. 199.

¹¹⁷ Letter from Matteo Ricci to Girolamo Benci, Nancian 7 October 1595, in *Opere storiche del P. Matteo Ricci S.I.*, cit., vol. II, p. 164.

Society of Jesus, father Claudio Acquaviva, he who had been the promoter of Valignano's 'new course' for the missions in the East Indies and the constant upholder of what difficult and ambitious process of inculturalisation set in motion in China by the Macerata Jesuit.

In what, in some ways, may be considered a spiritual testament Matteo Ricci wrote: «Tutto questo volsi scrivere a V. P. accioché intenda meglio lo stato di questa missione, e non faccia conto del frutto che qui si fa solo dal numero de christiani, ma dal gran fondamento che si va facendo per una cosa molto grande, e per l'altra parte mandi qua huomini di buono ingegno e letterati per potere edificare molto meglio di quello che habbiamo fatto i fondamenti, che spero il Signore con questo sarà servito molto, e la Compagnia vedrà il frutto di tanti travagli che in questi principij patisce»¹¹⁸.

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

¹¹⁸ Letter from Matteo Ricci to Claudio Acquaviva, Pechino 22 August 1608, *ibid.*, pp. 367-368.

Letteratura ed esperienza magistrale femminile nell'Italia di fine Ottocento. La costruzione di una difficile identità in *Scuola Normale Femminile* di Matilde Serao (1885)

Anna Ascenzi

Al principio del 1885 Matilde Serao pubblicava per la prima volta, a puntate, sulla «Nuova Antologia» la novella *Scuola Normale Femminile*¹, la quale, assieme al bozzetto *Telegrafi dello Stato*, apparso anch'esso a puntate sulla medesima rivista di cultura letteraria nel corso del 1884², sarebbe poi stata riedita in volume un anno più tardi, nel 1886³, nel clima infuocato dalle polemiche e dai dibattiti suscitati dalla vicenda del suicidio della povera maestra di Porciano, Italia Donati, la quale, a seguito dei soprusi e delle gravi maldicenze messe in giro dal sindaco del paesino toscano dove ella esercitava il suo insegnamento, dopo che questi aveva visto respinte le sue profferte amorose,

¹ M. Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, «Nuova Antologia», XLIX, serie seconda, 1° gennaio 1885, pp. 118-127; 16 gennaio 1885, pp. 282-293; 1° febbraio 1885, pp. 475-487.

² M. Serao, *Telegrafi dello Stato. Bozzetto*, «Nuova Antologia», XLVIII, serie seconda, 16 ottobre 1884, pp. 680 sgg.; 1° novembre 1884, pp. 79 sgg.

³ M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Milano, Treves, 1886.

di fronte allo scandalo e all'isolamento nel quale si era ritrovata, aveva deciso di togliersi la vita, affidando ad una drammatica lettera ai familiari il resoconto delle sue penose vicissitudini e la richiesta di un'indagine che la riabilitasse dalle false e disonorevoli accuse ricevute⁴.

L'opera, destinata a suscitare l'interesse della critica fin dalla sua prima apparizione⁵ e, una volta raccolta in volume per i tipi dell'editore Treves di Milano, ad incontrare un grande successo di pubblico, come testimoniano le due edizioni apparse nello stesso 1886⁶ e, in particolare, la nutrita e costante serie di ristampe e riedizioni registrate nel corso dei decenni successivi⁷, inaugurava un filone letterario – quello dei racconti e romanzi dedicati alle vicende di maestre e maestri e alle vicissitudini della scuola e dell'istruzione pubblica nell'Italia postunitaria – che avrebbe registrato una notevole fortuna nell'ultimo quindicennio del secolo XIX⁸.

Esso giungeva in un momento particolarmente vivace e fecondo dell'attività letteraria e giornalistica della Serao, nel corso di quella che è stata giustamente definita la sua «più felice stagione narrativa», allorché, dopo il 1880, «quando aderisce al verismo e al naturalismo, come ella amava dire», la sua produzione narrativa aveva compiuto un vero e proprio salto di qualità con la comparsa delle «opere socialmente più impegnate», nelle quali gli indubbi «influssi di Balzac, Zola, Capuana e Verga» risultavano evidenti «e lo stesso sofferto sentimento di pietà e di umana comprensione per gli umili attinge[va] toni più alti»⁹.

In quegli stessi anni, infatti, avevano visto la luce, oltre al sapido racconto *La virtù di Checchina* (1884), i due vivaci e fortunati romanzi *Fantasia* (1883)

⁴ Su questa vicenda, sulla quale si tornerà più diffusamente in seguito, si vedano: E. Catarsi, *La maestra nell'Ottocento*, in Id., *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 103-112; E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.

⁵ Cfr. la recensione di G. Mazzoni in «La Domenica del Fracassa», 15 novembre 1885, n. 46.

⁶ Per i tipi di Treves, oltre alla prima, si registra una seconda edizione nello stesso anno 1886. Nel 1893 l'editore milanese dava alle stampe la quarta edizione dell'opera (M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Milano, Treves, 1893, 4^a ed.).

⁷ A titolo puramente esemplificativo ricordiamo: M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Napoli, F. Bideri, 1892, 4^a edizione; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, Napoli, F. Perella, 1909, 7^a edizione; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, novissima edizione riveduta dall'autrice, Firenze, R. Bemporad e Figlio, 1921; Ead., *Il romanzo della fanciulla. La virtù di Checchina*, a cura di F. Bruni, Napoli, Liguori, 1985; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, a cura di C. D'Agostino, Napoli, Edizioni Danilo, 1994; Ead., *Scuola Normale Femminile e altri racconti*, a cura di P. Bernardini, Napoli, Liguori, 1997.

⁸ Cfr. G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1195-1224; Id., *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 331-362.

⁹ P. Giannantonio, *Sulla scia dei meridionalisti*, in G. Infusino (a cura di), *Matilde Serao tra giornalismo e letteratura*, Napoli, Guida Editore, 1981, p. 36.

e *La conquista di Roma* (1885)¹⁰ e, soprattutto, la celebre raccolta di interventi giornalistici *Il ventre di Napoli* (1884), clamorosa e accorata denuncia delle penose condizioni di vita e degli antichi e nuovi mali del capoluogo partenopeo, colpito proprio in quei mesi da una grave epidemia di colera¹¹. Un vero e proprio *j'accuse* dai toni forti e dalle vivide immagini, nel quale a mo' di *fedeles e umile cronista*, come ella si dipingeva, la Serao tracciava uno straordinario e dolente affresco della vita e del dramma delle plebi e della piccola borghesia napoletana, quotidianamente alle prese con i problemi della sopravvivenza: «Piccoli professionisti ed impiegati, bottegai ed artigiani, servi e venditori ambulanti, operai e popolane» assorbiti «in una ridda di vicende dolorose e patetiche»; la Serao vi coglieva «tutti gli eventi e i personaggi, le abitudini e gli affanni di una gente che giorno dopo giorno intesseva la sua trama di rinunzie e di miseria; [...] in descrizioni rapide, in notazioni efficaci, in quadretti realistici, la scrittrice pone[va] davanti agli occhi della nazione, incredula e sbalordita, la secolare tragedia di Napoli, che ora il colera [aveva] fatto solo esplodere in tutto il suo drammatico squallore»¹².

La novella *Scuola Normale Femminile*, al pari del bozzetto licenziato l'anno precedente con il titolo *Telegrafi dello Stato*, si collocava in una fase della vita della giornalista e scrittrice napoletana¹³ caratterizzata da intensa e febbrile attività. Nel 1881, dopo la pubblicazione del racconto *Cuore infermo*, chiaramente ispirato ai moduli narrativi di Balzac, che le aveva procurato una certa notorietà¹⁴, Matilde Serao si era trasferita da Napoli, la città nella quale

¹⁰ M. Serao, *Fantasia. Romanzo*, Torino, Casanova 1883; Ead., *La virtù di Checchina. Novella*, Catania, Giannotta, 1884; Ead., *La conquista di Roma. Romanzo*, Firenze, Barbèra, 1885. Sulle reazioni della critica a tali lavori, si vedano fra gli altri: E. Nencioni, *A proposito del romanzo Fantasia di Matilde Serao*, «Nuova Antologia», LXXVII, 16 agosto 1883, p. 730; E. Nencioni, *I nuovi romanzi – La conquista di Roma di Matilde Serao*, «Nuova Antologia», LXXIX, 1° luglio 1885, p. 44; G. Salvatori, *La conquista di Roma*, «Fanfulla della Domenica», 5 luglio 1885.

¹¹ M. Serao, *Il ventre di Napoli*, Milano, Treves, 1884. Su tale importante lavoro e sui dibattiti da esso suscitati, si vedano ora la documentata Introduzione di G. Infusino alla nuova edizione dell'opera uscita nel 1973 per i tipi dell'editore Delfino di Napoli; e R. Frattarolo, *Per uno studio su Matilde Serao*, in *Letteratura e storia meridionale. Studi offerti ad Aldo Vallone*, Firenze, Olschki, 1989, pp. 465-482.

¹² Giannantonio, *Sulla scia dei meridionalisti*, cit., pp. 35-37.

¹³ Sulla biografia di Matilde Serao, nata in realtà a Patrasco (Grecia) nel 1857 e trasferitasi in Italia all'età di tre anni con la famiglia, la quale si sarebbe stabilita in seguito a Napoli (1866), dove Matilde trascorse parte dell'infanzia e della giovinezza, fino al trasferimento a Roma, ormai ventiquattrenne, nel 1881, si vedano in particolare: A. Banti, *Matilde Serao*, Torino, UTET, 1965; G. Infusino (a cura di), *Matilde Serao. Vita, opere, testimonianze*, Napoli, Quaderni di Quarto Potere, 1977; G. Buzzi, *Invito alla lettura di Matilde Serao*, Milano, Mursia, 1981; A.R. Pupino (a cura di), *Matilde Serao: le opere e i giorni, atti del Convegno di studi (Napoli, 1-4 dicembre 2004)*, Napoli, Liguori, 2006.

¹⁴ M. Serao, *Cuore infermo*, Torino, Casanova, 1881. Su tale racconto si veda la benevola recensione di E. Nencioni, *Cuore infermo*, «Fanfulla della Domenica», 16 ottobre 1881.

aveva vissuto un'infanzia e un'adolescenza non facili¹⁵, nella capitale, dove era stata chiamata a ricoprire l'incarico di redattrice del «Capitan Fracassa», il giornale al quale collaborava già dal 1880¹⁶. A Roma aveva avviato una serie di feconde collaborazioni con i più vivaci e prestigiosi giornali e riviste letterarie dell'epoca: da «Il Fanfulla della domenica» a la «Cronaca bizantina» di Angelo Sommaruga, dalla «Domenica letteraria» di Ferdinando Martini a il «Corriere del mattino», dal «Piccolo» di Napoli diretto da Rocco de Zerbi al «Monitore» di Fedele Albanese¹⁷.

Spirito volitivo e intraprendente, animato da viva consapevolezza delle proprie doti e qualità letterarie, Matilde Serao aveva esplicitato già nell'ultimo periodo trascorso a Napoli, in una lettera inviata nel marzo 1878 all'avv. Gaetano Bonavenia, lo stato d'animo con cui si riproponeva di «riuscire», ovvero di raggiungere il successo letterario, mettendo a nudo, appena ventunenne, non solamente una sorprendente e spiccata personalità, ma anche una risoluta determinazione a superare ogni ostacolo esterno e ad annichilire in sé ogni fragilità e ogni forma di debolezza tipicamente femminili, epifania di quell'"indole virile" che, com'è stato giustamente notato, si rivelerà con forza in seguito, negli anni della piena maturità¹⁸:

Io sto bene come salute fisica – ella scriveva –. Come salute morale sono in un periodo di produttività febbrile da far paura: scrivo dappertutto e di tutto con un'audacia unica, conquisto il mio posto a forza di urti, di gomitate, col fitto ed ardente desiderio di arrivare, senza aver nessuno che mi aiuti o quasi nessuno. Ma tu sai che io non do ascolto alle debolezze del mio sesso e tiro avanti per la via come fossi un giovinotto. Qualche risultato l'ho ottenuto – risultato, ahimè! assolutamente morale e lo chiamerei immorale perché si tratta di fumo con un arrostito a miccino. Basta: coraggio ne ho e... credo di aver parlato anche troppo sul serio!¹⁹

L'impatto con la fastosa società aristocratica e borghese romana e con il complesso e controverso mondo culturale e giornalistico capitolino non aveva certamente diminuito tale vigorosa determinazione; semmai, aveva reso la giovane scrittrice e giornalista napoletana ancor più consapevole delle sue

¹⁵ Cfr. Buzzi, *Invito alla lettura di Matilde Serao*, cit., pp. 19-23.

¹⁶ Su tale collaborazione si veda M.G. Martin-Gistucci, *L'Oeuvre romanesque de Matilde Serao*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1976, pp. 31-33.

¹⁷ Cfr. W. De Nunzio Schilardi, *Matilde Serao giornalista (con antologia di scritti rari)*, Lecce, Milella, 1986, pp. 15-50.

¹⁸ Sulla scorta di un'acuta suggestione dannunziana, Gianni Infusino ha efficacemente notato: «La sua stessa vita, pur tanto contraddittoria nei sentimenti e negli atteggiamenti, fu un costante impegno di volontà femminile. La Serao, insomma, meritò il giudizio che di lei diede D'Annunzio nella prefazione-dedica a *Giovanni Episcopo*: "A voi, signora, a voi che ricercando il meglio date in Italia l'esempio di una operosità così virile"» (G. Infusino, *Aristocrazia e popolo (le donne negli scritti di Matilde Serao)*, in Id. (a cura di), *Matilde Serao tra giornalismo e letteratura*, cit., p. 72).

¹⁹ Lettera di Matilde Serao a Gaetano Bonavenia, Napoli 22 marzo 1878, riprodotta integralmente nella raccolta M. Serao, *A furia di urti, di gomitate*, «Nuova Antologia», CCCXCV, serie ottava, 16 agosto 1938, pp. 403-405 (il passo citato nel testo è a p. 405).

straordinarie qualità di attenta osservatrice e interprete dello spirito umano, e in particolar modo della sua capacità di ritrarre con rara efficacia – «dipingere con la penna», secondo una sua felice espressione – il mondo che la circondava, traendo dalla realtà i personaggi e le ambientazioni per la sua opera narrativa. Così, in una lettera inviata nel marzo 1882 all'amico Ulderico Mariani, ella riassume lo spirito con cui si era riproposta di «conquistare» il difficile ambiente intellettuale della capitale:

Vi assicuro – scriveva la scrittrice e giornalista – che vado nel mondo molto tranquilla, senza passione e sicura di me. [...] Io mi domino, faccio la riverenza, il sorriso stereotipato sulle labbra, non parlo napoletano, non alzo la voce, non mi curvo, ho delle *arie di testa* perfettamente *posatrici*. So stare in silenzio ad osservare; so parlare a tempo, usando lo spirito fatuo dei saloni. Ed intanto in questa testa immobile, dietro questa fronte che rassomiglia a quella di tante fanciulle sciocche, ferve un pensiero profondo ed acuto, cammina, cammina l'idea, si accumulano documenti umani nell'inesauribile tesoro della riflessione. Io me la prendo poco a poco questa Roma moderna: una parte di essa già mi appartiene. Queste damine eleganti non sanno che io le conosco da cima a fondo, che le possiedo nella mia mente, che le metterò nelle mie opere; esse non hanno coscienza del mio valore e della mia potenza. Mi trovano semplicemente *charmante*: io rido dentro di me. Perdonate questo sfogo di legittima superbia. Volevo farvi vedere che non sono più una bambina, perché mi illuda un ricevimento o un pranzo. Io vado da questa gente senza noia, ma senza piacere. Li studio – ecco tutto²⁰.

Ambientato nel capoluogo partenopeo e caratterizzato dalla medesima vena “realistica” che aveva ispirato in precedenza gli articoli-denuncia confluiti poi nel 1884 ne *Il ventre di Napoli*, il breve racconto *Scuola Normale Femminile* rifletteva, analogamente a quello intitolato *Telegrafi dello Stato*, reminescenze autobiografiche, sia pure trascolorate e proiettate in uno scenario impegnato nello sforzo di restituire significato ad un universo umano composito e dolente, un peculiare campione di quella «varia umanità» femminile che ella aveva a lungo osservato – al pari delle «damine eleganti» conosciute più tardi nei salotti bene della Capitale – allorché, quindicenne, priva di titolo di studio ed estranea ad ogni “vocazione magistrale”, aveva preso a frequentare come semplice uditrice la Scuola Normale Femminile «Eleonora Pimentel Fonseca» di Piazza del Gesù a Napoli e, per quel che concerne *Telegrafi dello Stato*, più tardi, nel 1876, in attesa di un'occupazione più in sintonia con le proprie aspirazioni letterarie, aveva lavorato come ausiliaria presso il servizio telegrafico di Stato²¹.

L'operetta della Serao, scevra da ogni riferimento esplicito alla personale esperienza scolastica dell'autrice, vedeva la luce in una fase particolarmente significativa dell'evoluzione dell'istruzione magistrale femminile in Italia, dopo gli incerti e contraddittori esordi della stagione immediatamente successiva

²⁰ Lettera di Matilde Serao a Ulderico Mariani, Roma 9 marzo 1882, riprodotta integralmente nella raccolta M. Serao, *Alla «Conquista di Roma»*, «Nuova Antologia», CCCXCV, serie ottava, 16 dicembre 1938, pp. 382-384 (il passo citato nel testo è a p. 383).

²¹ Cfr. Buzzi, *Invito alla lettura di Matilde Serao*, cit., p. 21.

al compimento del processo unitario, e le difficoltà e i ritardi che avevano contrassegnato i decenni seguenti²².

Se era senza dubbio vero, peraltro, che la condizione magistrale femminile risultava ancora segnata da gravissime difficoltà e incertezze – e lo sarebbe stata per un bel pezzo – per il misero trattamento economico riservato alle maestre, ai limiti dell'indigenza, l'assenza di qualsivoglia forma di garanzia e tutela professionale, i frequenti soprusi ai quali, specie nei piccoli borghi e nelle aree rurali e montane, esse erano esposte da parte delle autorità e dei maggiorenti locali²³; era altrettanto vero che la pubblicazione, nel 1885, di *Scuola Normale Femminile* si collocava in un contesto segnato dalla vigorosa ripresa di quella retorica della «missione civilizzatrice di maestre e maestri» che già aveva connotato la fase immediatamente successiva al compimento del processo unitario, allorché la classe dirigente liberale aveva assegnato proprio agli «umili operai» della scuola elementare e popolare «l'alto e delicato ufficio» di “fare gli italiani” e di promuovere, attraverso l'educazione e la scuola, il sentimento nazionale e una nuova idea di cittadinanza tra le giovani generazioni²⁴.

A partire dai primi anni Ottanta, infatti, in coincidenza con l'avvento al potere della Sinistra di Depretis (1876), aveva cominciato a dispiegarsi, con assai maggiore consapevolezza e sistematicità rispetto alla fase immediatamente successiva alla nascita dello Stato unitario, il progetto di fare della scuola primaria e popolare il cardine di una nuova e più incisiva formazione civile e nazionale di massa ancorata ai valori della laicità e della scienza, la quale avrebbe dovuto promuovere nel Paese un grande e operoso principio etico e spirituale, una vera e propria «religione civile» di derivazione mazziniana²⁵, capace di mobilitare «l'opinione pubblica, di inculcare ideali di attività e di sacrificio, di diffondere l'idea che per essere nazione non bastava una lingua,

²² Cfr. C. Covato, *La scuola normale: itinerari storiografici*, in C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994, pp. 33-40; R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 44-70; C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 23-62.

²³ Al riguardo, esiste ormai un'ampia bibliografia, nel cui ambito si vedano in particolare: Catarsi, *La maestra nell'Ottocento*, cit., pp. 97-131; I. Porciani, *Sparsa di tanti triboli: la carriera della maestra*, in Id. (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987, pp. 170-190; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani, I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 67-130; C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

²⁴ Cfr. R. Sani, *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale*, in E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, a cura di A. Ascenzi, P. Boero, R. Sani, Genova, De Ferrari Editore, 2007, p. 9.

²⁵ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 93-104.

una tradizione, un'area geografica comune, ma occorre una volontà comune che non era la rousseauiana 'convenzione iniziale' né un portato della natura, ma un'operosità continua e incessante»²⁶. Una concezione della nazione, questa, che, a dispetto del suo indiscusso retaggio romantico era destinata a integrarsi con il nuovo ideale di scienza e di progresso civile e sociale veicolato anche nel nostro Paese, a partire dagli anni Settanta, dal positivismo²⁷.

Si comprende bene, allora, come questo principio di nazionalità, con il suo richiamo alla coscienza individuale e alla storia, la sua forte impronta volontaristica e il primato conferito alla dimensione etica e spirituale della comunità nazionale, fosse destinato a tradursi in uno specifico progetto pedagogico, il quale, facendo leva sulla dimensione dei doveri, sull'esortazione alla rettitudine e allo spirito di sacrificio, sul rispetto dell'autorità e dell'ordine gerarchico, fosse capace di sanzionare definitivamente sul piano morale quell'unità della nazione già realizzata a livello politico e istituzionale, e di operare un'autentica rigenerazione delle popolazioni italiane²⁸. E che tale obiettivo fosse ormai divenuto prioritario, al principio degli anni Ottanta, per lo stesso consolidamento delle istituzioni e della vita politica del Paese, lo si evince dal dibattito che su tale questione si sviluppò dopo l'avvento di Depretis al governo, e che coinvolse intellettuali, pedagogisti e uomini di scuola, oltre ai principali esponenti della classe dirigente, da Aristide Gabelli a Francesco De Sanctis e a Pasquale Villari²⁹.

In realtà la scuola italiana, *in primis* quella destinata a formare le nuove leve magistrali, pur a fronte degli indubbi progressi registratisi nei decenni precedenti, appariva ben lungi dall'incarnare quell'ideale fucina di «missionari

²⁶ F. Gaeta, *Dalla nazionalità al nazionalismo*, in *La cultura italiana tra '800 e '900 e le origini del nazionalismo*, Firenze, Olschki, 1981, p. 32. Ma si vedano ora le attente e stimolanti osservazioni formulate in materia da S. Lanaro, *L'Italia nuova. Identità e sviluppo 1861-1988*, Torino, Einaudi, 1988, pp. 67-70; G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia. II. Il nuovo Stato e la società civile (1861-1887)*, Roma-Bari, Laterza, 1995; e, con diverso approccio interpretativo, R. Romanelli, *L'Italia liberale (1861-1900)*, Bologna, Il Mulino, 1979.

²⁷ F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896. I. Le premesse*, Bari, Laterza, 1965, p. 282. Ma si vedano anche, per l'intera questione, le fondamentali riflessioni offerte da Federico Chabod, in Id., *L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1974, pp. 68-79.

²⁸ Cfr. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 97-98. Si veda altresì Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009, pp. 32-38 e 45-55.

²⁹ Cfr. A. Gabelli, *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Roma, Tenconi, 1880³; Id., *L'istruzione in Italia*, con prefazione di P. Villari, Bologna, Zanichelli, 1903; Id., *L'educazione nazionale*, saggi pedagogici raccolti da E. Codignola, Firenze, Vallecchi, 1920; A. Angiulli, *La pedagogia, lo Stato e la famiglia*, Napoli, De Angelis, 1876; N. Fornelli, *Educazione moderna*, Torino, Camilla e Bertolero, 1884; F. De Sanctis, *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, a cura di N. Cortese, Torino, Einaudi, 1970; Id., *Il pensiero e gli scritti educativi*, a cura di G. Calogero, Napoli, IEM, 1972; P. Villari, *Scritti pedagogici*, Torino, Paravia, 1868; Id., *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni, 1891; Id., *Scritti sulla questione sociale*, Firenze, Sansoni, 1902; Id., *Storia, politica e istruzione. Saggi critici*, Milano, Hoepli, 1914.

di civiltà» e di «artefici del progresso della Nazione» che i nuovi indirizzi della “pedagogia nazionale” veicolati dai provvedimenti ministeriali postulavano³⁰.

Su questo versante, il breve racconto *Scuola Normale Femminile* di Matilde Serao aveva l'indubbio merito di portare clamorosamente all'attenzione di un'influente quanto ignara platea di lettrici e di lettori – quella borghesia italiana colta e progressista che si raccoglieva attorno alla «Nuova Antologia» – e poi, dopo la riedizione in volume, nel 1886, di fronte ad un'opinione pubblica ancora più ampia e variegata, una realtà indubbiamente lontana dalla rassicurante retorica sulle “magnifiche sorti, e progressive” dell’“educazione nazionale” veicolata dai grandi organi di stampa; una realtà che, fino a quel momento, era stata relegata pressoché esclusivamente nelle cronache e nelle inascoltate denunce della vivace, ma alquanto marginale stampa periodica magistrale e scolastica³¹.

Esso, infatti, nella misura in cui penetrava nelle pieghe della quotidiana esperienza di un composito gruppo di giovani aspiranti alla carriera magistrale, lumeggiandone con vivo realismo e con rapidi ed efficaci tratti la modesta e superficiale formazione ricevuta, la grottesca ritualità della vita scolastica, i “tristi” luoghi entro i quali essa si compiva e la stessa artificiosità dei metodi d'insegnamento applicati e degli strumenti culturali e professionali loro forniti, mettendo a nudo altresì, con rara efficacia, il senso di rassegnazione e la precarietà delle storie individuali della gran parte delle allieve, in larga misura segnate dalla miseria e dall'assenza di prospettive per il futuro, la pochezza e mediocrità delle aspirazioni, nonché la latitanza di ogni forma di autentica vocazione magistrale, squarciava inesorabilmente il velo della retorica scolastica nazionale, lasciando emergere un universo umano e culturale carico di sofferenze e di pesanti contraddizioni.

Fin dalle pagine iniziali, laddove l'autrice disegna lo scenario – la normale femminile napoletana teatro dell'azione – e presenta, attraverso essenziali quanto incisivi ed efficaci bozzetti, il gruppo di convittrici ed alunne esterne protagoniste della vicenda, il lettore è proiettato all'interno di un microcosmo vivo e pulsante, tratteggiato con felice realismo, nel quale il confuso brulicare di umanità giovanile, il crescente brusio delle voci, la scomposta vivacità dei gesti, la generale confusione che precede l'inizio delle lezioni fanno da sfondo al delinearsi di vividi e marcati contrasti, il primo dei quali si riflette proprio nel desolato grigiore e nella cupezza degli ambienti bui e freddi destinati ad ospitare un simile carico di giovanile vitalità pullulante di colori:

³⁰ Cfr. il puntuale ed efficace quadro offerto da G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», 4, 1987, p. 425.

³¹ Cfr. G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; e Id. (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993.

Mentre suonava la campana delle otto – si legge nelle pagine di esordio di *Scuola Normale Femminile* –, nel corridoio lunghissimo, stretto, molto buio, cominciarono a penetrare le alunne. Dalla porta che dava sulla scala, incorniciata da una raggiera di ferro, per dare un po' più di luce a quel budello umido di corridoio, venivano le alunne esterne; dalla porta opposta, piccola e socchiusa, che dava sul convitto, comparivano le convittrici, a due, a due. E subito, nel senso della lunghezza, due immense file si formarono: lungo la muraglia sinistra, chiusa, eguale, senza una porta, tutte le esterne; lungo la muraglia destra, tagliata da quattro porte, le tre stanze dei corsi e la direzione, quattro porte chiuse, si misero le convittrici. [...] Dopo il canto, un grande movimento era accaduto, come nella formazione dei ranghi militari: ottantacinque ragazze, tutto il primo corso, erano scomparse nella biblioteca, un vastissimo salone, tutto a scaffali di legno di quercia, scaffali vuoti di libri, neri, tarlati, polverosi; le quarantadue del secondo corso erano entrate nella loro classe, un camerone bianco e freddo, imbiancato alla calce, adorno elegantemente da due carte geografiche; e le trentuno del terzo corso erano andate a malincuore nella stanzuccia umida e bassa che era la loro classe³².

Ma un contrasto ancora più acceso, espressione quasi di una radicale e irriducibile divaricazione di vissuti e di orizzonti culturali, è quello che Matilde Serao lascia trasparire con straordinaria efficacia nel narrare le pompose sequenze del «canto mattinale», ovvero della quotidiana orazione corale alla quale erano obbligate le allieve prima di recarsi in classe per lo svolgimento delle lezioni. Qui, assai più che in altri luoghi del racconto, è possibile percepire il profondo distacco, solo maldestramente celato dall'apparente formale compostezza delle allieve, tra la stanca e meccanica riproposizione di una pratica rituale svuotata ormai di ogni significato e di logore formule ed esortazioni prive ormai di ogni presunta valenza formativa agli occhi di chi dovrebbe giovarsene, e la multiforme varietà degli atteggiamenti e dei vissuti che caratterizzano l'uditorio, nel cui ambito il divagante vortice di pensieri, emozioni e inquietudini soggettive, il brulicare colorito delle frasi pronunciate sottovoce, la secca rigidità dei piccoli gesti furtivi sembrano fare da contrappunto alla cadenzata esecuzione delle strofe del canto. Così, mentre un piccolo gruppo di volenterose allieve, talora in modo meccanico e senza alcuna partecipazione interiore, canta con un filo di voce:

Ho nel cielo un divin padre / Che mi dona e luce e vita / E al banchetto mi convita / Dell'Eterna Verità. / Ho una madre sulla terra / Che mi guida e mi consola, / Con angelica parola / Di conforto e di bontà, / Ho una patria cui sacrato / È il mio core e il mio consiglio, / Che nell'ora del periglio / Sempre fida a lei m'avrà. / Son tre raggi in una fiamma, / Che mi scalda e cuore e mente, / Io cristiana e figlia, ardente / Cittadina ognor vivrò!³³

La moltitudine delle «cristiane e figlie ardenti», delle «Cittadine» mette in scena il proprio modesto «teatro interiore» fatto di piccole ansie, di acerbe e subitane passioni, di un esuberante vitalismo a fatica tenuto a freno: un

³² Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 118 e 122.

³³ *Ibid.*, pp. 119-121.

rincorrersi di pensieri, di parole e di gesti nei quali si manifestano liberamente i sogni, le aspirazioni, i crucci e le molteplici e innocue espressioni della malizia giovanile: in una parola i vissuti di un'umanità femminile che si rivela, fin da queste prime battute del racconto, profondamente estranea e indifferente ad ogni astratta ritualità scolastica e ad ogni esangue formalismo religioso:

– A noi, signorine – gridò la De Donato, battendo le palme e intuonando la prima nota. Distrattamente una cinquantina di alunne seguì con fiacchezza il canto mattinale, nella sua prima strofa. [...] Era una musica piana, filata semplicemente, elementare come la prima sillabazione sull'alfabeto; quelle che cantavano, emettevano la voce senza forza e senza calore, senza capir nulla, come se cantassero in sogno; e pronunciavano le parole, come se fossero in ebraico. Ma le altre cento alunne non cantavano; una grande scena muta di sorrisi, di sguardi, di cenni, di smorfie accadeva da una fila all'altra, fra esterne e convittrici. La severissima ordinanza direttoriale proibiva qualunque rapporto fra convittrici ed esterne: ma appunto per questo, esterne e convittrici erano unite a coppie, a gruppi, così saldamente che nessun castigo poteva disunirle. [...] Cantare? Ma in quell'ora che stavano tutte riunite, la strana rete di amori e di odii, di simpatie e di antipatie, di impazienze e di nervosità, di affetti tranquilli e di gelosie si manifestava, fittissima, saldissima. Mentre le cantatrici, le indifferenti sonnacchiose e annoiate, filavano le parole. [...] Le altre tacevano. Le esterne si seccavano di cantare quella stupida musica e quelle sciocche parole, in quel corridoio buio, senza accompagnamento di pianoforte, tenendo ancora indosso i panni bagnati dalla pioggia, sentendosi ancora i piedi assiderati, le braccia stanche per aver dovuto reggette i libri e i quaderni, con lo stomaco appena riscaldato da una cattiva mezza tazza di caffè, ribollito dalla sera; si seccavano di cantare, quando avevano innanzi la prospettiva di sette ore di lezioni. [...] Le più tristi rimasero con la bocca chiusa e la faccia inerte delle persone che vivono internamente, soffrendo nel loro cuore, senza coraggio per narrare a nessuno la propria pena³⁴.

E che di «gentuccia» si tratti, per dirla con Benedetto Croce, delle figlie di quella piccola borghesia napoletana «dei bottegai, dei magri impiegati, degli avvocatucci, dei professorucci, dei pensionati, della miseria decente che sbarca a stento il lunario», o di quella plebe napoletana «delle serve, degli artigiani, dei venditori a minuto, delle donniciuole, dei bambini del popolo, della gentuccia che si scontra nei cortili e per le scale delle case e si agita all'aria aperta nei vicoli e nelle piazzette», realtà tanto congeniali alla penna di Matilde Serao³⁵, non c'è alcun dubbio.

Solo che, nel racconto *Scuola Normale Femminile*, questa composita e colorita umanità di aspiranti maestre elementari sembra perdere ogni connotazione localistica, ogni riferimento a luoghi e ambienti definiti, per assurgere a specchio e a rappresentazione di un universo di giovani donne i cui modestissimi natali, l'incolpevole condizione di orfananza o di vero e proprio abbandono, talora la più nera miseria, talaltra le modestissime attitudini intellettuali, in qualche raro

³⁴ *Ibid.*, pp. 119-122.

³⁵ Cfr. B. Croce, *Note sulla letteratura italiana nella seconda metà del secolo XIX. V. Matilde Serao*, «La Critica», 1903, 1, pp. 321-351 (con gli *Appunti bibliografici*, pp. 434-438); riedito poi in Id., *La letteratura della Nuova Italia*, Roma-Bari, Laterza, III, 1973 (1915¹), pp. 31-67.

caso gli improvvisi e sconvolgenti rovesci delle fortune familiari, in generale la mancanza di ben più solide e allettanti prospettive per il futuro sono le uniche autentiche ragioni che le hanno spinte a sottoporsi «a quel lungo sacrificio di tre anni» e all'inenarrabile tedio «delle cose scolastiche, noiose e odiose»³⁶.

Nella rappresentazione delle singole protagoniste della corale esperienza scolastica, Matilde Serao ci restituisce, nei tratti del volto, nelle caratteristiche fisiche, nella giovanile e svagata gestualità, negli atteggiamenti e nel modo di comunicare, talora in rapidi squarci dell'intimo e doloroso vissuto interiore l'essenza stessa di un'umanità che non sembra essere molto lontana o sensibilmente differente da quella delle tante autentiche maestre, o aspiranti tali, riferite dalle cronache o conosciute – una volta ottenuta l'ambita licenza magistrale e acceduto all'insegnamento – attraverso le indagini ministeriali e i resoconti di ispettori scolastici, di direttori didattici e delle autorità municipali; ma anche, al contempo, di un'umanità che non si discosta, se non solo apparentemente, da quella moltitudine di donne del popolo il cui destino sociale era quello del lavoro agricolo nelle campagne o di un modesto impiego da operaie nelle fabbriche e nelle botteghe artigiane, o della servitù nelle case benestanti: insomma, di un'occupazione e di un futuro che quasi mai riusciva a travalicare il confine della “decente miseria” e ad affrancarsi definitivamente da una vita di “mezzucci” e di sacrifici per “sbarcare il lunario”.

Così, nella variopinta galleria di aspiranti maestre disegnata dalla Serao ritroviamo Carmela Fiorillo, «la simpatica dagli occhi neri e dalla bocca porporina», la cui salute malferma si manifestava, «al solito», per il fatto che «perdeva il sangue dal naso»; Alessandrina Fraccacreta, «la bruttona sentimentale e civettuola», anch'essa fisicamente malandata, la quale «aveva una flussione all'occhio destro che la rendeva orrenda, malgrado la cipria che ella adoperava di nascosto, e l'acconciatura di capelli, per cui andava sempre in castigo»; e ancora: Ginevra Barracco, che «si soffiava il naso continuamente, piangendo senza averne la voglia» e Giovanna Abbamonte, che «aveva un panereccio alla mano sinistra, dopo averne avuto uno alla mano destra»: piccola avanguardia del gruppo delle «interne», ovvero delle convittrici, tutte ben identificabili per il tratto comune che le caratterizzava: «l'aria infermiccia, pallida, di ragazze che vivono in un luogo umido, che mangiano male, che dormono col gas acceso».

A queste, si aggiungevano: Amelia Borzo, convittrice del primo corso, «una sottile bruna, dagli occhi verdi»; Caterina Borrelli, «l'esterna del terzo corso, dal grosso naso rincagnato, dalle lenti di miope che le davano un'aria fra ironica e sdegnosa»; Gabriella Defeo, «una biondinetta del terzo corso, convittrice», che voltava «con affettazione le spalle a Carolina Mazza, una esterna del terzo corso, con cui aveva litigato il giorno prima»; e ancora: Artemisia Jaquinangelo, «dai capelli tagliati corti, come quelli di un uomo, dalla faccia maschile, dal

³⁶ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 478 e 481.

corpo scarno di giovanetto adolescente»; Giuditta Pezza, Maria Donnarumma, Annina Casale, Maria Valente, Clotilde Marasca, Gaetanina Bellezza, «detta 'bottigliella', perché era piccola e rotonda».

Matilde Serao scava con pazienza nelle pieghe degli animi giovanili, ne rivela con rapidi tratti il disagio e la fatica, le incertezze e i timori, come nel caso di Giuseppina Nobile, che «era la più infelice fra tutte», perché «non capiva nulla, né di fisica, né di geometria, né di aritmetica, né di geografia; in lingua italiana era sempre riprovata, e ogni sei mesi, ogni anno, passava, passava a furia di spintoni, di gridi, di pianti, di raccomandazioni, di preghiere»; o Giulia De Sanctis, che «imparava tutte le lezioni a memoria, con una fatica immensa, ma se arrivava a perdere il filo, si faceva burlare da tutta la classe»; o ancora Emilia Scoppa, Maria Caressa e Cleofe Santaniello, la quale «era intelligente e studiosa, ma era presa da un tal tremore, quando doveva recitare la lezione, che i professori la tenevano in conto di alunna stupida e infingarda»; e, infine, Checchina Vetromile, che «era sempre così diligente, sempre così brava che i professori non facevano altro che chiamar lei, il che la preoccupava e le accresceva quotidianamente la fatica».

Ma, accanto ai diffusi timori e alle piccole angosce generate dall'attività scolastica, ben altre paure ed altri drammi fanno capolino nella vita delle alunne. Mentre Giulia Pessenda «pensava a sua madre, una povera vedova piemontese che andava a curar malati e puerpere per due franchi al giorno e arrossiva ancora di aver dovuto presentare la fede di povertà, perché almeno la scuola le comperasse i libri», c'era chi come Sofia Scapolatiello «si struggeva di amore taciturno per il fidanzato di sua sorella»; chi come Giuseppina Mercanti «era costretta a vivere in casa con un'amante di suo padre, accanto a sua cognata che tradiva suo fratello, fra un fiato di corruzione che divorava l'ingenuità dei suoi sedici anni»; e chi come Lidia Santaniello, che «a diciott'anni sapeva di esser tisica e pregava Iddio che almeno la facesse vivere cinque o sei anni, ancora, per lavorare, per aiutare la sua casa, fino a che il fratello crescesse»³⁷.

Un'attenzione particolare, in questa variegata galleria di adolescenti e giovani signorine, è riservata da Matilde Serao ad alcune figure di allieve la cui più complessa e peculiare personalità sembra scuotere e vivacizzare l'azione, conferendo profondità e spessore psicologico al racconto. La prima di queste allieve è senz'altro Costanza Scalera, una delle convittrici, che l'autrice presenta come l'unica della classe in possesso di un orologio, e che, per questo, era considerata dalle compagne «come una gran signora». Ed invero Costanza sembra realmente investita della parte: «aveva l'aria realmente signorile, una grossa testa bruna e ricciuta, larghi occhi verdi, un sorriso lieve lieve, una grande eleganza di movimenti», e tuttavia, nel povero immaginario che animava le altre alunne, fatto di modeste aspirazioni e di altrettanto meschine invidie, «il suo immenso vantaggio era appunto quell'orologio d'oro, che [ella] cavava

³⁷ *Ibid.*, pp. 119-122.

fuori ogni minuto». E poco importa se «qualcuna aveva osato sussurrare, in classe, che Costanza Scalera era sorella di una rammendatrice di maglie di seta»; poco importa, soprattutto, se la giovane, nonostante il suo prezioso monile, era destinata anch'essa a condividere il destino sociale delle sue più misere compagne: indifferente a tutte le calunnie e le maldicenze, con «quell'orologio d'oro così aristocratico» ella poteva far fronte adeguatamente alle sue fragilità e continuare a recitare il rassicurante ruolo di giovinetta benestante³⁸.

La seconda allieva cui si è accennato sopra, assai più caratterizzata nel profilo generale e nei singoli tratti del carattere, è una giovane che sembra incarnare appieno, con la sua indole chiusa ed egoistica e con il suo individualismo rancoroso ed esasperato, l'essenza stessa della negatività umana, quella Giustina Marangio che la scrittrice napoletana ci presenta con la sua «faccetta livida di vecchietta diciottenne, quella testolina viperea che sapeva sempre e tutte le lezioni, che non le spiegava mai a nessuna compagna, che non prestava mai i suoi quaderni e i suoi libri, che rideva quando le sue compagne erano sgridate, che i suoi professori adoravano, che non aveva amiche, e che rappresentava la perfidia somma, la immensa cattiveria giovanile, senza vena di bontà, senza luce di allegrezza»³⁹.

Di questa sorta di Franti *ante litteram* in gonnella, che nel racconto *Scuola Normale Femminile* ritroveremo a più riprese isolata protagonista di frasi di scherno, maldicenze e pettegolezzi odiosi nei confronti delle compagne, ma anche – a differenza dell'«eroe negativo» deamicisiano⁴⁰ – sempre ligia ai doveri scolastici e, anzi, dotata di vivida ambizione e di adeguate doti intellettuali, la Serao non fa cenno riguardo alle origini sociali e alle condizioni di vita: paradossalmente, di lei non sappiamo nulla se non della sua perversa animosità, di una sorta di cieco e impassibile egoismo che la caratterizza nelle relazioni con le sue pari e che si manifesta, anche fisiognomicamente, nei tratti del volto, con quella «faccetta livida di vecchietta diciottenne» nella quale si riflette bene l'assenza di ogni speranza di piacere, di apparire attrattiva nei confronti dell'altro sesso, di aspirare a un grande amore e al comune sogno femminile, adolescenziale e giovanile, di una vita sentimentale ricca e appagante. Se si guarda poi all'ambiente in cui è calata, è difficile anche immaginare che ella sia diversa da quella «gentuccia» che la circonda, e che la sua condizione sociale le riservi un qualche particolare privilegio.

E tuttavia, non è questo il punto. Nella personalità di Giustina Marangio, nella sua grezza e totale chiusura per tutto ciò che è socialità, sentimento, leggiadria femminile, amore per la vita – una vita che, in verità, non le ha offerto grandi occasioni di realizzazione –, e al contempo, nella sua brillante resa scolastica («sapeva sempre e tutte le lezioni, [...] i suoi professori l'adoravano»), c'è un

³⁸ *Ibid.*, pp. 123-124.

³⁹ *Ibid.*, p. 122.

⁴⁰ Cfr. U. Eco, *Elogio di Franti*, in Id., *Diario minimo*, Milano, Bompiani, 1992, pp. 81-92.

po' il dramma di chi ha scelto di annichilire in sé ogni traccia di umanità, di passione, di affetti, di giovanile spensieratezza pur di "riuscire", ed è animata da un unico obiettivo, quello di elevarsi e di rendersi autonoma e autosufficiente, di divenire, contro tutto e contro tutti, maestra elementare e, come tale, coronare l'unico modesto sogno riservato ad un'esistenza come la sua.

Paradossalmente, e lo si vedrà nel prosieguo, e soprattutto nell'epilogo del racconto di Matilde Serao, quella che anima la povera «perfida» e «sommamente cattiva» Giustina Marangio è tutt'altro che una vocazione magistratale, qualcosa di molto diverso dal presunto "istinto materno" alla base di tante fatiche aspirazioni educative e di cura dell'infanzia di un certo universo femminile; in lei l'ufficio di maestra elementare assurgerà – come si dirà meglio in seguito – ad una sorta di sublimato e costante esercizio di rivalsa e di punizione nei riguardi di una realtà e di un mondo rei di averla condannata ad un'ineluttabile marginalità. Ma non conviene anticipare qui le conclusioni, ed è il caso, invece, di riprendere il filo del nostro discorso.

Il terzo e ultimo personaggio sul quale è opportuno soffermarsi, in quanto destinato ad assurgere a protagonista del racconto di Matilde Serao, è la giovane che, a lezioni già avviate, viene accolta come nuova alunna nella terza classe. L'autrice ce la presenta come una figurina del presepe, una «personcina nera» dal tono dimesso, silenziosa, inizialmente quasi pietrificata dalla soggezione che le incuteva l'austera solennità dei locali scolastici:

Arrivata alla porta, levò gli occhi e vide quella personcina nera. – Chi volete? – le domandò bruscamente. – Il direttore – mormorò l'altra, con voce fievole. – Non ci è. – Non deve venire? Non potrei aspettarlo? – E lo domandava con tanta dolcezza che Rosa [la portinaia-inserviente della scuola] se ne commosse. – Verrà presto, aspettatelo pure. E si rimise a scopare rumorosamente. La personcina nera, rincorata, ebbe il coraggio di camminare anzi nel corridoio e di dare un'occhiata, per la porta aperta, dentro la terza classe. Le ragazze erano tutte fuori dei banchi, convittrici ed esterne, chiacchierando, strillando. [...] Ora, la personcina nera era arrivata in capo al corridoio, camminando lentamente, [...] ridiscese verso la porta di entrata, gettando un'altra occhiata timida verso il terzo corso, dove non sarebbe mai entrata, se il direttore non veniva. [...] Ma in un momento i gruppi si sciolsero, le ragazze rientrarono nei banchi: quelle che leggevano o scrivevano, si levarono. Era entrato il direttore. [...] Appena entrato, schiuse la finestra: era un igienista. — Aria, aria – disse alla decuriona Judicone, – Meglio avere un po' di freddo, che respirare aria cattiva. E alla classe che restava tutta in piedi, in silenzio, soggiunse: Signorine, vi presento una nuova alunna, la signorina Isabella Diaz. Decuriona, assegnatele un posto. Se ne uscì, già inquieto e nervoso perché il professor Radente era in ritardo di dieci minuti, passeggiò nel corridoio per dirgli qualcosa, quando veniva. Tutte le ragazze sedettero: in piedi, in mezzo della classe, rimase la personcina nera, sopportando gli sguardi curiosi di trentuno fanciulle.

Il prosieguo del racconto ci pone di fronte ad una creatura che una strana e terribile malattia sembrava avere orribilmente deturpato nel fisico e nel volto, la cui descrizione da parte della Serao, pur improntata ad un crudo e impietoso realismo – «Ella era orrenda»! –, non riesce tuttavia a suscitare autentico orrore, ma piuttosto un sentimento di commossa pietà, accentuato dalla vivida

percezione che quell'essere deforme fosse anche segnato da grande e inguaribile povertà:

Ora si vedeva bene la fisionomia. Era una faccia piatta, senza linee precise, con un colorito giallastro, dove non si mescolava una sola ombra di rosso; gli occhi erano chiarissimi, le labbra violacee e macchiate dalla febbre, i denti guasti. Ma quello che impressionava era l'assenza totale delle ciglia e delle sopracciglia, non un pelo, non un'ombra; con una brutta e malfatta parrucca rossastra che mostrava la tessitura di filo nero nella scriminatura, che discendeva troppo giù sulla fronte. Qualche atroce malattia aveva dovuto devastare quel cranio e quella faccia. Portava un vestito di lana nera tinto e stinto, un cuffiotto informe di trina nera di cotone, con qualche nastro violetto, non aveva guanti, e serrava fra le mani un vecchio sacchetto di pelle nera, tutto scrostato. Ella era orrenda.

L'impatto di Isabella Diaz – questo il nome della «personcina nera» – con la classe non poteva che essere spietato e brutale, come sovente capita in questi casi. E tuttavia, ciò che qui sorprende è l'atteggiamento pronto e nel contempo distaccato che caratterizza la giovane protagonista, la cui dolorosa consuetudine con simili accoglienze doveva averla resa, se non ormai del tutto abituata a simili scene, e quindi indifferente, almeno capace di rimanere impassibile di fronte al silenzioso imbarazzo (e disgusto) delle più, e ai lazzi perfidi e insolenti di soggetti come la Marangio:

– Volete dirmi il vostro nome? – chiese bonariamente Judicone – Isabella Diaz – rispose la infelice, sempre ferma in mezzo alla stanza. Giustina Marangio sghignazzò a quel nome, malignamente: la Diaz levò malinconicamente su lei le sue palpebre senza ciglia. – Vi sederete all'ultimo banco – soggiunse la decuriona – fatele un po' di posto, Mazza. La Diaz traversò la classe e andò a sedersi, in punta in punta, conservando il suo cuffiotto sformato e tenendosi stretto alla cintura il sacchetto: la Mazza si era rigettata verso il muro, con un moto di disgusto. Dopo un minuto, il soprannome inventato da Giustina Marangio circolava: la scimmia spelata, e mormorato, ripetuto, detto all'orecchio, la Diaz lo intese e non arrossì né impallidì⁴¹.

E proprio gli «occhi chiarissimi» contornati da «palpebre senza ciglia» di Isabella Diaz, isolata ma lucida e attenta testimone della vita della classe, accompagneranno il lettore nel suo progressivo inoltrarsi nell'attività didattica e nelle vicissitudini scolastiche del gruppo di allieve della *Scuola Normale Femminile*.

Anche su questo versante, Matilde Serao tratteggia con efficace realismo personaggi e situazioni che sembrano tratti fuori con forza dalle cronache scolastiche, che riproducono esemplarmente tipologie umane, atteggiamenti e dialoghi improntati a vivida concretezza, che svelano, passo dopo passo, i tanti controversi aspetti di un'esperienza scolastica decisamente lontana dalla retorica della “pedagogia nazionale” e dal sentire comune dominante; un'esperienza scolastica nella quale il tedio, la noia, l'assoluta inadeguatezza delle pratiche

⁴¹ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 123-126.

didattiche e di tanta parte delle cognizioni impartite, un ritualismo esangue e fine a se stesso, il gratuito e assurdo terrore generato da metodi punitivi e repressivi che sembrano applicati solo per giustificare la disarmante assenza di autorevolezza degli insegnanti e dell'istituzione, la vera e propria carenza di passione educativa e, parimenti, il delinarsi di uno iato incolmabile tra l'umanità e le aspirazioni di chi è chiamato a istruirsi e ad educarsi e quelle di coloro che dovrebbero essere gli artefici e i garanti del processo formativo sono impietosamente delineati e offerti alla meditazione del lettore.

Quest'ultimo, ad esempio, allorché è portato dalla Serao a considerare i differenti atteggiamenti tenuti in classe dai diversi insegnanti, non può non ritrovare, nella peculiare tipologia umana e professionale da ciascuno di essi incarnata, i tratti caratteristici di tanta parte di quella variegata e multiforme classe docente postunitaria, la cui scarsa preparazione culturale e didattica si accompagnava sovente a frustrazione e a risentimento per i mediocri riconoscimenti economici e sociali tributati al proprio ufficio, assunto talvolta come semplice ripiego a seguito del venir meno di ben altre aspirazioni di carriera, o talaltra come semplice occupazione temporanea in vista di più congrui e allettanti impieghi.

Così il primo degli insegnanti ad apparire sulla scena, secondo un modulo largamente diffuso nella scuola italiana dell'Ottocento, è un ecclesiastico, il prof. Radente, docente di italiano, classica figura di vecchio sacerdote che da decenni esercita il suo magistero incurante dei progressi della didattica e della stessa cultura, la cui congenita incapacità di stabilire un minimo di dialogo con le alunne, la cui fissità degli schemi comportamentali e la cui meccanica e incurante severità gli hanno attirato i rancori e il disprezzo dell'intera classe, nella quale, forse anche per esorcizzare il vero e proprio terrore suscitato dal suo modo di interrogare, era abitudine diffusa canticchiare «una strofetta che variava una canzonetta popolare in voga: T'aggio ditto tante vote / Nun fa 'ammore cu Radente / Che è nu prevete impertinente, / Mette zero e se ne va». Ed invero, la descrizione del prof. Radente offertaci dalla Serao sembra giustificare appieno quel terrore misto a disprezzo cui sopra si è accennato:

Il professore era lì, sulla porta. Tutte quante si alzarono, fecero il segno della croce e recitarono a voce alta il *Pater noster*. Lidia Santaniello aveva congiunto le mani sul petto malato e la Borrelli aveva abbassate le lenti, per rispetto. La preghiera era finita e la Diaz restava ancora in piedi, le mani congiunte, la bocca schiusa, come se pregasse sempre. Il prete salì sulla cattedra: era piccolotto e grasso, con una faccia rotonda e liscia di antico romano gaudente, con un par di occhi bianchi ferocissimi, che non fissavano nessuno e facevano terrore. La mano era bianca, pienotta, con le unghie rosee, come quelle di una donna: vestiva di lungo, molto accurato. Si fermò un poco a rovistare fra le sue carte, a leggere nel registro, sentendo e assaporando lo spavento che incuteva in quei poveri sorci con cui felinamente si divertiva a giuocare. Poi levò il capo e chiamò: – Mazza, dite la lezione. – Non la so. – E perché? – Ero malata ieri. Egli, senza dire nulla, segnò uno zero nel registro. – Casale, dite la lezione. La poveretta la disse, era sulle *origini del volgare*, la sapeva benissimo: ma quegli occhi bianchi l'affascinavano, essa sentiva l'antipatia del professore, s'ingarbugliava. Egli, senza pietà, la

lasciò ingarbugliare, guardando in aria, senza suggerirle nulla, senza domandarle: tanto che ella tremò, arrossì, finì per ricadere sul banco, scoppiando in lagrime. Radente, il prete, si chinò sul registro e segnò *zero*. – Borrelli, dite la lezione. – Non l'ho imparata, professore – rispose costei, levandosi tranquillamente e sorridendo. – E perché? – Perché non sono un pappagallo, io, da imparare tutto un brano del Passavanti a memoria. – Così vogliono i programmi. – Quello che ha fatto i programmi, era dunque un pappagallo. E poi, scusi, professore, io non so chi sia questo signor Passavanti e in che epoca sia vissuto e che abbia scritto. Se mi favorisce queste spiegazioni, io imparerò il brano.

Colpo basso, quello sferrato dell'alunna Borrelli, le cui puntuali e legittime osservazioni sembrano non soltanto mettere il dito nella piaga dell'assoluta imperizia metodologica dell'insegnante, reo di avere assegnato un brano da memorizzare “a pappagallo” senza fornire le opportune e indispensabili spiegazioni sull'autore, la periodizzazione e il contesto, ma anche, con sorprendente prontezza, far fronte e rintuzzare l'improvvisata e puerile difesa di quest'ultimo, costretto a trincerarsi dietro il facile quanto fasullo appiglio ad una “ragione superiore” – «Così vogliono i programmi!»! – che non poteva essere messa in discussione.

Sull'onda delle luminose pagine licenziate da tanta autorevole pedagogia di matrice scientifica e razionale fiorita nella seconda metà dell'Ottocento, si potrebbe ipotizzare che, di fronte ad un simile rilievo, l'insegnante prendesse coscienza almeno della necessità di mutare metodo d'insegnamento. Addirittura, ci si potrebbe spingere a pensare che un intervento come quello dell'alunna Borelli, ancorché scarsamente rispettoso della “legittima autorità” dell'insegnante, dovesse suscitare se non la lode, almeno la comprensione delle buone intenzioni da parte del prof. Radente.

In realtà, al pari di quanto accadeva in tante reali e coeve aule scolastiche della penisola, anche in quella fittizia della *Scuola Normale Femminile* edificata dalla fantasia di Matilde Serao, la pedagogia delle cattedre universitarie e dei ponderosi trattati scientifici sembrava essere stata lasciata sulla soglia. Peraltro, come rimuginava tra sé e sé il malcapitato insegnante d'italiano, questa non era neppure la prima volta che l'impertinente e irriguardosa Borelli osava contestare i suoi atteggiamenti e i suoi metodi. Di qui il comprensibile epilogo della piccola scenetta scolastica:

Radente aggrottò un poco le sopracciglia bionde, era il massimo della collera in lui: la Borrelli colla sua improntitudine lo coglieva quasi sempre in difetto d'ignoranza. Questa ragazza intelligente e insolente, discuteva sempre un quarto d'ora, prima di voler dire la lezione: egli tacque, mise lo *zero* nel registro e si promise di parlarne al direttore. L'alunna sedette soddisfatta, perché almeno il suo *zero* se l'era guadagnato⁴².

E tuttavia, il modesto universo formativo nel quale erano immerse le alunne della *Scuola Normale Femminile* era destinato ad essere popolato da altre ben

⁴² *Ibid.*, pp. 126-127.

diverse figure di insegnanti. Al vecchio e un po' misantropo docente di lettere, ad esempio, faceva senz'altro da contraltare, sotto ogni profilo, il giovane e affascinante insegnante di pedagogia, quel prof. Estrada che gran parte delle alunne aveva da subito identificato come «uno spirito superiore» e che, in realtà, visto con l'occhio esterno e privo di adolescenziali passioni di una donna matura ed esperta del mondo come Matilde Serao, ci appare come uno dei tanti "spostati" di cui è popolata la classe insegnante dell'Italia postunitaria. Uno di quei personaggi non privi di acume e di doti intellettuali («spirito più versatile che profondo, parlatore brillante»), ma del tutto inadeguati a ricoprire il ruolo di insegnanti e, si potrebbe aggiungere, tanto egoisticamente centrati su di sé da non avvertire la benché minima responsabilità derivante dall'ufficio esercitato:

Costretto dalla necessità a insegnare pedagogia alle ragazze del terzo corso, – scrive di lui la Serao – egli disprezzava palesemente quell'incarico, e sé stesso che lo compiva. Già, dalla prima lezione dell'anno, egli aveva sbalordito le sue alunne, spiegando loro l'inutilità della pedagogia: e quello scetticismo amabile persisteva in tutte le sue spiegazioni; a proposito di tutto, del metodo di lettura, dei sistemi froebeliani, a proposito di Pestalozza e di Ferrante Aporti, egli improvvisava un discorso brioso o sentimentale che partiva dalla pedagogia e arrivava chi sa dove, a Goethe, a Pulcinella, a Beaumarchais. Estrada era ancora giovine, un bell'uomo dalle fedine bionde che appena si cominciavano a brizzolare, dal sorriso ironico, dalla voce vibrante. Estrada era amato da tutto un gruppo di alunne, Carmela Fiorillo, Ginevra Barracco, Alessandrina Fraccacreta, Carolina Mazza, perché erano *sentimentali* anche loro, perché quella parola calda, un po' scomposta, un po' paradossistica, rompeva la monotonia affogante delle altre lezioni. Anzi si diceva che Teresa Ponzio, la piccolina, fosse innamorata morta del professore, si diceva che Teresa Ponzio gli scrivesse certe lettere infuocate, che aveva l'audacia di compiegare nel compito di pedagogia.

Anche per il povero prof. Estrada, tuttavia, quel modesto ed insoddisfacente incarico d'insegnamento, che gli consentiva comunque di sbarcare il lunario, non era proprio tutto rose e fiori. La prosaica e arida umanità femminile con la quale egli era costretto quotidianamente a misurarsi, quella «gentuccia» in erba che sembrava refrattaria ad ogni autentico slancio poetico, ad ogni appassionata investigazione sui massimi sistemi, a qualsivoglia meditazione sul destino di uomini e cose, non poteva non esacerbare la sua personalità e attentare alla profondità del suo sentire. Talché non gli rimaneva che sorbirsi, non fosse altro che per giustificare lo stipendio che riceveva, quelle «lamentose» creature costrette a ripetere frasi e concetti privi per lui di ogni autentico e vitale significato, almeno fino a che la misura fosse così colma da suscitare il suo palese disgusto:

La De Sanctis restava ritta nel suo banco, con le braccia piegate, la bocca ancora lievemente schiusa, gli occhi inebetiti nella sua posizione di pappagallino umano che recita la lezione: giusto il professore di pedagogia l'aveva interrotta a metà, mentre ella schiccherava, senza capirne nulla, le quattro leggi fondamentali dell'educazione. Infastidito da quel mormone monotono e cretino, egli le aveva chiesto, improvvisamente, se intendesse bene la legge *dell'armonia*: e la poveretta era rimasta smarrita, muta, senza saper riprendere il filo: la

macchinetta parlante si era arrestata. Estrada, il professore, aveva fatto un piccolo cenno di disgusto e poi si era lanciato in una lunga spiegazione tutta letteraria, tutta poetica *dell'armonia* nella educazione. Faceva sempre così, Estrada.

In realtà, aldilà delle adolescenziali «passioncelle», degli accesi sentimentalismi e delle appassionate quanto indebite difese d'ufficio fatte da talune irriducibili «romantiche», la gran parte delle alunne aveva ben presto prosaicamente cominciato ad avvertire l'inadeguatezza e i forti rischi che l'insegnamento di una disciplina fondamentale come la pedagogia, impartito con le modalità del prof. Estrada, era destinato a produrre sulla loro preparazione disciplinare. L'approssimarsi degli esami di licenza, fra l'altro, rendeva il tutto ancor più preoccupante, specie per quelle giovani – le «studiose», come le definisce la Serao – consapevoli dei ritardi e delle gravi lacune accumulate.

Le studiose, Giuseppina Nobile, De Sanctis, Cleofe Santaniello, Emilia Scoppa, Checchina Vetromile, non potendo seguirlo in quel vagabondaggio fiorito, sentendo di non sapere la pedagogia, sgomentandosi innanzi al programma dell'esame, odiavano questo professore poeta e pazzo, come esse dicevano; esse si stringevano nelle spalle ai suoi discorsi e studiavano da sole, nel testo, fingendo di non ascoltarlo.

Ma la contestazione nei riguardi del «parlatore brillante», del «fascinoso e seducente» prof. Estrada non si alimentavano solo del preoccupato buon senso di chi guardava “al sodo”, ossia di chi era realisticamente timorosa di giungere agli esami finali senza disporre delle conoscenze adeguate per superarli. A rivendicare inopinatamente le “ragioni della pedagogia”, e a tenere alto il significato e la legittimità e importanza degli studi sulle teorie e sulle pratiche educative, contro ogni forma di altezzoso e gratuito disprezzo, e contro ogni facile e offensiva ironia dell'insegnante, si ergeva, pressoché solitaria e come investita da una singolare dignità, la povera Isabella Diaz, le cui sgraziate fattezze e i cui tratti deformati del volto rendevano peraltro ancora più sorprendente e impressionante la pacata ma ferma difesa di ciò che, ai suoi occhi, rappresentava l'essenza stessa di un'autentica formazione professionale per le future maestre elementari:

Solo Isabella Diaz, con la faccia devastata dalla malattia, con la parrucca rossobruna, che discendeva sulla fronte, combatteva con Estrada, in nome della pedagogia: ella diceva la sua lezione con un senso così profondo di ragionamento, con tanta logica tranquilla, ella ripeteva i suoi argomenti con tanta insistenza di persona umile e pacata, ella riprendeva da lui il discorso con tanto buon senso, che egli finiva per lasciarla dire, ascoltandola pazientemente, con un sorriso beffardo, tanto quella brutta, orrenda ragazza, gli pareva l'incarnazione della pedagogia.

È un confronto, quello inscenato da Matilde Serao tra il brillante e annoiato intellettuale e la «brutta, orrenda» alunna della terza classe, che solo apparentemente sembra concludersi a favore del primo, il cui «sorriso beffardo», accompagnato dalla facile e sprezzante ironia circa la somiglianza

tra l'«orrenda ragazza» e la disciplina di cui ella prendeva le difese poneva fine inopinatamente alla discussione. In realtà, proprio quell'ironico e liquidatorio pensiero del prof. Estrada che fa capolino tra le pieghe del dialogo («tanto quella brutta, orrenda ragazza, gli pareva l'incarnazione della pedagogia») ne testimonia l'indole irrimediabilmente superficiale e infantile, la grettezza morale di chi, messo di fronte alla necessità di giustificare i suoi orientamenti e le sue scelte, non trova di meglio che rifugiarsi nel consolatorio quanto vile atteggiamento di colui che irride e denigra a bella posta l'interlocutore.

E allora non sorprende, e appare anzi il frutto non della solita «immensa cattiveria giovanile», ma piuttosto di una sorta di indecifrabile quanto provvidenziale sussulto di dignità e di sano buon senso, l'atteggiamento altrettanto diffidente e sprezzante manifestato dall'ineffabile Giustina Marangio. Costei, al culmine di uno dei tanti «idilli» generati in aula dall'eloquio affascinante e appassionato del prof. Estrada, indubbiamente a proprio agio dato il tema trattato – «l'amore!» –, mentre «le sentimentali ascoltavano a bocca aperta, un po' pallide, un po' rosse, esaltate dalla voce, dalle parole, dal senso palese e ascoso di quello che egli diceva»; e le stesse «studiose fingevano di leggere il testo o il manuale di aritmetica, ma a poco a poco quel fiume di eloquenza vinceva anche loro, esse levavano il capo, attirate, quasi sedotte»; mentre «su tutte quante, innamorate felici, o innamorate desiose di amore, o miserabili creature che non sarebbero mai state amate, scendeva un grande tremito nervoso»: ella, «la vipera», indifferente a tutto e a tutti saltava improvvisamente sulla cattedra e scriveva «a grandi caratteri sulla lavagna: – L'amore è una grande bestialità»⁴³.

E probabilmente, per una di quelle curiose coincidenze che stranamente si verificano, la terribile Giustina Marangio avrebbe trovato, nella sua lapidaria denigrazione di ogni idillio amoroso e di ogni giovanile sentimentalismo, un valido alleato nell'insegnante di religione, il «pretonzolo Pagliuca, nero nero di faccia, con gli occhiali», che la Serao subito ci presenta come «un pretarello tutto storto e bruno, che spiegando la lezione faceva una quantità di smorfie con la bocca e con gli occhi, una quantità di gesti ridicoli», tanto che «le ragazze non lo potevano prendere sul serio». Di qui l'atteggiamento tra lo «stracco» e lo «sfacciato», tenuto da gran parte delle allieve nel corso della sua lezione; quel «ridacchiare» diffuso e continuo che accompagnava le spiegazioni del «catechismo» e della «storia sacra» da parte del malcapitato, quel contegno davvero irriguardoso che molte alunne assumevano quando venivano interrogate, con il costante tentativo – in genere coronato da successo – di sviare il discorso, di svincolare dalle domande sulle quali non erano preparate: in una parola, di rendere l'intera lezione una piacevole occasione di svago.

Luisetta Deste, Artemisia Jaquinangelo, Concetta Stefanozzo, la Donnarumma, la Mercanti, la Mazza, il gruppo, così detto, delle *spregiudicate*, ci si divertivano assai alla lezione di

⁴³ *Ibid.*, pp. 282-284.

religione: esse, le sfacciatelle, preparavano una quantità di domande insidiose per confondere il professore, per non far recitare la lezione. Egli si lasciava prendere, restava un po' interdetto a quei soggetti scabrosi e si ingarbugliava in una quantità di frasi; la classe intera era presa da un gran solletichio di risa. [...] Ed era uno stirarsi di faccie per comprimere il riso, un sollevar di libri, all'altezza delle labbra per nascondersi, un curvarsi sul banco come per cercare un oggetto. Il professore guardava, tutto insospettito, con quel suo viso antipatico, cercava di afferrare qualche cosa in quel mormorio di risate che cresceva. Solo il gruppo delle *sante*, il gruppo mistico, le due sorelle Santaniello, Annina Casale, la Pessenda, la Scapolatiello, la Borrelli, Maria Valente, si mostravano severe e scandolezzate; queste ragazze o molto infelici o troppo intelligenti o molto povere, erano prese da una follia religiosa mal repressa.

Figura sbiadita, a dispetto del colorito scuro della pelle, quella del «pretonzolo Pagliuca», la cui inadeguatezza ad esercitare un minimo di controllo sulla classe (non parliamo nemmeno, per carità, di metodi didattici più o meno efficaci!), la totale assenza di autorevolezza, il suo palese e penoso impaccio nei gesti e nell'eloquio ne fanno un personaggio ridicolo, il cui contegno suscita sentimenti al tempo stesso di disprezzo e di compassione agli occhi del lettore.

Di quest'uomo inetto, del tutto inadatto al ruolo che ricopre, Matilde Serao non ci dice quasi nulla: la scrittrice, che in altre descrizioni dei suoi personaggi fornisce generosamente tanti utili particolari circa la loro vita privata, gli stati d'animo, il temperamento e le ambizioni, qui sorprendentemente tace, limitandosi ad accennare ad una sua innocua e puerile vanità («—Professore, sapete, stamane ho ascoltata la vostra messa. Il pretonzolo Pagliuca sorrise come lusingato»)⁴⁴. Sorge allora il sospetto che il malcapitato «pretonzolo Pagliuca» (un curato di campagna? Un parroco di città? Un ecclesiastico titolare di incarichi in curia?), sia stato inopinatamente trasferito di peso tra le pagine di *Scuola Normale Femminile* per incarnare, suo malgrado, l'immagine stessa dell'«insegnamento religioso scolastico» di casatiana memoria, così come esso veniva esercitato e inteso dagli alunni delle scuole italiane dell'ultimo quindicennio dell'Ottocento, allorché i provvedimenti emanati dal ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino nel 1877 e, per altri versi, la laicizzazione della vita pubblica e l'accentuazione del conflitto fra Stato e Chiesa verificatasi dopo l'avvento al governo della Sinistra di Depretis avevano contribuito a delegittimarne la «funzione eminentemente educativa» rivendicata dal mondo cattolico e a contestarne la presenza stessa nelle aule scolastiche⁴⁵.

Un sospetto irragionevole e immotivato, quello nutrito sulle reali intenzioni di Matilde Serao? È certamente possibile. Non c'è dubbio, tuttavia, che la scrittrice napoletana, nelle dense e intricate pagine dedicate alle vicissitudini dell'insegnamento della religione e alle disavventure del povero e inetto

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 284-285.

⁴⁵ Cfr. C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, Firenze, Manzuoli, 1989; Ead., *Sapienza e timor di Dio: la religione a scuola nel nostro secolo*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.

prof. Pagliuca, riesce con rara perfidia, attraverso quelle geniali e illuminanti invenzioni narrative – veri e propri topoi letterari – che nessun discorso politico, nessuna dotta dissertazione, nessun trattato scientifico sono in grado di eguagliare neppure lontanamente, a vanificare ogni pur plausibile argomentazione circa l'opportunità e l'efficacia dell'istruzione catechistica nella scuola. E lo fa approfittando di uno dei rari momenti in cui, grazie alla calda e appassionata testimonianza di un'interiore vita spirituale dell'alunna Isabella Diaz, l'insegnamento catechistico sembra improvvisamente assumere i tratti di uno spazio serio di approfondimento e di autentica riflessione comunitaria sui temi religiosi:

– Isabella Diaz, dite la lezione di catechismo. La bruttissima si levò e parlò dei sacramenti, pian piano, con quella poca voce che aveva, e un lieve tremito le faceva muovere le labbra; le mani giallastre, sempre un po' umide, erravano sul banco. Del resto quella piccola figura scarna, dal seno piatto nel vestito vecchio, parlava dei sacramenti con tanta vera pietà, con una umiltà d'interpretazione tanto cristiana, che le mistiche si erano rivolte ad ascoltarla, tutte intente. Il pretonzolo scuoteva il capo da destra a sinistra, come ad esprimere la soddisfazione scimmiottesca: e Isabella Diaz continuava a dire il velo di mistero in cui si avvolgevano i sacramenti e il senso che essi esprimevano. Ma al settimo, il matrimonio, le spregiudicate ricominciarono a mormorare, a ridacchiare, a urtarsi col gomito, a fare smorfie per non ridere, e la voce acuta di Luisetta Deste chiese: – Professore, scusate, che rappresenta, misticamente, il sacramento del matrimonio?⁴⁶

In realtà, come si vede, si è trattato soltanto di un grosso equivoco, destinato ad essere presto chiarito con il repentino ripristino della scanzonata e confusa condizione di sempre. La pietà religiosa di Isabella Diaz, espressione di un itinerario di fede maturato senz'altro al di fuori delle aule scolastiche, e frutto indubbiamente di un'esperienza assai più ricca e complessa di quella limitata all'apprendimento mnemonico del “catechismo” e della “storia sacra” proposto dalla scuola, sembra confermare una volta per tutte quello che tanto «le ‘spregiudicate’», con il loro ridacchiare, urtarsi con il gomito, fare smorfie, quanto «le sante, il gruppo mistico», con la loro esteriore e adolescenziale infatuazione religiosa non priva di furori moralistici, avevano più o meno consapevolmente cercato di dimostrare: l'assoluta inutilità formativa della religione scolastica.

Ben più agevole, probabilmente, era il compito dell'insegnante di scienze fisiche e naturali, il cui prestigio e la cui autorevolezza erano avvalorati fra l'altro anche dall'alto ufficio di direttore della *Scuola Normale Femminile* che egli ricopriva, al punto che la Serao omette di citarne persino il nome, tanto il titolo di “direttore” le sembra sufficiente ad inquadrarne l'intera personalità. Costui, del resto, «piccolino, scarno, dagli occhi vivissimi, dalla barbetta bionda e aguzza, taciturno, nervoso, sempre in moto», possedeva la solida sicurezza dell'insegnante di lungo corso, il quale, anche se «era spesso ammalato», aveva

⁴⁶ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., p. 286.

la capacità di spiegare «rapidissimamente la sua lezione di storia naturale» con piena padronanza delle cognizioni che impartiva, e, tutto sommato, alle alunne appariva «abbastanza buono, malgrado la sua freddezza».

La scrittrice napoletana ce lo mostra tutto intento ad illustrare alle alunne di terza il funzionamento della «macchina di Atwood, lunga, sottile, complicata, tutta ottone e acciaio», il complesso apparecchio scientifico oggetto, nelle lezioni precedenti, di puntuali e minuziose, quanto vane spiegazioni, stante la quasi generale incomprendimento registrata tra le alunne: «Già tre volte egli aveva rifatta lungamente la stessa lezione, applicando la teoria alla pratica, smontando il congegno pezzo per pezzo: aveva lasciata la macchina in classe, perché le alunne potessero esercitarvisi, analizzarla liberamente. Ma pareva tutto inutile».

Le interrogazioni effettuate su tale argomento, infatti, avevano prodotto non poche vittime e seminato nella classe un diffuso terrore. Aveva aperto le danze la Judicone, la «grassa, grossa decuriona» con la sua «bonaria faccia plenilunare, coi suoi fianchi larghi di madre futura, con la sua gola piena e bianca di matrona»: costei, dopo un avvio apparentemente tranquillo, si era improvvisamente ammutolita ed era rimasta «colle braccia abbandonate lungo la persona, guardando la macchina, con gli occhi pieni di desiderio e di dolore. Non era arrivata neppure a descriverne una terza parte. Il professore si carezzava la barbetta bionda, con un moto nervoso che gli era abituale: e un po' d'impazienza, un po' di collera gli si ammassava nell'animo buono e paziente di uomo che ha vissuto».

Era poi venuto il turno della «piccolina intelligente, studiosa» Cleofe Santaniello, la quale, dopo avere osservato «un minuto la macchina, la tastò due o tre volte con la sua scarna mano di rachitica e cominciò rapidamente, senza guardare in nessun posto, per paura d'imbrogliarsi. Andò bene per un pezzetto, ma disgraziatamente alla parola "incudinetta anteriore", udì una voce lieve, quella di sua sorella Lidia, sussurrarle in fretta "posteriore, posteriore": Cleofe si arrestò, tremò, perdette il filo, non potette più ricominciare, il suo male nervoso che le impediva di far bella figura in classe, mentre ella intendeva tutto e sapeva tutto, la riprese. Il professore la guardò un momento, così piccola e così meschina come era, e forse per pietà non la sgridò, ma la licenziò con gli occhi».

Fu la volta, infine, dell'alunna Costanza Scalera di provare ad avere ragione dell'«infernale» apparecchio scientifico, ma anche per lei la macchina di Atwood si sarebbe rivelata «troppo diabolica». E non c'era stato neppure bisogno di grandi sceneggiate: «Con la sua aria composta di grande signora, ella si aveva dichiarato francamente [...] che non poteva fare la descrizione della macchina di Atwood», mentre il professore, aggredito ormai da un sentimento di scetticismo e di rassegnazione, si era «stretto nelle spalle».

La bufera, silenziosa, cresceva: una immensa mortificazione scendeva su quelle fanciulle, esse provavano una vergogna immensa della loro stupidaggine, della loro inettezza. In fondo esse amavano molto quel direttore niente espansivo, ma giusto, parco di parole laudative, ma incapace di usar loro un cattivo trattamento; e avevano una grande soggezione di lui e avrebbero voluto contentarlo in tutto e le sue lezioni erano quelle che studiavano di più. Quale scorno, per la terza classe, alla quarta lezione non saperne ancora nulla, della legge sulla caduta dei gravi! E come passava il tempo, la vergogna e la confusione si dilatavano, crescevano: due o tre altre, salendo su quella cattedra, piazzandosi sotto quella piccola forca di metallo, perdettero la testa per un terrore ignoto, come ci si ammala per paura della malattia. La macchina di Atwood pareva s'ingrandisse, si elevasse sul loro capo, pareva che si moltiplicasse nel suo meccanismo di rotelle: ella pareva acquistasse un'anima, un'anima metallica e beffarda, che si rideva dei tormenti di quelle fanciulle: esse la guardavano come un mostro, spaventate⁴⁷.

Giunto a tal punto, sembra di capire, l'insegnante di scienze, che era dotato di tanto buonsenso e appariva alieno da quegli scatti d'ira e da quegli ambigui sentimenti di rivalse dettati sovente da personali frustrazioni e da smodata quanto infantile aggressività, si era probabilmente persuaso della bontà di quelle teorie – allora tanto in voga negli ambienti del positivismo scientifico italiano, e non solo⁴⁸ – circa le limitate capacità intellettuali femminili e la scarsa attitudine delle donne per le discipline scientifiche e le tecnologie ad esse collegate. Del resto, quei volti attoniti, quegli sguardi ora smorti, ora inspiegabilmente assenti, ora come pervasi da incontenibile passionalità tutta femminile, non sembravano in grado di contrastare efficacemente il diffuso sentire comune circa l'indole precipuamente irrazionale della natura femminile.

Forse proprio per questo l'insegnante-direttore aveva valutato che non era il caso di inferire ulteriormente e, dopo essere rimasto per «un minuto profondo, lunghissimo» in silenzio, «egli che non le sgridava mai, che non pronunciava mai una parola di biasimo», aveva manifestato tutta la sua impotenza per le troppo limitate capacità intellettuali del suo uditorio, chiudendo il suo sfogo con una di quelle frasi di circostanza – «Sono assai dolente di quello che accade!» – le quali, senza effettivamente aggiungere nulla al discorso, pure talora hanno il pregio di scatenare una vera e propria reazione emotiva. E in verità, anche in questo caso «l'effetto fu grandissimo; molte impallidirono; a Judicone che era tanto buona, scesero i lagrimoni per le guancie; Cleofe Santaniello scoppiò a singhiozzare. L'onore della terza classe era umiliato».

In quello che sembra essere lo scontato epilogo di un episodio i cui sviluppi appaiono abbastanza prevedibili, tuttavia, Matilde Serao introduce una variabile significativa, la quale, pur prestandosi a diverse interpretazioni, è destinata a sollecitare una ben più approfondita riflessione da parte del

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 286-288.

⁴⁸ Cfr. 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, 2008, pp. 26-28.

lettore. L'evoluzione della vicenda prende inizialmente una piega consolatoria e buonista, nella migliore tradizione della letteratura ottocentesca a lieto fine per signorine: l'alunna più saggia e diligente della classe, quella Checchina Vetromile «che era una delle migliori», mentre ormai l'insegnante-direttore si apprestava a lasciare l'aula al termine della lezione, «si alzò, un po' rossa, con la voce un po' tremante: – Sentite, signor direttore, la colpa non è nostra, né di nessun altro. La lezione è difficoltosa, complicata: la studiamo da una settimana, senza arrivare a penetrarla. Abbiamo trascurato tutto il resto per questa tremenda macchina: forse abbiamo fatto peggio, perché ci siamo istupidite, a furia di ripetere venti volte la stessa cosa. Se volete, lasciamo per un poco la macchina e andiamo innanzi: la riprenderemo fra una settimana. Vi promettiamo d'impararla magnificamente: posso parlare per tutta la classe».

Un intervento fatto con il cuore e con la rassegnata pacatezza, tutta femminile, di chi, consapevole di non potere accampare scuse e rivendicazioni di sorta, mentre da un lato fa proprio il giudizio tutt'altro che benevolo dell'interlocutore, dall'altro punta a commuoverlo, facendo leva sulle ragioni del sentimento, appellandosi alla sua umana comprensione. Un intervento che ha l'indiscusso pregio, agli occhi del lettore, di rivendicare non un'assoluzione delle singole colpe e mancanze, ma il superamento di quell'improvvisa frattura degli animi, del gelo insinuatosi tra l'insegnante e la classe. Di qui «la impressione benefica e pacificatrice di queste parole che la bella e cara creatura aveva pronunciate»; di qui anche il profilarsi di un possibile “lieto fine” della vicenda destinato a soddisfare tanto l'amor proprio delle alunne, quanto il bonario docente, che si presume combattuto fra la consapevolezza dei limiti di quelle giovinette a lui affidate e la volontà di non lasciare inutilmente prevalere le ragioni del biasimo e dell'umiliazione.

E tuttavia, quando l'incidente sembrava ormai avviato verso un'onorevole soluzione, ecco che la perfida Matilde Serao interviene – attraverso la «vocetta stridula» della terribile Giustina Marangio – per rimettere tutto in discussione:

La impressione benefica e pacificatrice di queste parole che la bella e cara creatura aveva pronunciate, fu dissipata da una vocetta stridula che esclamò: – Parli per sé, Vetromile. Io so la lezione: se il professore vuole, la posso dire. Era Giustina Marangio, la fanciulla livida, dalle labbra sottili, dagli occhi bianchi. Una meraviglia dolorosa colpì le ragazze per quella defezione, per quel tradimento: lo stesso direttore aggrottò un po' le sopracciglia, come infastidito. E Giustina Marangio salì prestamente sulla cattedra, guardò la macchina di Atwood, con un piglio beffardo; con la sua vocetta di lima stridente, senza fermarsi mai, senza sbagliare mai, descrisse quel sistema di ottone e di acciaio minutamente, precisamente, non tralasciando nulla, applicando la teoria alla pratica, girando attorno alla forca, attaccandosi ai più piccoli pezzi di quel meccanismo. Alla fine quando Giustina Marangio inclinò la macchina per mostrarla meglio alla classe e vi stese sopra il piccolo pugno chiuso, dall'indice teso, ella parve più forte di quel malvagio congegno, parve più forte e più malvagia⁴⁹.

⁴⁹ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 288-289.

Certo, al pari di quello che apparentemente suggerisce la stessa Serao, il comportamento di quella vera e propria «Franti in gonnella» della Marangio potrebbe essere senz'altro interpretato come una «defezione», come un «tradimento», come l'ennesima e dolorosa riprova dell'egocentrico e rancoroso modo di fare di una giovane che sembra la rappresentazione vivente dell'odio e della brutalità, di una personalità che sembra stare al mondo solo per affermare il proprio gretto tornaconto, insieme all'avversione spropositata per tutto ciò che è compassione, amicizia, umana solidarietà.

Ma è davvero questo il messaggio che la complessa scrittrice napoletana intende avvalorare? Come si era già riscontrato in precedenza, la perfida Giustina Marangio sembra da lei collocata a bella posta nel racconto *Scuola Normale Femminile* con uno scopo per certi versi difficile da valutare, ma tutt'altro che banale e scontato.

Tocca a lei, così isolata e volontariamente lontana dall'universo femminile che domina le compagne, così apparentemente priva di una propria storia, di un proprio passato, perfino di notizie certe circa la sua condizione economica e sociale, così terribilmente negata, nel corpo e nella mente, ad ogni manifestazione di femminilità; tocca a lei, dicevamo, affermare volta per volta, nello snodarsi degli episodi del racconto, le verità più scomode e in contrasto con il comune sentire: è affidato a lei, in una parola, il terribile e ingrato compito di ribaltare senza pietà tanto le ipocrite convenzioni sociali e i luoghi comuni consolatori tipici della diffusa mentalità piccolo-borghese («l'amore è una grande bestialità!»), quanto le altrettanto penose e ridicole convinzioni – incredibilmente avallate da una morale, da una pedagogia e da un sapere scientifico divenuti patetici e inconsapevoli araldi del trionfante ordine sociale borghese – circa la particolare indole delle donne e le limitate attitudini e qualità intellettuali dell'universo femminile.

Ed è proprio questo il caso in cui, contro ogni rassegnata presa di coscienza degli «oggettivi limiti» posti dalla natura all'intelligenza (e al sapere!) femminile, ma anche avverso lo sdolcinato buonismo falsamente rasserenante e consolatorio propugnato dalla «bella e cara creatura» Checchina Vetromile con la complicità delle altre compagne, che la «perfida» Giustina Marangio, indifferente perfino all'atteggiamento visibilmente «infastidito» dell'insegnante-direttore, prende la parola e, con la sicurezza e il «piglio beffardo» di chi sa di dover combattere la sua buona quanto solitaria battaglia, smonta rapidamente e senza incertezze, assieme alle parti e ai pezzi della «diabolica macchina di Atwood», anche tutti i luoghi comuni sul cattivo rapporto tra la donna e la scienza, l'intelligenza femminile e il complicato universo della tecnologia. E sembra di poter dire che raramente, nella letteratura italiana minore dell'Ottocento, il lettore è posto di fronte ad un'immagine così vivida e potente quale quella offerta nel finale dell'episodio in cui, giunta al termine della sua dimostrazione e inclinata «la macchina di Atwood per mostrarla meglio alla classe», Giustina Marangio «vi

stese sopra il piccolo pugno chiuso, dall'indice teso», e in tale posa «ella parve più forte e più malvagia di essa»⁵⁰.

Nel corso di una delle tante lezioni di “lavori donneschi”, durante la quale le alunne «tutte quante, convittrici ed esterne, le sentimentali, le zelanti, le sante, le spregiudicate, respiravano un poco», in virtù del fatto che «la maestra era docile, compativa quelle del terzo corso, sapeva il carico delle loro lezioni, era di manica larga, le lasciava scrivere e leggere o disegnare, purché poi all'esame presentassero un cucito, un rammendo, un rappezzo bene eseguito», la vicenda narrata da Matilde Serao in *Scuola Normale Femminile* si anima di nuova vita. Mentre, infatti,

le zelanti, ostinate, combinavano di ripetere la lezione di scienze fisiche fra loro; le santarelle contavano di chiacchierare ancora, di miracoli e di conversioni, e le spregiudicate contavano di far colazione lungamente. Tanto che, rientrate alla mezza in classe, mentre la maestra osservava il lavoro di due o tre che avevano lo zelo anche per questo, le altre non rivoltarono neppure la tavoletta del banco, dove ci era il cuscinetto di lana verde, per cucire. Caterina Borrelli scriveva; Carolina Mazza affettava, con un temperino, sottilmente, la *provola* affumicata, distribuendola equamente; Checchina Vetromile aveva arrovesciata la macchina di Atwood, quasi per anatomizzarla; Clemenza Scapolatiello aveva rialzata la manica del suo vestito, per mostrare alle sue amiche un rosarietto delle anime del Purgatorio, che portava sempre al braccio, sotto il gomito,

a sorpresa era annunciato l'arrivo delle due ispettrici incaricate di svolgere la periodica "visita" alla scuola per controllare il corretto svolgimento dei programmi e il più generale andamento dell'attività didattica e per verificare i progressi compiuti dalle allieve. Le due ispettrici, nota con perfidia caricaturale Matilde Serao, «una contessa gobba e zitellona» e «una marchesa pedante, dalle lenti sul naso», entrarono «con la loro aria glaciale e sdegnosa» nell'aula, portandovi, sembra suggerire la scrittrice napoletana, tutto il loro interiore disgusto per quell'umanità femminile in essa raccolta, per quella «gentuccia» di nessun valore alla quale solamente i recenti e torbidi sconvolgimenti politici e sociali avevano aperto la strada all'istruzione e alla scuola e, attraverso questa, ad una condizione sociale e civile che, per quanto bassa e meschina, pure sembrava loro esageratamente benevola, al punto da esigere che, almeno, le alunne mostrassero con il loro contegno e la loro operosità di meritarsela e di esserne intimamente grate. Esse, avverte la Serao,

compivano quell'ufficio gratuitamente, come se si degnassero di fare la carità della loro assistenza alle ragazze povere: esse occupavano le loro lunghe giornate vuote a girare per le scuole, portandovi la superbia dei loro vestiti di seta, dei loro orecchini di brillanti: esse applicavano la loro nullaggine a seccare alunne, professori e maestre con osservazioni saccenti, con dispute bizantine. Erano detestate: perché non erano né buone, né pietose,

⁵⁰ *Ibid.*, p. 289.

né utili a nulla. Ma bisognava fingere di rispettarle, se no, andavano dal provveditore, scrivevano al ministro, mettevano il mondo a soquadro, come due gazze⁵¹.

L'episodio è particolarmente interessante, perché nel fitto dialogo che subito s'instaura tra le «due gazze» e la maestra e talune delle alunne impegnate realmente, o solo in apparenza, nell'esecuzione dei «lavori donneschi» emergono con forza tutta una serie di luoghi comuni, di sospetti, di rancorose perfidie nelle quali sembra compendiarsi il diffidente e non facile rapporto che intercorreva tra i ceti superiori e la «gente bassa», le classi subalterne; quella mal sopita ostilità tra i «due popoli» così efficacemente descritti in un celebre saggio di filosofia politica edito nel 1868 da Angelo Camillo De Meis⁵², che convivevano nella penisola recentemente unificata. Due mondi distanti anni luce, quelli rappresentati sulla scena, il cui confronto neppure la godibile ironia e la felice vena caricaturale di Matilde Serao riescono a rendere gradevole e rassicurante:

– Non si lavora molto, mi pare? – osservò la gobba, con il tono acre della zitella schiattosa. – Da un pezzo, queste signorine non si danno pensiero del cucito, – continuò la marchesa pedante, – esse *vogliono diventare troppo sapienti...* Il programma è un po' pesante... – osò dire la maestra. – Se continua così, noi riferiremo, – disse la gobba. – Noi riferiremo, – confermò la marchesa saccente. E principiarono il giro nella classe. [...] – Che trascuranza è questa? Ah, proprio, proprio non ci vogliono dare importanza ai lavori donneschi? Vedranno, vedranno agli esami, che fioritura di riprovazioni! E le due noiose, dal cervello meschino e dal cuore inerte di donne senza maternità, le due donne inutili e tormentatrici, passo passo, alunna per alunna, trovarono modo di fare qualche osservazione acerba, qualche personalità offensiva: alunna per alunna esse le contristarono tutte, con la frase, con l'intonazione, col lusso sempre più posto in evidenza dei loro vestiti, con certe squadrature da capo ai piedi, con certe smorfie di nausea, con certi cenni altieri del capo, con certi gesti eleganti delle mani. Quella visita fu tutta un'amarezza.

Sbaglierebbe, e di grosso, chi pensasse che, nella descrizione della visita alla scuola delle due ispettrici, Matilde Serao abbia calcato troppo la mano, esagerando nei toni grotteschi e lasciando scivolare tutto nella caricatura e nella perfida ironia. In realtà, al di là dei toni volutamente accesi e parossistici dell'eloquio e delle argomentazioni espresse dalle due sgradevoli e arcigne figure di ispettrici, le cui fattezze fisiche appaiono sorprendentemente in sintonia con l'aridità e la miseria morale delle loro convinzioni e dei loro atteggiamenti, quella «contessa gobba e zitellona» e quella «marchesa pedante» così

⁵¹ *Ibid.*, pp. 290.

⁵² A.C. De Meis, *Il sovrano, Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia (1868), seguito da una polemica tra G. Carducci, F. Fiorentino, A.C. De Meis ed altri*, a cura di B. Croce, Bari, Laterza, 1927, pp. 7-21. Su tale opera e sul dibattito sviluppatosi attorno alla teoria dei due popoli nell'Italia del secondo Ottocento si rinvia alle importanti osservazioni formulate da G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in G. Chiosso, L. Smeriglio (a cura di), *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 14-27.

compiaciute nel loro modo di agire «glaciale e sdegnoso» incarnano appieno una tipologia di funzionari scolastici tutt'altro che rara nella scuola italiana del secondo Ottocento⁵³; ma ancor di più, esse riflettono l'ambiguo atteggiamento di tanta parte dei ceti superiori nei riguardi della scuola popolare e dei suoi principali artefici e protagonisti, appunto le maestre e i maestri. Lo si coglie bene laddove, conclusa finalmente l'inutile quanto deprimente visita ispettiva alla terza classe, le due nobildonne prendevano congedo dalle alunne e dalla maestra, riproponendo in un sintetico «fervorino» l'essenza del loro "intimo credo": «Sulla porta, la marchesa, con voce cattedratica pronunziò un fervorino, ricordando a quelle fanciulle che la loro triste condizione le obbligava a fare le maestre, che non avessero la superbia di credersi indipendenti e libere e che cercassero di conciliarsi la indulgenza delle persone importanti e rispettabili, le quali si sacrificavano per loro, per loro che in fondo erano tanto ingrati»⁵⁴.

E tuttavia, anche per le «ingrati» alunne della terza classe della *Scuola Normale Femminile* napoletana doveva finalmente giungere la conclusione dell'anno scolastico e il momento degli esami di diploma. Con mano felice Matilde Serao descrive i timori, le ansie, talora le vere e proprie angosce e l'incontrollabile panico che aggrediscono gli animi delle giovani allieve; racconta con efficace realismo gli sforzi che ognuna di loro compie, in attesa di essere chiamata dalla commissione esaminatrice a rendere conto del lavoro svolto nel corso dell'anno e della preparazione acquisita, per mantenere la concentrazione ed effettuare un ultimo rassicurante, quanto inutile ripasso degli appunti; cerca di cogliere nei conciliaboli sparsi e nelle pieghe dei pensieri di ciascuna delle giovani in attesa di essere chiamate a sostenere l'esame quelle povere giustificazioni e autoillusioni che sovente accompagnano – e in parte leniscono – il vero e proprio terrore di aver dimenticato di approfondire parti importanti del programma, di non essere all'altezza della prova, di trovarsi inopinatamente, per chissà quale tremenda ragione, a fare scena muta e a compromettere, in un momento di incontrollabile follia, le fatiche di un triennio:

Fingevano, chi la tranquillità, chi la disinvoltura, chi una indifferenza assoluta: tutte fingevano, come meglio sapevano e potevano, per nascondere la paura, l'inquietudine, la tristezza, la nervosità. Riunite in due o tre gruppi, sedute a caso sui banchi in disordine, nella sala del terzo corso, esse fingevano di ammirarsi scambievolmente, una pel vestito nuovo, tagliato e cucito in casa, l'altra per una mantellina di trina, fatta ad applicazione, l'altra pel cappellino nuovo che costava in tutto nove lire e cinquanta, la quarta per certa sciarpetta ricamata nei piccoli, brevissimi intervalli di ozio; parlavano dei bagni di mare, a Santa Lucia, al Chiatamone, alla Riviera di Chiaia, a Posilipo, combinavano delle comitive per spendere meno e per divertirsi di più. [...] Quello era il giorno dell'esame orale, pel diploma

⁵³ Si vedano al riguardo l'ampia casistica offerta da G. Cives, *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni ed inchieste*, 2 voll., Roma, Armando, 1960-1967, specie nella prima parte del lavoro; e le sintetiche osservazioni formulate da Sani, *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale*, cit., pp. 12-14.

⁵⁴ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 291-292.

superiore. E l'esame, l'esame, era il pensiero pauroso, angosciato, profondo e dominante. Tanto che, non reggendo a lungo la finzione in quelle anime giovanette, involontariamente, non vergognandosi più, nella comune inquietudine, ognuna si abbandonò alla propria. Pallida e sgomenta Annina Casale, appoggiata ai vetri della finestra, guardava nel cortile, senza vedere; e Caterina Borrelli, la sua prepotente amica, per darle coraggio, la sgridava: – Sei una stupida ad aver paura. Non hai studiato tutto l'anno? Di che ti spaventi? – Di tutto. – E tu fa una cosa: pensa che gli esaminatori di là, ne sanno tutti meno di te. Ci pensi? Cerca di convincertene e non avrai più paura. Hai capito? – Sì: ma non lo penso. [...] Altrove, parlando a voce bassa, ognuna narrava il proprio terrore speciale. – La pedagogia, la pedagogia, certo sono riprovata in pedagogia, – diceva De Sanctis, come se parlasse a sé stessa. – Non l'ho mai capita, ci ho perduto sopra ore e ore, anche questa notte non ho dormito per ripassare tutto il volume. E se mi domanda i metodi di lettura, che gli rispondo? Io non so nulla né dei giardini d'infanzia, né del sistema simultaneo... – Per me, le difficoltà sono le scienze fisiche, – soggiungeva Carolina Mazza, – è uno studio troppo complicato, per imparare bene l'ottica si dimentica l'acustica; l'elettricità, poi, vi confonde la testa e non si capisce più nulla... – Io sono stata sempre sfortunata, per la storia, – esclamava Mercanti, – scommetto che mi domandano le crociate, quelle maledette crociate, quante sono state, nove, quindici, trentaquattro? – E l'aritmetica, l'aritmetica, vi pare una cosa da scherzo? – chiese Luisetta Deste, sorridendo amaramente⁵⁵.

Né i timori e le preoccupazioni erano destinati ad acquietarsi con il ritorno in aula delle prime compagne che avevano già terminato di svolgere la prova orale. Proprio i loro confusi e frammentari resoconti circa la severità dei membri della commissione esaminatrice, la complessità delle domande che erano state loro poste, il non felice esito di qualcuna di loro e la conseguente disperazione che costei portava sul volto erano destinati ad appesantire ulteriormente il clima:

Barracco pallidissima con una macchia rossa sulla guancia destra, come la striatura di uno schiaffo; Borrelli, l'aria gloriosa, una treccia mezza disfatta e la cravatta arrivata sulla spalla; Bellezza, rossa rossa, con l'aria indecisa. E attorno fiottavano le domande, tutte volevan sapere, se i professori erano burberi, se i problemi erano facili, se chiedevano quello che era nel programma, se il direttore era nervoso, se i dieci minuti di esame presso ogni esaminatore passavano presto, se la geografia si diceva sulla carta. – Niente, niente, – narrava convulsamente Barracco. – La geografia è nulla, figuratevi, mi hanno chiesto i fiumi della Spagna, chi non li sa? De Vincentis, al solito, è un po' collerico, ma si vede che non vuoi fare sfigurare la scuola... – Il male è la pedagogia, – soggiunse Borrelli. – Estrada ci ha fatto un bel servizio, con le sue poesie: invece l'esaminatore è severissimo; vi giuro, che se non improvvisavo un poco, così, a casaccio, ero riprovata. Scusate, ci ha mai spiegato che cosa era la riflessione ontologica? – No, mai, mai, – risposero tre o quattro, guardandosi fra loro, – questo Estrada ci ha rovinato!

Ma quello non sembrava proprio il momento delle recriminazioni e degli inutili sfoghi nei confronti dei professori. Il timore di non farcela, di non riuscire a superare l'esame, che fino a quel momento era stato tenuto a bada con enorme fatica e mille infingimenti, si manifestava ora con forza e imponeva

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 475-477.

a ciascuna delle allieve di misurarsi – sia pure per il momento solo in astratto – con lo scenario di un possibile catastrofico futuro:

Carolina Mazza raccontava la disperazione di Nobilone, la povera Nobilone che era stata riprovata all'esame scritto e non era passata all'esame orale; un anno perduto, tante speranze svanite. – E che farà la povera Nobilone? – chiese Donnarumma. – Che deve fare? È stata riprovata in quattro materie, come può prepararsi, in tre mesi, alla riparazione? Dovrebbe pagare dei maestri: poveretta, ha così pochi quattrini! – Potrebbe far l'esame di telegrafista, – suggerì Defeo. – Giusto! Tre mesi di scuola, pagando venti franchi il mese, libri, maestri, quattro posti e trentacinque concorrenti. – È vero, è vero, – mormorarono due o tre. – O dovrebbe andarsene agli asili, – soggiunse Mercanti. – Sì, sì, cinquanta lire il mese, e la ritenuta, e la salute rimessa! – È vero, è vero, – ripetevano le altre a bassa voce. E ognuna, in sé, provava uno scoramento profondo; ognuna pensava a quello che le resterebbe da fare, essendo riprovata. E all'idea morale dello scorno che faceva salire il rossore al loro volto, si sovrapponeva quella materiale, più urgente, del bisogno che stringeva loro il cuore; ognuna pensava a quel lungo sacrificio di tre anni, andando a letto tardi per studiare, levandosi presto quando s'aveva voglia di dormire, uscendo con la pioggia, col freddo, con l'umido, senza ombrello, senza mantello, con le scarpe sottili, con la tosse, mangiando poco, risicando il soldo per comprare i libri e rinunciando a un cappello, per aver una scatola di compassi. Che schianto, la riprovazione! Che fare, dopo? Dove trovare i quattrini, la pazienza, la volontà, la forza per continuare quella vita, un altro anno? Come ricominciare quell'ansietà degli esami, pel telegrafo, per gli asili?⁵⁶

Al termine delle prove, tutte le alunne, «felici o infelici, pensierose o allegre, guardandosi in cagnesco, serbandosi rancore, invidiandosi, amandosi», si erano disposte ad attendere la comunicazione dell'esito finale: «Avevano aspettato le tre, per leggere la sentenza, il risultato ufficiale dell'esame affisso nel cortile. Tutte, più o meno, lo sapevano, questo risultato, ma un'ultima curiosità le mordeva». E l'esame, come tutti gli esami, era andato come doveva andare:

Vi era il caso di Luisetta Deste, la bellina che non aveva mai studiato niente, salvo qualcosellina, un po' qui, un po' là, a spizzico, tutta intenta alla civetteria e agli amoretti, e che aveva avuto la fortuna di sentirsi domandare giusto le pochissime cose che sapeva e di essere approvata, come se fosse stata la più zelante, la più studiosa fra le alunne – e tornando, ridacchiava, la sfacciatella e si burlava degli esami e degli esaminatori e del diploma e di tutte le cose scolastiche, noiose e odiose; il che contrastava le buone fanciulle che avevano perduta la salute a studiare. Vi era il caso della Scapolatiello, che giusto la sera prima, aveva sentito in casa l'annuncio delle nozze di sua sorella, con quel giovinetto che ella adorava silenziosamente; si sposavano in settembre, non ci era più rimedio, e questa notizia le aveva sconvolto talmente la testa, che era andata all'esame come una trasognata, senza intender nulla di quello che le chiedevano, trasalendo ogni tanto dolorosamente e pigliando una riprovazione coi fiocchi: in un angolo della terza classe, la infelice, senza piangere, senza sospirare, andava ripetendo che le restava solo la morte. Vi era il caso delle due sorelle Santaniello, l'una già tisica, che quell'anno di lavoro aveva disfatta e a cui gli esaminatori avevano dato il diploma quasi per pietà, guardandola con commiserazione e parlando sotto voce fra loro, mentre quella restava lì, tutta imbarazzata, tutta vergognosa

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 477-479.

della sua malattia: e l'altra anemica, timida, intelligentissima, senza coraggio, a cui gli esaminatori avevano dovuto strappare le parole ad una ad una, con sforzi immensi, tanta era la confusione e il timore della poverina.

Perfino la perfida Giustina Marangio aveva tenuto fede allo scontato copione, conservandosi, anche nel momento culminante e finale della carriera scolastica, fedele come non mai al suo sgradevole e odioso personaggio:

E vi era il caso di Giustina Marangio, la quale, giunta innanzi alla lavagna dove Fraccacreta, prima di lei, aveva trovato la superficie della piramide, aveva fatto osservare al professore un errore nella dimostrazione, a cui egli non aveva badato; aveva rifatta lei, vittoriosamente, questa dimostrazione, e per causa sua Fraccacreta aveva preso cinque in geometria.

Unica vera sorpresa era stato il risultato conseguito da Isabella Diaz, la quale, fra la meraviglia di tutte le sue compagne, «avendo avuto il massimo dei punti, era riuscita la prima»⁵⁷. Ed è una meraviglia, quella suscitata nelle altre alunne, che non si fa fatica a comprendere, tanto quella «personcina nera» era rimasta per tutto l'anno scolastico un'estranea per tutte loro, una presenza marginale della quale ci si accorgeva solo allorché, interrogandola o coinvolgendola nel lavoro in classe, gli insegnanti obbligavano il resto delle allieve a dirigere occhi e orecchie verso la sua sgradevole «faccia piatta, senza linee precise, dal colorito giallastro», in direzione di quel volto segnato «dall'assenza totale delle ciglia e delle sopracciglia» e reso più grottesco dalla brutta e malfatta parrucca rossastra» che discendeva troppo giù sulla fronte.

Di questa alunna, che porta nel volto e nelle fattezze i segni di una grave malattia, forse ormai superata, o forse ancora spietatamente all'opera per demolire ciò che resta saldo di quel fragile corpo nel quale alberga, Matilde Serao, come si è già accennato precedentemente, non ci dice quasi nulla. La sua è una presenza eterea, impalpabile, che paradossalmente condivide con la «famigerata» Giustina Marangio la totale estraneità al piccolo mondo della classe e al variopinto consesso delle altre alunne. L'una e l'altra, così diverse, così radicalmente distanti – la prima, la Marangio, emblema del consapevole ed egocentrico rifiuto di tutto ciò che è socialità, amicizia, autentico afflato umano, la seconda, la Diaz, immagine dolorosa di una solitudine e di una marginalità non scelte, ma accettate e vissute con estrema dignità – sembrano accomunate dalla totale assenza di tratti e caratteristiche autenticamente femminili, quasi degli esseri asessuati cui, per differenti ragioni, sembra preclusa ogni possibile condivisione di vita e di esperienze con le altre allieve, ogni sia pur occasionale identificazione con le giovani donne del proprio tempo.

Si potrebbe qui ipotizzare che, più o meno consapevolmente, l'autrice di *Scuola Normale Femminile* abbia finito per rappresentare e dare voce, nell'itinerario della «terribile» Giustina e in quello dell'«orrenda» Isabella,

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 480-482.

a due differenti e complementari dimensioni della sua complessa e talora contraddittoria personalità di donna e di scrittrice, sulla quale, ci sembra, le opinioni dei critici appaiono ancora largamente divergenti⁵⁸. Ci si potrebbe altresì domandare, magari alla luce di una più attenta analisi dell'intera sua produzione narrativa e di quella, parallela, di carattere giornalistico, se Matilde Serao, al di là delle sterili e anacronistiche discussioni circa il suo presunto "antifemminismo" e la sua dignità a comparire o meno nel *pantheon* degli scrittori italiani del secondo Ottocento collocabili entro «l'ipotesi gramsciana di una letteratura nazional-popolare»⁵⁹, più che proporsi come «un'attardata epigone dell'ideologia moderata ottocentesca che riconosceva alla donna, preliminarmente, la funzione di massaia e amministratrice domestica, ma la caricava di un secondo onere, quello di farsi soggetto-oggetto educativo», non abbia inteso, attraverso le controverse e dolorose vicende delle tante *Giustine* ed *Isabelle* dei suoi romanzi e racconti rappresentare un universo femminile fieramente e dolorosamente "altro", rispetto a quello postulato dai rigidi costumi dell'epoca e dalle ferree convenzioni sociali, nel quale far rispecchiare anche un po' della sua complicata e contraddittoria "femminilità".

Ma questo è un compito che attiene ai critici letterari e qui, invece, è in ballo una riflessione sulla scuola e sull'identità magistrale femminile. Senza ulteriori indugi, dunque, sembra opportuno giungere all'epilogo del racconto di Matilde Serao, laddove l'autrice, modificando a sorpresa il placido e regolare andamento della narrazione, accompagna l'ignaro e sorpreso lettore in una sorta di proiezione nel futuro e con piglio giornalistico, attraverso il finto ricorso «ad un taccuino di note, di memorie, di ricordi», finisce per fare il verso all'Alexandre Dumas padre di *Vingt ans après*, narrando le vicissitudini e i destini occorsi, tre anni dopo il conseguimento del diploma magistrale, alle sue ex alunne della *Scuola Normale Femminile*. E qui, occorre riconoscerlo, il quadro si complica inevitabilmente e il povero lettore, che fino a quel momento aveva creduto di cogliere con un certo agio gli orientamenti di fondo e il modo di guardare alla scuola e alla condizione magistrale femminile della scrittrice, resta inesorabilmente spiazzato. Sì perché l'esito delle aspettative, delle attese, delle speranze di ciascuna delle allieve del terzo corso della Scuola Normale Femminile se per certi versi riflette quasi sociologicamente, e quindi senza grandi

⁵⁸ Si vedano, oltre ai già ricordati Banti, *Matilde Serao*, cit., pp. 122-132; e Infusino (a cura di), *Matilde Serao. Vita, opere, testimonianze*, cit.; anche il denso saggio di W. De Nunzio Schilardi, *L'invenzione del reale. Studi su Matilde Serao*, Bari, Palomar, 2004; e i contributi raccolti negli atti del recente convegno napoletano: A.R. Pupino (a cura di), *Matilde Serao: le opere e i giorni, atti del Convegno di studi (Napoli, 1-4 dicembre 2004)*, Napoli, Liguori, 2006.

⁵⁹ Cfr. D. Amato, *Femminismo e femminilità*, in Infusino (a cura di), *Matilde Serao tra giornalismo e letteratura*, cit., pp. 105-109; W. De Nunzio Schilardi, *L'antifemminismo di Matilde Serao*, in G. De Donato et alii, *La parabola della donna nella letteratura italiana dell'Ottocento*, Bari, Adriatica, 1983. Si veda altresì G. Manacorda, *L'opera di Matilde Serao entro l'ipotesi gramsciana di una letteratura nazional-popolare*, in Infusino (a cura di), *Matilde Serao tra giornalismo e letteratura*, cit., pp. 17-27.

sorprese, i destini sociali delle maggior parte delle giovani aspiranti maestre, così come si realizzavano nell'Italia liberale del secondo Ottocento, per altri versi introduce una serie di elementi simbolici che, nelle intenzioni dell'autrice, sono destinati a scardinare, o comunque a rimettere coraggiosamente in discussione ogni fumosa retorica nazionale circa improbabili vocazioni e altrettanto fasulle realizzazioni professionali; nel contempo mira a restituire un'immagine concreta e dolente dell'esperienza magistrale femminile nell'Italia postunitaria, quella di vere e proprie "operaie della scuola", destinate ad un'esistenza di "dignitosa miseria" e, talora, a morire in tante forme e in tanti modi, anche quando riescono a sopravvivere a se stesse e a tirare avanti, arrangiandosi come possono, nella loro non invidiabile condizione.

Il resoconto di Matilde Serao, con il suo rapido e sintetico taglio cronachistico, ci pone di fronte ad una pluralità di vicende e di destini, nei quali non è difficile scorgere le ansie e le alterne fortune di un'umanità viva e pulsante, le concrete vicissitudini di un gruppo di giovani che sembra tratto a forza fuori dalla realtà e dalla quotidianità per essere trasferito sulle pagine di un racconto.

Così, per una come la placida e grassoccia Judicone, quella «coi fianchi larghi di madre futura», che, «fatto il concorso, è riuscita fra le prime, e ha insegnato per un anno nella scuola elementare del quartiere Porto, in prima inferiore. Dopo, ha subito sposato un impiegato del Banco di Napoli, e in due anni ha avuto due figliuoli»; ci sono altre ex allieve, cui la fortuna sembra non avere arriso allo stesso modo. È il caso di Emilia Scoppa, la quale «ha fatto il concorso per maestra» e non è riuscita; «ha concorso ai telegrafi, neppure è riuscita. Si è allogata come commessa nei magazzini di Miccio, al riparto delle «confezioni», e quando vede le sue antiche compagne di scuola si vergogna, e si nasconde». È anche il caso di Caterina Borrelli e di Annina Casale, le due antiche alunne della *Scuola Normale Femminile* appartenenti al gruppo «mistico delle sante», buone e diligenti, le quali, per chissà quali ragioni, anch'esse «non hanno fatto il concorso per maestre: hanno concorso ai telegrafi, sono riuscite, vi sono da tre anni. La Borrelli è una impiegata pessima: la Casale è, invece, eccellente nel lavoro e nella condotta».

Alcune, condizionate dalle impellenti necessità economiche o da una serie di ragioni di altro tipo, si sono viste costrette a lasciare la famiglia e la città d'origine per andare ad occupare un posto di maestra elementare in qualche sperduto borgo rurale o montano della penisola. Una scelta – se di scelta si può parlare in questi casi! – particolarmente impegnativa e rischiosa per una giovane neodiplomata, di quelle che solamente l'estremo bisogno, e talora la vera e propria disperazione, potevano motivare. E Matilde Serao, ancor prima che le cronache giornalistiche, e in seguito la lucida e appassionata penna di Edmondo De Amicis ne narrassero le umilianti vessazioni, le miserrime condizioni di vita e, talora le terribili sorti⁶⁰, ce ne offre alcuni vividi e significativi esempi che

⁶⁰ Si veda al riguardo il già ricordato De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, cit.

sembrano tratti anch'essi di peso dalla realtà. Così

la Pessenda non potendo aspettare il concorso, ha subito accettato il posto di maestra rurale, comune di Olevano, nel Cilento, con cinquecento franchi l'anno di retribuzione. Nel grave freddo di due anni fa, non avendo potuto ottenere una indennità per il fuoco in casa, dopo avere invano scritto più volte all'ispettore scolastico e al provveditore, per qualche sussidio, la vecchia madre le si è ammalata di bronchite e le è morta. Nell'anno seguente, il comune di Olevano, avendo dovuto sopportare qualche spesa maggiore nel bilancio, ha diminuito di cento lire la retribuzione della maestra elementare; la Pessenda è rimasta, contentandosi di quello, in mancanza di meglio, visto che non vacavano altri posti di maestra rurale e che i concorsi in città si facevano sempre più difficili. Nell'estate ultima la Pessenda non ha usufruito delle vacanze, non avendo forse mezzi per recarsi in Piemonte: nell'agosto è stata presa dal tifo petecchiale, che è stato mal curato dal medico condotto. Essendosi nel paese diffusa la voce che la sua malattia era contagiosa, ella è stata abbandonata da tutti, anche dalla contadina che veniva a fare i grossi servizi; quindi non si può bene accertare il giorno della sua morte, avendola poi ritrovata quasi nera, sul letto, in una stanza senza mobiglio, con le finestre aperte e un lume spento, per terra, in un angolo.

Non molto diverso era stato il destino della «sentimentale» Carmela Fiorillo, la cui disgraziata e troppo breve esistenza doveva mostrarle un volto ben diverso dell'amore, rispetto a quello «tutto armonia e sentimento» che ne aveva allietato le giornate sui banchi di scuola:

Carmela Fiorillo non ha fatto il concorso, è stata per un anno maestra rurale a Gragnano, ma essendosi innamorato di lei il figliuolo di un ricco fabbricante di paste, ha dovuto partire dal paese e recarsi a far la maestra in un villaggio dell'Alta Savoia, con la retribuzione di quattrocento lire annue. Non essendovi casa nel villaggio dove era la scuola, ella abitava al villaggio vicino, e doveva far quattro miglia ogni mattina e ogni sera, per andare e venire. Nell'ultimo inverno, un giorno, verso le tre, ritornandosene a casa, è stata sorpresa da una tempesta di neve: e sia il freddo, sia la stanchezza, sia il difetto di cibo, perché non aveva mangiato dal giorno prima, ella è caduta sulla via e si è lasciata morire, per debolezza, per assideramento: gli alpigiani l'hanno raccolta due giorni dopo. Il municipio le ha decretata una piccola lapide di marmo, visto il suo zelo e l'amore alle sue umili fatiche.

Struggente per la disperata solitudine e il totale abbandono in cui si consuma è, infine, la vicenda dell'altra «sentimentale» del terzo corso, la sempre allegra e spiritosa Ginevra Barracco, che, al pari di tante altre sventurate «colleghe» realmente impegnate nelle scuole elementari dei piccoli centri rurali e montani della penisola, doveva misurare sulla sua pelle la lontananza ed estraneità di ogni tipo di autorità scolastica:

La Barracco non ha potuto aspettare l'esito del concorso: è andata come maestra in un comune di Calabria Citra. Pare che il clima un po' rigido nell'inverno le avesse danneggiato molto i nervi: ha fatto due o tre volte la domanda per essere traslocata, ma non ha potuto ottenere nulla. Ella ha scritto delle lunghe lettere all'ispettore, al provveditore, al ministro, scongiurando tutti quanti, che la togliessero da quei tormento: ma in tutto quello che scriveva si notava un principio di forte eccitamento nervoso. Quando l'ispettore è capitato nel suo villaggio, essa gli si è buttata ai piedi, piangendo, convulsa, perché l'aiutasse in

qualche modo a uscire da quell'inferno: l'ispettore, commosso, ha promesso di adoperarsi per lei. Dopo, pare l'abbia dimenticata. L'anno scorso, di marzo, ella ha comperato, in tre volte, dallo speziale, tre paste di cantaridi per vescicanti, col pretesto di infermità: e le ha mangiate tutte tre. Ella ha sofferto due giorni di spasimi atroci, si è pentita di quel suicidio, ha invocato le sorelle, i fratelli, le amiche: ma non è stato possibile di salvarla. Dopo morta hanno ritrovato il suo *giornale*; non avendo neppure a chi scrivere le sue pene, ella si dirigeva a un essere immaginario. Il *giornale* è stato mandato alla sorella più grande; esso è straziante.

Ma a volte non occorre neppure recarsi in luoghi malsani e desolati, o trovarsi invischiate in vicende di amori non corrisposti o di vessazioni e soprusi indegni di un paese civile. È il caso della povera Lidia Santaniello, che «a diciott'anni sapeva di essere tisica e pregava Iddio che almeno la facesse vivere cinque o sei anni, ancora, per lavorare, per aiutare la sua casa, fino a che il fratello crescesse». E Dio, almeno parzialmente, l'aveva aiutata. Purtroppo era stato l'unico a provare a fare qualcosa, dato che le autorità scolastiche locali e i rigidi regolamenti didattici non avevano potuto in alcun modo sovvenire alle sue malferme condizioni di salute:

Lidia Santaniello non ha fatto il concorso, essendo ammalata di bronchite. Guaritasi, le hanno concesso il posto di maestra d'asilo, nel quartiere Mercato, con l'annua retribuzione di lire seicento. Le alunne e gli alunni erano centotrentaquattro: ella ha chiesto invano un aiuto, nella sua sezione, non potendo reggere a quella immensa fatica. La continua vociferazione, il dover insegnare le canzoncine a centotrentaquattro piccini, cantando ella stessa, il dover loro insegnare la ginnastica, gesticolando, battendo i piedi in terra, battendo palma a palma, il doverli condurre in ricreazione in un grande cortile umido, girando per un'ora intorno a un pozzo, hanno finito di demolire una salute già minata. Ella ha continuato ad andare in iscuola malgrado la sua infermità, non avendo il coraggio di abbandonare le creature, che amava moltissimo, contentandosi d'insegnar loro a voce fiochissima, senza potersi levare dal suo posto, le brevi canzoni infantili. [...] Quando è morta, sei mesi fa, il municipio ha fatto le spese dell'esequie: i bimbi si sono quotati d'un soldo, per portarle dei fiori e hanno seguito tutti il feretro, due per due, tenendosi per mano, come quando essa li conduceva in ricreazione attorno al pozzo; e hanno cantato le canzoncine che ella aveva loro insegnato con la sua voce consumata.

È pur vero che, per molte delle antiche allieve della *Scuola Normale Femminile* l'inserimento nella vita magistratale si era svolto senza grandi traumi e il loro percorso umano e professionale si era sviluppato sotto il segno di un'onesta mediocrità. Era il caso di Giuseppina Mercanti, che aveva trovato da insegnare «nel ritiro di suor Orsola Benincasa; sua matrigna e sua cognata avendo fatto di tutto per cacciarla di casa», e che «nelle giornate di vacanza fa[ceva] dei fiori artificiali» per i quali era stata «premiata all'ultima Esposizione di Milano». Era anche il caso della volitiva e religiosissima Maria Valente, la quale, «riuscita al concorso», faceva la maestra nella scuola elementare del quartiere Avvocata, in prima superiore, con buon risultato, «ma senza aver avuto ancora avanzamento, visto la mancanza di appoggi». Analoga sorte era toccata a Giovanna Abbamonte, riuscita anch'essa al concorso magistratale, che faceva la

maestra elementare «nel regio educandato dei Miracoli», con dignitosi risultati.

Talora, a fronte dei brillanti risultati conseguiti in ambito scolastico, il rendimento e la qualità professionale delle neodiplomate della *Scuola Normale Femminile* si era rivelato assai deludente, spingendo le autorità scolastiche ad intervenire con giustificati provvedimenti o, in qualche altra situazione, a tollerare le deficienze della maestra per pure considerazioni di umana pietà. Era quest'ultimo il caso dell'ex alunna Cleofe Santaniello, divenuta maestra nella scuola elementare di Montecalvario, nella prima classe inferiore. «Ella è senza forza morale, senza nessuna energia, le sue alunne la fanno dannare e la fanno sempre sfigurare agli esami: di più, è sempre malaticcia, manca spesso, nell'inverno. Un giorno ha avuto un deliquio in classe. La direttrice della sua scuola e i suoi superiori sono malcontenti di lei: hanno dovuto darle un aiutante, per un mese, a sue spese. È sopportata per la sua dolcezza e per la miseria in cui versa».

Meno fortunata della Santaniello era stata la «poetessa» Teresina Ponzio, quella sprezzantemente definita dalla compagne più serie e compassate «l'innamorata del sole». Costei, dopo aver superato agevolmente il concorso, era stata chiamata ad insegnare «nella scuola del quartiere Vicaria, in prima superiore, con risultati mediocri, per disattenzione». Nel medesimo tempo aveva pubblicato «delle poesie amorose in un giornaleto letterario, intitolato l'*Alcione*, e una novella sentimentale, intitolata *Amar sprezzato*, in un opuscolo, dall'editore Carluccio di Napoli, con la dedica: “a te, che non devi amarmi”». Il suo innocuo, quanto infantile temperamento sentimentale, tuttavia, non aveva incontrato l'approvazione delle autorità scolastiche, anche perché, sull'onda delle crescenti passioni letterarie, ella aveva finito per trascurare la sua funzione di maestra: per ben due volte era stata «chiamata dal provveditore e biasimata per queste sue pubblicazioni esaltate», ma nulla si era ottenuto. Un giorno, mentre l'ispettore scolastico visitava la sua classe, «esaminando le alunne e trovandole molto indietro nello studio, come trascuratissime nella condotta, la vide nascondere in fretta un foglio bianco sotto il registro di presenza: richiesta di consegnarlo, si è turbata, ha pianto, ha dato il foglio».

Lo zelo del funzionario scolastico l'aveva finalmente avuta vinta sulla “chicchierata” e instabile maestrina. Si trattava addirittura di «una lettera d'amore a un noto uomo napoletano, ammogliato e con prole»: e, sebbene «si trattasse di un amore non corrisposto» (e probabilmente vissuto in struggente e romantica segretezza, stante il fatto che la lettera non era stata spedita, e probabilmente sarebbe rimasta tra le infuocate pagine alle quali la giovane maestra affidava i propri tormenti letterari), pure esso «denotava nella Ponzio un colpevole traviamiento, incompatibile con le sue delicate funzioni di educatrice». Per tutto ciò la sfortunata «poetessa» era stata destituita dal suo ufficio e spinta a sfogare altrove la sua insana passione. E poco importa che tale gravissimo provvedimento disciplinare neppure entrasse nel merito delle qualità professionali e della perizia didattica della sventurata maestra. A nessuno

sembrava interessare che essa fosse «trascuratissima» nel suo insegnamento e nella capacità di governare la classe, e che i suoi alunni risultassero scarsamente preparati. Ben altro e ben più grave era lo scandalo provocato dalla Teresina Ponzio: tutto il resto, vivaddio, agli occhi dell'autorità scolastica appariva un fatto ininfluenza e di scarso rilievo, il quale poco o nulla aveva a che fare con il corretto espletamento della «delicata funzione educatrice».

Forse proprio per sfuggire a tutto questo, o, più propriamente, per inseguire «vocazioni» o «occasioni» che si erano improvvisamente delineate all'orizzonte, ed erano apparse ben più solide e concrete di quelle fatte intravedere dalla *Scuola Normale Femminile*, diverse ex allieve si erano incamminate per altre strade. Così, mentre Carolina Mazza era finita a recitare «in una compagnia di terz'ordine, nei teatri di provincia», l'ormai trentenne Dedonato, con la sua bella quanto fragile voce da soprano, «non arrischiandosi a fare il concorso» era andata in un primo tempo «a dirigere la scuola elementare di Avellino», ma aveva finito poi, in realtà, per dare «lezione di canto alle ragazze più agiate del paese, e canta[va] ella stessa le romanze di Tito Mattei. *Non tornò e Non è ver*, alla Filarmonica avellinese».

Una fortuna di gran lunga superiore sembrava avere arriso alla Luisetta Deste, la bellina che non aveva mai studiato niente» e si era sempre distinta per la sua «civetteria» e «i suoi amoretto». Costei, divenuta «istitutrice in una famiglia ricca», era riuscita a giocare al meglio le sue carte, fino al punto da riuscire a «sistemarsi», facendosi sposare da «un vecchio parente che ha, per lei, diseredato quattro nipoti». Anche per la simpatica e diligente Checchina Vetromile le porte della carriera magistrale si erano chiuse, fortunatamente, abbastanza presto, consentendole di godere una vita serena e di ottenere quegli agii e quelle sicurezze che la gran parte delle sue antiche compagne neanche poteva immaginare. Superato brillantemente il concorso, ella «aveva fatto la maestra per un anno, con lode»; poi, insperato, era giunto il colpo di fortuna: «Ha sposato un negoziante di calzoleria, che ha una fabbrica nazionale di scarpe e ne manda anche all'estero. Checchina tiene i conti, tiene la corrispondenza e sorveglia la vendita: quando le sue compagne di scuola vanno a comperare le scarpe da lei, fa loro risparmiare qualche cosa e annoda lei stessa il pacchetto con un nastro azzurro».

Un discorso a parte, data la particolarità del personaggio, deve essere fatto per Sofia Scapolatiello, la fragile adolescente che il lettore non fatica ad immaginare costantemente alle prese con quei melensi e stucchevoli «romanzetti d'amore e racconti per signorine», così in voga nella seconda metà dell'Ottocento⁶¹, destinati ad alimentare, nelle inconsapevoli e disarmate giovinette, il sogno piccolo-borghese del grande amore capace di cancellare la grigia realtà del quotidiano e di riscattare d'un tratto tutta la mediocrità di

⁶¹ Cfr. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., pp. 65-170.

una povera esistenza. Ella che, come si ricorderà, aveva trascorso gli anni di scuola a lottare in silenzio per un amore impossibile e che, via via aveva sacrificato a tale segreta passione ogni istante della vita reale e ogni prospettiva di futuro, aveva finito per rinchiudersi sempre più in se stessa: «Non ha fatto concorso, non ha ripetuto il terzo corso, non ha fatto esame di riparazione, non ha preso neppure il posto in qualche asilo. Nel settembre sua sorella si è maritata ed è rimasta in casa [...]. La Scapolatiello ha manifestato l'intenzione di farsi suora di carità, ma le mancavano i quattrini per la dote». In uno dei più tristi momenti del suo solitario e indicibile strazio, la povera Scapolatiello aveva deciso di mettere fine ai suoi tormenti, senza neppure immaginare di fornire, con il suo gesto, un insperato avallo ad uno scontato cliché di tanta mediocre letteratura d'appendice da pochi centesimi:

Un giorno che, dopo tre o quattro tentativi inutili per riuscire a qualche cosa, ella stava sul balcone, al quarto piano, con sua sorella e suo cognato, ha detto loro: vado un momento sul terrazzo. E salita al quinto piano, sul terrazzo, ha scritto sopra un pezzettino di carta: *vi voglio tanto bene, non mi dimenticate*, ha arrotolato questo fogliettino di carta, ha chiamato da sopra sua sorella, le ha sorriso, le ha mandato un bacio: ha buttato prima il fogliolino nel balcone, poi si è buttata giù, lei, nella strada. La sorella e il cognato se la son vista precipitare innanzi, come un fagotto di cenci. Dev'essere morta prima di giungere in terra, per la congestione cerebrale⁶².

Nel destino incrociato di Giustina Marangio e di Isabella Diaz, le due principali protagoniste del racconto *Scuola Normale Femminile*, che a bella posta abbiamo lasciato per ultime, si racchiudono tanti dei significati della felice incursione letteraria di Matilde Serao nelle vicende magistrali femminili e nella realtà scolastica dell'ultimo quindicennio dell'Ottocento. Del resto, per quello che può sembrare un apparente paradosso, esse sono le uniche allieve della *Scuola Normale Femminile* immaginata dalla scrittrice napoletana che realizzano appieno, con risultati lusinghieri e un indiscusso successo, la propria "professionalità magistrale", pur incarnando due contrapposti ideali e modelli di maestra elementare, nei quali – e non è difficile da credersi – appaiono trasfuse in una mirabile sintesi, l'indole e le "qualità" proprie di ciascuna di esse.

Giustina Marangio ha fatto il concorso ed è «riuscita una delle prime»; subito ha intrapreso l'insegnamento nella scuola elementare del quartiere Chiaia, nella terza classe, «e ha ottenuto finanche che la direttrice della scuola fosse traslocata a Portici, assumendo lei la direzione, con una indennità». Il suo carattere forte e determinato, il suo piglio direttivo ne hanno fatto un vero e proprio monumento al rigore e alla severità. Ella, infatti, è riuscita a sublimare il suo indomabile rancore e quell'odio nei confronti del mondo e dell'intero genere umano che la caratterizzava da sempre e la rendeva del tutto asociale, in una sorta di "pedagogia del disciplinamento" che incontra costantemente

⁶² Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 482-487.

nuovi e sempre più convinti estimatori non solo tra le autorità scolastiche, ma anche nella più vasta cerchia dei benpensanti. È lei, ci avverte la Serao, «che ha inventato un nuovo metodo di punizione delle bambine: metter loro sul capo lo strofinaccio sudicio d'inchiostro, di polvere di gesso, con cui si puliscono i banchi e le lavagne»; ed è sempre suo il merito di avere introdotto nella popolosa e vivace scuola elementare del quartiere Chiaia un nuovo ed efficacissimo sistema «per non far tardare le alunne, alla scuola: si mette alla porta, con l'orologio in mano, e a chiunque arriva dopo le otto, sequestra la colazione, implacabilmente»⁶³.

Tutto questo potrebbe apparire, ad un primo e superficiale sguardo, il frutto di un approccio esageratamente, se non addirittura esclusivamente punitivo nei confronti della scolaresca; una sorta di pedagogia di stampo rigoristico e militaresco applicata all'istruzione primaria la quale, dimenticati inspiegabilmente i premi, sembra riservare spazio solo alle punizioni e ai castighi. Anche perché, nelle rapide annotazioni attraverso le quali la Serao descrive i “brillanti risultati” conseguiti dalla maestra-direttrice Giustina Marangio, non sembra esserci spazio per null'altro. E tuttavia, se si getta anche solo per un momento lo sguardo all'interno delle aule della scuola del quartiere Chiaia, non è difficile intravedere le file ordinate e composte delle piccole alunne e intendere il silenzio e la ferrea disciplina che dominano l'attività didattica, l'ordine e il rigore che presiedono ad ogni atto e ad ogni momento dell'operosa giornata di studio tra le mura scolastiche. E poco male se tali indubbi risultati sembrano essere stati ottenuti solo attraverso la trasformazione delle aule scolastiche in una sorta di tetra e fredda caserma militare.

Si potrebbe altresì immaginare che, anche dal punto di vista dell'insegnamento impartito, la maestra-direttrice Giustina Marangio non abbia fatto sconti a nessuno, distinguendosi per una didattica capace di garantire, senza sbavature, la precisa e puntuale applicazione dei programmi ministeriali e per un atteggiamento nei confronti delle alunne all'insegna della massima severità e del più incisivo ed esemplare rigore. Del resto, appariva necessario che, fin da piccole, le alunne – specie quelle più povere e modeste dei ceti popolari e della piccola e piccolissima borghesia che frequentavano la scuola elementare del quartiere Chiaia – «imparassero a stare al mondo», che non si facessero illusioni, che apprendessero quanto prima non solamente la disciplina, ma anche le durezze e le ingiustizie che caratterizzano inesorabilmente l'esistenza di ciascuno. Era indispensabile che, accanto al leggere, allo scrivere e al far di conto, esse acquisissero da subito – e i metodi punitivi messi a punto dalla Marangio apparivano particolarmente idonei allo scopo – il sentimento dell'umiliazione, della mortificazione, dell'assenza di ogni brandello di umanità, perché solo così potevano adeguatamente “prepararsi alla vita”, senza infingimenti e senza consolatorie, quanto inutili illusioni. Non era stato così, del resto, per la stessa

⁶³ *Ibid.*, pp. 484-485.

Giustina Marangio? Non era stata lei stessa a svelare alle sue antiche compagne della *Scuola Normale Femminile*, ma in fin dei conti soprattutto a se stessa, in un impeto di amara e radicale sincerità, che l'amore e tutte le belle aspirazioni e i buoni proponimenti che da esso discendevano altro non erano che «una grande bestialità»?

Al di là delle complesse motivazioni che l'hanno originato, non c'è dubbio che l'approccio di stampo militaresco, esasperatamente centrato sul rigore e sulla disciplina, fatto proprio con successo dalla maestra Giustina Marangio, non riflette esclusivamente una mera fantasia letteraria, ma esprime in modo esemplare – e così dovette apparire ai lettori di fine Ottocento del racconto della Serao – quella “pedagogia autoritaria” che caratterizzava l'immaginario e alimentava tanta parte dei convincimenti e delle aspettative dei ceti abbienti e dei circoli più retrivi e conservatori dell'Italia umbertina nei riguardi dell'istruzione ed educazione delle classi subalterne.

Ben altro itinerario, come si può immaginare, aveva avuto la carriera di maestra di Isabella Diaz, la quale, risultata «la prima riuscita nel concorso», era passata «subito a insegnare in quarta classe, alla scuola del Gesù» con «risultati eccezionali». Nel giro di poco tempo, la giovane insegnante aveva «semplificato il metodo di sillabazione» e «modificato l'insegnamento della geografia, in meglio». Instancabile, mentre assolveva con responsabilità e perizia al suo ufficio di maestra, si era data da fare per estendere i benefici dell'educazione infantile nelle zone più depresse del territorio, tanto che aveva fondato «un giardino d'infanzia a Portici» ed era riuscita a creare «un asilo a Pozzuoli». «Sempre orrenda», come ce la descrive impietosamente Matilde Serao, era stata anche chiamata a riordinare «le scuole di Sarno», e, forse proprio per gli eccellenti risultati ottenuti anche su questo versante, aveva goduto dello straordinario privilegio di ottenere la «Prima medaglia d'oro all'ultima esposizione pedagogica», segno ormai che la sua fama di educatrice provetta e al passo con i tempi aveva varcato i confini cittadini. Ancora giovanissima, era poi divenuta, bruciando tutte le tappe della carriera magistrale, «Direttrice della scuola più popolosa di Napoli» e, in questa veste, in singolare contrapposizione con le scelte pedagogiche che ispiravano l'operato della sua antica collega Giustina Marangio, da lei aveva preso il via «la prima abolizione dei vecchi metodi punitivi»⁶⁴.

Sarebbe fin troppo facile rilevare come le simpatie dell'autrice siano tutte per la benefica e positiva Isabella Diaz, sulle cui prodezze magistrali e sui cui meritati traguardi raggiunti, del resto, si conclude trionfalmente il lungo racconto *Scuola Normale Femminile*. In realtà, le due contrapposte carriere magistrali – di Isabella Diaz e di Giustina Marangio – si sviluppano in maniera speculare e alludono, se si vuole, a due differenti modi non solamente d'intendere la professione magistrale, ma anche di guardare alla “funzione

⁶⁴ *Ibid.*, p. 487.

sociale della scuola”, in primo luogo di quella obbligatoria e destinata a tutti, la scuola elementare e popolare. E qui, forse, risiede l’ultima “lezione” impartita da Matilde Serao ai suoi lettori, l’ultima “denuncia” espressa dalla scrittrice napoletana nei riguardi della condizione magistrale e dell’istruzione pubblica del suo tempo.

Ella, infatti, dopo aver descritto con crudo realismo e senza orpelli la povera condizione e il misero immaginario di quelle «Operaie dei cuori», per dirla con Edmondo De Amicis, destinate a diventare, secondo i consumati *clichés* della retorica ministeriale, le «missionarie di civiltà» e le «artefici del progresso della Nazione»; dopo avere messo a nudo le gravi inefficienze delle scuole normali femminili ad esse destinate e l’insensatezza e inutilità di tanta parte della formazione loro impartita; dopo aver fatto sommariamente giustizia dei fatui moralismi e degli imbarazzanti luoghi comuni di una società abbarbicata nei suoi pregiudizi sessisti e di classe, come del resto delle penose e mistificatorie elucubrazioni sulla «vocazione magistrale» e sulla «delicata funzione educatrice» che le insegnanti elementari erano chiamate ad assolvere; ella, dicevamo, ci pone infine di fronte a due modi radicalmente contrapposti di guardare – attraverso gli occhi di Giustina Marangio o quelli di Isabella Diaz – alla scuola elementare e popolare e al ruolo della maestra. Due modi, si badi, che scaturiscono da un’analoga formazione culturale e professionale, da un eguale itinerario esperienziale tra le mura del vecchio e grigio edificio della *Scuola Normale Femminile* napoletana. Il prevalere dell’uno o dell’altro approccio, sotto questo profilo, sembra collegarsi, nella prospettiva dell’autrice, al modo stesso in cui i singoli soggetti sono capaci di rielaborare non solamente il sapere e le competenze apprese sui banchi di scuola, ma il loro stesso vissuto interiore, la loro stessa umanità.

A questo riguardo, nell’illustrare la benefica e incisiva opera di educatrice e di insegnante elementare dispiegata da Isabella Diaz, Matilde Serao propone una concezione della funzione magistrale femminile estranea ad ogni astratta pretesa vocazionale e frutto, viceversa, di una scelta consapevole, per quanto amara, di accettare la propria fragilità e i propri limiti (metaforicamente incarnati – nel caso della giovane maestra – dalla grave malattia che le ha deturpato il volto e cancellato ogni traccia di femminilità) per realizzare autenticamente se stessa e ciò in cui crede. Sotto questo profilo, a differenza di Giustina Marangio, Isabella Diaz non è solamente un personaggio estraneo a tutti i *clichés* femminili del suo tempo, ma è anche una donna che il dolore, la solitudine e la condizione di radicale marginalità decretata dal duplice svantaggio della miseria e della malattia non sono riusciti a spezzare, né a spingerla verso compromessi e soluzioni di ripiego o a cercare un facile rifugio nell’autocommiserazione o nell’inestinguibile odio per il mondo; l’hanno, anzi, resa più forte e determinata, ne hanno fatto una sorta di icona della “donna nuova”, capace di portare un significativo contributo – attraverso la sua opera di insegnante ed educatrice –

alla promozione delle nuove generazioni, specie di quelle più povere e neglette, e al miglioramento della società del suo tempo.

E, non a caso, l'appassionata e vigorosa penna di Matilde Serao, mentre ricorda, con quel «sempre orrenda» richiamato a bella posta nelle pagine finali del racconto, che Isabella Diaz deve i suoi successi magistrali ed educativi non alle agiate condizioni economiche e familiari di partenza, e tantomeno alle doti e alle piacevolezze di un'effimera e prorompente femminilità, ma solo alla sua fiduciosa determinazione, ai suoi sacrifici e al suo appassionato e impegnativo lavoro, è lì a spiegare ai suoi lettori che l'unica autentica “vocazione magistrale” femminile è quella che si realizza attraverso il difficile e faticoso approdo ad un'intiore libertà dagli stereotipi e dagli assurdi pregiudizi del proprio tempo e attraverso la scelta di impegnare tutte le proprie energie per far crescere e maturare una nuova umanità.

Anna Ascenzi
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
ascenzi@unimc.it

The army as «the real school of the Nation». The “martial aspect” of popular education in the Italian post-unitary period

Piergiovanni Genovesi

1. *Introduction*

The twofold – political and economic – revolution that took place between the XVIII and XIX centuries imposed a new political protagonist: the masses. These had found full political legitimacy in the principle of popular sovereignty, whose abolition was maybe the main issue promoted by the post-Revolution intents of the Congress of Vienna (1814-1815). The power of the Restoration to impose a return to the principle of the legitimisation of divine power proved to be inconsequential and, in any case, did not extend beyond the year 1848. However, at a first recognition, the masses as a political entity seem to have been banished from the XIX century European political system.

In actual fact, the Nineteenth century distinguished itself for the deep hostility shown by the ruling class towards the masses, considered sometimes as the starting point for a new potential type of tyranny or, alternatively, as the means whereby the qualities of the individual could be lost and thus make man degenerate into barbarism.

In this sense we can say that the masses maintained even a sort of protagonist role! Nevertheless, it must be underlined that the ruling class itself was constantly interested in involving the masses around its élite project. It was this

very necessity that triggered those strategies that in the post-unitary period were known as “popular education”.

The theatre of this complex and even paradoxical situation (what G. Mosse called «Nationalization of the masses»¹) was certainly the scholastic context and, in particular, primary school. However this process – aimed at transforming this de-stabilizing element into a structural potentiality – was assigned even more to the army. On the one hand it appeared a safer place to keep at bay any risks deriving from such an experiment, on the other hand the same liberal ruling class felt an urgent need of the utility of a mass army.

As time went by, a strong link was created between this increasing attention towards the masses and the military dimension; as confirmation of this situation, it can be considered that the definitive achievement of a political dimension of the masses coincided with the wartime events. In Italy this took place in 1912 as a consequence of the Libyan War, the first real war involving the majority of the Italian populace: that same year marked the concession of universal male suffrage.

In this article I propose to analyse the way in which the army found itself at the core of the mass education policies of the newborn Reign of Italy.

2. *The “army school”*

After Italian Unity the ruling class placed its hopes in the army as one of the principal educative institutions. The army is now considered to be one of the most effective means to «make Italian people» and to concretely build the «resurrected» Nation.

Military life reflects a sort of “national pedagogy” aimed at guaranteeing the solidity of the Fatherland by virtue of a capillary sense of discipline, hierarchy, order, obedience, fidelity, physical strength and self-abnegation: «in this way the Army has come to be the real school of the Nation»². For many people, therefore, the army-school – far more than school in the traditional sense – was to be the principal instrument in order to contend with the problems of the new Reign, if the new Nation was to become something more than an empty artifice³.

The education-army correlation, however, is really a solid one because it is not simply artificially imposed by the ruling class: as a matter of fact, the denial of military life is a widespread attitude⁴, but, at the same time, the army

¹ G. Mosse, *The Nationalization of the Masses*, New York, Howard Fertig, 1974.

² G.C. Abba, *Uomini e soldati. Letture per l'esercito e pel popolo (1892)*, Bologna, Zanichelli, 1921, p. 114.

³ Cfr. E. Gentile, *Il culto del littorio*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 17.

⁴ As G. Rochat and G. Massobrio underline, especially in the Nineties, it is necessary to distinguish three fundamental tendencies in Italian anti-militarism: firstly, the patriotic tendency

is considered also by the lower classes as an educational opportunity, especially during the conscription period. Conscription in particular proposes itself as a new way to celebrate a series of traditional rites, beginning with the initiation from adolescence to adulthood.

So military life was considered also by the ruling classes as being synonymous with an educational context, inasmuch as it was able to strongly contribute to the moral building of the Fatherland. However, in civil milieus, heated debates regarding the real value of the army as a place of education were not infrequent; at the same time, there were many fears and misgivings, especially within military circles, regarding the excessive connotation of the army as a school.

A certain amount of criticism regarding the army's potential as the school of the Nation also came from democratic circles, which strongly sustained the idea of the «armed Nation». In this case, however, the question was whether or not to consider the royal army as a permanent entity completely divorced from civil life. Embracing the idea of «all soldiers, no soldier»⁵, the royal army, dominated by servile obedience and brutal discipline, represented an institution that mortified individual freedom and a direct consequence of national failure.

A marked connotation of the army as a school generated fears and misgivings also within the military sphere. Parallel to the more general attitude of the ruling class towards the education-populace connection⁶, also in the military class there was the fear that an excessive attention to education could “degenerate” into an unmanageable double-edged weapon, giving rise to false expectations and inappropriate behaviour. Especially with the increase of the «red peril», who can say to what extent the working class – of which the army is composed for the most part – «is national, and when it begins to be international»?⁷

With an aggravating element: that of also providing them with a military formation! From this point of view, the fear of arming potentially subversive elements is undoubtedly present⁸.

of the “democratic left”, characterised by their battle against the regular army, secondly, that of the popular masses, whose dominant attitude seems to be non-involvement in the institutions of the new State and finally the anarchic-socialist tendency, the only truly antimilitarist one, that denounces the anti-popular role of the army, considering it as an enemy to combat (cfr. G. Rochat, G. Massobrio, *Breve storia dell'esercito italiano dal 1861 al 1943*, Torino, Einaudi, 1978, pp. 131-135).

⁵ C. Cattaneo, cited in G. Salvemini, *L'Italia politica nel XX sec.*, in *Scritti sul Risorgimento*, Milano, Feltrinelli, 1961, p. 388.

⁶ «Here is that strong contradiction in the scholastic system: that of alphabetizing but no more than necessary; of teaching to read and write, but only what is strictly necessary for utilitarian goals», in G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 78.

⁷ P. Fambri, *La società e la Chiesa a proposito della nuova legge di reclutamento*, «Nuova Antologia», X, 1875, cited. in P. Del Negro, *Esercito, Stato, Società. Saggi di storia militare*, Bologna, Capelli, 1979, p. 193.

⁸ Cfr. F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Roma-Bari, Laterza, 1990, pp. 392-393.

Finally, among the soldiers there was a widespread feeling of intolerance towards the load of extra-activities with which they were burdened: for example, having to deal with earthquakes and epidemics or even having to do what school normally did, namely teaching the soldiers to read and write. However, “technical competences” are one matter, “educative functions” are quite another. From this point of view, criticism vis-à-vis the scholastic institution often constituted the premise for the army itself to claim a specific educative function. This was a fundamental step towards the claiming of an educative role. It is no coincidence that Niccola Marselli⁹ – one of the most staunch supporters of the close bond between the army and education – strongly emphasized that the army was not to be a primary school: only in this way could it fully develop its formative role.

3. *The Italian army*

What kind of army are we referring to? On 4th May 1861 a concise note from the Minister of War Manfredo Fanti announced the birth of the Italian army¹⁰. The new army was a combination of troops from the Centre-North, joined at a later date by those from the South with the original Piedmontese army, according to General Alfonso La Marmora’s organization of this last army in the Fifties. In that period the two principal models were the Prussian army (short, diffuse and regionally organized term of compulsory military service) and the French army (long, non-diffuse and based on a national selection term of military service); the Italian army was clearly inspired by the French model.

In the early post-unitary atmosphere the expectation that the army should be an instrument of domestic order (a clear example is the fight against brigandage) prevailed; the dominant idea was that of a French-like army, where training geared to rigorous passive obedience was to commence with a drastic uprooting from regard to civilian life.

⁹ Niccola Marselli (Napoli 1832 – Roma 1899), general, deputy, senator. Official in the Engineering Corps of the Borbonic Army, he entered the new Italian army in 1860. He participated in the campaign of 1866. In 1867 he was called by the newborn Superior School of War to teach history and military history. Between 1884 and 1887 he was General Secretary to the Minister of War, with Ricotti. His most famous book is *La guerra e la sua storia* (*The war and its history*) published by the Treves brothers between 1875 and 1877. Between the years 1833 and 1884, when he was a colonel, he wrote *La vita del Reggimento* (*Life in the Regiment*), published in Florence in 1889. Cfr. V. Gallinari, *Niccola Marselli*, in N. Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi* (1889), Roma, Stato Maggiore dell’Esercito, 1984, and A. Malatesta, *Ministri, deputati, senatori dal 1848 al 1922*, Roma, E.B.B.I., 1941.

¹⁰ For a history of the Italian army cfr. Rochat, Massobrio, *Breve storia dell’esercito italiano dal 1861 al 1943*, cit.; J. Whittam, *Storia dell’esercito italiano*, it. tr., Rizzoli, Milano, 1979; L. Ceva, *Le forze armate*, Torino, Utet, 1981.

This situation – whereby the army and civil society constituted two separate worlds – was not ideal for the army to become the real school of the Nation: the middle class considered the military institution as a useful instrument but, at the same time, as being divorced from the middle class itself. The lower classes viewed it as a hostile presence, inasmuch as it symbolised compulsory service or brutal repression. Moreover it is to be observed that in military circles there was widespread scorn and contempt for everything that had anything to do with “culture” or “education”: all this was perceived as an attack against the soldier’s moral and physical strength. «Ferdinando II was afraid of the *pennaiuoli* (scribblers), as he called writers, and was wary of any learned “weapons”, suspected of Carbonarism [...] after 1860 – Marselli observes – learned officials were derided with the name of savants, and they sadly repeated to themselves the warning of a French writer: “you will maybe gain promotion in spite of that; but you won’t ever gain any thanks to it”»¹¹. If this was the situation as far as the officials were concerned, that of the troops was even worse: «the soldier came ignorant to military service and ignorant and bestial went back home»¹².

Subsequently the following aspects led to a change in this direction: the emergence of a more marked military function of the army (war of 1866, Triple Alliance of 1882, colonial enterprises) as opposed to the task of public security, which still, however, formed part of their duties; the defeat at Custoza in 1866, all the more apparent by contrast with the astounding victories of the allied Prussian army; the victory of Prussia against the French model army in the 1870-71 war. This change had effect with the reforms of the Seventies by the Minister of War (1870-1876) Cesare Ricotti Magnani¹³: these reforms consisted in the army’s adoption of the Prussian model (short, diffuse term of military service – 3 years – 1 year of voluntary service) but without the regional term of military service.

Against this backcloth the theme of education became a more and more strategic argument¹⁴. The bond between military victory and the educational level of the Nation became more and more explicit. The potency of the victorious Prussian army was considered by many to be the outcome of the work carried out by the teachers and, even more, by State education¹⁵; vice versa Italian

¹¹ Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi* (1889), cit., pp. 9-10.

¹² *Ibid.*, p. 50.

¹³ C. Ricotti Magnani (1822 Borgo Lavezzaro, Novara – 1917 Novara) general, deputy, senator. He participated in the campaign of Independence and was Minister of War from September 1870 to July 1876, from October 1884 to April 1887, from March to July 1896.

¹⁴ Cfr. G. Conti, *L’educazione nazionale militare nell’Italia liberale: i convitti nazionali militarizzati*, «Storia contemporanea», 6, 1992 (December), p. 956. On this topic see also N. Labanca, *I programmi dell’educazione morale del soldato. Per uno studio sulla pedagogia militare nell’Italia liberale*, in Deputazione di storia patria per l’Umbria, *Esercito e città dall’Unità agli anni Trenta*, 2 voll., Roma, Archivio di Stato, 1989.

¹⁵ The claimed superiority of the educational role of military life, seen as the harmony of

weakness was strongly associated with the country's widespread illiteracy. «There is in the conscience of the Nation itself – Pasquale Villari writes in 1866 – an enemy more dangerous than Austria; and that is our enormous ignorance [...]. It isn't the quadrilateral of Mantua and Verona that could impede our victory; but it is the quadrilateral of 17 million illiterate people and of 5 million Arcadians»¹⁶.

From an *élite* point of view, it was commonly held that «our army, after the 1866 campaign, which bestowed glory on our allies and gave us cause to suffer, felt the necessity to elevate the level of its culture to the highest degree for those who will constitute the leading class in military actions»¹⁷. This entailed, first and foremost, a request for a more solid cultural formation and military training for the officials, indispensable for the necessities of a modern army: this was the course of action adopted in 1867 with the creation of the *Superior School of War*.

As for the masses, where the main problem was that of widespread conscription, the question took on a different perspective: how was it possible to educate this mass-troop¹⁸ of conscripts? This was viewed as an extremely delicate issue because «we are not talking any more about how to handle a mass of peasants, with the sharp but friendly shrewdness of country folk; we are talking about how to deal with men whose intelligence is already sharper, and will become even sharper than it is now, whose character has become more impulsive, whose temperament is more nervous, and men who will acquire a stronger identity from the changed social conditions and tactical institutions»¹⁹.

From this point of view not only mere conscription but also an educational programme based on the acquisition of technical and moral rudiments were insufficient. As time went on, the prospect of creating firm consensus around the idea «of the indivisible King and Fatherland» gradually took shape²⁰. In order to achieve this aim, rather than the idea of transforming the army itself into a school, the idea of the necessity to structure school, or rather, the educational

intellectual, physical and moral forces, as opposed to the “scholasticism” of school led, for example, N. Marselli to declare that «marshal Moltke, in a speech at the Reichstag, said: “Not the schoolteacher, but the educator, the State, has won our battles; the State, which for about 60 years, has steered National education towards physical strength and moral integrity, towards order and precision, towards loyalty and obedience, towards patriotism and virility”». See Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi* (1889), cit., p. 94.

¹⁶ P. Villari, cited in Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, cit., p. 78.

¹⁷ Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi* (1889), cit., p. 9.

¹⁸ The law of 30th September 1873 established the peace force of the army as 224.000 men and that of war as 800.000. In times of peace the army comprised 130 generals, 1.223 superior officers, 10.834 inferior officers, 16.431 non-commissioned officers and 193.000 troopers. Cfr. Whittam, *Storia dell'esercito italiano*, cit., pp. 161-162).

¹⁹ Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi* (1889), cit., pp. 84-85.

²⁰ *Regolamento di disciplina militare* (henceforth RDM), in U.V. Roveda, *Manuale per allievi caporali, allievi sergenti, allievi ufficiali e volontari d'un anno*, Nocera Inferiore, Angelo Angora, 1899, art. 1, *Del giuramento*.

sector, like the army became dominant. The army was, indeed, the place where the strong stimulus for the involvement of the masses could be appropriately balanced with the time-honoured supremacy of discipline.

4. *The army as an educator*

The conviction that the army could have an educational role relied on shared expectations which had the power to create concrete stereotypes. One of these was the image of the army as an opportunity to transcend the narrow boundaries of everyday existence and to satisfy the desire to leave, to go far away, to see the world.

Furthermore there was the expectation of military life as training for the body and mind. The theme of physical strength constitutes one of the most evoked arguments to sustain the educative function of the army, which could thus contribute to the wider project of the physical rebirth of the Nation, in which many tendencies converge: positivistic anthropologies, racist influences, eugenic indications etc. In certain respects, the fortification of the body proved to be a far more important imperative than that of the mind: indeed, it was common opinion that by fortifying the body, the mind would automatically be fortified.

The image of the illiterate conscript learning to read and write during his military service, constituted a genuine *topos*.

Finally, a recurring theme was the power of military life to actually blend Italians, educating them to an authentic patriotic sentiment, beginning with the use of Italian as the common language²¹. The constant movement of conscripts all over the Country was seen as a pre-requisite for the cohesion of the Fatherland: a movement of «blond heads going down south, and black heads going up north [...]. Greetings in different dialects, 'hurrahs' from persons unknown to other persons unknown: maybe in the same places where, in other times, Italians and Italians had met and killed one another in the wars [...] what an upheaval of Italian people!»²². A similar opinion was expressed with regard to the differences in social class, in the view of conscription as a sort of blessing «conscription that treats everyone alike, rich and poor, nobles and plebeians»²³.

These expectations, however, saw in the army a propitious but contingent opportunity: seeing the world, learning to read and write, fortifying the body, blending Italians did not constitute peculiar characteristics of military life.

²¹ RDM, art. 20: «on service you always have to use the Italian language».

²² Abba, *Uomini e soldati. Letture per l'esercito e pel popolo (1892)*, cit., p. 70.

²³ *Ibid.*, p. 6.

Claiming for the army the role of a true school of the Nation entailed the identification of a specific characteristic of military life, an element around which it would be possible to develop a mass educative function, at least an educative function for the masses in the army: discipline, in other words. The army itself became «the real school of the Nation» because it was a «high school of discipline, and therefore of morality». Hence the affirmation that «when you've formed an army, you've virtually formed a Nation»²⁴.

5. «Discipline, or respect for superiors and for one's fathers»

The search for an educative role implied first of all a denial of the idea that the army should be a substitute for school. «The State – said Marselli – had to be a nurse in order to make children learn to walk by themselves; and the army, which is a great part of the State, had to substitute individual activity in order to assist and instruct an illiterate populace, unable to help it. For this reason the army was transformed into primary school and the soldiers into male-nurses, bakers, health officers, stretcher-bearers etc. [...]. But the cooperation of the army cannot be but a transitory episode: the army has to receive the citizen when he is already able to read and write. The noble and admirable duties of the elementary school teacher, of the public safety guard, of the cholera guard and such, constitute a deviation from the main objectives of the army and go beyond the duties of an army and step after step could distort it»²⁵.

Contesting this distortion did not signify denying the educative function of the army, but it constituted the main assumption for it to claim an educative function of its own. The army had rather to directly assume the school's educative function, instead of solving the inadequacies of school itself.

The consequence was strong rivalry vis-à-vis the civil world in general and towards school in particular. So the contrast between the utility of what was taught in the army and the condescension ensuing from civil studies became widespread. In particular, the superiority of the army over civil institutions was asserted in the military sphere: the military, or rather the official, became «the priest of the Fatherland, the apostle of duty»²⁶. Moreover, the superiority of the army in the educational domain was further emphasised in the assertion that «the official and his assistant, the warrant officer, in order to succeed in their educative mission, have at their disposal more resources than the elementary teacher. The average middle-class teacher, poorly dressed, sitting on a chair in an often dirty and poorly-lit classroom, before a bunch of scoundrels seated

²⁴ T. De Cristoforis in Abba, *Uomini e soldati. Letture per l'esercito e pel popolo* (1892), cit.

²⁵ Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi* (1889), cit., pp. 68 e 70.

²⁶ *Ibid.*

behind their desks, cannot possibly exert the same fascination on the heart and imagination of young men as a superior, dressed in his uniform, respected, beloved and often observed when he commands during a military action, exerts on his fellow soldiers»²⁷.

The recurring theme of the contrast between the truly civil military world and the supposedly civil – but actually uncivil – world had the effect of highlighting the discriminating element of discipline. What made all the difference and constituted the core of the army's moral strength was discipline, the fundamental basis of the army»; and in this very element resided the primary source of 'military education', that is to say of a vision of education founded on martial principles. Clearly, it was not possible to give discipline the sole connotation of coercion and brutality if it was to develop its own educative dimension and comply with the needs of a mass-army: even if it implied «immediate and absolute obedience»²⁸ the theme of consent was essential, in the firm conviction that «if people know the reason, they will do their duty better»²⁹.

So, how was it possible to reconcile consensus and compulsion? Or, otherwise, how was it possible to reconcile hierarchical and egalitarian elements?

By giving importance to feelings, to affection is the answer by military sphere: a «hard, rough, mute affection that does not exhibit itself, that conceals a surge of tenderness under a rough act»³⁰. And the pre-eminence of affections, first and foremost, gives the army the opportunity to propose itself as a big family, where there is a strong bond of fraternity among the soldiers, and where, above all, «the colonel of the regiment is an administrator, an instructor, an educator of a large mass of men that consider him as the direct delegate of their king and of their father»³¹. Furthermore, discipline is connoted as being synonymous with respect for one's superiors and fathers»³².

In this way it was possible to face the challenge imposed by the mass-army, by co-ordinating the egalitarian element (brotherhood) and the hierarchical one (paternity)³³. So one's personal identity was consolidated under the pretence that – as Sigmund Freud said – «the commanding officer is a father that loves all his soldiers equally and for this reason they are called fellow-soldiers»³⁴. On the strength of this statement, it became possible to confer legality – neutralising every

²⁷ *Ibid.*

²⁸ RDM, art. 2 and «obedience has to be ready, respectful and absolute» (art. 3).

²⁹ RDM, art. 2.

³⁰ E. De Amicis, *La vita militare* (1880), Firenze, Salani, 1909, pp. 10-11.

³¹ Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi* (1889), cit., p. XV.

³² *Ibid.*, p. 5.

³³ In this family the mother constitutes an element of ambiguity, aptly expressed by the fact that the femininity of the Fatherland is founded on a masculine root. The maternal bond is an unstable one and, on the one hand, a man who loves his mother will automatically make a good soldier, however, on the other hand, a mother can make of a son a man without character (*bamboccione*).

³⁴ S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* (1921), *Opere* 9, 1917-1923, it. tr., Torino, Bollati Boringhieri, 2000, p. 284.

subversive risk – to many of the fundamental demands in the project for an armed Nation, beginning with the structural consent. In all this, the image of the king, as father of the Nation in unison with the Fatherland, was called upon to play the principal role: he embodied two elements, the hierarchical one as Monarch and the egalitarian one since he was one and the same as the Nation; furthermore he was also the link between the military and the civil world by virtue of his dual function as leader of the State and of the Army.

6. *Conclusions*

After Unity and particularly after the reforms of the Seventies with the adoption of the Prussian army model, the newborn national army was compelled to face the theme of the masses in a completely new form. Contrary to what happened on a political and social level, within the frame of the new military necessities the theme of the masses constituted a complex problem: these were not only an element to be considered with suspicion, but also a positive reality that could be used to advantage. From this point of view, the coercive element alone was no longer sufficient: it was necessary to encourage forms of consensus. This can be considered as the transition from the discipline of aristocratic people to that of democratic people: in the words of Alexis de Tocqueville «democratic people should not fool themselves trying to obtain from their soldiers a blind, scrupulous, resigned and monotonous obedience, which aristocratic people obtain without difficulty. The state of society doesn't prepare them for it [...]. Among democratic people military discipline must not attempt to destroy the free expression of their minds; it can merely aspire to guiding it; the obedience it creates is less precise, but more intelligent and impetuous, it has its roots in the very will of those who obey. For this reason it often diminishes spontaneously when danger makes it necessary»³⁵. This is a passage that Morselli cited in support of the army's need to cope with the new dimension of contemporary society. «I don't think – he says – that democracy is contrary to every form of authority, to every disciplinary rule. Those who say this confuse democracy with demagogy. But it is certainly true that democracy, with its typical free discussion, with its principles of emancipation, cannot be in harmony with a military life founded on arbitrary command, on servile obedience»³⁶.

³⁵ A. de Tocqueville, *La democrazia in America (1835-40)*, it. tr., Milano, Rizzoli, 1999, p. 693.

³⁶ Marselli, *La vita del Reggimento. Osservazioni e ricordi (1889)*, cit., p. 104.

Departing from these standpoints, the army preceded the civil institutions of the new state in the realisation of a mass education investment, even going as far as to claim a specific educative role.

In this way a sort of dualism between army and school took shape, and if the school during the liberal period maintained its acknowledged educative superiority, at the same time some of the principal aspects of military education constituted a solid reference for teaching in civil life. The pre-eminence of discipline, for example, was a typical trait of military education and it constituted also an important element within the wider project of “national pedagogy” of the ruling class, which made school education – and in particular that of primary school – conform as closely as possible to this principle. This transition from the military to the civil context generated many distortions. Indeed, discipline and hierarchy were structural and functional aspects that were essential for the specific activity of the army as an institution. However, their compatibility with the variety of activities that formed society was a totally different matter. During the Liberal period in Italy the army represented one of the crucial places in which the upper classes acknowledged a positive and institutional mass dimension, felt otherwise as a subversive force. This situation contributed to the diffusion and embedding in Italian society of a series of dynamics that engendered a fertile terrain for the affirmation on a political level of those principles, such as the cult of the leader and the coercion of consensus, which were to deeply characterise the way in which politics embraced a mass dimension in XIX century Italy.

Piergiovanni Genovesi
Dipartimento di Storia
Università degli Studi di Parma (Italy)
piergiovanni.genovesi@unipr.it

Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)

Luisa Lombardi

1. *Alberto Geisser e il Consorzio Nazionale Biblioteche e Proiezioni luminose*

L'utilizzo delle proiezioni luminose come ausilio didattico ebbe un notevole incremento a partire dai primi anni del '900. Accanto a carte geografiche, ai quadri illustrativi, alle raccolte sistematiche per lo studio di alcune discipline, e in genere a tutto quel materiale che avrebbe costituito negli anni il museo didattico, si affiancarono ben presto le diapositive e i film. L'invenzione della fotografia da una parte¹ e la diffusione dell'istruzione popolare dall'altra, portarono al successo dell'applicazione della proiezione in ambito educativo. La storiografia che si è occupata dei sussidi audiovisivi, ha dedicato alle proiezioni luminose, in particolare nel loro primo affermarsi, poco spazio². In realtà si preferì inizialmente la proiezione fissa a quella animata, per cui, almeno fino al 1930, tale sussidio ebbe il sopravvento sulla cinematografia educativa. È necessario, pertanto, un primo inquadramento storico sull'uso di questo ausilio didattico che animò e accese il dibattito sui sussidi didattici nella scuola elementare e popolare e la cui applicazione portò alla diffusione del metodo visivo.

¹ B. Newhall, *Storia della fotografia*, Torino, Einaudi, 1982.

² E. Tarroni, *I mezzi audiovisivi*, in L. Volpicelli (a cura di), *La Pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, Milano, Casa Editrice Francesco Vallardi-Società Editrice Libreria, 1972, pp. 639-717.

Fin dagli albori della storia della fotografia si scoprì l'opportunità di avvalersi di questo nuovo e valido mezzo per agevolare l'insegnamento. La lanterna magica³ ebbe spesso finalità istruttive oltre che ricreative, e fu accanto a queste semplicissime macchinette, che si andò creando il tipo moderno di diapositiva.

L'utilizzo dei primi strumenti per proiezioni (lanterne magiche e apparecchi) era tuttavia ancora poco accessibile al mondo della scuola, sia per il costo che per difficoltà tecniche. Dell'utilizzo del nuovo ausilio didattico, tra la fine del '800 e i primi anni del '900, abbiamo, infatti, scarsissime notizie. Una prima applicazione fu fatta nell'ambito delle scienze mediche⁴ e poi nell'insegnamento del catechismo. Nel 1908, presso la ditta di M. Ganzini, Namias e C. – la stessa ditta che aveva cominciato fin dalla fine dell'Ottocento a divulgare le nuove tecniche fotografiche⁵, insieme, naturalmente, alla casa editrice Hoepli⁶, preparando il terreno all'uso didattico delle diapositive –, monsignor Oreste Pantalini (1868-1935) pubblicava il volume *Proiezioni e catechismo. Manuale pratico per l'insegnamento della dottrina cristiana, col sussidio delle proiezioni luminose*⁷. Si trattò, tuttavia, di un uso non organico delle proiezioni per l'insegnamento.

³ Lanterna magica viene definita così: «proiettore di immagine inventato da A. Kircher nel 1645, sfruttando un principio già noto a R. Bacone nel XIII secolo. È costituita da una scatola, contenente un lume a petrolio e uno specchio condensatore, che illuminando una lastra di vetro dipinta ne proietta l'immagine su uno schermo attraverso l'obbiettivo», in *Il dizionario della Fotografia*, Roma, Cesco Capanna Editore, 1985, p. 142.

⁴ F. Masi, *Studio della vena contratta mediante le proiezioni luminose*, Milano, Tip. e Lit. degli ingegneri, 1895.

⁵ Si veda in particolare il periodico «L'obbiettivo. Giornale mensile di fotografia», Milano, Ganzini-Namias & C. La ditta fondata da Rodolfo Namias e Mario Ganzini nel 1892, dal 1894 pubblicò anche la rivista «Il Progresso Fotografico». Rodolfo Namias (1867-1938), chimico milanese, fu scopritore della sbianca al pergamenato, acido che consentì ai fratelli Lumière di realizzare le lastre *Autochrome*, in *Il dizionario della Fotografia*, cit., p. 168. La Società Anonima G. Ganzini risultò attiva sicuramente fino al 1926, anno della pubblicazione di un *Catalogo degli Apparecchi per Proiezioni luminose e relativi accessori*. Diversi elementi ci fanno supporre che la ditta milanese abbia tratto dall'applicazione delle proiezioni in ambito scolastico una certa fortuna. Premiata a varie mostre didattiche presentava, tra gli altri, apparecchi che furono denominati *Montessori e Fröebel*.

⁶ L. Sassi, *Le proiezioni: materiale, accessori, vedute a movimento, positive su vetro, proiezioni speciali policrome, stereoscopiche, panoramiche, didattiche, ecc*, Milano, Hoepli, 1897; Id., *I primi passi in fotografia*, Milano, Hoepli, 1905; L. Sassi, *Proiezioni fisse e cinematografo*, Milano, Hoepli, 1911; G. Re, *Il cinematografo e i suoi accessori, Lanterna magica e apparecchi affini, vocabolario delle proiezioni*, Milano, Hoepli, 1907.

⁷ O. Pantalini, *Proiezioni e catechismo: manuale pratico per l'insegnamento della dottrina cristiana col sussidio delle proiezioni luminose*, Ditta Ganzini, Namias e C., Milano, Tip. Istituto S. Gaetano, 1908.

Si fece pertanto evidente la necessità di raccolte e archivi sistematici. L'iniziativa privata di qualche conferenziere e docente verso la fine del XIX secolo cominciò a riunire in Italia il materiale con metodo, sulla base anche dell'esperienza di altri paesi europei e degli Stati Uniti. Da noi la domanda di questo materiale era troppo modesta per l'impianto d'aziende lucrative. E fu per questo che in Italia sorsero invece, di preferenza, iniziative disinteressate: con maggior considerazione delle finalità morali su quelle materiali. I poli geografici italiani da cui si diffuse il metodo visivo in Italia, a partire dal 1908, furono Torino e Milano, a cui si aggiunse, dal 1911, Roma. Con lo sviluppo dell'educazione popolare, le proiezioni luminose fisse, insieme alle prime esperienze cinematografiche educative, incominciarono a diffondersi: prima come azione preventiva per la lotta contro la tubercolosi e poi, durante la guerra di Libia e la prima guerra mondiale, come mezzo d'intrattenimento morale dei soldati; nacque quindi l'esigenza di creare delle apposite strutture.

La prima in ordine di tempo fu fondata a Torino, dove nel 1909 Alberto Geisser (1859-1929), banchiere e imprenditore, filantropo torinese di nazionalità svizzera, divenuto cittadino italiano nel 1907, lanciò l'idea e ne rese possibile l'attuazione: creare un archivio di diapositive, sistematicamente ordinato, ciascuna delle quali fosse poi corredata di un testo didascalico redatto da persona esperta dell'argomento. Questo materiale doveva essere inizialmente messo a disposizione gratuita degli interessati (specialmente insegnanti, educatori, ufficiali dell'Esercito, ecc.) col semplice rimborso delle spese di trasporto: a richiesta si dovevano fornire anche, sempre gratuitamente, le macchine per le proiezioni a noleggio temporaneo. Sorse così la seconda Sezione del *Consorzio nazionale biblioteche e proiezioni luminose, Fondazione Ceriana Geisser*⁸.

Nel 1906 fondò il *Comitato provinciale torinese pro-bibliotechine* delle scuole elementari, gestito con Ildegarde Occella Trincherò, che si dimostrò tra i più attivi nella creazione delle bibliotechine per le scuole elementari, urbane e rurali, serali e festive e che promosse anche un'indagine all'interno delle sue 92 bibliotechine in azione sulle letture preferite dai bambini⁹.

Il tema, d'altronde, aveva visto l'interessamento di Geisser fin dal 1883¹⁰.

Questo *Comitato*, divenuto nel 1906 *Consorzio di Torino per le biblioteche*, accresciutosi nel 1909 a seguito della nascita del gemello *Istituto Nazionale*

⁸ Su Alberto Geisser, si veda *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1999, v.52, pp. 798-799; per il suo interesse nell'applicazione della fotografia e dei film in ambito educativo si veda: A. Geisser, *La testimonianza di uno che ha veduto*, s.l., 1922.

⁹ I. Occella Trincherò, *La vita del Consorzio nazionale per le biblioteche popolari dal 1906 al 1929*, in *Primo Congresso mondiale delle biblioteche e di bibliografia, Roma-Venezia 15-30 giugno 1929. Atti pubblicati a cura del ministero dell'Educazione nazionale*, Roma, 1931, vol. III; A. Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, «La Riforma Sociale», 21, 1914, pp. 1-29.

¹⁰ A. Geisser, *Deve Torino avere una biblioteca pubblica circolante?*, Torino, Tip. del Collegio degli Artigianelli, 1883.

per le *Biblioteche dei Soldati* e diventato nell'ottobre del 1911, per l'azione ampia e le cooperazioni raccolte da ogni parte del paese, *Consorzio nazionale*, vide la partecipazione nell'assemblea anche di Paolo Boselli che ne fu il presidente, e che già aveva appoggiato la nascita del *Comitato provinciale pro-bibliotechine di Torino*, dei deputati Cesare Ferrero di Cambiano ed Edoardo Daneo, di Giacomo Salvadori di Wiesenhoff, presidente dell'*Istituto delle Opere Pie di S. Paolo*. Dal 1911 si avvale, per diffondere la sua attività, di un «Bollettino»¹¹. Il consiglio direttivo comprendeva inoltre Ildegarde Occella, Alberto Geisser e Umberto Govone, entrambi consiglieri comunali e da numerosi delegati di aziende o enti che avevano finanziato l'opera, tra cui Luigi Moriondo dell'Unione Tipografico –Editrice Torinese. Il *Consorzio*, che aveva un proprio statuto, era nato grazie all'impegno finanziario della Cassa di risparmio di Torino, del Municipio e dell'*Istituto delle Opere Pie di San Paolo*. A questi fondi si erano aggiunti quelli dei soci corrispondenti che comprendevano imprenditori legati al mondo editoriale (Vittorio Alinari, il prof. Giovanni De Agostini di Novara, Emilio Treves, Giuseppe Vagliardi Paravia) e personaggi legati al mondo pedagogico educativo (Giulio Benelli, direttore del *Riformatorio Governativo La Generala Ferrante Aporti* di Torino, Enrico Decker, direttore dell'*Istituto Artigianelli Valdesi*, Maria Pezzè Pascolato da Venezia, Emilio Pellegrini, direttore della *Scuola professionale* di Arezzo, Raffaello Zeno direttore del *R. Museo di Pedagogia* di Roma). Lo scopo del *Consorzio* era quello della diffusione per la cultura popolare attraverso il libro con l'istituzione di biblioteche scolastiche, militari, operaie¹². Nel novembre 1909, grazie alla donazione di 35.000 lire di A. Geisser in ricordo della sorella Maria Ceriana Geisser, morta prematuramente, nacque la Seconda Sezione del *Consorzio*, destinata a diffondere la cultura popolare attraverso l'immagine. Il

¹¹ Consorzio nazionale per le biblioteche e proiezioni luminose e Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati, sezione «proiezioni luminose» per il prestito di lanterne e diapositivi, *Catalogo generale dei diapositivi*, «Bollettino del Consorzio nazionale per le biblioteche e proiezioni luminose e dell'Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati», II, 1912, 2 (marzo-aprile); Id., *Rendiconto morale e finanziario dell'esercizio 1912*, «Bollettino del Consorzio nazionale per le biblioteche e proiezioni luminose e dell'Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati», III, 1913, 3 (giugno); Id., *Catalogo generale dei diapositivi*, Torino, Tip. degli Artigianelli, 1916.

¹² Si veda in proposito C. Archivolti Cavalieri, *Le finalità e l'opera dell'Associazione nazionale fascista per le biblioteche delle scuole italiane*, in *Primo Congresso mondiale delle biblioteche e di bibliografia*, Roma-Venezia, 15-30 giugno 1929. *Atti pubblicati a cura del ministero dell'Educazione nazionale*, Roma, 1931, vol. III, pp. 341-343; si veda anche M.L. Betri, *Leggere, obbedire combattere. Le biblioteche popolari durante il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 32-33; Federazione Italiana delle Biblioteche Popolari, *Le Biblioteche Popolari al Congresso Nazionale (Roma, 6-10 dicembre 1908)*, Milano, 1909, pp. 49-50, 75-78, 89-90; Occella Trincherò, *La vita del Consorzio nazionale per le biblioteche popolari dal 1906 al 1929* in *Primo Congresso mondiale delle biblioteche e di bibliografia*, cit. pp. 297-304; ed anche *Consorzio nazionale per le biblioteche popolari*, Torino, s.d. (ma 1930); Unione Italiana dell'Educazione Popolare-Federazione Italiana delle Biblioteche Popolari, *Annuario della cultura popolare, Federazione Italiana delle Biblioteche Popolari*, Milano, 1917, pp. 130-140.

Consorzio quindi si dotò di due commissioni, una che decideva in merito ai libri e l'altra in merito alle diapositive¹³.

I viaggi d'istruzione compiuti all'estero, l'appartenenza a una famiglia colta, contribuirono certo a fare di A. Geisser uno dei promotori delle proiezioni luminose applicate alla cultura popolare in Italia. L'obiettivo di questa Seconda Sezione era quello di illustrare nei suoi numerosi aspetti (storia, biografie di grandi italiani, esercito, marina, industrie e coltivazioni tipiche) la vita della nazione, affiancando a immagini di produzione italiana, testi italiani, «italianamente concepiti ed eseguiti»¹⁴.

Nell'Italia alla vigilia dell'esperienza libica, con forti spinte espansionistiche e patriottiche, l'iniziativa trovò il plauso del re e del governo. Anche grazie alla concomitanza del cinquantesimo anniversario dell'unificazione, il re fece eseguire e donò fotografie di un centinaio di quadri illustranti la storia nazionale e Casa Savoia; uomini illustri nella scienza, nell'arte, nell'industria sostennero il *Consorzio*. La guerra di Libia fu la prima occasione d'applicazione pratica della proiezione luminosa a scopo educativo. Sin dal 1911, anno in cui l'opera della Sezione Seconda del *Consorzio* iniziò con 3.000 «diapositivi» acquistati all'estero, se ne introdusse l'uso nell'esercito, distribuendone 16 serie a ciascuno dei 12 Corpi d'Armata e al Corpo di occupazione in Libia. L'utilizzo si estese poi rapidamente nel regno e nelle colonie. Nel 1911, primo anno d'effettivo esercizio del prestito, questo abbracciò 11.355 «diapositivi». Nello stesso anno il *Consorzio* pubblicò, in 2.000 esemplari, un primo catalogo con 3.000 «diapositivi» circa, per la massima parte di fabbricazione estera». In seguito, grazie al contributo di diversi industriali, fu pubblicato il *Catalogo generale dei diapositivi* che, suddiviso in diciotto categorie, vide la partecipazione, tra gli altri, di Pio Foà per l'igiene e Carlo Montù.

Nel 1912-13, con un concorso a premi a cui parteciparono il ministero dell'Agricoltura, la Federazione Italiana dei Consorzi agrari e «L'Italia agricola» con il suo direttore G. Raineri, il *Consorzio* orientò la propria attività organizzando conferenze popolari con diapositive illustranti alcuni fra i maggiori problemi dell'agricoltura italiana. Le proiezioni erano considerate

¹³ La *Commissione* che si occupava dei libri era composta da Pio Foà, presidente, Luigi Ambrosni, Carlo Contessa, Corradino Corrado, Vittorio Guyot, Giuseppe Magri, Luigi Moriondo, Elisa Motta Ciaccio, Giuseppina Rinaudo, Luisa Solaverano, Rosa Zaccaria Barberis, commissari. La *Commissione per le proiezioni luminose* era composta da Carlo Montù, presidente e da Cesare Barbavara di Gravellona, Alessandro Barberis, Carlo Federico Bonini, Ignazio Carbone, Giuseppe Frola, Aldo Gagliardi, Gaudenzio Gramegna, Michelangelo Morelli di Popolo, Francesco Morsolini, Cesare Ottolenghi, Ferdinando Poesio, Ugo Sauda, Giacinto Stroppiana, Francesco Tessari, Adriano Tournon, Ernesto Zoppis, commissari. Si veda *Consorzio nazionale per le biblioteche e proiezioni luminose e Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati, sezione «proiezioni luminose» per il prestito di lanterne e diapositivi*, «Bollettino del Consorzio nazionale per le biblioteche e proiezioni luminose e dell'Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati», II, 1912, 2 (marzo-aprile), p. 2.

¹⁴ Id., *Catalogo generale dei diapositivi*, cit., p. 4.

«uno stimolo particolarmente idoneo alle classi agricole. Con esse, infatti, i titolari delle cattedre ambulanti» potevano «nella stagione invernale spiegare un'azione più attraente ed utile», raccogliendo «intorno a sé ascoltatori – spettatori non distolti dai lavori campestri». Altre conferenze trattarono tematiche quali l'istruzione e l'educazione, il lavoro in tutte le sue forme, la tubercolosi e i modi di combatterla, i mali dell'alcolismo, le malattie sessuali, la rieducazione professionale dei Mutilati in guerra, ecc.¹⁵ Sempre nel 1912 il *Consorzio* partecipò all'*Esposizione internazionale d'igiene* e al *Congresso delle opere di educazione popolare*, entrambi svoltisi a Roma, con l'obiettivo di farsi conoscere e di conoscere i metodi e i risultati di altri enti e associazioni. All'*Esposizione*, dove il *Consorzio* espose le collezioni di diapositive, i libri, gli statuti, il «Bollettino» che fu stampato gratuitamente da Paravia, ottenne la massima onorificenza, e cioè il Gran Premio. Al *Congresso* fu presentata una memoria poi pubblicata da Paravia¹⁶. Negli anni successivi seguirono altre pubblicazioni sull'attività del *Consorzio*¹⁷. Nel primo dopoguerra si intensificarono i rapporti tra la Sezione Seconda del *Consorzio*, che si occupava delle proiezioni luminose fisse, e le iniziative milanesi. Nel 1938 il *Consorzio nazionale* per le biblioteche di Torino fu sciolto¹⁸.

2. Milano e gli altri centri

Ispirate all'iniziativa piemontese sorgevano, fiorivano e languivano analoghe attività in giro per l'Italia. Tra i fiorentini dobbiamo ricordare la *Direzione Generale delle Belle Arti*, produttrice di bellissime diapositive, e di alcune grandi ditte fotografiche (Alinari, Brogi, Anderson). Ma si trattava sempre di materiale posto in vendita e non elaborato in modo sistematico per scopi didattici ed educativi.

Qualcosa, in questo senso più pratico, fecero i grandi Comuni, Milano e Torino. Per esempio crearono, con speciale criterio, delle sale di proiezione per le scuole, fornendole di raccolte anche sistematiche (quella di Milano fu corredata di un catalogo a stampa e comprendeva qualche migliaio di soggetti)¹⁹. Questi

¹⁵ *Ibid.*, p. 5.

¹⁶ *Comunicazione fatta dal Consorzio nazionale per biblioteche e proiezioni luminose al 2° Congresso nazionale delle opere di educazione popolare a Roma nel dicembre 1912*, Torino, Ditta B. Paravia e C., Stamperia Reale, 1912.

¹⁷ F. Abba, *La tubercolosi. Traccia di conferenza per la crociata contro la tubercolosi promossa a Torino*, Torino, Consorzio nazionale per biblioteche e proiezioni luminose, 1914; L. Zuanelli, *La fabbricazione della carta*, Torino, Consorzio nazionale per biblioteche e proiezioni luminose 1914.

¹⁸ «Giornale della Libreria», 24, 1938, p. 189.

¹⁹ Sull'esperienza milanese tra il 1911 e il 1915 si trovano alcuni riscontri anche in L. Cremaschi, *La proiezione luminosa nella scuola*, Firenze, R. Bemporad & Figlio Editori, 1925, pp. 40-43 e pp. 64-66. Accanto a L. Cremaschi, promotore delle proiezioni fisse nelle scuole milanesi,

tentativi, assai costosi, furono sospesi o rallentati durante la guerra. Accanto alle iniziative di Milano e Torino «si ebbe in Roma, nel 1912, un Ente a larga base, l'*Istituto Nazionale di proiezioni e cinematografie Minerva*, che tendeva a finalità disinteressate: esso creò alcune buone collezioni di storia naturale ed artistica, ma isterilito nella sua attività, cessò di funzionare nel 1922»²⁰.

A Gorizia, già prima della guerra esistevano sei/sette apparecchi per proiezioni fisse, e grazie all'attività dell'Università popolare i professori delle scuole medie si prestavano a tenere delle lezioni nei rioni popolari accompagnate da proiezioni che alimentarono il sentimento irredentistico. Tuttavia non era ancora opportuno introdurre le proiezioni luminose come mezzo didattico nella scuola. Fu nell'immediato primo dopoguerra che per iniziativa di Giuseppe Menon, ispettore scolastico urbano, si diffuse anche nelle terre «redente» il nuovo sussidio didattico. Con una circolare del marzo 1923 inviata a tutti gli istituti d'istruzione e d'educazione della città si comunicava di aver proposto al Municipio che tutte le scuole elementari e cittadine fossero fornite d'apparati proiettori e si costituiva il *Consorzio per le proiezioni luminose* di Gorizia, sotto gli auspici del Comune che forniva i locali per la sede e per il deposito del materiale. Retto da un consiglio direttivo di 6 membri, nel 1924 il *Consorzio* aveva più che raddoppiato la propria dotazione d'apparecchi²¹. Anche a Udine nel 1905 la Direzione Generale delle Scuole studiava e attuava un impianto di proiezione fissa che funzionò in un Salone dello Stabilimento Urbano di Via Dante. Il corredo delle diapositive andò aumentando e se ne servirono i medici per conferenze d'igiene, e per i corsi alle dame infermiere della Croce Rossa,

bisogna ricordare anche A. Sichirolo.

²⁰ Questo Ente, nato per iniziativa delle *Direzioni generali delle Belle Arti e dell'Istruzione Primaria e Popolare* sotto gli auspici del ministero della Pubblica Istruzione, era confederato all'*Unione Italiana dell'Educazione Popolare*, la cui rivista «La Cultura Popolare» ne diventa l'organo. Organizzato nel 1912 iniziò a funzionare anche se in maniera stentata nel 1913 e divenne Ente morale nel 1914; oltre a sviluppare la diffusione dell'uso delle proiezioni luminose e delle cinematografie di carattere educativo, l'*Istituto Minerva* possedeva uno stabilimento per la produzione di diapositive e di cinematografie, all'interno del Gabinetto fotografico del ministero della Pubblica Istruzione. Membri del Comitato direttivo erano Luigi Credano, Vittorio Emanuele Orlando, Camillo Corradini, Corrado Ricci, Carlo Visconti Venosta, ed era diretto da Emidio Agostinoni; c'era poi un Consiglio Nazionale comprendente rappresentanti di singole regioni, i quali avrebbero dovuto promuovere l'attività dell'Istituto Minerva a livello locale. Si veda Minerva-Istituto Nazionale di proiezioni e cinematografie, *Catalogo Generale*, Como, Premiata Tipografia Cooperativa Comense A. Bari, 1913; C. Ricci, *Il battesimo dell'Istituto Minerva*, «La Cultura Popolare. Rivista dell'Unione Italiana di Educazione Popolare», III, 1913, 13 (30 luglio); G. Rosadi, *Discorso pronunciato in occasione dell'inaugurazione della sala Romana dell'Istituto di Proiezioni e Cinematografie «Minerva»*, Catalogo generale dell'Istituto «Minerva», Anno 1914-1915; *Proiezioni e conferenze*. «Bollettino mensile dell'Opera proiezioni educative», Roma, s.n. (ma 1916); Unione italiana dell'educazione popolare – Federazione italiana delle biblioteche popolari, *Annuario della cultura popolare 1917*, cit., pp. 123-129; ACS, Archivio Credaro, B.23, fasc. 3.

²¹ *Le proiezioni luminose a Gorizia*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», III, 1924, 2 (marzo-aprile), pp. 3-4.

i professori per trattazioni scientifiche ed artistiche all'Università popolare e in altri istituti di cultura. Dopo la guerra nulla di questo prezioso deposito fu ritrovato. Il lavoro di ricostruzione fu però iniziato alacramente: entro la primavera del 1922 ciascuna delle scuole di via Gorizia fu dotata di un parecchio cinematografico collocato nella palestra. Le proiezioni erano destinate in prevalenza agli studenti di IV e V. A Bologna nel 1906 l'Università popolare G. Garibaldi pubblicò un catalogo di diapositive²².

A Milano i primi tentativi d'applicazione delle proiezioni luminose come sussidio alle attività educative furono promossi da Augusto Osimo nel 1913, allora segretario generale dell'Umanitaria, e rappresentante per la Lombardia del *Consiglio Nazionale dell'Istituto Minerva*²³. Nell'immediato primo dopoguerra, presero avvio due iniziative destinate a vivere più a lungo.

Nel 1919 nacquero l'*Opera delle Proiezioni luminose Arte, luce e parola* della casa editrice S. Lega Eucaristica e l'*Istituto Italiano Proiezioni Luminose*, promosso dall'Ufficio Tecnico di Propaganda Nazionale di Milano. La prima iniziativa, sorta in ambito cattolico, cominciò col raccogliere materiale illustrativo utile all'istruzione elementare e media e alla diffusione della cultura popolare nazionale scientifica e artistica²⁴.

Nel 1924, anno in cui apparve il primo numero del «Bollettino» omonimo, l'istituzione dichiarava un catalogo di circa 100.000 diapositive organizzate in «15 grandi categorie, a loro volta suddivise in un numero vario di serie», alcune accompagnante da schemi di conferenze. L'*Opera* si proponeva l'incremento dell'«insegnamento religioso, della storia del nostro Risorgimento italiano, della cultura ed educazione scientifica in genere per il popolo e dei programmi scolastici elementari». Dopo la promulgazione dei programmi del 1923 e l'istituzione della *Commissione per l'esame dei libri di testo*, l'*Opera* cercò di accattivarsi la simpatia del mondo magistrale e delle case editrici scolastiche. In un articolo apparso sul «Bollettino» nel 1924²⁵ si leggeva che l'*Opera* aveva preso accordi con l'editore Paravia per l'illustrazione delle collane «Fiorellini» e «Piccola Ghirlanda» e di alcune biografie destinate al corso popolare²⁶. Si affermava inoltre che la A.L.P. si sarebbe avvalsa anche della collaborazione di una commissione di insegnanti milanesi col compito di «visionare, scegliere, organizzare tutto il materiale che dovrà servire per le scuole», mentre erano stati

²² Università popolare G. Garibaldi, *Elenco delle diapositive dal n. 1 al n. 661*, Bologna, Coop. Tipogr. Azzoguidi, 1906.

²³ Si veda <<http://www.umanitaria.it>> (ultimo accesso: 12 maggio 2010).

²⁴ *Arte-Luce-Parola, Opera delle Proiezioni luminose*, «Bollettino trimestrale dell'Opera delle Proiezioni luminose», I, 1924, 1 (gennaio), p. 6.

²⁵ *La A.L.P. e il libro. Agli insegnanti e agli editori*, «Bollettino trimestrale dell'Opera delle Proiezioni luminose», I, 1924, 1 (gennaio), p. 7.

²⁶ Su queste collane e in generale sulla casa editrice Paravia si veda il recente volume di F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, S.E.I., 2007.

«presi accordi con il *Gruppo d'azione per le scuole del popolo* per la cessione a prezzi ridottissimi d'apparecchi completi, pratici perfetti».

Il catalogo dell'*Opera* proiezioni luminose era suddiviso in categorie comprendenti: religione (con 9.450 diapositive), morale-sociologia (4.890), scienze naturali (8.340), industria e commercio (1.400), arte (21.000), agiografia (5.120), storia (7.100), biografia (3.400), agronomia (1.650), scienze mediche (2.630), trasporti-comunicazioni (980), geografia (81.730), letteratura (4.340), varietà (2.100), umorismo (560). Le categorie erano suddivise a loro volta in serie e in conferenze. Le serie rappresentavano l'ordinamento sistematico, le conferenze invece raccoglievano le diapositive, ordinate secondo testi di conferenze, lezioni ecc. Si pubblicavano perciò due cataloghi. Particolare attenzione fu rivolta ai programmi delle scuole elementari per i quali l'*Opera* prevedeva una dotazione ideale di tre gruppi: il primo dedicato alle nozioni varie (igiene, i tre regni della natura, le industrie italiane, l'agricoltura in Italia e l'astronomia); il secondo alla geografia, il terzo infine alla storia (eroi greci e romani, l'Italia nel periodo delle dominazioni straniere, il Risorgimento Italiano, uomini illustri e loro opere, monumenti delle Civiltà antiche). L'*Opera* delle proiezioni luminose ebbe tuttavia uno scopo più pragmatico e commerciale e arricchì il proprio catalogo con un'offerta ampia d'apparecchi per proiezioni fisse e animate. Di questo istituto mancano tuttavia, allo stato attuale della ricerca, notizie circa la sua dirigenza e la sua durata. Gli esemplari del catalogo e del Bollettino trimestrale reperiti fino ad ora arrivano al 1926.

Nel 1919, accanto all'iniziativa intrapresa in ambito cattolico,

l'Ufficio Tecnico di Propaganda Nazionale di Milano – dopo aver svolto negli anni 1917 – 1919 una funzione sociale e politica intesa alla resistenza in guerra – creava l'Istituto Italiano Proiezioni Luminose, il quale pur proponendosi soprattutto di dare adeguato sviluppo alla cinematografia educativa, considerava le proiezioni fisse come una sezione importante del suo quadro di lavoro²⁷.

Ospitato dalla Sezione Lombarda dell'*Istituto Minerva* ne rilevò ben presto il materiale e la funzione e si trasferì presso la nuova sede di Corso Italia 1, dove trovarono spazio i magazzini e l'amministrazione. L'istituto milanese

strinse fin dai primi giorni della sua esistenza, stretti vincoli di collaborazione col confratello più anziano, il Consorzio torinese. Questo usciva allora da una fase burrascosa della sua esistenza. Il patrimonio di diapositive (circa 60.000) e di macchine aveva subito i contraccolpi

²⁷ *Una grande tappa del nostro movimento: il Congresso di Torino*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 7-10 (luglio-ottobre), p. 1. Per altre indicazioni rimando a L. Lombardi, *Istituto Italiano Proiezioni Luminose*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 271-272.

del servizi di guerra, che l'Ente con molte benemerenze, aveva prestato. Accettò esso con simpatia la colleganza con il nuovo Ente milanese e presto d'accordo con lui, riscontrò l'opportunità di una più intima impresa. Con l'approvazione delle assemblee delle due Istituzioni, si decise di fonderle sotto un unico ente che prese il nome di Istituto Italiano Proiezioni Luminose (IIPL), a far tempo dal 1° gennaio 1921.

Il nuovo ente aveva una direzione centrale nella persona di A. Correggiari e due sedi: quella di Torino, diretta dal cav. Mosso e dalla direttrice didattica delle scuole comunali di Torino, G. Bevilacqua, aveva sede in piazza Statuto 19; quella di Milano, con sede in C.so Italia 1, svolgeva il ruolo di direzione centrale ed era affidata a L.N. Ascari e E. Novi. Il nuovo ente nato nel 1921 si dotò di uno statuto e di un periodico che, ospitato inizialmente come «Bollettino» nelle pagine de «La parola e il libro» (in maniera sistematica dal 1921), ebbe vita autonoma a partire dal 1922.

Con R.D. 22 aprile 1923, n. 1329, lo Stato riconosceva l'Istituto come ente morale.

Il 10 giugno 1923 a Torino si tenne il primo congresso proiezionistico in Italia. Ospitato presso il Palazzo del Giornale, sede dell'*Esposizione internazionale di fotografia, ottica e cinematografica*, che premiò l'istituto della sua massima onorificenza, il gran premio, vide la partecipazione di un folto numero di persone tra cui insegnanti e personalità di spicco delle istituzioni popolari. Al Congresso il movimento «prese 'anima' e 'coscienza della sua profondità e della sua stessa importanza' diventando programma di governo». Il congresso approvò alcuni ordini del giorno. Si chiedeva nell'ambito della «imminente riforma dei sistemi di revisione della produzione cinematografica» di tener conto «di questa nuova forza morale e di questo nuovo sbocco materiale che si offre all'industria delle films» e di tener conto della «collaborazione dei tecnici della materia», in particolare del punto di vista dell'IIPL,

l'organismo di carattere pienamente disinteressato, che può ben rappresentare, per diretta conoscenza, il pensiero di consultori di films educative e portare, nello stesso tempo, una non superflua tecnicità di conoscenza nella revisione

e si invitava il ministero degli Interni a tener presente questo voto, sia nella preparazione del nuovo sistema di censura, che eventualmente nello spirito dell'applicazione di esso (Prof. Fabietti). Ringraziando poi il ministero della Pubblica Istruzione dell'appoggio e dell'interesse dimostrato si chiedeva di tener presenti alcune deliberazioni per la diffusione delle proiezioni luminose, come la creazione presso gli istituti magistrali ed anche le università ed i corsi di perfezionamento, di brevi corsi per l'uso delle macchine e del materiale per proiezioni cinematografiche e fisse; il riconoscimento dell'attività personale sistematicamente data da insegnanti in favore delle proiezioni luminose come merito didattico, agli effetti dei concorsi, delle promozioni etc.; il fiancheggiamento, mediante appoggio morale e se possibile materiale,

dell'espansione del movimento, specialmente facilitando la creazione di sedi regionali dell'IPL;

la propaganda in favore delle proiezioni luminose mediante frequenti, diffuse comunicazioni ufficiali alle Autorità Scolastiche, mediante raccomandazioni dirette alle Casse Scolastiche, ai Patronati, ecc. – specialmente in occasione delle annue erogazioni – perché ricordino come sia doveroso da parte loro l'interessamento al problema (Dott. Correggiari).

Si chiedevano inoltre le facilitazioni postali recentemente confermate dal ministero delle Poste a favore delle Istituzioni di cultura popolare (R.D. 11 febbraio 1923, n. 426), nella circolazione delle cinematografie educative con tariffe ferroviarie migliori, e infine sgravi fiscali al fine di introdurre «facilitazioni nei diritti erariali e di beneficenza, che colpiscono i proventi lordi delle iniziative disinteressate cinematografiche».

Nell'ambito dello stesso Congresso si discusse anche di cinematografia, annoverandola fra i mezzi che, per forza attrattiva e progressi tecnici, meglio potevano essere impiegati in funzione educativa, in quanto addirittura «forse vicina a superare l'influsso morale esercitato, nel complesso, dai libri, che pure sono da molti secoli, lo strumento culturale e moralizzatore per eccellenza». In tale occasione si ricordò in particolare l'opera svolta dall'*Ufficio Tecnico di Propaganda Nazionale* di Milano in questo ambito in primo luogo sul fronte, per uso dei combattenti e in secondo luogo nelle campagne attraverso l'uso di cinematografi ambulanti (montati su carri) e natanti (su imbarcazioni)²⁸; si richiese anche per «le films» agevolazioni fiscali e la riduzione della tassa di bollo; si discusse anche di censura cinematografica e la mozione di E. Fabietti riscosse molto successo. Il congresso infine si concluse con un telegramma a Gentile in cui, plaudendo alla riforma scolastica, si chiedeva che il rinnovamento della scuola italiana passasse anche attraverso l'impiego di mezzi scientifico-educativi.

3. *L'elefante partorisce un topolino: l'intervento dello Stato e le reazioni dei proiezionisti*

L'interessamento da parte del ministero della Pubblica Istruzione alle proiezioni luminose, già manifestatasi con la creazione dell'*Istituto Minerva*, da parte di L. Credaro, che tuttavia non aveva dato i frutti sperati, fu preparato da diverse tappe. Due inchieste, che si svolsero nel 1922 e nell'anno seguente, fornirono il quadro della situazione esistente. Nel febbraio 1923 lo stesso ministro Gentile,

²⁸ *Gli atti del Primo congresso nazionale dei cinematografi educativi e delle Proiezioni scolastiche*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 12 (dicembre), p. 9.

accompagnato da A. Casati, aveva visitato l'IPL di Milano, interessandosi sull'uso che le scuole pubbliche facevano del materiale²⁹ e assistendo ad alcune proiezioni didattiche. A giugno, durante il Congresso di Torino, G. Lombardo Radice, direttore generale del ministero della Pubblica Istruzione, intervenne con un breve ma incisivo discorso che, intriso della filosofia della nuova riforma che vedeva la luce proprio in quei mesi, diede ufficialità al movimento facendo presagire importanti interventi in questo nuovo campo. Nel suo discorso attribuì alla proiezione luminosa un ruolo importante nel rinnovamento della didattica: «se il libro è freddo, se la scuola è tetra uggiosa, torbida», affermò

altre forme educative occorrono: libro inteso diversamente, audizione, visione, perché il bimbo senta tutto l'amore per la scuola [...]. La visione deve aprirgli lo scenario delle cose belle, delle cose vere, così come sono nel grande mondo della natura e dell'arte perché le nuove correnti di vita e di attività feconde possano penetrare nella più modesta scoletta rinnovando l'indirizzo e l'azione educativa. Occorre questo contatto tra l'alunno e la vita, perché egli non è stimolato, se non da un desiderio, potente, irrefrenabile: non essere trattato sempre come un piccino, ma diventare adulto, cioè essere considerato come un individuo che ha un'anima la quale vuole elevarsi a vera dignità [...].

Non era più sufficiente

il piccolo museino scolastico, ridotto ai minimi termini, perché il bambino avido e curioso del mondo, in questo vuol tuffarsi, conoscerlo nella sua interezza, nei suoi bisogni, nelle sue leggi per averne norma ed esperienza larga per la vita. Tutto deve integrarsi con la bellezza delle visioni; il vecchio, semplice cliché è diventato cosa preistorica di fronte alla proiezione, che riproduce, drammatizza il mondo naturale e sociale; il libro specie quello di storia deve essere un ricco attraente album di belle visioni, da mettere in relazione con la fototeca mercé la numerazione dei soggetti dell'album stesso. Il bambino va elevato spiritualmente, non oppresso con l'elemosina di un sapere superficiale; e tale concetto ispira la riforma dei nuovi programmi perché si cessi di mostrarsi falsi con il bambino, se è vero che l'uomo in qualunque momento deve essere la prefazione dell'opera sua di perfezionamento. Ma occorre anche elevare il maestro in dignità, perché non sia più il freddo ripetitore, ma il curatore dell'anima infantile, il vero mago sapiente, che, servendosi dei nuovi mezzi meccanici e soprattutto della visione, trasfonderà nella scuola il calore del suo entusiasmo da cui trarrà ispirazione continua la scolaresca.

Con i nuovi mezzi meccanici

a scuola non sarà più isolata, lontana, dal mondo, ma diverrà il luogo da cui si irradia nuova luce, diverrà il centro morale, benefico, specie nelle campagne. Il cinematografo sarà un forte nostro alleato nell'opera di redenzione, quando potrà dirsi ogni altro aspetto educativo. Oggi invece i nove decimi degli spettacoli contamina l'animo; il cinematografo

²⁹ S. E. Gentile visita l'Istituto, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 2 (2 febbraio), p. 1.

pubblico guasta l'adulto con films convenzionali, irreali, corruttrici e con l'adulto, purtroppo guasta anche il bambino [...]. Bisogna dunque purificare, riabilitare questo nuovo mezzo, il quale secondo i propositi dell'Istituto P.L. ormai in accordo con il ministero della P.I. deve cooperare efficacemente alla rinnovazione dell'anima italiana³⁰.

La cooperazione tra il ministero e l'IIPL, divenuto ormai il principale referente, si era già manifestato nei mesi precedenti, come si è detto, attraverso l'avvio di due inchieste. La prima, svolta nel dicembre 1922, aveva riguardato l'uso delle proiezioni luminose nelle Scuole Medie e Normali e fu compiuta dall'IIPL. Questa inchiesta interpellò – tra licei-ginnasi, ginnasi, istituti tecnici, scuole tecniche, scuole normali e complementari, corsi magistrali – un totale di 830 scuole; risposero all'inchiesta solo 320. Di queste avevano un impianto per l'illuminazione elettrica 278 di cui 84 a corrente continua e 171 a corrente alternata. 238 scuole avevano un locale adatto per le lezioni con proiezioni (110 di lunghezza inferiore a 10 m; 59 di lunghezza inferiore ai 15 metri e non superiore a 10; 54 di lunghezza superiore a 15 metri). Possedevano raccolte di diapositive 110 scuole per un complessivo di 22.973 diapositive; 129 possedevano apparecchi diascopici e 135 apparecchi episcopici. Possedevano apparecchi cinematografici 22 scuole (un apparecchio per scuola). Desideravano provvedersi di materiale 252 scuole (42 pensavano di provvedervi con fondi propri; 40 di richiedere i fondi necessari a enti pubblici e privati).

L'inchiesta del marzo 1923 sulle proiezioni luminose nelle scuole elementari e popolari svolta dal ministero della Pubblica Istruzione e promossa dall'ente milanese e dal comitato dell'*Esposizione internazionale di Cinematografia e Fotografia* di Torino rilevò che, dei 9.162 comuni d'Italia, 263 possedevano apparecchi. Di questi un totale di 495 apparecchi erano delle scuole dei capoluoghi di provincia; gli apparecchi erano di proprietà della scuola o del Comune in numero di 282, 79 erano del Patronato scolastico e 73 di Enti o privati. Si affermava inoltre che

la grande maggioranza degli apparecchi erano diascopici (311). Gli apparecchi cinematografici erano 40 e quelli che usavano la cinematografia e la diapositiva erano 45. Ciò fa risalire i diascopici a 356 e i cinematografici a 85. Gli apparecchi episcopici erano solo 34. Pochissimi erano gli impianti che non utilizzavano energia elettrica. Le diapositive erano in tutto 56.334 con prevalenza delle vedute di carattere geografico. Erano 166 le scuole che prendevano materiale a prestito dall'Istituto Proiezione (121 per le diapositive; 45 per la cinematografia) e 37 quelle che si rivolgevano ad enti locali, a privati ecc. Per il numero di apparecchi teneva il primato la provincia di Trento con 120 (quasi un quarto del totale del Regno), cui seguivano quelle di Trieste e Pola con 43, Milano con 39, Torino con 26, Perugia con 25. Tutte le altre ne avevano meno di venti. Almeno 11 province non avevano nessun apparecchio.

³⁰ *Una grande tappa del nostro movimento: Il Congresso di Torino*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 7-8-9-20 (luglio-ottobre), pp. 1-10.

Dei comuni con amministrazione scolastica autonoma teneva il primato Milano con 28 apparecchi, seguivano Torino con 25, Trieste con 16 e Bologna con 13³¹.

Dopo queste indagini il ministero della Pubblica Istruzione, con R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185, all'articolo 11 affermava che «le scuole saranno dotate a cura del Patronato scolastico, degli opportuni mezzi meccanici per l'illustrazione visiva e fonica delle nozioni impartite, nei limiti e con i mezzi che saranno di volta in volta indicati con ordinanza ministeriale»³²; nel commentare questo primo provvedimento i sostenitori del nuovo ausilio didattico, legati all'istituto, non nascosero le loro perplessità:

Crediamo sia prematuro discutere queste disposizioni, e sia opportuno attendere le promesse ordinanze ministeriali prima di fare della facile critica o di elevare dei dubbi sulla efficacia che le norme del recente Decreto possono avere in rapporto ai fini che esse si propongono di raggiungere. Come il problema della scuola in Italia è prevalentemente un problema di spesa, così anche il problema della diffusione delle proiezioni luminose è in gran parte un problema finanziario. In gran parte, però non esclusivamente. L'iniziativa privata – su cui giustamente tanto conta e vuol contare S.E. il Ministro – può sostituirsi all'iniziativa dello Stato che è sempre lenta anche quando è volenterosa. Saranno soltanto i Patronati – istituzioni che troppo spesso non esistono se non... nelle disposizioni di legge – gli enti promotori di un'applicazione larga delle proiezioni luminose come mezzi didattico-educativo? Ci auguriamo che ciò non avvenga. Molto spesso queste istituzioni vivono solo perché hanno trovato la persona che le cura di particolare affetto e le vivifica [...]; le migliori iniziative sono quasi sempre opera di persone anzi che di istituzioni. Forse più che dai Patronati, la soluzione del problema, della diffusione delle proiezioni luminose nella scuola, può essere attuata dagli insegnanti, da uomini di buona volontà che sanno osare e volere [...]. Anche nei Programmi didattici per le scuole elementari, recentemente emanati dal Ministero, si fa cenno dell'impiego delle proiezioni fisse e cinematografiche nelle scuole, ma non ahimé così largo come ci sarebbe sembrato opportuno. Ci riserviamo di ritornare su questo argomento dopo un esame più pacato e minuto³³.

Nell'*Ordinanza ministeriale relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione del Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185*, nella parte riguardante il materiale scolastico in dotazione della scuola presso la Direzione fu prescritta una macchina per proiezioni fisse e animate, che tuttavia non era richiesta come apparecchio obbligatorio³⁴. Per quanto riguarda i programmi, si ritrova un riferimento esplicito alle «visioni» o alle «proiezioni

³¹ «Proiezioni Luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 4 (aprile), p. 4 e p. 7.

³² «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 11 (novembre), p. 2.

³³ *Le proiezioni luminose e la riforma della scuola elementare*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 11 (novembre), p. 2.

³⁴ «Bollettino Ufficiale del ministero dell'Istruzione Pubblica», 51, 22 novembre 1923, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, p. 4625.

luminose» nel programma per l'insegnamento del disegno nelle classi 1a e 2a, 3a e 4a, nei programmi di scienze fisiche e naturali per la 5a elementare, e di storia per la 3a classe. Se pure è continuo il riferimento all'osservazione e quindi all'utilizzo della vista come strumento dell'apprendimento, tuttavia rimaneva marginale quello alla fotografia o alla proiezione luminosa fissa, come sussidio didattico.

La doccia fredda arrivò con la prima circolare sulle proiezioni fisse e animate, pubblicata nel «Bollettino ufficiale» n. 55 del 13 dicembre 1923³⁵, suddivisa in 8 paragrafi.

Nel primo, la Premessa, oltre a ribadire alcuni concetti fondanti la riforma se ne illustrava lo scopo, che era quello di «sistemare e completare tutte le iniziative in corso per l'impiego dei moderni mezzi di illustrazione».

Nel secondo paragrafo, *L'uso delle proiezioni nelle scuole italiane*, furono illustrati alcuni aspetti dell'inchiesta e si invitavano i provveditori a emulare l'esempio del Trentino, con i suoi 108 comuni dotati di macchine per proiezioni luminose e le 10 mila diapositive; in secondo luogo si sottolineava come il nuovo sussidio didattico nelle province da poco annesse all'Italia fosse stato introdotto nelle scuole grazie all'iniziativa dei comuni e all'attività di maestri italiani e non dall'«antico Stato austriaco», avendo quindi rappresentato un importante strumento e mezzo della diffusione dell'irredentismo:

Quei comuni e quei maestri volevano presentare ai fanciulli, durante l'oppressione straniera, le bellezze della Patria con quadri, che dicessero silenziosamente quel che alla scuola era allora vietato dire. E un brivido di commozione percorreva le scolaresche ogni volta che sullo schermo si profilava un monumento italiano, e un acuto desiderio di Patria si accendeva nei piccoli cuori di coloro che poi sarebbero stati i «volontari» e i martiri nella guerra liberatrice!

Infine in questo paragrafo si presentarono i dati provenienti dall'*Istituto Italiano Proiezioni Luminose* sulla diffusione del nuovo sussidio didattico: nel 1920 erano state distribuite 12 mila diapositive, nel 1921 circa 90 mila e altrettante nel 1922;

nel solo primo semestre del 1923 s'è raggiunta la cifra del precedente anno; il noleggio delle cinematografie nelle scuole, sempre attraverso l'Istituto, è salito da 150 mila metri, nel 1920, a 1.750.000 metri nel 1922; e nel primo semestre del 1923 ha raggiunto circa la cifra del noleggio di tutto il precedente anno". Si invitavano quindi i Provveditori agli studi a pubblicare sui rispettivi Bollettini «una esauriente inchiesta sulle proiezioni luminose nelle scuole nelle provincia di loro competenza.

³⁵ *Le proiezioni luminose fisse ed animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari*, circolare n. 5, estratto del «Bollettino Ufficiale del ministero dell'Istruzione Pubblica», 55, 13 dicembre 1923, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa.

Nel terzo paragrafo, intitolato *Importanza delle proiezioni nella scuola*, si affermava che «ormai in ogni scuola, dall'elementare all'universitaria» si poteva ricavare dalle proiezioni fisse e animate «validissimi aiuti didattici» e se «nell'Università il corredo delle proiezioni luminose» era «un semplice arricchimento della sperimentazione, nelle scuole medie» rappresentava qualcosa di più,

addirittura uno dei fondamenti per l'apprendimento rapido degli elementi della scienza e la correzione del verbalismo scolastico. Ed anche per l'educazione non scientifica ma artistica, che è tanta parte della formazione spirituale della gioventù, le proiezioni luminose [erano] di una capitale importanza. I nuovi programmi distruggono quel volgare concetto della scuola che la riduceva quasi a una periodica riscossione delle cose imparate a memoria [...]. Non tutto ciò che si apprende è ripetibile con parole: la vita spirituale di un giovane è fatta anche di ammirazione per le cose vedute, che resta alcun tempo inespressa, ma lascia nell'anima la nostalgia della contemplazione e la allontana dalle cose volgari. Lo stesso si dica per le scuole minori, che formano la cultura dei bambini e dei fanciulli. In queste l'uso della diapositiva o della film è anche svago, e contribuisce mirabilmente ad ottenere ciò che i nuovi programmi vogliono: l'alternarsi dello studio vero e proprio con l'occupazione intellettuale ricreativa; senza dire che una illustrazione visiva di racconto di fiaba ecc. può essere la base razionale per i componimenti scolastici, e la rappresentazione mediante proiezioni luminose di oggetti e scene può far diventare attraentissimi perfino gli esercizi oggi un po' monotoni di autodettatura.

Nel quarto paragrafo la circolare si chiedeva se fosse da preferire la proiezione fissa o il cinematografo educativo. Il sottosegretario Lupi, che firmava la circolare, dopo aver affermato che se le disponibilità economiche lo avessero permesso era consigliabile l'uso di entrambi (*unum facere et alterum non omittere*), consigliava ai Patronati e alle Casse scolastiche l'uso delle proiezioni fisse piuttosto che il cinema, in primo luogo perché meno costose, e in secondo luogo perché ormai era possibile trovare buoni tecnici o buoni dilettanti capaci di produrre diapositive, arricchendo così il patrimonio delle scuole senza ricorrere a spese di noleggio e spedizione. Ma soprattutto, l'uso delle proiezioni fisse era preferito a quello delle cinematografie perché distraevano meno l'alunno e permettevano delle soste all'insegnante per chiarimenti e interrogazioni:

L'illustrazione entra così più intimamente nel corso della lezione, durante la quale mantiene il suo pieno rilievo la personalità dell'insegnante presentatore ed evocatore delle immagini luminose; mentre durante la cinematografia l'insegnante rimane quasi necessariamente in disparte.

Dal quinto paragrafo in poi la circolare si soffermava su alcune istruzioni tecniche, illustrando i vantaggi e i progressi avvenuti nell'ambito delle macchine cinematografiche e proiezioni fisse, divenute, le prime, grazie a un percorso più chiaro di sistemazione della pellicola, più utilizzabili al largo pubblico, e, le seconde, più facili nell'impiego grazie alla creazione del così detto «banco ottico»; suddivisi ancora in apparecchi episcopici e diascopici, la circolare indicava la

preferenza per i secondi, in quanto se l'apparecchio episcopio era da preferire per le esigenze didattiche, tuttavia nella pratica non aveva dato risultati pienamente soddisfacenti. Per entrambe si consigliava l'uso di apparecchi trasportabili che potessero anche abbinare le funzioni, con l'aggiunta, all'apparecchio cinematografico, di un piccolo cono per proiezioni fisse con obbiettivo di conveniente distanza focale, che si applicava spostando lateralmente la lanterna.

Per quanto riguardava le sorgenti luminose, nella pratica venivano utilizzati due sistemi: quello "ad archi" e quello con "lampade a incandescenza". Questo secondo era da preferire negli ambienti scolastici. Sempre in relazione ai problemi legati agli amperaggi che variavano a seconda degli ambienti, delle località, degli orari, si consigliava inoltre l'utilizzo di riduttori di corrente che potevano essere dei veri e propri trasformatori oppure delle semplici resistenze. I riduttori dovevano essere utilizzati sia con l'illuminazione ad archi per regolare l'intensità della luce sia con le lampadine ad incandescenza che non permettevano, a differenza del sistema ad archi, una certa elasticità di variazioni di corrente ed erano maggiormente soggette alla fulminazione. Pur essendo preferibile l'uso della corrente continua soprattutto per la proiezione cinematografica, essa tuttavia rappresentava, almeno per la scuola, un bene ancora di lusso, in quanto i convertitori in commercio e in grado di ovviare al problema, facevano lievitare il costo di un impianto cinematografico e quindi erano di «difficile penetrazione nell'ambiente scolastico, ove si deve [doveva] conciliare la bontà dell'impianto stesso con la modicità della spesa».

Non era infine raro il caso di località sprovviste di correnti elettriche. Qui, per la diffusione delle proiezioni cinematografiche, si consigliavano sorgenti luminose ossido acetileniche, che tuttavia non davano tutte le garanzie di sicurezza, indispensabili in un ambiente scolastico, contro eventuali pericoli d'esplosione. Per queste località era pertanto preferibile l'uso delle proiezioni fisse con l'utilizzo, in mancanza d'energia elettrica, di lampade a vapore di alcool, di petrolio, e di benzina. Volendo installare un impianto cinematografico si consigliava di creare la corrente elettrica necessaria con un «motore termico e dinamo».

La circolare proseguiva dando consigli sugli schermi da proiezione, che poteva essere effettuata per riflessione e per trasparenza. La proiezione diretta (per riflessione) esigeva che l'ambiente fosse completamente oscurato, quella per trasparenza (con la macchina posta dietro lo schermo) consentiva la penombra dell'ambiente e questo secondo sistema era preferibile per il controllo della disciplina durante le proiezioni, ma era poco praticata in quanto mancavano gli schermi adatti. Lo schermo ideale non doveva essere eccessivamente grande (le misure consigliate erano 240x180), poteva consistere in un telo bianco o in qualunque altra superficie bianca, mentre era stato abbandonato quello metallizzato o alluminato per diversi problemi tecnici. Per quanto riguardava gli ambienti, non era necessario creare delle apposite aule per proiezioni fisse e animate ottenute con apparecchi di piccole dimensioni e muniti di lampade

ad incandescenza. Mentre le proiezioni cinematografiche con lampade a forte intensità necessitavano invece di ambienti più vasti e quando non vi era separazione tra la cabina di proiezione e l'aula era necessario tenere gli alunni a debita distanza dalla macchina cinematografica.

La circolare si soffermava anche sul pericolo degli incendi che tuttavia, grazie ai progressi della tecnica, si erano notevolmente ridotti. Ciò che rimaneva altamente infiammabile erano le pellicole di celluloidi la cui rapida combustione poteva ancora rappresentare un pericolo. Si consigliava pertanto di tenere le pellicole nelle loro scatole di metallo, lontane dagli apparecchi da proiezione e la presenza di estintori a polvere, sostituibili con secchi di sabbia. Infine si davano alcuni consigli sulla conservazione e la manutenzione delle pellicole e delle macchine. Per le prime si ricordava quali erano le operazioni cui si doveva prestare maggiore attenzione, durante la proiezione per evitare di romperle. Per le macchine e gli impianti – dopo aver rivelato che «questo delle proiezioni e del materiale illustrativo è un ramo di commercio, dove gli inesperti (e tale sono per lo più, com'è ovvio, gli insegnanti, eccezion fatta per quelli che hanno acquistato una personale esperienza tecnica) possono facilmente essere vittima di prospetti bugiardamente allettevoli» –, si attribuiva ai Provveditori agli studi il compito di garante tecnico e di moderatore della spesa, sulla base di una ricerca di mercato che doveva essere condotta, dopo accurata indagine e richiesta di preventivi e dimostrazioni pratiche presso le ditte del settore. Alle scuole, che sottoponevano poi le loro esigenze sia tecniche che finanziarie, spettava il compito di scegliere, salvaguardando quindi la propria autonomia, sulla base di un opuscolo-circolare, sorta di catalogo con il prospetto di tutte le offerte, con la descrizione delle macchine e il preventivo di rateazione della spesa. A questo catalogo dovevano concorrere nella spesa anche le ditte stesse. Qualora non fosse stato possibile ad una scuola o a un ente l'acquisto o il noleggio dell'apparecchiatura necessaria, si potevano sottoscrivere contratti con impianti cinematografici cittadini, che mettevano a disposizione le loro sale in determinati giorni e orari per le scuole. In tal caso si poteva fissare un prezzo modico da cui erano esenti comunque gli scolari più poveri. L'incasso sarebbe stato per contratto suddiviso in parte alla ditta per la sua prestazione e in parte alla Cassa scolastica o al Patronato scolastico o ad un'istituzione integrativa. Il programma delle proiezioni doveva essere concertato preventivamente con l'autorità scolastica ed essere conforme ai programmi scolastici e preparato in modo da permettere agli insegnanti di illustrarlo agli spettatori. Nel contratto dovevano essere indicate anche le eventuali penali per gli obblighi non adempiuti il cui computo andava a favore delle Casse scolastiche e dei Patronati. Gli acquisti spettavano a quei Patronati o Casse scolastiche che potevano avere una consistenza finanziaria adeguata; per quelli che non si trovavano in tale condizione, i Provveditorati potevano suggerire un piano d'accantonamento di piccole somme. Nei contratti d'acquisto a rateazione si dovevano tenere inoltre presenti le spese generali e si doveva tenere che il prezzo dell'apparecchio, in

contanti, doveva essere aumentato dell'interesse passivo presunto, nella misura massima del 7% annuo e di una quota per le predette spese generali e per spese di contratto che avrebbe dovuto essere ripartita in alcune rate annuali. Si doveva prevedere infine una clausola che avrebbe permesso la proroga dei pagamenti. Del buon andamento dei contratti tra Casse o Patronati e ditte era garante e svolgeva funzione di vigilanza il Provveditore; nel caso di inadempienze da parte degli organi suddetti il ministero poteva decidere il loro scioglimento.

Per il noleggio delle diapositive e dei film che doveva anch'esso essere soggetto a contratto il ministero indicò chiaramente, per le prime, l'ampia disponibilità dell'*Istituto Italiano per le Proiezioni Luminose*. Per «le films» si indicava che era in procinto di costituirsi un'associazione, anch'essa senza fini di lucro, l'*Ente Nazionale per la Cinematografia istruttiva ed educativa*, il cui obiettivo era quello di creare un analogo catalogo di film educativi. Non fu esclusa la partecipazione a singoli industriali in grado di offrire condizioni di raccolta, coordinamento e circolazione vantaggiosa del materiale illustrativo. Si invitavano infine i provveditorati a creare anche archivi circolanti di diapositive e di film in modo da unire gli sforzi e rendere più economico anche l'uso del nuovo sussidio didattico. Il modello a cui ci si ispirava era quello adottato dal R. Consiglio distrettuale di Gradisca, come si evince da un articolo apparso nel marzo 1923³⁶.

Mi sono soffermata sulle dettagliate indicazioni fornite ai professori poiché sono significative della preoccupazione del ministero di dare un aiuto pratico a chi spesso non aveva mai dovuto occuparsi di acquisti e organizzazione di nuove attività di questo tipo. Se da parte del ministero della Pubblica Istruzione non si ebbero grandi soddisfazioni e speranze che il nuovo sussidio didattico ricevesse le adeguate attenzioni, da parte di personalità legate al nazionalismo, come Innocenzo Cappa, si dimostrò un particolar interesse in senso propagandistico. Costui, infatti, per un suo viaggio in America aveva noleggiato diapositive e film per illustrare agli emigrati italiani le bellezze d'Italia e rinforzare in essi l'amore per la patria e l'«italianità».

Il ministro degli Affari Esteri, nonché presidente del Consiglio Mussolini, inviò una circolare a tutte le regie rappresentanze diplomatiche e circolari, in cui esprimeva il desiderio che «l'utile strumento didattico-culturale rappresentato dalle proiezioni luminose, sia [fosse] d'ora in avanti più sistematicamente usato a beneficio delle masse degli emigranti» e invitava «le istituzioni colturali e benefiche, i sodalizi di mutuo soccorso, icircoli di ritrovo e ricreazione frequentati da connazionali» ad organizzare riunioni e conferenze con proiezioni.

Ogni patriottica ricorrenza, ogni riunione festiva, dovrebbero fornire occasioni per iniziative del genere, le quali si valgano, oltre ché delle cinematografie, anche delle meno costose e

³⁶ *Un utile iniziativa del R. Consiglio scolastico distrettuale di Gradisca*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», II, 1923, 3 (marzo), p. 1.

pure efficaci diapositive; tutti i mezzi efficaci per ricordare le bellezze e le risorse della Patria agli emigrati, per stimolarli a perfezionarsi mediante la coltura come lavoratori e cittadini. Tali iniziative sarebbero anche assai opportune per diffondere esatte cognizioni intorno al nostro Paese presso gli stranieri³⁷.

Tanto più le proiezioni luminose riscuotevano l'interesse in senso nazionalistico e propagandistico, tanto più all'interno del ministero della Pubblica Istruzione le cose andavano in senso opposto. Il 14 febbraio 1924, con la circolare n. 356, il ministero consigliava i Provveditori di attendere qualche tempo e di procedere con qualche cautela nell'acquisto di macchine per proiezioni informando che erano in corso studi per la costruzione di una nuova macchina italiana a doppio uso, ideata secondo criteri speciali e destinata appunto alle scuole. Il 21 aprile successivo con circolare n. 32 s'invitarono i Provveditori e tutte le autorità scolastiche dipendenti a

sospendere qualsiasi pratica che sia già stata iniziata per l'acquisto di apparecchi, poiché è allo studio tutto un complesso programma per la introduzione della cinematografia negli istituti medi di istruzione e nelle scuole elementari, e aggiungeva essendo opportuno che l'importante innovazione didattica abbia un unico indirizzo, gli Enti e le autorità scolastiche si limiteranno per ora alla raccolta dei mezzi, in attesa che il Ministero impartisca precise istruzioni sull'acquisto di quel apparecchio italiano che per i suoi speciali pregi sia stato riconosciuto per ogni verso il più conveniente³⁸.

Questo invito a sospendere tutto può aver avuto origini diverse. In primo luogo l'aver annoverato l'*Ente morale Proiezioni luminose* nella prima circolare scatenò l'invidia di altri enti consimili come era avvenuto per esempio a Milano nell'ambito dell'*Opera Proiezioni luminose*; in secondo luogo, la possibilità di entrare nel mercato scolastico, con l'avvallo del ministero, aveva provocato una lotta all'interno del settore commerciale, allora in crisi, che produceva questi apparecchi; in terzo luogo, e non è certo elemento da sottovalutare, si stava già profilando all'interno delle più alte autorità di governo una preferenza per la cinematografia come strumento di propaganda più efficace. Il fatto che già nella prima circolare si affiancasse al già noto e navigato istituto milanese un ente come quello nazionale per la cinematografia istruttiva ed educativa che ancora doveva veder la luce, illustrava già chiaramente le intenzioni. La redazione del periodico «Proiezioni Luminose», dopo aver espresso viva sorpresa, riferendosi all'ultimo provvedimento lo valutava proprio come una

sospensiva assoluta, anche se espressa sotto forma di consiglio, in quanto che le Autorità cui la circolare è diretta saranno probabilmente inclini ad interpretare il consiglio di S.E.

³⁷ *L'interessamento del Presidente Mussolini per il nostro Istituto*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», III, 1924, 2 (marzo-aprile), pp. 19-21.

³⁸ *Per la storia delle proiezioni scolastiche. Una nuova circolare ministeriale*, «Proiezioni luminose. Rivista mensile dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose», III, 1924, 2 (marzo-aprile), pp. 7-8.

il Ministro come un vero e proprio ordine [...] A chi gioverebbe questa sospensiva, questo brusco arresto, doccia fredda per molti entusiasmi appena suscitati? In quale situazione di disagio si verrebbero a trovare molte iniziative, in piena fase di crescita, nel periodo di attesa che la circolare sembra consigliare? Quante di esse languirebbero, quante verrebbero senz'altro a spegnersi? [...] Non è possibile che il Ministero così, con un tratto di penna, voglia frustare il lavoro paziente disinteressato, svolto in condizioni così difficili, dai pionieri delle proiezioni scolastiche. Né sarebbe pratico il farlo. Perché, anche nell'attesa di questo super-apparecchio di cui il Ministero annuncia la costruzione da parte di una ditta privata e di cui quasi raccomanda preventivamente l'acquisto, non c'è nessun inconveniente a lasciar che le iniziative, sorte con tanto promettente slancio, svolgano la loro attività con le cautele e secondo i suggerimenti indicati autorevolmente dal Ministero nella circolare del 1° dicembre scorso. [...] Il Ministero della Pubblica Istruzione [...] constaterà presto che agli insegnanti – in tema di proiezioni – bisogna ancora rivolgere parole d'incitamento – quali ha pronunciato [...] – piuttosto che raccomandazioni oscure che non possono se non disorientare.

Il 5 giugno 1924 lo stesso Lombardo Radice emanò una circolare (n. 2.706) da cui emergeva che le paure espresse dalla redazione del periodico milanese si erano tramutate in realtà. Si era, infatti, verificato il caso che qualche Ufficio scolastico aveva rifiutato di prendere in considerazione le offerte presentate dalle ditte adducendo la sospensiva degli acquisti. Lombardo Radice intervenne per affermare che la sospensiva doveva essere considerata solo temporanea, in attesa che tutte le ditte specializzate potessero presentare i loro cataloghi e invitando i Provveditori a pubblicare nel «Bollettino dell'ufficio Scolastico» le proposte delle ditte con i piani di spesa in modo che tutto avvenisse nella massima trasparenza.

Con non poca fatica tuttavia il metodo visivo si diffuse, anche se a macchia di leopardo e sempre più incalzato dalla cinematografia. Nel 1927 una circolare del ministero della Pubblica Istruzione destinata ai presidi degli istituti medi doveva ancora ribadire l'utilità del nuovo mezzo:

L'uso delle proiezioni nelle scuole è indispensabile. Tutte le materie dell'insegnamento dalle scientifiche alle letterarie, dal disegno alla storia dell'arte, possono trarre da questo mezzo didattico sussidio inestimabile. Una scuola ben attrezzata dovrebbe possedere tutti e tre i tipi di apparecchi: episcopio, diascopio e cinematografo perché tutti e tre rispondono a scopi determinati e non possono interamente sostituirsi l'uno con l'altro. L'episcopio serve alle proiezioni di oggetti opachi, piccoli meccanismi, animaletti in movimento, piante, disegni, figure di libri, cartoline illustrate e fotografie. Il diascopio può solo servire alla proiezione di immagini e di piccoli oggetti trasparenti, oppure di ombre di oggetti opachi. L'uno e l'altro ci danno immagini fisse, a meno che non si riesca a proiettare senza ucciderli con il calore delle lampade, animali in movimento, oppure non si proiettino piccoli meccanismi. Le immagini del movimento ci vengono date dal cinematografo. L'impianto di qualunque apparecchio di proiezione deve essere fatto in modo che, fermando il motore e spegnendo le lampade dell'apparecchio, si accendano una o più lampadine situate accanto all'apparecchio stesso in un altro punto della sala, ciò allo scopo di non lasciare mai assolutamente al buio i giovani. Episcopio: Le scuole che non hanno molti mezzi a disposizione devono, in un primo momento limitarsi all'acquisto dell'episcopio perché una volta acquistato e montato l'apparecchio, non ci sono si può dire altre spese. Basta infatti che il professore magari con l'aiuto dei suoi studenti, si accaparrì una ricca serie di libri illustrati, di fotografie, di stampe

tratte da libri o da riviste, di cartoline illustrate, ecc, perché possa facilmente illustrare qualunque lezione o conferenza [...]. Le scuole numerose debbono possedere più episcopi, per avvicinarsi all'ideale che ogni aula di lezione possedesse il suo apparecchio, così da permettere a tutti gli insegnanti di passare rapidamente, quando che sia, dalle lezioni orali a quelle luminose e viceversa. Diascopio – L'apparecchio per le proiezioni discopiche implica un ricco corredo di diapositive. Acquistare l'apparecchio, accontentandosi di una dotazione di qualche decina di diapositive, è meno che nulla. L'apparecchio per sé stesso costa poca, meno anche di un episcopio. Costa invece moltissimo il corredo delle diapositive, le quali, per una scuola media devono potersi contare a migliaia. Cinematografo – Nessuna scuola dovrebbe essere priva di un buon cinematografo. Però è bene tenerlo sempre presente, non basta possedere la macchina, occorre avere tutto il corredo necessario, di cui si parlerà più avanti e soprattutto persona abile, veramente capace di farla funzionare a dovere, e possibilità di avere le films occorrenti [...]. Ogni preside prima di procedere all'acquisto assuma tutte le informazioni possibili presso persone disinteressate e competenti. Non si fidi né della propria competenza, né delle parole di venditori interessati³⁹.

Tuttavia, nonostante le circolari, il governo fascista optò sempre più chiaramente verso la cinematografia didattica. Con la creazione dell'*Istituto Luce* (1924) e, nel 1938, della *Cineteca Autonoma per la Cinematografia Scolastica* con lo scopo «di produrre diffondere film, diapositive e dischi nelle scuole di ogni ordine e grado», finiva il breve ma intenso periodo della fortuna delle proiezioni luminose fisse. «La stessa denominazione del nuovo ente indicava che il film aveva preso il posto preminente fra gli altri mezzi audiovisivi indicati»⁴⁰.

4. Conclusioni

Le proiezioni fisse nella scuola italiana ebbero dai primi anni del '900 fino ai primi anni '30 una diffusione e un'importanza non del tutto marginale per lo sviluppo successivo dei sussidi scolastici di questo settore. La possibilità di usufruire, oltre che della parola anche dell'immagine, per la trasmissione del sapere – concetto del resto non nuovo in ambito pedagogico-educativo –, assunse nei primi del '900 una consapevolezza accompagnata dallo sviluppo di nuove tecnologie che rendevano possibile e più accessibile l'uso dell'immagine. L'esistenza di diverse tecnologie di riproduzione dell'immagine, applicabili all'insegnamento portarono alla nascita del termine «metodo visivo» inteso come una forma «*sui generis* d'insegnamento, fondata principalmente sulla suggestione».

³⁹ *Le proiezioni luminose nella scuola sono indispensabili*, «La parola e il libro», XI, 1928, 1, p. 32.

⁴⁰ E. Tarroni, *I mezzi audiovisivi*, in Volpicelli (a cura di), *La Pedagogia: storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, cit., p. 639-640.

Il cinematografo, che offriva la visione in movimento, suscitò tra alcune note personalità del mondo pedagogico-educativo speranze nella lotta contro l'analfabetismo, con previsioni lungimiranti sulla sua applicabilità all'insegnamento futuro. Tuttavia i costi che il cinema implicava, ne ritardarono la diffusione, lasciando spazio in Italia alle proiezioni fisse che ebbero il loro momento di gloria.

La diffusione di questo sussidio visivo nacque anche per far fronte alla richiesta di una maggiore e più capillare diffusione dell'istruzione, la cui premessa era stata posta con la legge 8 luglio 1904, n. 407, più nota come legge Orlando. A seguito della legge del 4 giugno 1911, n. 487 (la legge Daneo-Credaro)⁴¹, il bisogno divenne impellente ed è in questo contesto che nacque il primo tentativo da parte dello Stato di creare una struttura per la produzione e la diffusione delle proiezioni fisse e animate a carattere educativo.

Ma questo primo tentativo fallì, mentre si sviluppavano, un po' a macchia di leopardo, nel centro-nord d'Italia, iniziative private legate a consorzi per la diffusione delle biblioteche popolari, università popolari, in diversi ambiti (scuole, fabbriche, esercito, marina, etc.). Se in alcune zone questo ausilio fu funzionale alla politica irredentista – e la ricerca locale in questo ambito potrebbe riservare delle sorprese –, in altre ebbe più lunga durata, come il caso dell'IIPL, sorto dopo la prima guerra mondiale a seguito della fusione dei due enti che avevano maggiormente contribuito alla diffusione delle proiezioni fisse e animate in Italia.

⁴¹ A proposito di personalità che svolsero anche il ruolo di ministro della Pubblica Istruzione che si interessarono alle proiezioni luminose si devono in particolare ricordare: Paolo Boselli (ministro dal febbraio 1888 al febbraio 1891 e dal febbraio al maggio 1906) che fu tra i fondatori del *Consorzio* torinese; Vittorio Emanuele Orlando Edoardo, ministro della P.I. dal 1903-1905, nel 1913, durante un discorso tenuto a Milano al Teatro del Popolo per l'inaugurazione della sezione di Minerva presso l'Umanitaria, disse, a proposito dell'importanza della diffusione delle proiezioni luminose nella scuola: «[...] Nella scuola, a spiegare, a commuovere, ad animare, il linguaggio non basta: occorre la figura. E nemmeno la figura basta più: occorre la figura in movimento [...]» in Minerva-Istituto Nazionale di proiezioni e cinematografie, *Catalogo generale*, Como, Premiata Tipografia Cooperativa Comense A. Bari, 1913, p. 16; il filosofo Francesco Orestano, che redasse i programmi e le istruzioni per le scuole elementari (R.D. 29 gennaio 1905, n. 45) presentò nel 1913 la seguente relazione: *Il Cinematografo nelle scuole: relazione presentata all'Istituto Minerva da Francesco Orestano il 10 dicembre 1913*, Como, Premiata Tipografia Cooperativa Comense, Aristide Bari, 1914; Edoardo Daneo, ministro della P.I. negli anni 1909-1910, fu vice-presidente del Consorzio torinese e nel 1914, nella sua veste di ministro della P.I., promosse attraverso la circolare n. 80, 27 ottobre 1914, l'attività dell'istituto piemontese. A tal proposito si veda «Bollettino Ufficiale del ministero dell'Istruzione Pubblica», 47, 12 novembre 1914; la circolare fu pubblicata anche in Consorzio nazionale per le biblioteche e proiezioni luminose e Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati, sezione «proiezioni luminose» per il prestito di lanterne e diapositivi *Catalogo generale dei diapositivi*, cit.; alle proiezioni luminose si interessò anche Giovanni Calò citato in Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 7; per quanto riguarda l'azione di L. Credaro rimando a quanto detto sopra.

Il nuovo ente divenne il maggior referente a livello governativo almeno fino a quando fu presente G. Lombardo Radice, che tentò, sia attraverso circolari sia attraverso istruzioni particolareggiate, di diffondere il nuovo sussidio visivo come prassi didattica, indicandola tra i mezzi di dotazione della scuola. Ma lasciare l'iniziativa ai Provveditorati e alle finanze locali, come aveva suggerito la circolare Lupi, non giovò al nuovo mezzo, che perse terreno rispetto alla cinematografia che assunse, tuttavia, col fascismo, un ruolo di propaganda.

Luisa Lombardi
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Torino (Italy)
lombli@libero.it

The teacher as a punisher? School sanctions in Slovenia in educational theory and practice before and after World War I*

Branko Šuštar

The teacher's relationship with their pupils is connected with values, knowledge and the position of education in society. The saying goes «Spare the rod and spoil the child». Strict education is envisioned to lead to one outcome – a schoolboy becomes a priest, that is, a virtuous gentleman. The practice of punishment at schools for educational purposes is related to habits and customs embedded in society, especially in the family. The path from severe disciplinary measures (such as kneeling, beating and other types of corporal punishment) to children's rights was neither short nor smooth. What kind of experience can we find in the pedagogical development of Slovenia – a region at the crossroads of the Germanic, Romanic and Slavic worlds?

Before 1918, Slovenian territory was part of the Habsburg Empire and after 1918 part of the Yugoslav state. It gained independence in 1991 as the Republic of Slovenia, which became a member of the EU in 2004. Before 1918, education developed within the Austrian half of the Habsburg empire (Austria-Hungary)

* The text was presented at the 29th Session of the International Standing Conference for the History of Education ISCHE «Children and youth at risk» (25th-28th July 2007, University of Hamburg, Germany) during the paper session B3 Moral Risks and Disciplinary Practices in Schools. (See the programme and abstracts at the url: <<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ische29/Abstractbook.pdf>>). This paper has been revised and adapted for the journal HECL.

with authority centralised at the state level and the Slovenian provinces of Carniola, Southern Carinthia, the Littoral with Trieste and part of Istria, as well as Southern Styria and Prekmurje (which were part of the Hungarian half of the Empire) kept their own distinctive system. In these areas education was generally marked by a language problem at school: the Slovenian language was the mother tongue of the majority of the population, whilst German was the official language of the Austrian half of the monarchy¹. Slovenian pupils and students were under great pressure at school: it was not easy to preserve their own national identity in the school, especially in secondary school and universities where the language of instruction was more or less exclusively German. From the end of 1918 the language of instruction at primary schools up to the university (which was established in 1919) in the Yugoslav part of Slovenia was Slovenian. However, the Slovenian territories under Italian, Austrian and Hungarian rule faced the problems of national minorities, similarly as the majority of other minorities across Europe, without the possibility to receive normal education in the native language.

Two Austrian laws pertaining to primary schools adopted in 1774 and 1805 included among the punishments permitted for primary school pupils (between the ages of 6 and 12) corporal punishment, particularly caning. However, teachers were warned against punishments that would cause physical injury to their pupils². The legal framework of a new approach to corporal punishment with a general ban on such sanctions in primary schools (between the ages of 6 and 15) appeared with the third Austrian national law applying to primary schools (1869). This law, with a few amendments, was in force in Slovenia until 1929. The Yugoslav law adopted in that year – the National Schools Act – in § 67 prohibited corporal punishment in schools, allowing other sanctions as long as they did not «destroy the will and confidence of the pupils»³.

Educational journals. What did the Slovenian educational press before and after WW1 write about school sanctions, in particular corporal punishment in primary schools?

In the mid-nineteenth century, first a journal aimed at young people and then in 1852 educational periodicals started being published, all appearing for a short period of time (e.g. the collection of papers *Drobtinice* [Crumbs] and the liberally oriented *Slovenski učitelj* [The Slovenian Teacher 1872-1877]). Three journals representing the ideological orientations among Slovenian primary school teachers occupy a special place among educational periodicals and

¹ Ch. Jelavich, *South Slav nationalism – Textbooks and Yugoslav Union before 1914*, Ohio State University Press, 1990, pp. 54-60, 251-254.

² V. Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem* [History of Schooling and Pedagogy in Slovenia] part 2, 2th ed., Ljubljana, Delavska enotnost, 1988, p. 185; *Politische Verfassung der deutschen Volks-Schulen*, 8th ed., Vienna, 1840, pp. 105-106.

³ *Zakon o narodnih šolah s kratko razlago in stvarnim kazalom* [The National Schools Act with a short explanation and an index], Ljubljana, 1929.

write about school sanctions and rewards. Even the legislation from 1869/70 encouraged the appearance of either a liberal or Catholic clerical orientation among Slovenian teachers, but a true ideological division occurred at the turn of the 20th century. In the late 19th century the formerly Catholic conservative journal *Učiteljski tovariš* [The Teacher's Comrade] developed into a liberal political teachers' journal. In the early 20th century The Federation of Slovenian Teachers' Associations published the important professional journal «Popotnik» [The Voyager]. The Federation included most of the liberally minded teachers. Teachers more oriented towards Catholicism were, in contrast, united in the Slomšek Union, which was important mainly in central Slovenia after 1908 and published the educational journal *Slovenski učitelj* [The Slovenian Teacher, 1899-1944]⁴.

1. School punishment before and after 1870

There was no doubt among Slovenian teachers in the mid-19th century about the need for sanctions at school, but they were in favour of appropriate punishment. This is evident from the articles that appeared in the first educational periodicals. In particular, for the early years of childhood, teachers also considered corporal punishment as appropriate. If in primary schools warnings were not enough, the only punishment left was the cane. Those against it were mainly those who educated only in theory, with their pens as it were, and who did not consider religious reasons for punishment (man is bad because of original sin), as the editor of *Učiteljski tovariš* wrote in 1862. Teachers, however, rejected harmful punishments, such as kneeling and leaving a confined pupil alone, as well as having to write the same thing many times over. They maintained that what is forced can not be good. Corporal punishment signified the most effective disciplinary instrument for teachers, but in the educational media it was seen as something that should happen only exceptionally. A teacher, who was unable to teach in any other way but with a cane in his hands, did not deserve to be called a teacher⁵.

The laws pertaining to education from 1869 and 1870 brought new development, giving more importance to teachers and to school itself and

⁴ T. Hojan, *Kaj bereta slovenski učitelj in učenec. Pedagoški in mladinski listi na Slovenskem v 20. stoletju* [Periodical read by slovenian teachers and pupils. Teachers' journal and youth magazines in Slovenia in the 20th century], Ljubljana, Slovenski šolski muzej, 1999; B. Šuštar, *Učiteljske organizacije na Slovenskem in njihova idejna usmeritev od rede 19. do sredine 20. stoletja* [Teachers' organisation in Slovenia and their conceptual orientation from the mid-19th to the mid-20th century], «Šolska kronika/School Chronicle», 10, 2001, 2, pp. 329-339.

⁵ A. Praprotnik, *Telesno kaznovanje* [Corporal Punishment], *Učiteljski tovariš* [The Teacher's Comrade], 1862, pp. 147-150, 162-164, 178-179.



Pic. 1. *The teacher as a punisher*, caricature by Hinko Smrekar. France Ostanek, Slovenski šolski muzej v Ljubljani [Slovenian School Museum in Ljubljana], Ljubljana, 1956, p. 63.

Pic. 2. *Corporal punishment (kneeling)* – presentation on permanent exhibition in Slovenian School Museum, Ljubljana (Photograph by the Author).

replacing the former supervision by the Church with state control. *The National School Act* (14 May 1869) and the *School and Instruction Rules* (20 August 1870, § 24) with the prohibition of corporal punishment in school at least formally represented a significant new development. «Corporal punishment is never allowed in school»⁶.

In order to discipline pupils, teachers were able to use praise and warnings; they were able to punish them by making them stand at their desk or away from it, with detention after school or an interview in front of the teaching staff. Teachers were in favour of a gradual increase in the severity of punishments. Thus, instead of the officially banned cane, the worst punishment at school now became detention. However, if a pupil had to stay at school after classes, this meant that a teacher had to be there, too, to ensure the pupil was suitably occupied⁷.

⁶ *Šolski in učni red / Schul- und Unterrichtsordnung* 20. 8. 1870, § 24 [School and Instruction Rules, 20 August 1870, § 24], in *Handbuch der Gesetze und Verordnungen über das Volksschulwesen für Krain / Zbirka zakonov in ukazov o ljudskem šolstvu na Kranjskem*, Laibach, Kleinmayr & Bamberg, 1895, pp. 124-125.

⁷ T. Hojan, *Kako so naši časopisi pisali o šolskih kaznih* [How did teachers' periodicals report

After the banning of school gifts and because of school sanctions becoming less popular and especially with the ban on corporal punishment teachers were, in the opinion of many people at the time, left with hardly any instruments for maintaining order at school. So that teachers would still be able to achieve their goals, they would have to receive additional teaching skills, wrote the editor of the collection of papers *Drobtinice*. At their gatherings and in the press, teachers after 1870 often referred to school sanctions as a «serious issue»⁸. They were convinced that the ban on corporal punishment had been adopted too hastily. They even wrote that without the cane teachers would be afraid of the children rather than the other way round. In the past, the cane itself had been enough to instil fear as even just the sight of it made pupils calm down⁹. Especially at small rural schools they wanted to preserve the cane. «These scamps only laugh at any other punishment»¹⁰. This is not surprising as corporal punishment was also very common at home. Parents usually did not object to the use of the cane at school, but sometimes it did become a reason for conflict with teachers, especially from the late 19th century onwards, when the issue became more politicised. Thus, in the last year of the publication of the journal *Slovenski učitelj* (1872-1877) the editor warned teachers that parents did indeed allow them to corporally punish their child, «but if you then merely touch him with a cane, they will sue you»¹¹. We know of such cases in the 20th century and even before: for example in Celje, where the town's school council abolished corporal punishment as a sanctioning and educational instrument in schools as early as 19 January 1870, that is before the state did the same in the summer of that year¹².

The educational press also reported when the teachers' federation in Vienna spoke in favour of the reintroduction of corporal punishment in school (1886), but in line with strictly defined rules. Some teachers in Styria had a similar proposal. In Slovenia, too, they wrote about the right of teachers in Bavaria to use corporal punishment, as well as about the strict sanctions in schools

on school penalties], «Šolska kronika/School Chronicle» 12, 2003, 2, pp. 209-210. In 2003, the Slovenian School Museum in Ljubljana put on an exhibition on school sanctions and rewards and an edition of the «Šolska kronika/School Chronicle» was dedicated to this subject, with contributions from pedagogues and historians; includes Abstracts and Sumaries in English and German.

⁸ Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers periodical], cit., p. 207.

⁹ *Ibid.*, p. 205.

¹⁰ B. Šuštar, *S šibo je v šoli križ. List 'Slovenski učitelj' o šolskih kaznih in nagradah v začetku 20. stoletja* [Trouble with the rod at school. The 'Slovenski učitelj' paper on school punishment and rewards at the beginning of the 20th century], «Šolska kronika / School Chronicle» 12, 2003, 2, pp. 224-256.

¹¹ Hojan, *Kako so naši časopisi...* [How did teachers' periodicals], cit., p. 200.

¹² I. Zajc Cizelj, *Šiba novo mašo poje. Šolske kazni konec 19. in v začetku 20. stoletja v Celju pod drobnogledom* ['Spare the Rod and Spoil the Child'. Punishment in School at the End of the 19th and the beginning of the 20th Century in Celje under the Mikroscope], «Šolska kronika/School Chronicle», 6, 1997, pp. 22-32.

in England and Denmark¹³. The views of the following educationalists on punishment had most influence on our teachers: Jan Amos Komensky, Johann Heinrich Pestalozzi and J. F. Herbart, who considered even the fear of corporal punishment a sanction. Herbartism, which emphasised detention and, in rare cases also corporal punishment, had a particularly strong influence on education in Slovenia from the 1890s to the start of WW1¹⁴. The educational press also recommended a preventative approach in the sense of preventing violations of rules. The wisest was a teacher who was able to teach in such a way that the child did not do anything he or she would get punished for¹⁵. Articles on pupils' health and discipline at school also touched upon punishment¹⁶. The experience of a Czech teacher, written about in 1884, was supposed to prove that without punishment (including shouting, beating, pulling hair, i.e. anger) and with patience discipline at school can improve. But he, too, agreed with corporal punishment in truly exceptional cases¹⁷.

At the end of the 19th century Slovenian teachers in Styria wrote in «Popotnik» about school sanctions. In 1895 a teacher with a very understanding attitude to pupils claimed that love for them was the foundation of all discipline at school. A few years later, a writer who wrote for young people as well as educational texts spoke in favour of corporal punishment in the most extreme cases. However, he considered standing at a desk or next to it as well as detention as corporal punishment. «The less you punish, the better teacher you are!» Another writer expressed a more pessimistic view in 1900 and (unsuccessfully) called for the punishing of parents for the inappropriate behaviour of their children at school, just as for not ensuring that their children went to school¹⁸.

¹³ Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., pp. 212, 216.

¹⁴ F. Strmčnik, *Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoških kazni* [How school punishment was understood and evaluated in history], «Šolska kronika/School Chronicle», 12, 2003, 2, pp. 274-296.

¹⁵ A. Praprotnik, *Šiba v šoli* [Rod in School], «Učiteljski tovariš» [The Teacher's Comrade], 1869, pp. 3-4; Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., p. 205.

¹⁶ J. Lopan, *Skерб učitelja za zdravje učenca* [The Care of Teachers for Pupils' Health], «Popotnik» [The Voyager], 1880, p. 374; Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., p. 210.

¹⁷ Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., p. 211; F. Slamenik, P. Miklavec, *Misli o potrebi telesnih kazni v naših šolah* [Thoughts on the Need for Corporal Punishment in Our Schools], «Popotnik» [The Voyager], 1884, pp. 257-260.

¹⁸ L. Černež, *Iz duševnega življenja otrokovega – Kazni* [From a Child's Spiritual Life – Punishment], «Popotnik» [The Voyager], 1899, pp. 5-8; Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., p. 213.

2. School punishment in the 20th century

Although in the early 20th century, primary schools in the Austrian monarchy remained authoritative, the prohibition of all corporal punishment laid ground for a more humane education appropriate for children. It was officially recommended to teachers to trust children and punish them sparingly and rarely¹⁹. In Slovenia young teachers, who often started their career at one-class rural schools, frequently punished their pupils without giving the necessary consideration to this, as can be seen from various memoirs²⁰. With experience, many teachers abandoned inappropriate punishments (such as a pupil kneeling in front of the blackboard or in a corner) because they had learnt to control themselves and to focus on teaching. Even the information journal for schools *Učiteljski tovariš* in early 1908 wrote about school discipline. The article started a small polemic about pupils' obedience and the role of teachers in school discipline which proved that this was a very important issue. Nobody doubted, however, that the correct standpoint was to «do away with corporal punishment». In place of punishment teachers were advised to use “moral instruments”, especially reprimanding their pupils²¹.

In the early 20th century teachers were also aware of the importance of the individual treatment of children in relation to punishment and in 1909 wondered whether punishment was an educational instrument at all. As sanctions were a necessary evil, they were not “positively educational” but inappropriate²². The same year even the Catholic educational journal *Slovenski učitelj* (1899-1944) wrote a great deal about school sanctions, presenting the opinions of various educationalists on this issue, in particular those of St. Francis Xavier, who in place of punishment advised teachers to use patience, and the preventative system of Don Bosco, who also rejected punishment²³. The catechist Čadež, who was also the co-editor of *Slovenski učitelj* spoke in favour of the educationalist F.W. Foerster's opposition to caning, warning teachers against being merciless and hardhearted. In addition, he found the scolding of pupils inappropriate and did not forget to mention the educational value of praise. A teacher's main educational instrument was his personality, whilst his kindness in teaching was also important. As a teacher of religion he completely rejected kneeling as an appropriate punishment as this position could only be

¹⁹ H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Von 1848 bis zum Ende der Monarchie, Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1986, vol. IV, p. 123.

²⁰ Šuštar, *S šibo je v šoli križ*. [Trouble with the rod at school], cit., p. 229.

²¹ F. Silvester, *Nekaj misli o šolski disciplini* [A Few Thoughts on School Discipline], «Učiteljski tovariš» [The Teacher's Comrade], 28th Februar 1908, pp. 3-4.

²² A. Požegar, *Je-li je kazni odgojno sredstvo* [Is Punishment an Educational Instrument], «Popotnik» [The Voyager], 1909, pp. 193-199; Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., pp. 215-216.

²³ Šuštar, *S šibo je v šoli križ*. [Trouble with the rod at school], cit., pp. 227-228.

used when praying to God. Čadež did consider the cane an excellent instrument, but mainly at home. For a priest to beat children during Sunday school was completely unacceptable in the early 20th century to the catechists who wrote in educational journals²⁴. They spoke very firmly about an education which, using psychological instruments, made the soul nobler and thus the use of the cane in school was positively harmful.

This Catholic journal wrote that without punishment there is no quality education, but emphasised the need for just punishment and religious education. Complaining about the rough nature of contemporary youth was topical in 1910, as in an article entitled *The Intimidation of Pupils*²⁵, and teachers in practice liked to use the cane as an exceptional measure, especially with young children. Teaching children, especially apprentices at the end of their obligatory schooling when they were between the age of 12 and 15, was very difficult. However, there were also more understanding articles about «youth during the crazy years»²⁶. The war affected school life, too, as young people grew up without the presence of their fathers and educators were less successful during that period. After 1910, the press reported on new methods of working with young people around the world, including American moral education. Thus «Popotnik» wrote about ideas and experiences connected with the “school community” in which pupils themselves took care of discipline in class²⁷.

3. School sanctions after 1918

After WW1, «Popotnik» published a number of translations of German articles from the education related press about punishment in schools and there were fewer articles by Slovene authors on this subject. Most were against school sanctions, particularly corporal punishment. Slovenian educationalists also wrote about the example of successful instruction using the principles of the “new school”. Instead of the old method of command, prohibition and punishment, psychological educational instruments were used. Where the new method insisted on voluntary discipline, punishment became superfluous²⁸.

²⁴ Šuštar, *S šibo je v šoli križ* [Trouble with the rod at school], cit., pp. 243-244; A. Čadež, *Disciplina v šoli in cerkvi* [Discipline in School and at Church], «Slovenski učitelj» [The Slovenian Teacher] 1909, pp. 172-184; J. Demšar, *Ali je kazen vzgojno sredstvo* [Is Punishment an Educational Instrument], «Slovenski učitelj» [The Slovenian Teacher], 1912, pp. 121-124.

²⁵ Šuštar, *S šibo je v šoli križ* [Trouble with the rod at school], cit., p. 245; Id., *Strahovanje učencev* [The Intimidation of Pupils], «Slovenski učitelj» [The Slovenian Teacher], 1910, pp. 73-75.

²⁶ Šuštar, *S šibo je v šoli križ* [Trouble with the rod at school], cit., p. 233.

²⁷ Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., pp. 216-217; Flere, *Naša 'šolska občina'* [Our 'school community'], cit., pp. 17-32.

²⁸ Hojan, *Kako so naši časopisi* [How did teachers' periodicals], cit., p. 218.

According to the writing in the Catholic oriented *Slovenski učitelj*, too, the issue of punishment was not the main educational problem. With regard to corporal punishment there was no doubt that it needed to be banished from schools, but it could be used by parents. Teachers should only use punishments allowed by the legislation and even that rarely. A reproachful look from a popular teacher could be a greater punishment for a pupil than «beatings from a hated and unpopular teacher»²⁹. Practice in schools, however, showed a different picture. In their memoirs about school experiences – mainly during the 1930s – 31 future teachers in 1944 wrote an essay entitled *The Effect of Punishment at School*. They described corporal punishment and various forms of shaming treatment (hair pulling, caning and kneeling) as their usual experience at school. They intended to teach differently, with kindness³⁰.

At the end of the 1930s, the issue of punishment in school again became more topical in the educational press. Of particular interest was a comparison of two surveys on punishment. Freud's follower H. Meng (*Strafen und Erziehen*, 1934) used the results of his survey as a proof that children were against punishment. The Slovenian teacher F. Čiček in the autumn of 1938 asked his pupils in the higher grades of primary school (12 – 15) the same four questions on punishment and obtained different results. In Slovenia, children found punishment more acceptable and they proposed admonition, kneeling and beating on the backside as appropriate. An additional question on the necessity of caning in school showed that children were not against justified punishment. Čiček emphasised obedience as the foundation of correct education. A teacher who loves children will find the correct way with regard to punishment³¹. Soon after, a female teacher A. Gale from a rural school wrote about punishment and reward, wondering whether there were any teachers at all who had never struck a pupil. She strove for more sensible ways of punishing (psychologically based talks) and not just slaps. As children were frequently beaten and scolded at home, school should be different. Before punishing, a teacher should bring to mind the following sentence: «Only he who loves can punish»³².

As long as upbringing at home was based on strictness and caning, the use of corporal punishment in school was socially acceptable even after WW1, in spite of regulations stating the opposite. With regard to the educational issues related to punishment in school there were no great differences between the standpoints of the educational periodicals published by the liberal and Catholic

²⁹ Šuštar, *S šibo je v šoli križ* [Trouble with the rod at school], cit., p. 250.

³⁰ M. Balkovec Debevec, *O šolskih kaznih na pedagoškem tečaju med drugo svetovno vojno* [How school penalties were presented at a training course during WWI], «Šolska kronika/School Chronicle», 12, 2003, 2, pp. 257-273.

³¹ F. Čiček, *Kako sodijo učenci o kazni* [What Do Pupils Think About Punishment], «Slovenski učitelj» [The Slovenian Teacher], 1939, pp. 266-271.

³² A. Gale, *Kazen in nagrada* [Punishment and Reward], «Slovenski učitelj» [The Slovenian Teacher], 1940, pp. 5-9.

sides, as this was not a political theme. This is no surprise as the appurtenance to the liberal or Catholic tendency among teachers did not signify a religious orientation, but a political/party one.

This “illegal” use of prohibited punishment was acceptable for most teachers in exceptional cases even after WW2, as shown by an analysis carried out in 1965³³. In spite of the endeavours of educational theorists and clear legal prohibition, one form or another of corporal punishment persisted in primary schools until at least as late as the 1970s. However, one hundred years since the official prohibition of corporal punishment, this was increasingly becoming a reflection of individual instances of a less appropriate, but still tolerated act carried out by a teacher. Even with an increasing awareness of the importance of human rights (and children’s rights) and with democratisation, violence has, sadly, not disappeared from schools. In modern times, though, it is the risk to teachers that is at the forefront. There is highly undesirable violence among pupils and even shocking instances of violence by pupils against teachers³⁴. Is teachers’ work really connected with the “hatred of gods”, as claimed by antique wisdom (*Quem di oderunt, paedagogum fecerunt*) on the problems of the teaching profession? Education is always a risk, but at the same time also a challenge.

Branko Šuštar
Slovenski šolski muzej / Slovenian School Museum
Ljubljana (Slovenia)
branko.sustar@guest.arnes.si

³³ F. Strmčnik, *Telesna kazen* [Corporal punishment], in Id., *Analiza šolskih kazni* [Analysis of School Punishments], Ljubljana, Državna založba Slovenije, 1965, pp. 184-216.

³⁴ M. Balkovec Debevec, *O nasilju v šoli med preteklostjo in sodobnostjo* [Violence in the School – Between the Past and Present], «Sodobna pedagogika» [Contemporary pedagogy], 54, 2003, 2, pp. 60-70, includes a summary in English.

Brief history of the administration of education in Hungary*

Elemér Kelemen

Before the Compromise of 1867

For many centuries the school issues of different churches were organized with-in church administration as one of its organic parts.

Concerning school issues, the administration order of the dominant Catholic Church was hierarchical up to the 16th century. Its basic rules – with universal force – were formed by the unwritten law based on the provisions of the school reform of Charlemagne (Charles the Great 742-814) and also on the orders of the church law of the synods. The levels of the centralized administration hierarchy were: the chapter of the minster of the archdeaconry in the centre of the archdiocese; and the curate-in-charge who supervised the regional dean and school, and also served as an elementary school teacher and a teacher of catechesis, which practice lasted for a long period of time. The visit of church venues – called *canonica visitatio* – served as the supervision of prebendal and parish schools, especially from the 16th century. Monastic schools were operating in accordance with the orders of the relevant monasteries. They generally followed the Benedictine regulation that had been established by the order's founder (Saint) Benedict of Nursia in the 6th century (Mészáros, 1981; Kelemen, 1994, 2002).

On the other hand, the issues of those protestant (evangelical, reformed and unitarian) schools that were established in the course of the Reformation

* The text has been translated by Andrea Seres.

from the 16th century were organized by the selected bodies (presbytery or school board) of the operating communities. Their administration system in connection with education was overhand, as the church and school authorities of the counties and regions had only limited power of control and supervision for a long time. For instance, in Hungary it was only in the second half of the 19th century that the joint educational committees of the dioceses got the authorisation of giving the definition of the general principles of schooling concerning all their schools in question. Regarding protestant institutions, civil people together with some of the elementary school teachers also took part in the administration of education, while in the system of the Catholic Church only clergymen were involved (Molnár, 1879; Kelemen, 1994, 2002).

In Hungary the governmental or regal power – with some rare exceptions – kept itself away from the direct intervention in school and education issues for centuries, and the declaration of the symbolic royal prerogative was only occasional. The Articles VI, VII and XII of the diet of 1548, and the Article XIX/1550 represent the first attempts of intervention. The acts actually served the re-establishment of the position of the Catholic education that had been weakening after the rout of Mohács and the spread of the Protestant Reformation. Prelacy was called to establish schools and «the possessions and income of the ruined churches, chapters and conventions» had to be used for educational purpose (Mészáros, 1981; Kelemen, 1994, 2002).

In order to serve the offensive containment of the influence of the protestant churches with the aim of a dictatorial restriction of their educational activities, additional acts were introduced later on. They regulated free exercise of religion in accordance with the objectives of counter-reformation, and school establishment was allowed only at articular places (references: *Acts XXV and XXVII/1681 of Sopron*; *Acts of 1681 of Pozsony*; orders of *Explanatio Leopoldina 1691*; Molnár, 1979; Kelemen, 1994, 2002).

The first direct state (royal) intervention of education took place after the suppression of the uprising led by Ferenc Rákóczi. The provisions of Charles III in 1715 (*Acts XXX and LXXIV/1715*) strengthened the acts of 1681 and 1687 with the aim of the restriction of the protestant churches' free exercise of religion. In accordance with the previous acts, *Carolina Resolutio* of 1731 obliged the protestant schools' maintainers to make strict reductions up to closing their schools.

The acts that had been introduced by the intimidated orders' parliament and sanctioned by the king apparently represented the undisturbed continuation of the traditional relation between the royal and church authorities, and of the king's formal predominant right. On the other hand, new aspects can be found in the provisions of Charles III. One of them is that royal prerogative served as the origin of the Catholic bishops' unchanged right of supervision including protestant schools as well. Another one is the extension of the state's supervision even to those Catholic and monastic educational institutions and

foundations that had been independent before (references: *Acts LXXIV/1715* and *LXX/1723*; Molnár, 1881; Mészáros, 1981; Kelemen, 1994, 2002, 2003/c).

These acts had basically served the preparation of those absolutist ambitions that left Hungarian national and different church aspects behind and enforced the Habsburg Empire's interests in all fields including education. In Hungary the demand of the state's influence on education, and the governmental regulation and supervision of education appeared in the 18th century within the course of the enlightened absolutist empire's efforts of modernization. The main intentions of the new educational policy were the training of useful and obedient subjects, and also the establishment of a unified and centralized school system that served the training of educated and loyal officials.

The decrees of Charles III had based the further ambitions of his successor, as Maria Theresa declared the royal rights of supervision and started the formation of a governmental organization of administration that represented the relevant authority. The first step of the process was the establishment of the court's committee of education that was controlled by the State Council of Vienna.

In Hungary the reception of the multileveled attempt of the introduction of an overall and unified organization of education administration was unfavourable. In 1773 the Queen did a favour to the Hungarians by the establishment of the Office of Education of the Governing Council of which centre was in Pozsony. Up to the *Compromise* of 1867 – but with some intervals between 1780-90 and 1849-60 – the Office served as the main institution of education administration in Hungary and represented the «rights of main supervision» as royal prerogative.

The royal educational order called *Ratio Educationis* was published in 1777. Its prologue states clearly that «the high level supervision and control [...] of education and teaching belongs to kings' royal prerogative [...], and the execution of the provisions of such great importance [...] belongs to the tasks of the country's head authority of public administration» (that is to say, of the Governing Council and its Office of Education). It also declares the principle that «education concerns all the classes of the citizens and population» (Molnár, 1881; Fináczy, 1899, 1902; Friml, 1913; Mészáros, 1981; *Ratio Educationis*, 1981; Kelemen, 1994, 2002).

The regional institutions of education administration were the directorates of the educational districts that were established in 1776 before the announcement of *Ratio Educationis*. The document of 1777 formed nine educational districts of the governmental (meaning royal and royal Catholic) schools (this number was reduced to six during the reign of Joseph II which was confirmed by the second *Ratio* in 1806). The director of each educational district served as the head officer of the governmental administration of education. He was put in charge of all Catholic schools together with those monastic schools that were independent before. His work was backing by the superintendents of the

institutions of public schools. Later on the competence of the directorate of each educational region was extended to all denominational schools by Joseph II who greatly supported the establishment of joint public schools as well.

The educational provisions of Maria Theresa and especially of Joseph II resulted in a wide-range religious and national opposition, and later greatly contributed to the success of the protestant ambitions of autonomy. From the 1790s a national educational programme was also formed by the patrician opposition's policy.

Later the governmental administration's competence was extended to Catholic schools only, and then – in certain periods (e.g. between 1806-1845) – only Catholic secondary schools were concerned. By 1791 the Protestants had achieved religious and educational autonomy too. Nevertheless, the first and second versions of *Ratio Educationis*, that represented the intention of modernization, had great influence on Hungarian education in the 19th century with their direct effects in Catholic schools and indirect influence on the development of protestant education (Kelemen, 1994, 2002).

The governmental administration of education was developing and finding its way gradually, and during the first half of the 19th century it leaned on the contribution of the county authorities and their inferior township bodies of administration in greater and greater extent, especially in the control of the communal tasks of education. At the same time, the patrician opposition of the Hungarian reformation period intended to use their own institutions for the completion of the national objectives of education, which meant nationalist attitude in extreme cases.

Further research and analysis are needed concerning the role of the county authorities in the educational policy and administration of the Hungarian reformation period, as it served as the special and conflictual prefiguration of the local government.

The *Act III/1848* of the first independent Hungarian government – together with some other provisions – established the central institution of the independent Hungarian education administration, namely, the Ministry of Religion and Public Education. During the despotic period (from 1849 to 1860) Hungarian education was controlled by the relevant authority of Vienna. From 1860 the education office of the Governing Council was put in charge again and backed by the more and more intensive contribution of the developing county offices of administration. In Hungary this condition determined the hostile reception of the civilizatorical provisions of the period fundamentally (Csizmadia, 1976; Kelemen, 1994, 2002).

The period of dualism

Because of the specific factors of Hungary's economic, social and political development, the reformation of the Hungarian school system started only after the *Compromise* of 1867, and many decades passed while education could have been considered as «public» in modern sense. It was József Eötvös who – at the top of his career – was put in charge of the work of preparation and foundation (Köte, 1975; Felkai, 1979; Mann, 1993; Kelemen, 2002).

In Eötvös's conception public education represented the fundamental condition and tool of the establishment of a constitutional state based on a civil society of individual freedom, and on the conscious political activities of individual citizens, their different associations and communities. Eötvös's aim was the development of a liberal organisation of education administration that serves as a hierarchical system of public education including infants' care, higher education and the complete school system between them. In 1868 the first step of his venture was the elaboration of the act of public education.

The guiding principle of Eötvös's large-scale educational programme was that «we have to define the primary task of the modern states as the guarantee of individual freedom» (Eötvös, 1976). The essence of the programme included: individual and community; obligation and responsibility; autonomy and tolerance; local government and the state's moderate attitude; the dialectical unity of the relevant factors; and the rational and democratic interpretation of the school's role and task.

Eötvös's conception serves as a benchmark to the evaluation of those governmental provisions that followed his act of public education and his death. It can be stated that his principles got dominance – though in various extent – in the governmental regulation and control of education up to the end of the period of dualism. On the other hand, there were intense political arguments throughout the period in connection with the interpretation and evaluation of the state's role. The state's presence and influence on the public education system's operation and school life were considered as exaggerated from the viewpoints of church autonomy and the strengthening minorities, while they were described as tame and insufficient by the occasionally violent representation of national interests (Köte, 1975; Felkai, 1979; Mann, 1993; Kelemen, 2002, 2003/c, 2007).

After the *Compromise* of 1867 the Hungarian organization and institutional system of education administration was developing with-in the course of dual dependence. Its general frame was determined by the gradually developing order of the state's public administration, while its specific content was based on the school system's multilevel reformation. In consequence, the completion of the process took about twenty years and it was only in the second half of the 1880s that the frame and structure were developed for the following fifty years

(Köte, 1975; Csizmadia, 1976; Sarlós, 1976; Mann, 1993; Kelemen, 1994, 2002; Nagy, 2005).

The Ministry of Religion and Public Education was at the top of the hierarchy of educational administration as the relevant professional organization of the independent and responsible Hungarian government. Similarly to the situation in 1848, the Ministry's first leader was József Eötvös whose working team included the most educated officials of the Governing Council and also many excellent theoretical and practical professionals of education. The Ministry's departments were dealing with all those fields of schooling and church issues that were under governmental control (Felkai, 1979; Mann, 1993; Kelemen, 2002).

The first step of the formation of the new organization of education administration was the establishment of public school authorities in accordance with the provisions of the *Act XXXVIII/1868*. In accordance with the law's liberal attitude, the existing administration order of church schools was accepted. The primary authority of the municipal school was the civil parish itself, or the school board that was elected by the local authorities. Governmental schools were controlled by the boards of trustees. Both institution types were operating under the direct control of the school inspector who had the right of «main supervision» concerning denominational schools (Molnár, 1872; Köte, 1975; Csizmadia, 1976; Mann, 1993; Kelemen, 1979, 1994, 2002, 2003/c, 2007; Nagy, 2005).

The critical and vulnerable points of the new order of public schools' authorities were the educational districts' inspectorship and the school boards chaired by school inspectors. The representatives of centralism were well aware of the faults and professional deficiency of the local government within the construction and they were trying to find the proper proportion of the state's role in order to achieve an optimal solution. In spite of the efforts, the obvious restriction of county authorities induced tension that threatened the interest of public education and resulted in the crisis of inspectorship. School inspectors' official attitude towards church authorities was basically unregulated. They had only indirect right of action because of the dominant role of the Ministry and the main church authorities. At the beginning of the 1870s the tense situation was generally eased by those reformation that strengthened the local (county) elite's and church representatives' influence on local school boards (Kelemen, 1979, 2002, 2003/c; Nagy, 2005).

By using the initial results, the organization of public school authorities that was established in 1876 (*Act XXVIII/1876*) proved to be more unified than the previous one. Its integration in the developing system of civil administration was successful and it served as the efficient tool of the execution of the provisions of public education. The establishment of the direct connection between inspectorship, the local government and its execution organization was among the advantages of the change. In consequence, inspectorship's official power

and respect increased, and its professional activities got dominance. The tasks of the lower and secondary bodies of public administration were also clarified, by which the daily proceedings became simpler and faster. In this respect the finalization was made by the *Act XXI/1886* that regulated the activities of municipality, and also by the *Act XXII/1886* that concerned the civil parish. By them the development process of civil public administration was actually completed.

The municipal committee of public administration – established by the *Act VI/1876* – played a specific role in the reformed organization of public school authorities. The body served the regional coordination between the local and central public administration, and ment to be one of the administrative institutions of the county. But it actually was under governmental influence because of the activities of the lord lieutenant's as the committee's chair, and of the state officers' as members. In consequence, the position of municipalism was weakening, which opened space to the enforcement of the state's interest in public administration. The solution established a complex system based on the balance of dual dependence and bilateral guarantee, and also served and strengthened the dualist state's power by various administrative tools. The system ensured the consideration of local interests as far as they were in accordance with the central and fundamental interests, and did not offend them.

While the administration of the strategic fields such as army, internal-security, finance, railway or industry was gradually taken away from the local authorities and passed to the deconcentrated regional bodies, most of the issues of public administration were handled with-in the broad frame of central control. The bodies of the local government were able to serve local interests and select the methods and scale of the completion of the relevant tasks, but, at the same time, it was possible to restrict their activities – if it was considered as necessary – in a more intensive way than before. The public educational objectives of the civil state's relevant legal regulation opened a wide field to development, but, in many cases, the methods and scale of realization did not exceed the specific and often provincial ambitions of the local elite. The mechanism was suitable for the mobilization of the whole apparatus of public administration in case it was necessary, for instance, against minority ambitions or even church hierarchies (Csizmadia, 1976; Sarlós, 1976; Kelemen, 1979, 1994, 2001).

In 1883 the secondary school's regulated administration was also integrated in a specific way in the system. Similarly to the regional institutions of the strategic professional fields of administration, the head offices of the educational districts were taken out of the competence of the county authorities and worked under the direct control of the Ministry. The organization of administration could have been justified by rational arguments and offered the opportunity of the state's and the minister's direct influence on the activities of secondary education. The lack of any administrative barriers and municipal control offered the option to neglect the aspects of minority and church autonomy.

There is no doubt about that the separation of secondary education's administrative organization from public school authorities broke the unity of the civil administration of education. The situation resulted in a rather complex and unclear order of education administration, which was made even more difficult by the establishment of those governing bodies of vocational training that worked under the relevant ministries' control. In spite of the system's professional and pedagogical advantages in the introductory period, the networks of the educational institutions of different levels and objectives were clearly separated, which resulted in a school system that served the interests of different social classes and was rather inflexible. At the same time, the developed structure of education administration made it possible – obviously in different way in different institutions – to adapt Eötvös's principle concerning the balance with-in public administration. In spite of the fact that the political ambition of the centralization of education administration was strengthening at the end of the period, the representation of those's interests who were directly involved in education was successful (Kelemen, 1994, 2003/c, 2007; Nagy, 2005).

Regarding the period in question, two – greatly connected – factors of the challenge and evaluation of the liberal regulation of education administration have to be mentioned, namely, the respect and undisturbed functioning of the declared autonomies, and also the interpretation and development of the state's role in education administration. Apart from the significant arguments of the initial period and in the 1890s, it can be stated that the liberal principles were generally followed in the form of peaceful compromise, especially in the relationship between the state and the catholic and protestant churches. The political argument of the threat of restriction on autonomy was stressed mainly by the conservative catholic clergy that was afraid of losing its previous position. Practically, the cooperation between the traditional church administration of education and the new civil one was working without major conflicts, especially after 1876 (Köte, 1975; Mann, 1993; Kelemen, 1994; Nagy, 2002, 2005).

It was actually the minority issue that caused significant conflicts between the governmental or local education administration and those churches that partially or completely undertook and represented minority interests. While the activities of the Roman Catholic Church and Evangelical Church were less intensive, the major role was undertaken by the so-called «minority churches», that is to say, by the Greek Catholic Church and the Church of Greece. In many cases, especially in the period of the hidden or unconcealed ambitions of pushing national interests forward, only the latter represented minority interests during the process of legislation and in the local conflicts of public administration (Dolmányos, 1968; Köte, 1975; Mann, 1993; Kelemen, 1994, 2002, 2007; Nagy, 2005).

We can jump to the conclusion that the education regulation of the decades after the *Compromise* of 1867 established the base institutions of a modern and civil public administration system, and formed a new organization of education

administration. In accordance with the dominant ideas of the 19th century, the principles of the relevant legal regulation of education were basically liberal in the period in question. On the other hand, from the 1870s governmental efforts were taken in order to restrict and centralize liberal conception and practice. Concerning the content elements and control of public education, national aspects were over-emphasized together with the restriction and neglect of minority interests and ambitions.

In Hungary the first decades of capitalism left behind many unsettled issues and partial solutions also in the field of public education. The situation was made even worse by the depressing economic, social, political and ideological outcomes of the First World War, the revolutions and the *Treaty of Trianon*. Theoretically, the solution should or could have offered the alternatives of the continuation of Eötvös's liberal and democratic traditions, or, the intensive predominance of the conservative and etatist ideology of the restriction and recall of Eötvös's heritage. It is obvious that the outcomes of the First World War encouraged the second option rather than the first one. In consequence, the period between the two world wars brought the reformation of education administration.

Between the two world wars

In the 1920s the main ambition of Kúnó Klebelsberg's policy on education was the modernization of the institution system. Amongst the bearers of the construction were the replacement of the missing conditions of the unmodern public education and the expansion of the institutional network of public schools. The programme still counted on and supported the extension of social interests, and regulated the participation of those who had interests in the maintenance and operation of the institutional system. Besides public education, vocational training and secondary education were also concerned as parts of a differentiative organization that was enriched by the institution of the civil school.

The administration of education – with the unchanged objective of finding the balance of different interests – was still working on its previous bases, that is to say, in accordance with the traditions of liberal public administration and in the institutional frame established in the period of dualism. It was actually clear that the system could easily ensure the dominance of the state's fundamental interests over different local and partial interests if it was considered as necessary (Jóború, 1972; Csizmadia, 1976; Nagy, 1992/a, 2002; Mann, 1997; Kelemen, 1994, 1997, 2002, 2003/c, 2007).

However, in the 1930s Bálint Hóman's school strategy considered the reformation of education administration as one of the main and outstandingly

important fields of an absolutely new education policy, and aimed to subordinate public education – as the most efficient tool of the modernization and further development of the nation’s education – to the state’s interests. The *Act VI/1935* – as the main achievement of Hóman’s professional activity – represented the practical realization of the new strategy of public educational administration (Jóború, 1972; Nagy, 1992/a, 2002, 2005; Mann, 1997; Kelemen, 1994, 2002, 2003/c, 2007).

The reformation of education administration was considered by its creators as one of the results of the overall rationalization of public administration. But it was clearly stated that the real objective of the ambition was the development of an institution that was controlled in accordance with unified educational aspects and suited to a unified system of moral and national education. At a glance the relevant act’s provisions intended to offer a rational, unified and transparent organization of education administration that was simpler, cheaper and more efficient than the previous one.

Regarding the aspects of «the administration of public education and educational supervision», there were eight educational districts. The head of each district was the “royal” director who worked under the direct control of the Minister of Religion and Education. The power of a director – with some restrictions – was extended to all training and educational institutions regardless their type, kind of financing. It was also a new phase that the Minister was put in charge of the detailed regulation of the directors’ almost unlimited competence and work. While there were legal orders for all important educational issues before, in the following period many lower-level options (e.g. the Minister’s provisions and orders) were given to intervene in those main issues of education that concerned the majority of the citizens. The act was crucial to the development process of the centralized and bureaucratic regulation of the systems of education and administration.

Apparently, the establishment of educational districts was in contradiction with the aim of centralization. On the other hand, the real objective was not decentralization, but the formation of those deconcentrated offices that were completely independent from the bodies of the traditional local and regional (county) government and administrative organizations, and were actually their superior establishments. The most persuasive evidences of the real ambition were the degradation and limitation of the role of the public school authorities that were connected to the counties, that is to say, of the inspectorship and the subcommittee of public education. Both of them were actually put under the administrative control of the head offices of the educational districts.

Theoretically, the relevant legal regulation respected church autonomy of education, but, practically, the state’s role was dominant in the regional conception and the special conditions of getting governmental support. In consequence, the governmental (royal) «right of main supervision» was reduced to a simple act of public administration.

The reform of public education established an institution of unified study content and school inspectorship, and intended to restrict elementary and secondary school teachers' professional sovereignty, and the professional independence of certain schools, especially church schools with great tradition. The system of such control and qualification that were extended to all elements of pedagogical activities and offended individual rights, ensured also the state's almost unlimited dominance in the control of education which was subordinated to political and ideological aspects.

The previously separated organizations and institutions of vocational education were also integrated in the unified administration of education. On one side, it can be considered as the first step of the rationalization and modernization of vocational training. On the other hand, the provision's basic objectives were the reformation and supervision of different educational and training venues as unified educational institutions (Nagy, 1992/a, 2002, 2005; Mann, 1997; Kelemen, 1994, 2002, 2003/c, 2007).

The *Act XII/1941* simplified the administration of public education in accordance with the experience of the reformation of education administration. Seemingly it served rationalization and decentralization, but it actually backed the significant expansion of the competence of the directors of the educational districts. Concerning the school's everyday life and operation, the presence and influence of the Ministry of Religion and Public Education as the central institution of the centralized and bureaucratic administration of education, of its deconcentrated institutions, of the head offices of educational districts, and of the omnipotent state were made even more unlimited.

Obviously, the school issues of the regained territories and the new challenges in connection with minority schools were also in the background of the intention of modification and intensive supervision. In addition, the Ministry of Religion and Public Education got the task of the «unified control» of the youth's military and physical education too. By that the Act emphasized the strategic importance of the two educational fields and acknowledged the outstanding political role of Bálint Hóman's who returned to his former position after Pál Teleki's activities (Nagy, 1992/a, 1992/b; Mann, 1997; Kelemen, 1994, 2002, 2003/c, 2007).

Naturally, Hóman's reformation in connection with education administration had its own tradition. Its anti-liberal elements appeared at the end of the 1870s already. The acts of the second half of the period of dualism established the Hungarian "tradition" of the governmental and political ambitions of nationalism, and the practical restriction and withdrawal of the liberal conception.

Hóman's etatist reform established the legal conditions and administrative frame of the execution of a general and conservative school reformation. It broke the liberal and democratic tradition of Hungarian education and gave an anachronistic and conservative answer to the economic and social challenges of

the 20th century. This ambition differed from the universal direction of school development and from the models that were suitable and worthwhile to apply.

It is worth dealing not only with the tradition and nature of the system, but also with its afterlife and consequences. The developed legislation and administration practice of education was also used by the following era which was based on different ideological and political principles. Similarly to the previous ambition, the new education policy also strove for unlimited governmental influence and subordinated the school to “higher” aspects in order to establish the primary institution of the efficient ideological training of the citizens’ mass.

After 1945

The system of education administration that had been formed in 1935 remained basically the same even after 1945. It offered the almost unlimited opportunity of achieving different central objectives, for instance, the preparation and execution of a turn in public education in order to nationalize the complete system of public education and introduce the soviet model.

After 1945 the top institution of the centralized administration of education served as one of the “shadow institutions” under the direct control of the party. The descendants of the former Ministry of Religion and Public Education were renamed and reorganized many times (1946: integration of the institutions of vocational training in the organization of the relevant ministries; 1949: separation of Ministry of People’s Education; 1950: Ministry of Public and Higher Education; 1953: unified Ministry of Education; 1956: Ministry of General Education; 1974: separated Ministry of Education and Ministry of Culture; 1981: integrated Ministry of General Education).

From 1950 the local and regional administrative institutions of education served as the professional administrative bodies of education, and they were working under the control of the council system. The hierarchy of the administrative competence was divided as follows: the headmaster of the (elementary) school and the administrative unit of the parish council represented the lower level; the local office and the administrative unit of education of the execution committee of the county (county-urban, urban, metropolitan and capital-regional) council represented the secondary level; the primary and secondary competence were divided in accordance with the types of the relevant institutions and issues. Furthermore, a general control of education was established in order to realize the professional, ideological and political supervision of school activities. The system had specialized units for the control of the content of each school subject (Szávai, 1950; Horváth, 1975; Csizmadia, 1976; Kovács-Pöcze, 1989; Kelemen, 1994, 2002, 2003/b, 2003/c).

In the 1970s there were significant changes that indicated the crisis of the centralized system of the administration of education. The elements of the process were: the decentralisation of the central and local competence; the establishment of the local units of further education and the first pedagogical institutions; the dissolution of general supervision that were considered as unified and indivisible; the separation of the professional aspects from the political ones; and the formation of the professional circle of consultants and experts (Kelemen, 2003/b, 2003/c).

It was a paradoxical development in the 1980s that the representative institution of the central control, namely, the Ministry of General Education sped up the dissolution process. The education law of 1985 legitimised the new ambitions and declared the rights and obligation of those (students, parents, teachers and local society) that were directly involved in education. The institutions of representation were also established and strengthened together with the declaration of school autonomy and teachers' professional sovereignty. On the other hand, the administrative order of education basically remained unchanged in the lack of the relevant guarantee and the overall social-political changes, which hindered the reform of the school system's organization and content (Kelemen, 1994, 2002, 2003/a, 2003/b, 2003/c, 2007).

The major laws of the first half of the 1990s offered the opportunity of making significant and progressive changes in the strategy and content of education. Their common objectives were the elimination of governmental monopoly on education, the re-establishment of the former pluralism of school operation, strengthening the role of the local community in school financing, and the legal regulation of the establishment and financing of church, foundation and private schools. In contrast with the bureaucratic schools of the previous decades, the new legal regulation emphasised the necessity of the involvement of the relevant groups (teachers, parents and students of different educational levels) in the local decision-making process of education. At the same time, different standpoints appeared in connection with the competence and role of the relevant institutions of the local community.

Regarding administration, the previous system was gradually cancelled in accordance with the problematical process of the decentralization of the governing power and public administration. Within the course of frequent arguments and the periodic attempts of re-establishment, the traditional way of schools' professional supervision disappeared. Steps were taken in order to introduce a two-level control based on the harmonized activities of the central and local control. Over the past decades the model got significant role in the European practice that followed the British examples.

It is understandable that the insistence on the previous institutions and methods can be one of the answers to the management and prevention of the problems and troubles (setback of the relevant conditions and quality; general uncertainty) coming of the transitional state of education. The attempt

of the reincarnation of the doubly “traditional” system of administration and supervision has also appeared which is tightly connected to the changing interpretation of the state’s role in accordance with the different political philosophies and interests during the governmental periods (Kelemen, 1994, 2002, 2003/a, 2003/b, 2003/c, 2007).

Bibliography

Csizmadia, A.

1968 *A “közigazgatási bizottság” a polgári állam szervezetében*, Jogtörténeti Tanulmányok, 2, Budapest

1976 *A magyar közigazgatás fejlődése a XVIII. századtól a tanácsrendszer létrejöttéig*, Budapest, Akad. Kiadó

Dolmányos, I.

1968 *A “Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények.)*, «Századok», 3-4

Eötvös, J.

1976 *Kultúra és nevelés. Összegyűjt., szerk., az el ő szót és a jegyzeteket írta Mezei Márta*, Budapest, Magyar Helikon (Eötvös József művei)

Felkai, L.

1979 *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, Budapest, Akad. K. Fináczy, E.

1899,1902 *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*, 2 voll., Budapest, M.T. Akad.

Friml, A.

1913 *Az 1777. Ratio Educationis*, Budapest, M.T. Akad.

Horváth, M.

1975 *A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945-1948*, Budapest, Tankönyvkiadó

Jóború, M.

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

Kelemen, E.

1979 *A népoktatási törvény és a népiskolai hatóságok. Somogy megyei adatok a polgári tanügyigazgatás történetéhez*, «Századok», 3

1986 *Az 1985-ös oktatási törvény*, «Pedagógiai Szemle», 7-8

1994 *A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat*, in Kelemen E, Setényi J., *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és*

- nemzetközi áttekintés*, Budapest, Szerk Balogh László (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- 2001 *A népiskolai tanügyigazgatás 1876, évi átszervezése*, in *Neveléstörténeti kaleidoszkóp. A középkortól napjainkig. Neveléstörténeti konferencia*, Budapest, Szerk Balogh László (Neveléstörténeti Füzetek, 20.)
- 2002 *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Budapest, Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó
- 2003/a *A rendszerváltás és az iskola*, «Iskolakultúra», 6-7
- 2003/b *Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). A korszak "oktatási reformjainak" természetéről*, «Új Pedagógiai Szemle», 9
- 2003/c *Fordulópontok a magyar tanügyigazgatás történetében*, in Szebenyi P., *Emlékkönyv*, bev. Foki T., Budapest, Szerk FPI
- 2007 *The reflection of the changes of the educational policy of the 19th and 20th centuries in the Hungarian educational laws*, «History of Education & Children's Literature», II, n. 2
- Köte, S.
- 1975 *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849-1918)*, Budapest, Tankönyvkiadó
- Kovács, É. – Pöcze, G.
- 1989 *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról*, Budapest, OPKM (Neveléstörténeti Füzetek, 9.)
- Mann, M.
- 1993 *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*, Budapest, OPKM
- 1997 *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*, Budapest, OPKM
- Mészáros, I.
- 1981 *Az iskolaiügy története Magyarországon 996-1777 között*, Budapest, Tankönyvkiadó
- Molnár, A.
- 1872 *A népiskolai tanfelügyelet külföldön és hazánkban*, Pest
- 1879 *A köznevelés és a közoktatás szervezetének szabályzata a m. ref. egyházban*, Debrecen
- 1881 *A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században*, Budapest
- Nagy, P.T.
- 1992/a *A magyar oktatás második államosítása*, Budapest, Educatio
- 1992/b *Az 1941-es tanügyigazgatási törvény*, in *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események, 1941*, Budapest, OPKM

- 2002 *Járszalag és aréna. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum K
- 2005 *Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945*, «Iskolakultúra», 6-7
- Ratio Educationis
- 1981 *Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*, Ford., jegyz., mutatók, Mészáros I., Budapest, Akad. K.
- Sarlós, B.
- 1976 *Koigazgatás és hatalompolitika a dualizmus rendszerében*, Budapest, Akad. K.
- Szávai, N.
- 1950 *Az új típusú tanügy-igazgatás feladatai*, «Köznevelés», 1-2

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

From popular to unpopular education? The open-air school(s) of «Pont- Rouge», Roubaix (1921-1978)

Geert Thyssen, Frederik Herman,
Walter Kusters, Sarah Van
Ruyskensvelde, Marc Depaepe*

Introduction

In the past ten years or so attention has increasingly been focused on open-air schools within historical research, not only in France but also, for instance, in Belgium. Partly in view of an international and interdisciplinary colloquium that was to be held at the Sorbonne (Paris) in 2001 in both countries mentioned several student dissertations were devoted to the subject¹.

* Dr. Geert Thyssen currently conducts research at the Luxembourg University. He previously worked at the Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER) of the Maastricht University and at the History of Education Centre of the Leuven University. Dr. Frederik Herman, Sarah Van Ruyskensvelde and Prof. Dr. Depaepe are affiliated to the History of Education Centre of the Leuven University. Prof. Dr. Depaepe is, moreover, affiliated to the Centre for the Historical Study of Intercultural Relations of the Subfaculty of Psychology and Educational Sciences at Campus Kortrijk, as is Walter Kusters.

¹ For France, see: G. Vallot, *L'École du Pont Rouge à Roubaix (1931). Une Conception Particulière de l'École de Plein Air*, 2 voll., Term paper in Architecture, École d'Architecture

Internationally, the latter had long represented scholarly wasteland, even though some commendable efforts were already made in the 1970s and 1980s to rectify this deficiency, mostly in the framework of single-city or single-nation studies². At the turn of the 1980s and 1990s, critical scholars deplored the still-amateurish state of affairs from both national and international perspectives³. Another decade later, however, it was still felt there was great need for scholarly research on this topic that could serve as a corrective to the self-serving rhetoric that prevailed, for instance, in books of memoirs of open-air schools⁴. Rather than an episodic and one-sided treatment, the subject merited a multi-perspectival approach. This was recognized, among others, by the organizers of the cited 2001 Paris colloquium, who made it their task to investigate the institutionalisation, spread and influence of the open-air schools in and outside Europe from three perspectives: a medical, an educational and an architectural one. Yet, by assuming in advance (for instance, in the proceedings of the conference) that open-air schools epitomised «modernity» in the domains of medicine, pedagogy, architecture, and child policy, neither the colloquium itself nor the book that ensued from it were completely free from «modernism»⁵.

de Versailles, 2000; and other term papers of French architecture students mentioned in A.M. Châtelet (ed.), *Les écoles de plein air. Génèse d'une certaine modernité*, Paris, 2001 (Proceedings to the Conference cited). For Belgium, see: G. Thyssen, *Diesterweg te Heide-Kalmthout. Een schoolkolonie voor het leven? Een verkenning van enkele historisch-pedagogische aspecten met betrekking tot de "eerste openluchtschool ter wereld" voor behoeftige schoolkinderen*, Licentiate thesis in Educational Sciences. Katholieke Universiteit Leuven, 2001; and H. Vandenberghe, *Licht, lucht en zon voor iedereen. Het hoe en waarom van de openluchtschool en haar architectuur*, Licentiate thesis in Educational Sciences, Universiteit Gent, 2000.

² This has been the case especially in Britain. See, e.g.: D.A. Turner, *The open-air school movement in Sheffield*, «History of Education», 2, 1972, 1, pp. 58-80; M. Cruickshank, *The open-air school movement in English education*, «Paedagogica Historica», 17, 1977, 1, pp. 62-74; R. Lowe, *The early twentieth-century open-air movement: origins and implications*, in N. Parry, D. McNair (eds.), *The fitness of the nation. Physical and healthy education in the 19th and 20th centuries*, Leicester, History of Education Society, 1983, pp. 86-99; C. Webster, *The health of the school child during the Depression*, in Parry, McNair (eds.), *The fitness of the nation. Physical and healthy education in the 19th and 20th centuries*, cit., pp. 70-85.

³ Compare: M. De Vroede (ed.), *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. Deel IV. De periodieken 1914-1940. Eerste stuk*, Leuven, 1987, p. 107; F. Simon, D. Vandamme, *De pedagogisering van de kinderlijke leefwereld. De «Ligue de l'Enseignement» en de oorsprong van enkele para-scolaire initiatieven*, in E. Verhellen, F. Spiesschaert, L. Cattrijsse (eds.), *Rechten van kinderen. Een tekstbundel van de rijksuniversiteit Gent naar aanleiding van de UNO-conventie voor de rechten van het kind*, Antwerp-Arnhem, Kluwer, 1989, p. 156; L. Bryder, «Wonderlands of buttercup, clover and daisies»: tuberculosis and the open-air school movement in Britain, 1907-39, in R. Cooter (ed.), *In the name of the child: health and welfare, 1880-1940*, London, Routledge, 1992, pp. 72-91.

⁴ Compare, e.g.: R. Metzemaekers (ed.), *Gedenkboek 75 jaar openluchtschool Diesterweg*, Antwerp, s.n., 1979; F. Wilmot, P. Saul, *A breath of fresh air: Birmingham's open-air schools 1911-1970*, Chichester, Phillimore, 1998; and C.D. Eisma, *De eerste Nederlandse buitenschool. School achter de duinen. Een unieke school*, The Hague, De Nieuwe Haagsche, 2000.

⁵ See: Châtelet (ed.), *Les écoles de plein air. Génèse d'une certaine modernité*, cit.; A.M. Châtelet, D. Lerch, J.N. Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in*

To date in the French literature scholars still tend to stress the innovative aspect of open-air schools, and subscribe to the view that their «creation [...] on the fringes of the traditional school system gave [their] promoters a freedom of action that enabled them to devise innovative solutions in the educational, [medical] and architectural spheres»⁶. As we already suspected strongly on the basis of «the Belgian example»⁷, from looking at historical evidence from a more international perspective, such claims have proven to be unsubstantiated⁸. The growing literature on holiday camps⁹ likewise suggests that open-air schools were little more than other configurations of existing knowledge in the field of popular education, hygiene, and leisure. As is the case for the «progressive pedagogical heritage»¹⁰, moreover, rhetoric concerning «innovation» on the part of open-air schools may have remained at the level of «higher» pedagogy (as a justification of what was done or desired) and have had far less impact on the level of «lower» pedagogy (everyday practice on the educational shop floor).

This paper aims to find out whether this also applies to the open-air school(s) of «Pont-Rouge», a correlative of Roubaix's broader social politics of hygiene and urban development. It aspires to trace any initiatives within

twentieth-century Europe, Paris, Éditions Recherches, 2003.

⁶ A.M. Châtelet, *A breath of fresh air. Open-air schools in Europe*, in M. Gutman, N. De Coninck-Smith (eds.), *History, space, and the material culture of children*. New Brunswick, New Jersey & London, Rutgers University Press, 2008, p. 107. See, also: A.M. Châtelet, *Le souffle du plein air. Genèse et ascendant des écoles de plein air et de leur architecture en Europe au xxe siècle* (in press); and M. Gutman, *Entre moyens de fortune et constructions spécifiques*, «Histoire de l'Éducation», 102, 2004, pp. 2-19.

⁷ Compare: M. Depaepe, F. Simon, *Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? Das Beispiel Belgiens*, «Zeitschrift für Pädagogik», 49, 2003, 5, pp. 718-733; M. Depaepe, F. Simon, *De openluchtscholen in België. Een historisch-pedagogisch randfenomeen als weerspiegeling van centrale sociaal-historische processen?*, «Persoon en gemeenschap», 54, 2001/2002, 4, pp. 237-254; and M. Depaepe, F. Simon, G. Thyssen, *Vernieuwing in de franjes? Openluchtscholen en de traditie van pedagogisering*, in M. Depaepe, F. Simon, A. Van Gorp (eds.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, Leuven/Voorburg, Acco, 2005, pp. 425-440.

⁸ See: G. Thyssen, *Between Utopia and Dystopia? Case Studies of Open-Air Schools in Belgium, France, Germany and Italy (1904-1979)*, Doctoral dissertation in Educational Sciences, Katholieke Universiteit Leuven, 2009.

⁹ With regard to holiday camps, see, e.g.: M. Tennant, *Children's health camps in New Zealand: the making of a movement, 1919-1940*, «Social history of medicine», 9, 1996, pp. 69-87; L.L. Downs, *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France (1880-1960)*, Durham and London, Duke University Press, 2002; P.L.M. Martínez, *The hygienist movement and the modernization of education in Spain*, «Paedagogica historica», 42, 2006, 6, pp. 793-815; J.A. Cambeiro, *Summer camps: historical analysis of a pedagogical adventure (1876-1920)*, «Educació i història: revista d'història de l'educació», 9-10, 2006-2007, pp. 193-243; and N. Bakker, *Sunshine as medicine: health colonies and the medicalization of childhood in the Netherlands (c. 1900-1960)*, «History of education», 36, 2007, 6, pp. 659- 679.

¹⁰ See, e.g.: T. De Coster, M. Depaepe, F. Simon, *Emancipating a neo-liberal society? Initial thoughts on the progressive pedagogical heritage in Flanders since the 1960s*, «Education, research and perspectives», 31, 2004, 2, pp. 156-175.

this social politics from which the open-air school(s) may have descended and then investigate the extent to which the concrete crystallization of architectural, medical and educational knowledge in the school(s) of «Pont-Rouge», justifies labelling it as a «crossroads of innovation»¹¹. Related to this, the paper attempts to understand the reasons behind the rise and decline of the institution(s) concerned.

1. *Historiography versus hagiography*

Whoever takes on the challenge of writing a history about Roubaix's social politics of hygiene and urban development and its correlatives like the «Pont-Rouge» open-air school(s), will find it hard to withstand socialist self-rhetoric and distinguish local historiography from hagiography¹². Even the former tends to stress the city's (or better, municipality's) «exemplary» role in such fields as education, public health, welfare, housing, sports and leisure¹³. Moreover, it usually ascribes results achieved in these domains to members of the city administration, lay or catholic friendly associations and – less often – industrial patrons. In particular, the open-air school studied here is most often described as a weapon in the personal crusade of Jean-Baptiste Lebas (1878-1944), mayor of Roubaix from 1912 until 1941¹⁴, and Doctor Léandre Dupré (1871-1951),

¹¹ Cf. J.N. Luc, *L'école de plein air: une histoire à découvrir / Open-air schools: unearthing a history*, in Châtelet, Lerch, Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*, cit., pp. 7-20.

¹² The work of Jean Piat certainly is to be situated on the borderline between the two genres. Apart from being an erudite and renowned historian, Piat clearly was a militant socialist. He personally knew several of the leading figures connected to the municipality of Roubaix and the open-air school. He was also a member of the editorial board of the socialist weekly «La Bataille», which generally praised municipal initiatives, and during the Second World War he was in charge of the city's provisioning service, together with Victor Provo, who allegedly drew him into the service from the beginning, in January 1941. See: J. Piat, J. Lebas, *De la Belle Époque à la résistance*, Roubaix, Maison du Livre, 1994, p. 206; J. Piat, *Victor Provo, 1903-1983. Roubaix témoigne et accuse*, Dunkerque, Editions des Beffrois, 1985, p. 19. See also: J. Piat, *Événements mémorables de Roubaix*, Saint-Étienne, Horvath, 1984. Numerous works contain less hagiographic, though chiefly more general accounts of Roubaix, including historical ones. Among those are the following: Y.-M. Hilaire, *Histoire de Roubaix*, Dunkerque-Westhœck, Beffrois, 1984; P. Pierrard, *Histoire du Nord*, Paris, Hachette, 1992; T. Delattre, J.P. Popelier, P. Waret, *Roubaix. Mémoire en images*, Saint-Cyr-sur-Loire, Alan Sutton, 1999; O. Canneva-Tetu, A. Lefebvre, *Roubaix, une ville née de l'industrie* (series: *Itinéraires du patrimoine*, vol. CCV), Lille, La Voix du Nord, 2000; *Roubaix. Musées, monuments, promenades*, Paris, Éditions du Patrimoine/Centre des Monuments Nationaux, 2008. Most often they mention the open-air school and holiday camp of Pont-Rouge in passing.

¹³ See, e.g.: Delattre, Popelier, Waret, *Roubaix. Mémoire en images*, cit., p. 88.

¹⁴ In 1941 Jean (Baptiste) Lebas was arrested by the Gestapo, imprisoned in France and deported to Germany. During the First World War Lebas had already been imprisoned as a hostage

deputy councillor for hygiene and public instruction¹⁵, against illnesses such as tuberculosis (TB). These were responsible for high rates of child mortality and seen as a result of malnourishment, lack of hygiene and poor working class conditions.

As part of a political and social-hygienical offensive, the school is nearly always bracketed together with Roubaix's school canteens, organized as of 1892 and generally described as the heritage of «France's first socialist mayor», Henri Carrette (1846-1911), the municipal holiday camps and sports centre, equipped between 1928 and 1935, and since 1942 the arrival of Paris-Roubaix, the city's Art Deco swimming pool – a true temple of hygiene built between 1927 and 1932, and now a famous national monument and Art and History Museum – and its low-cost housing programme (of *habitations à bon marché*, otherwise known as H.B.M.). Only rarely, so it seems, are the «wholesome» and «emancipatory» effects these public health and urbanisation projects were intended to produce questioned and their presumed role «in the vanguard» of social reform put into perspective¹⁶.

2. *An accumulated body of knowledge*

Yet, however particular the social political conditions that generated these para-scholastic initiatives may have been, the projects themselves were by no means unique. Even if the school canteens, for instance, at the time met resistance from the prefecture of the North Department and a lack of cooperation from the part of the central government, neither from a national

in Rastatt and deported to Gustrow in 1915. He died of exhaustion in the concentration camp of Sonnenburg in 1944, but he was actually re-elected in 1945, as it was not known until June 1946 he was deceased. In his absence, he was replaced successively by Fleuris Vanherpe, Marcel Guislain, Alphonse Verbuergt, Charles Baudoin and Victor Provo. The latter, who was appointed by the Vichy regime, would be reinstalled as mayor of Roubaix after the war and govern the city from 1944 until 1977.

¹⁵ Apart from hygiene and public instruction, deputy councilor L. Dupré had other responsibilities as well. After the Second World War he was appointed 'supplementary deputy' before retiring from office. In December 1923 he had been awarded France's Legion of Honour by the Minister of Hygiene. At the time he was honorary president of several parascholastic associations, president of the recommending committee of a (higher) primary school, president of the Board of Directors of several technical schools and a cantonal primary school inspector. He had already been awarded the Academic Palms (*Palmes Académiques*) and a medal for his hygienic action during the First World War, on the occasion of which he was imprisoned in Germany as a hostage for fifteen months, just like Lebas. See: «Journal de Roubaix», Sunday 2 December, 1923, p. 2.

¹⁶ There are, of course, exceptions. See, e.g.: R. Lefèbre, *Le socialisme saisi par l'institution municipale (des années 1880 aux années 1980)*. *Jeux d'échelles*, Doctoral dissertation in Political Sciences, Université de Lille II, 2001.

nor international perspective were they «genuinely revolutionary»¹⁷. A French pre-school canteen had been operating since 1844 at Lamnion (Côtes-du-Nord) and perhaps in spite of both institutional and familial resistance as well as non-committal *encouragement* of prefects by the government via the circular of 14 June 1869, canteens for school children, together with school funds (*caisses des écoles*) and offices of hygiene (*bureaux d'hygiène*), started appearing all over the country between the 1870s and the 1890s, for instance in Pont-Audemer, le Havre, Saint-Étienne, Toul and Paris¹⁸.

Extending the practice of free and/or nearly free provision of meals to school children soon took place all over the world, taking on more or less particular forms of expression in each country, region and city. In Britain, for instance, where advocates of school meals envied the advance of some French municipalities in this regard, initiatives like these only left the sphere of private charity with difficulty – a city such as Bradford being an exception – as resistance to national provision of school meals persisted even after the introduction of the Education Act of 1906¹⁹. In France, a canteen for school children – incidentally, run by religious – might already have operated since 1870 in Pont-Audemer (Eure)²⁰.

Not that this, or any priority question at that, is of much importance, but the same may apply to the holiday camps (*colonies de vacances*), which usually preceded open-air schools, as was also the case in Roubaix. Since 1881, more precisely, Protestant evangelicals from Levallois-Perret organized holiday camps in Nanteuil-les-Meaux (Seine et Marne) – admittedly small-scale holiday camps (*colonies familiales*) at first that would only gradually be accompanied by those based on more collective models rooted in popular education (*colonies scolaires*) and Catholic youth clubs (*patronages*)²¹. From an international viewpoint, the initiative with regard to holiday camps is most often ascribed to Swiss pastor Walter Bion in Appenzell (1876), after which there allegedly followed similar experiences in Germany (1878), Austria (1880) – two counties that, together

¹⁷ This was the opinion of Jean Piat. See Piat, *Victor Provo, 1903-1983. Roubaix témoigne et accuse*, cit., p. 103. The same may go for the distribution of clothing and perhaps even for the Henri Carette's plan of providing drugs at cost price via a municipal pharmacy.

¹⁸ See: D. Nourisson, *Manger à l'école: une histoire morale*, «Food & history», 2, 2004, pp. 228-229. In each case, the charitable and municipal initiative prevailed in France until the Second World War.

¹⁹ Compare Downs, *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France (1880-1960)*, cit., pp. 294-295; and J. Vernon, *The ethics of hunger and the assembly of society: the techno-politics of the school meal in Modern Britain*, «The American historical review», 110, 2005, 3, p. 693. See also: K. Layborn, *The issue of school feeding in Bradford, 1904-1907*, «Journal of Educational Administration and History», 14, 1982, 2, pp. 30-39.

²⁰ Downs, *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France (1880-1960)*, cit., p. 230. In each case, the charitable and municipal initiative prevailed in France until the Second World War.

²¹ *Ibid.*, pp. 20-21 and 35.

with Switzerland, would be involved in the first international conference on holiday camps (*Ferienkolonien*) in Berlin, 1881 – and, later in the decade, in countries such as France, the Netherlands, Belgium, Sweden and the United States²².

Mutatis mutandis, knowledge similar to the kind developed within the holiday camps and their apposite conferences, also circulated at (inter) national conferences on tuberculosis, school hygiene, child protection, «progressive» education²³, etc., and thus gave way to open-air schools. In France, one of the initial figure heads of open-air education, Jacques Jozeph Grancher (1843-1907), professor of child medicine at the Paris medical faculty since 1885 – who, incidentally, suffered from tuberculosis himself for thirty years²⁴ – had learnt about open-air schools (*Waldschulen*) while presiding over a session at the second international conference on tuberculosis in Paris, 1905²⁵. Allegedly at his instigation, and with support of Eduoard Herriot, mayor, and Paul Vigne, head of the office of health of Lyons, respectively, an open-air school was set up in 1907. The experiences having proved to be satisfactory, more schools followed quickly in various arrondissements of Paris²⁶. To this a newly founded «French league for open-air education» (1906) added considerably. This was supported by both the Ministry of Public Education and War and would help

²² More international conferences on holiday camps were held, e.g. in Bremen (1885) and Zurich (1888). France hosted national conferences in Bordeaux (1906), Saint-Quentin (1908), Toulouse (1909), Paris (1910), etc., of which the ninth was extended to the «first» international conference on *Colonies de vacances et oeuvres de plein air*, in Paris (1929). See, e.g.: Cambeiro, *Summer camps: historical analysis of a pedagogical adventure (1876-1920)*, cit., p. 195; and Martínez, *The hygienist movement and the modernization of education in Spain*, cit., p. 812.

²³ For a selective enumeration of conferences that dealt with educational themes – undoubtedly several of which with open-air schools – see: E. Fuchs, *Educational sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century*, «Paedagogica historica», 40, 2004, 5, pp. 757-784. An in-dept study on the reception of open-air schools within other educational currents such as the New Education Fellowship remains to be undertaken. One person, who seems to have bridged the currents of «new» and «open-air» education – albeit with ambivalence –, is Adolphe Ferrière. See, e.g.: A. Ferrière, *L'éducation dans les écoles de plein air au point de vue pédagogique*, in *Congrès International de Protection de l'Enfance*, Paris, 1928, pp. 255-256.

²⁴ C.A. Connolly, *Saving sickly children. The tuberculosis preventorium in American life, 1909-1970*, Newark, Rutgers University Press, 2008, p. 39.

²⁵ *Congrès international de la tuberculose, tenu à Paris du 2 au 7 octobre 1905*, Paris, Masson, 1906, p. 349. Incidentally, the first international congress on tuberculosis was held in Naples (1900). See: *Congresso internazionale contro la tubercolosi. Napoli, aprile 1900. L'arte medica* (special issue of «Giornale Settimanale Illustrato»), Milano, Vallardi, 1900. In 1908 the sixth international conference on tuberculosis was the first one to be held outside Europe, even if American conferences on tuberculosis organized before, e.g. in St. Louis (1904), occasionally called themselves «international».

²⁶ Châtelet, *Des idées aux bâtiments: l'essor des écoles de plein air en France (1907-1940) / From ideas to buildings: the rise of open-air schools in France (1907-1940)*, cit., pp. 168-169, 182-183.

organize a first international conference on open-air schools in Paris, 1922²⁷. On this occasion, among others, Gaston Lemonier, a teacher and one of its most militant members, set himself up as a pioneer amongst pioneers having after all had the brilliant idea of opening the classroom windows of his school in Saint-Ouen as early as 1890²⁸.

In each case, from the above it is clear that by the time the open-air school of Roubaix was conceived, a considerably long tradition had already established itself. Granted, moreover, that the school was praised to the sky at the opening of the Paris congress²⁹ by Academy Inspector, Mr. L'Hôpital on behalf of Minister of Public Instruction and Fine Arts, Léon Bérard, it was curiously enough listed as having been realized in 1924, two years after the conference³⁰. In addition, L'Hôpital had presented it as if his colleague Pierre Capra, then director of primary education of the North Department, had needed some time to convince the city of Roubaix, whereas the latter would later suggest the opposite³¹. Be this as it may, neither Léandre Dupré, who issued a brochure about the school in July 1922³², nor Jean Lebas were listed as the school's founders³³. Again, this is trivial, but it does illustrate that the school, paraded as a paragon of municipal energy, was easily forgotten. Roubaix seems to have soon quit the international scene. Neither the city nor the school was represented at the second international congress in Brussels, and not one issue of the «Bulletin of the international committee on open-air schools» between 1935 and 1949 mentioned either of them thereafter³⁴.

²⁷ In total, five international congresses were held on open-air schools: the one in Paris, a second one in Brussels (1931), the third in Bielefeld-Hanover (1936), the fourth in Florence (1949), and the last one in Basel-Zürich-Zoug-Leysin-Geneva (1953).

²⁸ Compare: [Ligue française pour l'éducation en plein air,] *Premier congrès international des écoles de plein air en la faculté de médecine de Paris (24-25-26-27-28 juin 1922)*, Paris, Maloigne, 1925, p. 12; G. Lemonier, *Les écoles de plein air françaises. Préparation et formation d'éducateurs spécialisés*, in K. Triebold (ed.), *Die Freiluftschulbewegung. Versuch einer Darstellung ihres gegenwärtigen internationalen Standes*, Berlin, Richard Schoetz, 1931, p. 11.

²⁹ A.M. Châtelet, J.N. Luc, *L'école de plein air en France au xxe siècle: politique municipale et prévention de la tuberculose*, in Y. Marec (ed.), *Villes en crise? Les politiques municipales face aux pathologies urbaines (fin xviiiè -fin xx e siècle)*, Paris, Creaphis, 2005, p. 308.

³⁰ [Ligue française pour l'éducation en plein air,] *Premier congrès international des écoles de plein air en la faculté de médecine de Paris (24-25-26-27-28 juin 1922)*, cit., p. 150.

³¹ Compare: *ibid.*, pp. 19-20; and *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, Lille, Imprimerie Ouvrière Administrative et Commerciale, 1932, p. 288.

³² L. Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, Lille, Camille Robbe, s.d. [July, 1922], p. 16.

³³ [Ligue française pour l'éducation en plein air,] *Premier congrès international des écoles de plein air en la faculté de médecine de Paris (24-25-26-27-28 juin 1922)*, cit., p. 150.

³⁴ Of course, international competition (and personal ambitions) may have been involved. Thus, the proceedings of the second international congress for the most part contained contributions on German open-air schools. They were assembled by Karl Triebold senior, who was setting himself up as the standard bearer of open-air education in Germany, a country excluded at the first conference because of the First World War, and thereby improved his chances of being allowed to

The same does not apply to the open-air school of Suresnes; at least the one designed by Eugène Beaudoin and Marcel Lods between 1931 and 1933, and built in 1935. The latter was after all preceded by a far more modest «seasonal» open-air school accommodated in a farm at Harras de la Fouilleuse and opened in the same year as the open-air school of «Pont-Rouge» (1921). It comprised two classes at first, then three from 1929 onward and finally four in 1930, when a section was added for children suffering from «serious mental deficiencies»³⁵, thereby catering presumably for some 100 to 120 children. Given the precariousness of the building and its location, it was soon decided that a more adequate and permanent solution was essential. From this, resulted a «palatial» school, a flagship of modern architecture made up of glass and concrete, which reportedly was not admired only for its «sheer architectural beauty», but for «the bold alacrity with which the staff applied the ‘active methods’ of Decroly, Montessori, and Freinet» as well³⁶. Granted this was indeed the case – in whatever fashion these «methods» may have been applied – even then the Suresnes school was in this respect considered as an exception³⁷. In other matters, however, the Suresnes experience seems very similar to that of Roubaix, although important differences are not to be neglected.

3. Roubaix: an amalgam of particularities

Both Roubaix and Suresnes long upheld the appearance of a rural town. But while Suresnes by 1850 was still no more than an urban village counting just over 2,000 inhabitants, Roubaix was already a city inhabited by 35,000 people.

organize the third international conference in his native town, Bielefeld. See: Triebold (ed.), *Die Freiluftschulbewegung. Versuch einer Darstellung ihres gegenwärtigen internationalen Standes*, cit. Similarly, the minutes of the second conference consisted largely of Belgian contributions. See: *Second congrès international des écoles de plein air. Bruxelles 6-11 avril 1931. Rapports et comptes rendus*, Brussels: Ancienne Librairie Castaigne, 1931. This supports Anne-Marie Châtelet's claim that the «international» conferences were in fact national conferences, aiming to establish each host country's leading role. See: Châtelet, *Des idées aux bâtiments: l'essor des écoles de plein air en France (1907-1940) / From ideas to buildings: the rise of open-air schools in France (1907-1940)*, cit., pp. 173, 185.

³⁵ F. Laufman, «Sauver la graine, redresser l'homme». *Les écoles de plein air de Suresnes (1921-1944) / «Look after the seed, and the man will grow straight»*, in Châtelet, Lerch, Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*, cit., pp. 385, 390.

³⁶ Downs, *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France (1880-1960)*, cit., p. 125.

³⁷ Compare, e.g.: Châtelet, *Des idées aux bâtiments: l'essor des écoles de plein air en France (1907-1940) / From ideas to buildings: the rise of open-air schools in France (1907-1940)*, cit., pp. 179, 188; and P. Lefevre, R. Delchet, *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés en milieu scolaire et para-scolaire (vol. IV: les enfants maladies)*, Paris, E.S.F., 1973, p. 30.

Thus, even if Suresnes by 1911, like many French rural villages, had rapidly become an industrial suburb as a result of the second industrial revolution, with a population having expanded nearly tenfold to some 16,000 people, while Roubaix's population in that period increased only about three and a half times, considered in the long run, Roubaix had exploded from an oversized village of 8,000 people to an overcrowded city of some 124,000 citizens in the course of the nineteenth century³⁸. As in the case of Suresnes, the steep population growth in Roubaix was largely accounted for by immigration. However, whereas in the former city people poured in from surrounding villages and small towns to find jobs as factory workers in the munition and metalworking trades or as office workers, in the latter the «manpower» to be employed for the most part in the textile trades came mainly from abroad³⁹. Throughout the nineteenth century, chiefly Belgians invaded the city in several waves. By the late nineteenth century the majority of Roubaix's population was Belgian, which has led scholars to suggest it was then practically a Belgian city. Families from Poland, Italy, Portugal and Spain subsequently came in search of a better future there, followed, in the 1960s, by people from the Maghreb⁴⁰. Roubaix's swift industrialisation helped build its reputation as the «Manchester» of France. No other city in the country and few abroad (such as those in south Lancashire and Bradford) witnessed such a dramatic change⁴¹.

³⁸ Compare, e.g.: C. Petillon, *La population de Roubaix. industrialisation, démographie et société, 1750-1880*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2006, p. 14; *Roubaix. Musées, monuments, promenades*, cit., p. 29; and P. Waret, J.P. Popelier, *Roubaix de a à z*, Saint-Cyr-sur-Loire, Alan Sutton, 2006, p. 5.

³⁹ About 75% of the working population was still employed in the textile industry by the beginning of the 1960s. Becoming a white-collar clerk equalled climbing the social ladder. Employee positions remained scarce and highly sought after, at least until the Second World War. See: L. Hossepied, *Métiers vécus à Roubaix de 1920 à nos jours*, Éditions de l'encre vive, Roubaix, 2003, pp. 16, 18, 36.

⁴⁰ For more information about Belgian immigration in the North of France, see, among other works: K. Van Isacker, *Mijn land in de kering, 1830-1980. Vol. I: Een ouderwetse wereld 1830-1914*, Antwerp, Nederlandse Boekhandel, 1976, pp. 68-71; L. Schepens, *Van vlaskutser tot Franschman: Bijdrage tot de geschiedenis van de Westvlaamse plattelandsbevolking in de negentiende eeuw*, Brugge, Westvlaams Economisch Studiebureau, 1973; C. Strikwerda, *France and the Belgian Immigration of the Nineteenth Century*, in C. Guerin-Gonzales, C. Strikwerda (eds.), *The Politics of Immigrant Workers*, New York, Holmes and Meyer, 1993; M. David, A. Guillemin, P. Waret, *L'intégration des Belges à Roubaix. Rapport de synthèse*, «Les cahiers de Roubaix», 3, s.d. [1995]; J.P. Popelier, *L'immigration oubliée. L'histoire des Belges en France*, Lille, La Voix du Nord, 2003; R. Penninx, K. Kraal, M. Martiniello, S. Vertovec, *Citizenship in European cities. Immigrants, local politics and integration policies*, Aldershot/Burlington, Ashgate, 2004; and the contributions in the following special journal issue: «Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis / Revue Belge d'Histoire Contemporaine», 37, 2007, 3-4.

⁴¹ See also D. Paris, J.F. Stevens, *Lille et sa région urbaine: la bifurcation métropolitaine*, Paris, L'Harmattan, 2000. For a more exclusively industrial history, see: G.L. Fontana, G. Gayot, *Roubaix-Tourcoing et les villes lainiers d'Europe. Découverte d'un patrimoine industriel*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaires Septentrion, 2005.

Along with it came a wide range of problems. First of all, labourers were required to huddle together with their children in «forts» and «courées» (*courtyards*), much-too-small and unsanitary dwellings located near the factories. These «genuine formicaries» or «human rabbit hutches», in the words of Dupré⁴², were built as of the 1820s and 1840s, respectively, chiefly by estate agents, landlords, grocers and other tradesmen, sometimes also by industrial patrons and even physicians. All of them thus ensured themselves of their own clientele⁴³. Furthermore, men and women had to work hard and long in unhygienic, sometimes degrading conditions. Children were not always spared from heavy labour either, not even well into the 1920s when such practices had already been illegal for over fifty years⁴⁴. In times of genuine or proclaimed crisis, patrons tended to recruit fewer adult men and more women, youngsters and immigrants, who were generally paid less. Such practices led to xenophobia and so much tension and uproar between the mid-nineteenth and mid-twentieth centuries that Roubaix instead of «city of thousand chimneys» perhaps had better been nicknamed city of thousand strikes⁴⁵. In response to condescension and selective blindness on the part of industrial employers, as of the late 1840s, and especially from the 1870s onwards, workers' associations and trade unions started to come into existence, although it would take until 1884 for the Parliament to allow some degree of syndical freedom. This, however, did not prevent strikes from taking place in 1848, 1867, 1870 and 1880⁴⁶.

By that time, in the whole of France class consciousness had increased, leading to the creation of the Marxist socialist party (*Parti Ouvrier*, POF) by Paul Lafargue (1842-1911), elected as the first Socialist deputy in the parliament in 1891, and Jules Guesde (1845-1922), elected deputy for Lille in 1893 as well. Soon divided, the Marxist socialists would reunite in 1905 (as the Section Française de l'Internationale Ouvrière, SFIO), only to encounter a

⁴² Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 6.

⁴³ Compare: *Roubaix. Musées, monuments, promenades*, cit., p. 31; Waret, Popelier, *Roubaix de a à z*, cit., p. 90; Delattre, Popelier, Waret, *Roubaix. Memoire en images*, cit., p. 20; Piat, Victor Provo, 1903-1983. *Roubaix témoigne et accuse*, cit., pp. 107-108; Piat, Jean Lebas. *De la Belle Epoque à la résistance*, cit., p. 407.

⁴⁴ See: *Ibid.* pp. 45, 222; *Roubaix. Musées, Monuments, Promenades*, cit., p. 37. Children in the 1840s started working from the age of 8 to 9. Around that time some 143,000 children worked in the industry, of whom 93,000 in the textile trade, and women and children represented 75% of «manpower». The latter was encouraged by industrials, as they could be paid 3 to 4 times less. Often parents themselves helped get their children employed as they could not manage to survive from their sole pay check. Between 1841 three laws would gradually impose some restraints on child labour.

⁴⁵ Between 1901 and 1903 alone already 104 strikes took place, not all of which, admittedly, were major ones. The most infamous strikes occurred in 1921, 1930 and 1931. See: Piat, Jean Lebas. *De la Belle Epoque à la résistance*, cit., p. 42 and pp. 392-393.

⁴⁶ *Roubaix. Musées, Monuments, Promenades*, cit., p. 38; Piat, Jean Lebas. *De la Belle Epoque à la résistance*, cit., p. 51.

new split in 1919, with the creation of the communist party (*Parti Communiste Français*, PCF). Similarly, trade unions, although gaining strength as of 1884, would end up divided by the beginning of the 1920s, chiefly in the form of the socialist union (*Confédération Général du Travail*, GT), the communist union (*Confédération Général du Travail Unitaire*, CGTU) and the Catholic one (*Confédération Française des Travailleurs Chrétiens*, CFTC). Added to this were cooperatives such as La Paix, stimulated by the leaders of the Belgian Socialist party and organized after the example of the Ghent *Vooruit*, as well as numerous Catholic or lay societies and philanthropies. All of these were players on the field of popular education, hygiene and leisure, and constituted the somewhat peculiar social and political culture of Roubaix, which at the turn of the nineteenth century was only beginning to shift away from paternalism as an answer to the city's working classes' perceived needs. Thus, the first school canteens of Roubaix, for instance, depended heavily on subscriptions of the socialist party and collections at variable charitable events⁴⁷.

4. *A politics of education, hygiene and leisure*

The aid provided by the school canteens was not disinterested: not only did it recruit pupils for the *école laïque*, but with «healthy and invigorating» food it also aimed to prepare generations of «battalions» for the «social revolution»⁴⁸. The ever increasing number of meals offered, most of which were free of charge, furthermore had a highly symbolical function: they became a signboard of new, socialist municipal governance, of which the day nurseries and sanatorium stays organized under Carrette also had to testify⁴⁹. Due to poor housing and working conditions and malnourishment workers' families were ravaged by illnesses such as tuberculosis and diphtheria. Child mortality in these social environments was therefore very high. If this had aroused the concern and indignation of the previous administration and of industrial and Catholic do-gooders, in the spirit of those times, they did not immediately seem inclined to look for structural solutions. However, after France's defeat in the war against Prussia, the issue of health could not remain unaddressed, as not only the needs of individuals were at stake, but also the future strength of the race. Hence, para-scholastic activities such as the *cantines scolaires* and the *colonies de vacances* were – even from an etymological viewpoint – intrinsically interconnected with militarism, eugenics and social hygiene⁵⁰.

⁴⁷ Piat, *Victor Provo, 1903-1983. Roubaix témoigne et accuse*, cit., p. 158.

⁴⁸ *Roubaix. Musées, monuments, promenades*, cit., pp. 83-84.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 84-85.

⁵⁰ Compare the contributions on Belgian, French, Italian and German open-air schools in Châtelet, Lerch, Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in twentieth-*

In this discursively charged atmosphere clerical and philanthropical initiatives, such as the «patronages» (Catholic youth groups that as of 1897 gathered on free afternoons and from 1903 onwards were expanded to include holiday camps run by priests and seminarians) and breast-feeding campaigns (set up by the *Comité Patronal* of local industrialists), competed with the day nurseries and sanatorium sojourns of the newly installed socialist administration. This rivalry would continue under Eugène Motte, who primarily defended the interests of the bourgeoisie, industrial patrons and the Catholic Church, and Jean Lebas, whose government heralded an all-embracing municipal politics of popular education, urban development, hygiene and social welfare. Although less grand when considered in proportion to the city population, the latter bore considerable resemblance to the programme conceived by Henri Sellier, mayor of Suresnes from 1919 to 1941, with whom Lebas would later cooperate in the Popular Front government of Léon Blum as Minister of Work⁵¹. Thus, in Roubaix too, the open-air school was just one link in a chain of socialist machinery. From a material viewpoint, it was part of a project that, in the frame of the 1919 Cordonnet Act of urban embellishment was consigned to Jacques Gréber, who had made a name for himself in America and France as a landscape and urban architect and subsequently as a designer of health institutes⁵². The programme's scale was rather small, as the outline plan for Roubaix had already been chalked out in 1864 and the city had run out of space for ambitious plans⁵³. Moreover, bureaucracy and financial obstacles did not improve matters, to which were added inflation and economic crisis during the 1920s and 1930s affecting Roubaix with its subsequent strikes (often supported by the council) perhaps more than other cities.

The municipality therefore had to settle for the implantation of a housing estate called *Nouveau Roubaix* and a number of individual houses⁵⁴, a public

century Europe, cit.; and Downs, *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France (1880-1960)*, cit., p. 3. See also: R. Nye, *Crime, madness, and politics in Modern France: the medical concept of national decline*, Princeton, Princeton University Press, 1984.

⁵¹ Like Sellier, Lebas would operate on various political levels: as mayor, as councillor or president of the North department, as deputy in the Chamber or as Minister. Sellier was perhaps celebrated even more than Lebas for his realizations. See e.g.: H.E. Meller, *European cities, 1890-1930s. History, culture, and the built environment*, Chichester/New York, Wiley, 2001; P.G. Hall, *Cities of tomorrow. An intellectual history of urban planning and design in the twentieth century*, Oxford/New York, Blackwell-Wiley, 2002; Downs, *Childhood in the promised land. Working class movements and the colonies de vacances in France (1880-1960)*, cit., pp. 114-145; and R.H. Guerrand, C. Moissinac, *Henri Sellier. Urbaniste et réformateur social*, Paris, La Découverte, 2005.

⁵² See, e.g.: A. Lortie, *Jacques Gréber (1882-1962) et l'urbanisme. Le temps et l'espace de la ville* (2 voll.), Doctoral dissertation in Architecture, Université Paris XII Val-de-Marne, pp. 142-143; and P. Lavedan, *Jacques Greber, 1882-1962, «La Vie Urbaine»*, 1, 1963, p. 2.

⁵³ *Roubaix. Musées, monuments, promenades*, cit., p. 98.

⁵⁴ In a session proceeding of October 1920 the city approved the creation of a low-cost

swimming pool that was to replace the rather poorly attended *école de natation* built around 1880⁵⁵ and a sports park that would be situated on a 23 hectare site at the outskirts of town bordering on the territory of Lys-lez-Lannoy, in an area called «Pont-Rouge», reputed to be ideally ventilated by pure air of the surrounding fields. The creation of the sports centre, like the other projects, had already been decided before the outbreak of World War I⁵⁶. However, the latter shifted the focus of attention to more urgent deprivations from which the population suffered. Food provisioning became a central issue that was dealt with, for instance, via a local provisioning committee that served soup free of charge to the city's indigent population (*soupes populaires*). At the same time, an «anti-tuberculous preventorium» was organized that separated adults suspected of being infected from their relatives, subjected their children to daily observation and offered them special care⁵⁷. In the months following the liberation modest rations of meat and other foodstuffs were supplied, among which were 10,000 litres of wine, something without which the people had been forced to get along for four long years⁵⁸.

In the meanwhile, the city reopened the school canteens, as well as the public baths it had installed in the rue de Longues Haies and the rue de Rome in 1897 and 1911, as the baths and swimming pool of the rue Pierre Motte set up in 1894 served primarily for the middle and upper classes⁵⁹. Physical education complemented the action, for which special monitors of the *Centre de culture physique* of Lille were seconded to initiate all pupils of the municipal schools in open-air respiratory gymnastics on a daily basis as part of a «new, scientific, methodical and rational education»⁶⁰. As soon as the most urgent needs were fulfilled, the city also picked up the thread of its sports centre project. According

housing office to this end, the *Office Public Municipal d'Habitations à Bon Marché*. See: *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus*. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal, cit., p. 46.

⁵⁵ Delattre, Popelier, Waret, *Roubaix. Memoire en images*, cit. p. 94.

⁵⁶ *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus*. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal, cit., p. 7.

⁵⁷ Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 5.

⁵⁸ *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus*. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal, cit., p. 41.

⁵⁹ The first «établissement de bains-douches» of the *rue Saint-Antoine* dated from 1862. They were in conformity with the hygienic concerns of Napoleon III, who passed a law in 1850 aiming to popularize public hygiene. *The bains roubaisiens of rue Pierre Motte* served in both World War I and II as a prison for hostages and members of the resistance. See: P. Waret, J.P. Popelier, *Roubaix. Ville de sport*, Saint-Cyr-Sur-Loire, Alan Sutton, 2004, pp. 24-25, 27; and C. Fourret, *Air et eau (series: Aux sources de l'histoire du Nord, Dossiers pédagogiques des archives départementales du Nord)*, Villeneuve d'Ascq, Ravet-Anceau, 2008, s.p.

⁶⁰ L. Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., pp. 6-7. Intrinsicly connected to this centre of physical education was Albert Debeyre, a professor at the Academy of Medicine, and Pierre Capra, then inspector of the North Academy of Education. See: C. Fourret, *L'Échappée sportive. Sport, gymnastique et éducation physique dans le Nord. Du Moyen Âge à 1945*, Lille, Archives Départementales du Nord, pp. 86-88; and Fourret, *Air et eau*, cit., s.p.

to Jean Piat, the socialists had demanded the sports centre since February 1907 but at the time their request had fallen on deaf ears. The then mayor, Eugène Motte, had been keener on installing military facilities at «Pont-Rouge». The government, however, probably in the person of Minister of War Georges Picquart, blew the whistle on him⁶¹. Be this as it may, in 1919 the city started equipping the terrains of «Pont-Rouge» with provisional football fields and a running track⁶². After the summer of 1920 when Dupré had improvised a first holiday camp there, equipped with two large *Bessoneau* (military) tents, the city council in November 1920 decided to extend and intensify its action.

The holiday camp was presented as a necessary measure to prevent working-class children from being affected by the «social plague» of tuberculosis and joining Roubaix's already substantial group of «social misfits»⁶³. Thus, over 6,000 school children were brought to «Pont-Rouge» – the youngest by trams – by their teachers to enjoy (or endure) a regime of a «well conceived» physical education⁶⁴. The latter included first and foremost games of all sorts: football, tennis, cricket, basketball or play on roundabouts, seesaws etc., intended to attract as many children to the holiday camp as possible. Secondly, a «whole new athletic and sportive education» was offered⁶⁵, at least for those for whom it was not contraindicated. Occasionally, this resulted in competitions for which prizes were awarded. Those who performed best were referred to local sport clubs, among which were perhaps *La Roubaisienne*, *L'Ancienne* or the militantly working-class *Sport Ouvrier Roubaisien*⁶⁶. Thirdly, excursions in the vicinity of the domain took place, with flags, drums and trumpets in front. Finally, for a few hours per week each group, divided by seniority, went swimming, probably in the swimming school near the canal. Apart from that «appropriate talk», intended as moral education, was held⁶⁷.

⁶¹ Piat, *Jean Lebas. De la Belle Epoque à la résistance*, cit., pp. 63, 95, 404.

⁶² Waret, Popelier, *Roubaix de a à z*, cit., p. 166.

⁶³ Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 6. See also: *Ville de Roubaix, Bulletin communal. Année 1921*, Lille, Imprimerie Ouvrière Administrative et Commerciale, 1931, pp. 835-836, which speaks of the open-air school as «un nouveau moyen de se défendre contre les fléaux sociaux»; and *Roubaix 1926*, Roubaix, Chevallier, s.d., s.p., which terms tuberculosis as an «illness of the poor» and a «plague worse than the war».

⁶⁴ Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., pp. 9-12.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ The former two were founded at the end of the nineteenth century; the latter at the beginning of the twentieth century. See: Waret, Popelier, *Roubaix. Ville de sport*, cit., pp. 50-51.

⁶⁷ Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., pp. 10-12. For more information on the holiday camp, see: *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, cit., pp. 295-296; *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix pendant les Années 1931 à 1933 Inclus. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, Lille, O.S.A.P., 1934, pp. 226-227; *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix pendant l'année 1934. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, Lille, O.S.A.P., 1935, pp. 198-199; *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix pendant l'année 1936. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, Lille, O.S.A.P., 1937, pp. 202-

For those pupils who at the end of the school year obtained their *Certificat d'études primaires* – the only diploma to which most working-class children could aspire – yearly sea trips were also organized by the school office (*bureau des écoles*), which were often attended by members of the municipal administration like Dupré⁶⁸. *Journal de Roubaix*, the most read but distinctly centre-right and pro-Catholic and pro-industrial newspaper, critically observed such events. It rather reported about the «patronages» that coincidentally in the same summer of 1920, had started organizing themselves in a federation, which first included 16 Catholic youth clubs and later 25. The latter claimed to cater for at least as many children as the municipal holiday camps and to offer, moreover, the only «true» moral education, which it also disseminated through an advertising leaflet called *Nos patros*⁶⁹. Probably in reaction to this, a similar leaflet about the municipal holiday camps, called «Pont-Rouge», would appear⁷⁰.

5. The open-air school(s) of «Pont-Rouge»

5.1. First years of operation (1921-1926)

As in the case of other open-air schools like that of Diesterweg in Belgium or Trotter in Italy⁷¹, the official story was that after a trial period (in this case of two years) it was «proven» necessary to allow the most «needy» (labelled as «latently tuberculous», «anaemic and meagre», or «apathetic and suffering from tracheo-bronchial adenopathy») the benefit of a longer stay than just

203; *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix pendant l'année 1937. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, Lille, O.S.A.P., 1938, pp. 204-205; *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix Pendant l'année 1938. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, Lille, O.S.A.P., 1939, pp. 211-212.

⁶⁸ See, e.g.: «*Journal de Roubaix*», Friday 30 July 1920, p. 2. In the summer of 1920 487 children enjoyed this treat.

⁶⁹ Compare, e.g.: «*Journal de Roubaix*», Sunday 22 August 1920, p. 3; «*Journal de Roubaix*», Thursday 2 September 1920, p. 2; «*Journal de Roubaix*», Thursday 7 July 1921, p. 2; «*Journal de Roubaix*», Thursday 4 August 1921, p. 3; «*Journal de Roubaix*», Sunday 30 July 1922, p. 2; «*Journal de Roubaix*», Friday 18 August 1922, p. 3; and «*Journal de Roubaix*», Monday 6 September 1926, p. 2.

⁷⁰ See, e.g.: «*Pont-Rouge. Journal du Camp Municipal de Vacances de Roubaix*», 1, 1951 (Archives Municipales de Roubaix (henceforth AMR), Inventory Sous-Serie IV M, a.e.).

⁷¹ See: G. Thyssen, *Diesterweg te Heide-Kalmthout. Een schoolkolonie voor het leven? Een verkenning van enkele historisch-pedagogische aspecten met betrekking tot de "eerste openluchtschool ter wereld" voor behoeftige schoolkinderen*, Licentiate thesis in Educational Sciences, Katholieke Universiteit Leuven, 2001; and G. Thyssen, *New education within an architectural icon? A case study of a Milanese open-air school (1922-1977)*, «*History of Education & Children's Literature*», 4, 2009, 1, pp. 243-266.

some Thursday afternoons or weeks during the holidays, as well as more «substantial nourishment» and «scientifically conceived physical education», a «more rigorous hygiene» and a «stricter surveillance»⁷². Thus, in June 1921 the tents of the holiday camp at «Pont-Rouge» were hastily organized as class rooms – five for boys, and five for girls – but they would soon be replaced by discarded military barracks, after a fierce summer storm had blown them away. In total five barracks each measuring 10 by 60 metres were installed; three of them lodged a kitchen, a refectory, and a cinema, the latter of which in bad weather was turned into a gymnasium. The other two barracks were opened from the south side and subdivided into class rooms with partitions⁷³. It was mentioned with some pride that the classrooms contained the same school furniture as in the city’s regular schools, including wall charts⁷⁴. A rabbitry, dovecote and goat pen, intended to be used for «practical demonstrations» of hygienic upbringing of animals and experiences in selling animal food products completed the installations⁷⁵. If it was, perhaps, intended to equip the school with a swimming pool, as *Journal de Roubaix* seemed to suggest, it was never actually realized⁷⁶.

The school’s target groups were selected twice a year – in September and March – by medical school inspectors who probably recruited actively only in the city’s public primary schools. Nevertheless, children from free schools, if they were presented by doctors or parents themselves and proved to meet the criteria, were unlikely to be refused, contrary to what some hinted at. At least in the beginning, the school was occasionally accused of excluding children whose sole shortcoming consisted in having Catholic parents, yet they were tax payers like all citizens of Roubaix, as *Journal de Roubaix* would have it⁷⁷. However, discourses that allowed of rhetoric promoting “the regeneration of the race” did accept too harsh criticism. When it came to children’s health, ideological differences were thus gradually concealed with the cloak of charity, at least to some extent. Incidentally, the target groups neither included «children with

⁷² Compare Dupré, *L’Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 16; and Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1923*, Roubaix, Foconié, s.d., pp. 782, 784. Dupré, like many doctors at the time, knowing full well that TB was caused by a bacterial infection still believed that some children – especially working class children – had a hereditary predisposition toward tuberculosis. An eventual diagnosis, moreover, still depended largely on doctors’ personal assessments of children’s health on the basis of such outward signs. See: *ibid.*, pp. 18, 36.

⁷³ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1921*, cit., p. 836; and *Rapport sur l’administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, cit., p. 288.

⁷⁴ L. Dupré, *L’Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., pp. 20-21.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 34.

⁷⁶ See: «*Journal de Roubaix*», Thursday 24 August 1922, p. 2; and «*Journal de Roubaix*», Friday 27 August 1926, p. 2.

⁷⁷ Compare: «*Journal de Roubaix*», Thursday 7 July 1921, p. 2; and «*Journal de Roubaix*», Saturday 7 January 1922, p. 3.



Pic. 1. Léandre Dupré, *L'Oeuvre Antituberculeuse Scolaire*, 1922, p. 17.

advanced tuberculosis», otherwise «contagious pupils», nor – at least at this stage – «the abnormal»⁷⁸.

As the open-air school was first and foremost considered as an instrument of health, children were subjected to an arsenal of medical and hygienic interventions. Of each child a health booklet (*carnet sanitaire*) was compiled that assembled data with regard to their age, weight, length, case history, eventual results obtained at the holiday camp, etc., to which were added reports made by dispensary nurses about the family's «hereditary disposition», «potential contagiousness», housing conditions and economic status⁷⁹. In the booklet it was furthermore indicated whether sessions such as «radiotherapy» (exposure to ultra violet rays) were required on top of the usual treatments of «heliotherapy» (meticulously dosed sunbaths). Incidentally, in May 1923 an experiment was made with a «special medicinal treatment» by Professors Letulle and Petit, two members of the Paris Academy of Medicine. Forty of the school's pupils thereby served, willingly or not, as guinea pigs. After two months, the doctors were conducted to the school accompanied by Dupré, a local pharmacist and a Maecenas to establish the effects of the drug that, if deemed satisfactory, would be distributed by the city's Dispensaries. Apparently the experiment was successful; however, no further reports of it were encountered⁸⁰.

⁷⁸ Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 19.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ «Journal de Roubaix», Friday 13 July 1923, p. 2.

Apart from the medical interventions, a more broadly conceived hygiene programme was imposed on the children. Upon their arrival, each child's state of cleanliness was inspected, after which it had to undress and put on a uniform⁸¹. In addition, children had to wash their hands and face regularly, and at least once a day brush their teeth and wash their entire body. As the school originally possessed only rudimentary showers, they were conducted to an adjoining bathhouse once a week⁸². Furthermore, they were offered a carefully balanced diet (including buttered bread and drinking chocolate in the morning, a copious lunch made up of vegetables, fish or meat, pasta or potatoes and diluted wine at noon, and bread, marmalade and grenadine in the afternoon) complemented, if needed, by a blood enforcing serum (*sérum hémopoïtique*) produced at the city's hygiene laboratory⁸³. Physical exercise, moreover, occupied quite some time of the school's timetable, for instance, in the form of play, gymnastics and manual instruction, consisting of gardening for the boys and domestic science for the girls⁸⁴. As a former pupil of the school later recalled, meals were sometimes coupled with intellectual activities. At lunch recitations were held, and at breakfast one or two children by turns had to drill verses into their classmates' heads, for instance, of fables like *La Fontaine* that would most probably have been stripped of references to religion⁸⁵.

In terms of educational methods (and related features), it was claimed that the school provided an environment that stimulated «the child's instinct of freedom» while adopting a «modern educational programme» that encouraged the child's observation skills, formed its «spirit» and «character» and developed its ability to judge and reason «healthily» (read: non-religiously)⁸⁶. Education was said to be livelier, more concrete and therefore easier and more attractive, which was particularly required for the «weakly», whose attention span was «naturally» more limited. Cinema, the modern carrier of enlightenment, occupied a prominent position in this programme. The «slow motion mode», in particular, proved to be a handy feature: it allowed children, after some explanation, to imitate the movements unrolled before their eyes in the open air and under surveillance of physical education monitors. On this and other occasions, they «learned by doing» – a casual reference to Dewey? – while «teachers did not teach but guided, if needed», thus stimulating «personal

⁸¹ Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 27.

⁸² *Ibid.*, p. 28.

⁸³ *Ibid.*, p. 30.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 22.

⁸⁵ See: J. Piat, *Mes Écoles*, «Nord Éclair», Sunday 24 and Monday 25 May 1981, p. 8. «Croix du Nord» fiercely criticized the practice of cleaning up such fables. See: «Croix du Nord», Wednesday 28 September 1921, p. 1. For a copy of *La Fontaine*, see e.g.: N.R. Shapiro, J. de La Fontaine, A.J. Robinson, *Fifty fables of La Fontaine*, Illinois, Illinois University Press, 1997.

⁸⁶ Compare Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., pp. 18, 26; and *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, cit., p. 291.



Pic. 1. Léandre Dupré, *L'Oeuvre Antituberculeuse Scolaire*, 1922, p. 33.

initiative», «sense of responsibility» and «the habit of order, and a set of general and universally accepted principles, such as the love of what's good, beautiful and true», which constituted the «rational basis of [...] lay morality»⁸⁷. The latter clearly indicates that the open-air school, like all open-air schools, was not just a preventative but perhaps at least as much a political instrument.

However hygienic and experimental the school's programme was claimed to be, it was insisted that «the regular studies proceed[ed] normally»⁸⁸. The results of this were believed to be conclusive from a physical, intellectual and moral perspective. A true «restoration of the race» unfolded at «Pont-Rouge», thereby demonstrating that the open-air school was a genuine «breeding ground where the human plant could retrieve all its virility, energy and elasticity»⁸⁹. Children were also reported to have become «calmer, more docile, in one word more suited for school life»⁹⁰. Whether the children, in fact, all adapted easily to the school's regime, as was contended and at the end of their three, six, or twelve month (and sometimes even more extended) stay indeed ended up showing remarkable «exuberance» and «gaiety»⁹¹, is far from certain. Similarly, it remains to be seen whether the hygienic principles put into practice on a daily basis, were indeed internalized to «a real need, love itself of hygiene», and

⁸⁷ Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., pp. 18, 26-27, 32-34.

⁸⁸ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1921*, cit., p. 834.

⁸⁹ *Ibid.*, pp. 834-835.

⁹⁰ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1923*, cit., p. 785.

⁹¹ *Ibid.*, and Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., pp. 12-13.

whether girls and boys actually «acquired a taste» for sewing and gardening, respectively, that outlasted the somewhat competitive system of rewards given, for instance, to pupils who had best cultivated their personal garden lot⁹². The only written testimony found with regard to this time period suggests that at least some pupils came to like certain aspects of the school influenced by such people as Victor Sengier, the school's first principal, and apparently «both a father and an educator»⁹³.

Yet, for all the satisfaction that the programme brought and however hygienically the school's barracks – chiefly furnished with second hand equipment – may have been organized, the experience could not come up to the socialists' wish to be seen as the perfect example for others. Therefore, on 30 December 1921 the municipality decided to build a more permanent open-air school – or actually two, each of which governed by a separate principal⁹⁴ – as co-education in the strict sense of the word, remained unthinkable in France up until the late 1960s, not just in Catholic schools, but in virtually all except nursery schools. The plans for the new building were drawn up by the aforementioned Jacques Gréber and, according to André Lorie, were inspired by Tony Garnier's 1917 project of a «French-American» sanatorium for the city of Lyons, which was, however, never realized. As Grégory Vallot points out, they showed great resemblance to Gréber's earlier plans of a hospital in Grange-Blanche built in 1933, as well. It was on the basis of Gréber's experience in this field and his participation at a building competition organized in Lille, that he was selected⁹⁵.

The first plans were designed between August 1922 and October 1923 and adapted on 28 February 1924 and 3 March 1925, according to decisions and suggestions by the city council and the Minister of Public Instruction,

⁹² *Ibid.*, pp. 27, 32-34.

⁹³ [Piat,] *Mes Écoles*, cit., p. 8. Articles in the pre-war newspaper, «Journal de Roubaix», refer to him as Victor Sangier. The first female school principal seems to have been a Miss Pesière. The following two school principals were most likely Louis Mahu (1877-1946) and his wife (whose name was not encountered). Louis Mahu also ran the city's school cantines in the late 1920s and in the 1930s. Incidentally, he was Jean Piat's uncle. Other school principals were probably Messrs Maniette, (Charles) Bouckenoghe, Miannay, Fourage and (Claude) Cap. Compare: «Journal de Roubaix», Monday 25 September 1922, p. 2; «Journal de Roubaix», Friday 13 July 1923, p. 2; «Journal de Roubaix», Wednesday 24 September 1923, p. 3; «Nord Éclair», Wednesday 1 August 1956, p. 6; «Nord Éclair», Wednesday 26 July 1961, p. 6; «Nord Éclair», Wednesday and Thursday 27 and 28 August 1961, p. 6; «Nord Éclair», Friday 1 Oktober 1981, p. 10; Piat, *Victor Provo, 1903-1983. Roubaix témoinne et accuse*, cit., p. 18; and Interviews with C.G.M., Roubaix, April 16th, 2009 and May 8th, 2009.

⁹⁴ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1921*, cit., p. 836.

⁹⁵ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1923*, cit., p. 787; Lortie, *Jacques Gréber (1882-1962) et l'urbanisme. Le temps et l'espace de la ville*, cit., p. 212; and Vallot, *L'École du Pont Rouge à Roubaix (1931). Une Conception Particulière de l'École de Plein Air*, cit., vol. I, pp. 23, 30.

respectively⁹⁶. The former abandoned the idea of a sickbay and isolation rooms on the first floor of the main building, the project of a pavilion for domestic science education and for manual instruction in the girls' and boys' school respectively, as well as the whole second story intended to accommodate dormitories. Thus the initial plan to equip the school with a boarding facility did not go through⁹⁷. The new buildings were to be constructed on land belonging to the hospices of Roubaix that were held on lease by the *Espierre* farm. Obtaining it did not go smoothly, as it was still cultivated by a certain Alfred Dubois, who – after various unsatisfactory estimates – ended up filing (and losing) a lawsuit against the city over the level of compensation to which he was entitled⁹⁸. Incidentally, the school was built partly with American money⁹⁹.

5.2. A school for “backward” children (1926-1955)

In one other important way the school entered a new phase after its first years of operation. In its meeting of 17 April 1925 the city council had decided to request the school's recognition by the Minister of Public Education and Fine Arts as a special school for «backward children» (*établissement communal de*

⁹⁶ See: J. Gréber, *Ville de Roubaix. Avant-projet d'école-préventorium, plan du rez-de-chaussée*, Paris, 1922 (Archives Départementales de Lille (henceforth ADL), file X210, signature 77311). Several plans of 1922, 1923 and 1924 (the latter concerning primarily the sports centre) are to be found in this file.

⁹⁷ Compare: Ville de Roubaix, *École de plein air. 2° additif au devis descriptif, en conformité avec les corrections apportées aux plans, suivant la décision du conseil municipal de Roubaix, 8 February 1924* (intended as an annex to the Council meeting of 26 March 1924), ADL, file X210, signature 77311; and Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 22.

⁹⁸ Compare: Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 25 Février 1927* (AMR, File IV M.a.f., n° 1 (1921-1961), Groupe Scolaire du Plein Air); and Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 1 Juin 1927 (ibid.)*.

⁹⁹ Most part of the funds were provided by the Ministry of Hygiene, the Ministry of Public Instruction and the city of Roubaix. The sum of 250,000 francs was provided through the organization *L'École pour l'École* by a certain Mrs. Sartoris, a «generous Maecenas» who had been «so kind to remember the little corner of Flanders in which she was born». In a letter from *L'École pour l'École* to Jean Lebas the «French Restoration Fund» is mentioned as the source of supply. Possibly, Mrs. Sartoris was associated to this fund. Incidentally, it was first announced that she had appointed 500.000 francs, an amount that was later halved. Compare: Dupré, *L'Oeuvre antituberculeuse scolaire à Roubaix*, cit., p. 21; «Journal de Roubaix», Wednesday 12 July 1922, p. 2; and «Journal de Roubaix», Friday 23 November 1923, p. 2; Letter, From G. Couloz, vice president of *L'École pour l'École* to the Maire of Roubaix, Paris, 26 February 1924 (AMR, File IV M.a.f., n° 1 (1921-1961), Groupe Scolaire du Plein Air); and Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 21 Mars 1924 (ibid.)*; Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 21 Mars 1924 (ibid.)*; Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 17 Avril 1925 (ibid.)*; Ville de Roubaix, *Ecole de plein air. Aliénation de deux parcelles de terrain en bordure de la voie d'accès. Cahier des charges, 10 janvier 1928 (ibid.)*; and Letter, From M. Jouvenau the Prefect of the North Department, Lille, le 13 Janvier 1930 (ADL, file X210, signature 77311).

perfectionnement pour enfants arriérés), like the prefect of the North Department had suggested in a letter of 25 February that year. It was not only felt that the open-air school indeed fitted the criteria of the 15 April 1909 Act that allowed for the creation of special education classes annexed to elementary schools as well as autonomous special schools for (either) «backward» or «abnormal» children. This recognition, moreover, would be accompanied by significantly higher subsidies, which were useful, given the fact that the costs had increased beyond the council's earlier expectations. By the ministerial decree of 15 March 1926 the school was indeed recognized as such, retrospectively as of January 1926¹⁰⁰.

As of October 1927, the new buildings were eventually occupied, even though the school was still far from completed. Incidentally, the school's workmanship would be criticized in the years following the Second World War. As an engineer had established that the school had been constructed on poorly drained ground, a communist council member suspected the architect and former administration of incompetence and suggested that unacceptably low paid outsourcing had occurred; a «bitter reproach» that was refuted by Dupré and other socialist council members. During the war the school had suffered from its occupation by the French, German and English armies and due to more urgent concerns and lack of resources could no longer be maintained, they claimed¹⁰¹. Be that as it may, the school was inaugurated on 14 July 1928. Although praised by its adherents as the most modern and beautiful open-air school in France, architecturally, it was a hybrid: it had both innovative and conservative features, including a radical division into two sections, one for each sex.

More innovative features could be found in the school's classrooms, which were larger and equipped with more windows than the (1887) regulations prescribed and in the conception of the showers (later becoming a national heritage) whose mere presence could be regarded as a sort of novelty¹⁰². Incidentally, the shower ritual was minutely timed and orchestrated: the 90 cabins were intended to be used in such a way that while 30 children were showering, 30 children were undressing themselves or being helped in that

¹⁰⁰ See: Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 17 Avril 1925* (AMR, File IV M.a.f., n. 1 (1921-1961), Groupe Scolaire du Plein Air); and Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 26 Mars 1926* (AMR, File IV M.a.f., n. 1 (1921-1961), Groupe Scolaire du Plein Air). In subsequent council meetings the school would be referred to as an «open-air school and perfection school for backward children», although in reality no distinction was made whatsoever. It was a pure formality. Compare: Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1927*, Roubaix, Boittiaux & Delplace, s.d.

¹⁰¹ See: Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1948*, Roubaix, Boittiaux, s.d., pp. 1018-1024; and Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal. Séance du 4 octobre 1948* (AMR, File IV M.a.f., n. 1 (1921-1961), Groupe Scolaire du Plein Air).

¹⁰² Compare: Vallot, *L'École du Pont Rouge à Roubaix (1931). Une conception particulière de l'école de plein air*, cit., vol. I, pp. 2, 25-29.

by the «dames de service», while 30 other children were already re-dressing themselves. A child had to pass through the whole stage in 12 minutes flat¹⁰³. A better example of how it was attempted to «school» children's bodies could hardly be found¹⁰⁴. Similarly, the presence alone of rooms especially equipped for «radiotherapy» and «remedial gymnastics» could perhaps be seen as an innovation. Other than that, however, the school seems to have differed in nothing from «regular» schools whose architectural conception, incidentally, was changing also in respect of the regulations dating from the end of the nineteenth century, as a socialist propaganda film of the municipality (made between 1939 and 1945) demonstrated¹⁰⁵.

The question then arises as to whether the education offered at «Pont-Rouge» was equally hybrid? It was suggested that the school's environment represented all «space [and] open air», and that thus «naturally» a different kind of discipline installed itself there that was «liberal», «voluntary», «spontaneous» and «affective» and therefore «tempered the child's caprices and the youngster's impetuosités»¹⁰⁶. In this «laboratory of new theories», it was contended, «one did not impose oneself» but «engaged» the children¹⁰⁷. Similarly, it was pointed out that a more «individualized» or «personalized» approach was adopted than in regular schools, not least because children were not by definition subdivided into classes according to their age but in accordance with their abilities established by tests upon their arrival. Nevertheless, the usual (official) school curriculum seems to have been followed as closely as possible¹⁰⁸. Indeed, the school prided itself on the fact that, while there were pupils who apprenticed themselves to someone after their stay at «Pont-Rouge», a considerable number of them also were admitted to the exam for the *certificat d'études*, which proved they had not learnt any less at the open-air school than they would have elsewhere¹⁰⁹.

Visual images of the school, including the above-mentioned film, do not convey any representations that suggest children learned any differently from usual¹¹⁰; they seem to have been taught according to the regular system of

¹⁰³ *Ibid.*, p. 35. Vallot in turn cites: E. de Pomiane, *L'hygiène infantile dans une école de plein air*, «l'Hygiène par L'Exemple», 6, 1937.

¹⁰⁴ D. Kirk, *Schooling bodies: school practice and public discourse, 1880-1950*, London, Leicester University Press, 1998.

¹⁰⁵ [E. Rombeau, J. Piat], *Rythmes et Lumières, 1939-1945*, Médiathèque de Roubaix, Service du Patrimoine, signature I Patrim A 28.

¹⁰⁶ *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, cit., pp. 291-292.

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*; and Interviews with C.G.M., Roubaix, April 16th, 2009 and May 8th, 2009.

¹⁰⁹ *Rapport sur l'administration et la situation des affaires de la ville de Roubaix de 1914 à 1930 inclus. Présenté par le M. Le Maire au conseil municipal*, cit., pp. 291-292.

¹¹⁰ See also the photographs of R. Poulain, *Écoles, 2 voll.*, Paris: Vincent et Freal, 1931-1933, reproduced in the following works: Châtelet (ed.), *Les écoles de plein air. Génèse d'une certaine modernité*, cit.; and Vallot, *L'École du Pont Rouge à Roubaix (1931). Une conception particulière*

«frontal» education. Even if it were true, as Vallot suggests, that the children were taught in turns outside (right below) the classrooms¹¹¹, the little evidence available indicates that the typical «school culture» and «materialities of schooling»¹¹² characterized the teaching and learning process. Insofar as the school gradually adopted other methods, such as a type of Freinet system, it did so in a «veiled» form, as the school inspection did not allow them to be fully stretched¹¹³. Thus, even if the school indeed possessed its own printing press and pupils to some extent assembled their school textbooks, etc., such programmes probably never reached the scale at which it was applied in open-air schools like *Casa del Sole* (Trotter) in Italy, and perhaps that of Suresnes in France.

5.3. *An institute for «deficient» and «retarded» children (1955-1978)*

For lack of sources and works as well as oral testimonies with regard to the latter period of the school's existence, it is difficult to make decisive conclusions on the «progressiveness» of its programme. Yet, while no fundamentally new educational methods seem to have been developed at the school of «Pont-Rouge», this neither excludes that more attention was given to subjects that at least initially were rather neglected within regular schools (notably, physical education and practices such as gardening, the latter of which had to keep future workmen out of pubs)¹¹⁴, nor that over time some significant changes could have affected the school's working. What the latter concerns, it is evident that the school went through a series of changes from the mid 1950s onwards. In 1955, indeed, the open-air school was equipped with a (higher) nursery school class (*classe d'adaptation*) and – more importantly – with four additional classes (*classes de perfectionnement*) for «retarded» children (*enfants retardés, des attardés*). The latter differed from the «backward» («weakly», «pre-tubercular») children who already populated the school and similar «physically deficient» ones (having problems of the spine, for instance) who had come to join them, in that they were «mentally deficient»¹¹⁵.

The *Centre Dupré*, as the school was often called, henceforth consisted of twelve classes for the regular open-air school (six for boys, six for girls), one (mixed) nursery school class, and four classes (again divided evenly among both

de l'école de plein air, vol. II, cit., p. 27.

¹¹¹ Vallot, *L'École du Pont Rouge à Roubaix (1931). Une conception particulière de l'école de plein air*, vol. I, cit., p. 28. No evidence was found that could substantiate this claim.

¹¹² M. Lawn, I. Grosvenor, *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium Books, 2005.

¹¹³ Interviews with C.G.M., Roubaix, April 16th, 2009 and May 8th, 2009.

¹¹⁴ Fouret, *Air et eau*, cit., s.p.

¹¹⁵ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1954*, Roubaix, Verschave, s.d., pp. 860-861, 1015-1016.

sexes) for children with «mental behaviour problems». The latter were seen as annexes to the open-air school that shortly after the War had also been endowed with a special physical re-education centre (*centre de rééducation physique, later: centre d'éducation physique spécialisé*), for which physical educators were appointed who provided «methodic gymnastics» – apparently needed particularly for girls – and later also physiotherapist and speech therapists¹¹⁶. The change of target groups and the new, «delicate» task of guidance were welcomed by the staff, perhaps in part because the initial target groups were depleting due to increased vaccination and new antibiotics against TB¹¹⁷.

The rare accounts providing insight into how the «open-air school» and the (annexed) «special school» for children with intellectual impairments functioned indicate that the two sections of «Pont-Rouge» indeed operated quite autonomously. The children of the «classes de perfectionnement» were not integrated in the regular open-air school. School time tables were organized as to prevent the «psychologically» weak from mingling with the «physiologically» weak as it was wished to avoid unwanted aggression on the part of the former towards the latter¹¹⁸. With respect to the programme for the «open-air school classes» nothing much seems to have altered, other than that they too were provided a more intensified and specialized medical-pedagogical regime including corrective gymnastics for pupils with spinal problems and psycho-motor training for those with a poor sense of balance, orientation, etc. The main difference between the open-air school and other schools was situated precisely in this increased medical-pedagogical guidance¹¹⁹. As far as the «mentally retarded» are concerned, it was already considered 'quite something' that they were educated to at least «some level», so that they could later find a job «in accordance with their abilities»¹²⁰. For them no «therapy» was used but a «special education method, made of gentleness, patience, observation – and to be quite honest – devotion against all testing»¹²¹.

¹¹⁶ Ville de Roubaix, *Extrait du registre des délibérations du conseil municipal, séance du 1 Juni 1951*. (AMR, File IV M.a.f., n. 1 (1921-1961), Groupe Scolaire du Plein Air); and Interviews with C.G.M., Roubaix, April 16th, 2009 and May 8th, 2009. The centre fell under the competence of the Ministry of National Education and the Ministry (and hence the Departmental Service) of Youth and Sport. Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1957*, Roubaix, Verschave, s.d., p. 411.

¹¹⁷ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1955*, Roubaix, Verschave, s.d., p. 44.

¹¹⁸ Interviews with C.G.M., Roubaix, April 16th, 2009 and May 8th, 2009.

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ «Nord Éclair», Thursday 28 December 1961, p. 6.

¹²¹ *Ibid.*

5.4. *Decline of unpopular education? (1978-1983)*

If, in 1948, the school of «Pont-Rouge» was still deemed «an absolute necessity», exactly thirty years later this was no longer the case¹²². Like the few new open-air schools set up in France after the Second World War, notably in Dijon and Strasbourg that ended up catering for «visually defective» pupils, «chronically ill» ones, children with «unstable forms of epilepsy», «hearing and language problems», «motor disabilities» and «adjustment problems», the open-air school(s) of «Pont-Rouge» no longer recruited just the «delicate» or «culturally deprived»¹²³. It seems that particularly by annexing classes for the «mentally retarded» it took in a Trojan horse¹²⁴. Around the 1960s and 1970s, indeed, discourse favouring the «integration» of pupils in the «normal school environment» sounded the death-knell for the school. It was now suspected of representing just another «ghetto» in which pupils were restrained¹²⁵. To this was added a decreasing number of pupils from the original target groups that attended the institution, as well as (partly self) imposed restrictions in terms of child admission. Thus, the teacher-pupil ratio – in other words, the cost-benefit ratio – dropped below acceptable levels. It was probably also for this reason that the open-air school of «Pont-Rouge» gradually ceased to exist. As of the school year of 1978-1979 six of its (by then only twelve remaining) classes were abandoned, and in the first half of the 1980s the whole school was closed.

6. *Discussion*

To conclude, in what follows the research questions formulated at the beginning of the paper will be answered and the development of French open-air schools in general will be discussed. As has amply been demonstrated, the open-air school of «Pont-Rouge» developed directly from holiday camps and other para-scholastic initiatives preceding it. For the most part, it was an extension and intensification of these initiatives, as was quite often the case both in and outside France. The school, in other words, in no way represented some kind of a novel «modernity». This applies not only to its hygienical and medical programme. Beyond the usual high-flown rhetoric, namely, there is little evidence that suggests the school's educational programme was

¹²² Compare: Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1948*, cit., p. 1019; Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1978*, Roubaix, Verschave, s.d., pp. 171, 382-384.

¹²³ Even a son of Victor Provo, suffering from spinal problems, is said to have attended the school. Interviews with C.G.M., Roubaix, April 16th, 2009 and May 8th, 2009.

¹²⁴ D. Lerch, *Que sont les écoles de plein air devenues? Leur évolution en France après la Deuxième Guerre Mondiale / What became of the open-air schools? Their development in France after [the] Second World War*, in Châtelet, Lerch, Luc (eds.), *Open-air schools. An educational and architectural venture in twentieth-century Europe*, cit., pp. 391-394, 398-399.

¹²⁵ Ville de Roubaix, *Bulletin communal. Année 1978*, cit., p. 384.

innovative, be it in terms of curriculum or methods. If the open-air school over time differed from other schools, it did so mostly in terms of the increased medical-pedagogical guidance it offered to children (and/or imposed on them). Likewise, its architectural design can hardly be called original; again not quite unusually (cf. the *Diesterweg* school in Belgium), it seems to have been inspired by that of hospital-like institutions. In this respect, the school of «Pont-Rouge» may well be more representative of open-air schools in general than the later one of Suresnes, on which French historians of architecture seem to be fixated.

Like the school of «Pont-Rouge», most open-air schools, even if they had been recognized as regular schools (a possibility confirmed by the Ministerial circulars of 29 May 1953 and 16 January 1957) and had not needed to be genuine «special education institutes» (falling under Special Education Acts), inevitably became entangled with the special education system in their search for new target groups «needy» of specialized medical-pedagogical care. Evidence of this provides the 17 March 1975 circular of the then Minister of Education, René Haby¹²⁶. The partly self-desired association of open-air schools to «special education» in the long run seems to have been detrimental to their development. Thus, it was perhaps, not in spite of, but at least in part precisely because of the fact that open-air schools in France had been recognized «not only as places for children with [latent] tuberculosis but for all “with a physical impairment”» just before the Second World War and had later also recruited those with other impairments, that several open-air schools were to be closed by the end of the twentieth century¹²⁷. They seem to have developed from symbols of freedom (as proclaimed alternatives to the so-called restrictive «barracks schools») to paragons of restriction in their own. Rather than as gateways to prosperity, they became perceived as areas of solitary confinement. Perhaps this, added to an array of other factors, of course (including, for instance, increased control over illnesses like TB, growing welfare and prosperity and the appropriation

¹²⁶ Dominique Lerch has contended the opposite. See: Lerch, *Que sont les écoles de plein air devenues? Leur évolution en France après la Deuxième Guerre Mondiale / What became of the open-air schools? Their development in France after [the] Second World War*, cit., pp. 391-394, 398-399. However, the circular of 1975, after all, clearly states at the end: «Il est à peine nécessaire de souligner que cette forme d'éducation spéciale se caractérise essentiellement par une accentuation de moyens et de précautions qui ne doivent pas être absents des écoles ordinaires. [...] [Il ne faut d'ailleurs pas] oublier le rôle toujours actuel de cette structure dans la prise en charge temporaire d'enfants qui, à défaut, devraient être maintenus en milieu hospitalier ou à leur domicile. C'est pourquoi il importait d'actualiser les directives données à leur sujet et de souligner par une unification des modes de recrutement, l'étroite cohésion qui doit exister entre toutes les structures d'éducation spéciale». See: <http://daniel.calin.free.fr/textoff/ecoles_plein_air_1975.html> (last access: May 16th, 2009; Italics supplied by the authors).

¹²⁷ The same happened to other schools like «Pont-Rouge» in the North Department. This is in contradiction with what Châtelet has suggested. See: Châtelet, *Des idées aux bâtiments: l'essor des écoles de plein air en France (1907-1940) / From ideas to buildings: the rise of open-air schools in France (1907-1940)*, cit., pp. 182, 189.

of «progressive» methods within «regular» education, if only on a rhetorical level), gradually made a once somewhat popular type of education unpopular?

Dr. Geert Thyssen
Research Unit Language, Culture, Media, Identities
Faculty of Language and Literature, Humanities, Arts and Education
Université du Luxembourg
geert.thyssen@uni.lu

Dr. Frederik Herman
Centre for History of Education
Department of Educational Sciences
Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
frederik.herman@ped.kuleuven.be

Walter Kusters
Centre for the Historical Study of Intercultural Relations
Campus Kortrijk (Belgium)
walter.kusters@kuleuven-kortrijk.be

Sarah Van Ruyskensvelde
Centre for History of Education
Department of Educational Sciences
Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
sarah.vanruyskensvelde@ped.kuleuven.be

Prof. Dr. Marc Depaepe
Centre for History of Education
Department of Educational Sciences
Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
Centre for the Historical Study of Intercultural Relations
Campus Kortrijk (Belgium)
marc.depaepe@kuleuven-kortrijk.be

Education and occupation. An introduction to Catholic secondary education in Belgium during World War II*

Sarah Van Ruyskensvelde

Introduction

Education constitutes the cross-roads of political, social and religious life¹. That is the reason why education always enjoyed particular attention of political authorities and social elites. Through education it was possible to have an impact on youth and thus indirectly on the future of the country. During the war, it was the ideal means by which the German authorities hoped to steer the minds and bring about acceptance of the new regime. However, throughout Europe, also private intermediary organizations, such as the Catholic Church, had power over education. For them, schooling was an equally important instrument in shaping the religious and moral values of the upcoming generation².

* Earlier versions of this paper were presented at the workshop *The Political Child* (Helsinki, Finland, 14-16 May 2009), at the annual conference of the Society for the History of Children and Youth (Berkeley, United States, 10-13 July 2009) and at the *European Social Sciences History Conference* (Ghent, Belgium, 13-16 April 2010).

¹ P. Vošahlíková, B. Rochet, F. Weis, *Schooling as a cultural interface*, in R. Gildea (ed.), *Surviving Hitler and Mussolini. Daily life in occupied Europe*, Oxford/New York, Berg, 2007, pp. 129.

² *Ibid.*

In the last decades, considerable attention has been given to the ways in which West European societies adapted to the German occupation during the Second World War. Despite this attention on the subject, little research has focused on education during the occupation. Most Belgian authors discussed specific aspects of the war such as the revision of the school manuals and the resistance of teachers against the German occupier. As a result, only a small number of publications is dedicated to this subject. A first introductory article on Belgian education during the war³ was written almost twenty years ago and, because of the lack of a sound knowledge of the background, the absence of a thorough study of the sources and the controversial assumptions that are put forward in the paper, this study needs revision and further refinement⁴. The second attempt to bring this subject under the attention was made by Marc Depaepe and Dirk Martin who edited the conference proceedings of the colloquium *Society, culture and mentalities. The impact of the Second World War in Belgium* (personal translation) that was organized in 1995 by the present Center for Historical Research and Documentation on War and Contemporary Society. This publication was, however, unavoidably fragmentary and did not instigate further research in the following years.

It is both remarkable and regrettable that also historical pedagogues have not paid much attention to the impact of the Second World War on the evolution of educational ideas and practices. In overviews of the history of education or pedagogical evolutions, the Second World War is usually portrayed as a vacuum between the inter-war and the post-war period. This lack of Belgian studies on education during the war is in contrast with international literature. Particularly in Germany and in the United States, scholars have devoted papers, books or chapters in books to this subject⁵.

In an attempt to partly fill this gap in current literature, this introductory paper discusses some of the challenges Catholic secondary school pupils faced during the Second World War in Belgium. This paper thus discusses the extent to which children were affected by political processes and state structures. We believe that particularly periods of war are interesting test cases to measure the

³ G. Neave, *War and Educational Reconstruction in Belgium, France and the Netherlands, 1940-1947*, in R. Lowe (ed.), *Education and the Second World War. Studies in Schooling and social change*, London/Washington D.C., The Falmer Press, 1992, pp. 84-125.

⁴ M. Depaepe, D. Martin (eds.), *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis/ La Seconde Guerre Mondiale, une étape dans l'histoire de l'enseignement*, Bruxelles, Cegesoma, 1997, pp. 6 and 12.

⁵ Particularly the special issue of «Paedagogica Historica», XXXIII, 1997, 1, is interesting in this respect. Also, for the United States, see for example R.D. Cohen, *World War II and the Travail of Progressive Schooling: Gary, Indiana, 1940-1946*, in R.K. Goodenow, D. Ravitch, *Schools in cities*, New York/London, Holmes & Meyer, 1983. For Germany several authors have devoted chapters on education during the Nazi era. See for example R. Grunberger, *The 12-year Reich. A social history of Nazi-Germany, 1933-1945*, New York/Chicago/San Francisco, 1971; L.H. Nicholas, *Cruel World. The Children of Europe in the Nazi Web*, New York, Alfred Knopf, 2005.

impact of politics on schooling, since the control of the (foreign) authorities on education intensified during these turbulent times.

It is, however, not our intention to solely focus on the dependence of pupils on political decision making. It is equally important to emphasize the pupil's creativity to challenge these accepted or enforced norms and values. In this paper, we illustrate the relations between pupils, the Church and the occupation and elucidate the role of pupils as «active makers of history». In other words, besides the relation between pupils and the occupier, attention will also be given to the relations between the school governors and the pupils, as these also sought to impose their own moral codes upon youth⁶.

After a short introduction on the German occupation of Belgium and the German culture policy, we will discuss some aspects of education during the war. The aim of this paper is twofold. Firstly, we will elaborate the impact of the German regulations for education and schools. More specifically, we will discuss the membership of teachers, pupils and their parents in politically engaged youth movements, the German restriction concerning the development of Catholic education and the measures in relation to forced labor. Secondly, we will discuss whether and to what extent the material conditions of war, such as food provisioning, impacted children's lives and the consequences of these circumstances of war for their moral, religious and intellectual development.

The general issues discussed here, are mainly the results of our research in the archives of the Archbishopric of Mechelen, where the reports of the principals of the Catholic secondary schools in the Archdiocese can be found; the latter being the cone of political decision-making in relation to education. The fact that the aforementioned reports relate upon the local day-to-day school reality makes them particularly useful in this context. However, it is important to note that the bishops and, to some extent also the principals, enjoyed independence from the central Catholic education administration. As a result, we must keep in mind that the reports solely represent the principals' opinions and, therefore, have to be critically investigated. Moreover, this paper does not and cannot discuss every aspect of education during the occupation. For instance, this study does not include the revision of the school manuals. The main reasons for this are that these aspects have already been sufficiently treated in Belgian literature.

The German occupation in Belgium, 1940-1944

Belgium was attacked by the Germans on May 10, 1940. After 18 days of combat, the Belgian King Leopold III decided to capitulate. In the latter days of the capitulation, the Germans installed a military government. This occupation

⁶ W.D. Halls, *The youth of Vichy France*, Oxford, Clarendon, 1981, p. 402.

type allowed the Belgian pre-war authorities to continue their activities under German control⁷. As a consequence, the German military government, or *Militärverwaltung*, was mainly an *Aufsichtsverwaltung*: a supervisory apparatus that was directed towards the maintenance of the order and peace in the country⁸. In order to do this, the cooperation of the autochthonous authorities was required.

In order to implement their policy, the occupier did not solely depend on the Belgian administration. They were well aware of the prominent position of the Catholic Church in Belgian society. The Church derived its power from the far-stretching constitutional liberties, such as the freedom of education. This was not always the case in other countries such as Vichy France, where the *laïcité* was dominant⁹. Consequently and precisely because of the Church's quasi undisputed moral leadership over society, the Germans were careful not to antagonize the Head of the Belgian Church. Although the occupier sought dominance over the public sphere, they could not crack down on Catholics as they did on socialists for example¹⁰.

The existence of a military government contributes to the specificity of the Belgian case because it stood for a pragmatic approach that was adapted to the Belgian situation and balance of power. In the Netherlands for instance, the civil government instigated the *Gleichschaltung* of the field of education, which ultimately had to lead to the devastation of the confessional school network¹¹. Also in Nazi-Germany the National-Socialists envisaged the dismantlement of religious instruction and the restriction of clerical influence¹². Also in Belgium, the military government envisaged the *Gleichschaltung* of the educational system but preferred the gradual introduction of the New Order culture politics above a radical indoctrination policy and «nazification» strategy. As a result, the German military government in Belgium, the civil government in the Netherlands, the Vichy-regime in occupied France, and National-Socialist government in Germany cannot be equated. In order to put the Belgian situation into a larger European perspective, comparisons with the rest of occupied Europe will be made as much as possible.

⁷ P. Aron, J. Gotovitch, *Dictionnaire de la Seconde Guerre mondiale en Belgique*, Bruxelles, André Versailles, 2008, p. 6.

⁸ *Ibid.*, p. 9.

⁹ Halls, *The youth of Vichy France*, cit., pp. 62-64.

¹⁰ O'Sullivan, *An eroding milieu?*, cit., p. 239.

¹¹ R. Kok, E. Somers, *Nederland en de Tweede Wereldoorlog*, Zwolle, Waanders, 2005, p. 483.

¹² R. Grunberger, *The 12-year Reich. A social history of Nazi-Germany, 1933-1945*, New York/Chicago/San Francisco, 1971, pp. 289-290.

Education as an important part of the German culture policy

Although the military government supported a pragmatic approach and the Church had the right to develop its own education network independent from the state, the occupier tried to get a grip on the (Catholic) educational system. Not only did they try to control university life by regulating professor appointments. Also day-to-day secondary school life was disturbed by the activities of some politically engaged youth movements. Furthermore, German measures prohibited the establishment and development of Catholic schools and classes¹³. In this context, it must be pointed out that – unlike in the core of the German *Reich*¹⁴ – these measures were still moderate, as the Germans never disbanded existing Catholic schools.

Political engagement and youth movements

From the beginning of the Second World War and with support of the German occupier, political New Order movements, such as *Rex* in Wallonia and the *VNV* in Flanders, organized propaganda in the schools. The vicar-general of the Belgian Cardinal Van Roey, Monsignor Everaert, reminded the Catholic school boards that pupils were prohibited to engage in movements that did not meet the Cardinal's approval. Furthermore, also the participation in gatherings, the carrying of their distinguishing marks¹⁵ and the participation in demonstrations was forbidden both during and after school hours¹⁶.

The extent, to which this Catholic measure was in fact respected, depends on the local context. In any case, archival research reveals that the Catholic regulation was indeed sent to all free, Episcopal and non-Episcopal, schools in Belgium. In most of the school archives that we have investigated, the measure was indeed preserved. Also, the school diaries that were kept by the principals, house masters or prefects mention the date on which the regulation was read to the pupils. In summary, it is clear that most school boards did bring the regulation from the Archbishopric under the attention of teachers, pupils and their parents. However, research on some specific schools reveals that the regulation was not always respected in practice and that there were indeed a lot of problems with pupils that brought with them their pro-German or Flemish-Nationalist convictions.

¹³ E. Leclef, *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, Brussels, Goemaere, 1945, p. 190.

¹⁴ Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., 2007.

¹⁵ Leclef, *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, cit., p. 190.

¹⁶ R. Boudens, *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, Averbode, Altorja, 1997, p. 36.

As in other countries, the German intention was to monopolize the organization of youth, in order to separate them from rival influences of the family, the school and the Church¹⁷. In Belgium though, the Catholic pillar had its own youth organizations, active in the schools, which had to honor the moral and religious level of the pupils¹⁸. This often resulted in the clash between the Catholic youth movements on the one hand, and the New Order youth groups on the other. In some cases, pupils, influenced by the New Order and engaged in National-Socialist or Flemish-Nationalist youth movements, grassed on their schoolmates who were active in the resistance or were members of Catholic youth groups.

The question arises what the consequences of such behavior were and whether these “agitators” were punished on the basis of the regulation that was published by the Archbishopric. Research in local school archives leaves us with a rather dual picture of local school reality. On the one hand, some principals and priest-teachers tried to discourage pupils to apply for membership or tried to keep them away from New Order gatherings as the pupils active in the New Order or Flemish-Nationalist groups shook loose of the Catholic influence and authority¹⁹ and because they challenged the authority of the family, the Church and the school²⁰. In some schools, parents were given the choice to take away their children from the school or to resign from the pro-German or Flemish-Nationalist youth organizations. In the archbishopric of Mechelen for instance, the archives reveal that particularly school boys involved in the *Algemeen Vlaams Nationaal Jeugdverband* (AVNJ)²¹ caused problems. Therefore, the principals of some Episcopal schools in the Archbishopric decided to exclude these young members from the school. The principal of the Episcopal secondary school *Sint-Jan Berchmanscollege* in Diest, for example, noted in 1941 that most of the parents accepted this decision and did indeed made their children resign from the forbidden youth movements. Only a couple of parents eventually decided to take away their children from Catholic schools and enrolled them in the neighboring official secondary schools²².

Also, teachers who were active as youth leaders of Flemish-Nationalist youth movements were pressurized to resign from their functions in the youth movement. If they did not, they were dismissed from the school. Interesting in this context is the case of Ast Fonteyne of 1941. Ast Fonteyne was a teacher

¹⁷ Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., p. 144.

¹⁸ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Ludgardisschool, schooljaar 1943-1944.

¹⁹ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Lievenscollege, schooljaar 1941-1942.

²⁰ Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., p. 145.

²¹ The AVNJ was a Flemish-Nationalist youth movement that in 1941 was incorporated into the National-Socialist youth movement *Nationaal-Socialistische Jeugd Vlaanderen* (NSJV).

²² AAM, Briefwisseling met betrekking tot het toetreden tot politieke organisaties, Archief Kardinaal Van Roey, n. 27.

in a Catholic secondary school and at the same time member of the Verdinaso, a political collaborationist movement. Eventually, Fonteyne decided to resign from the Verdinaso. The Cardinal assured him that he could remain a teacher in Catholic secondary education, but that he could not make his resignation public in the collaborationist press. Furthermore, the Cardinal forbade him to refer to politics in his lessons²³.

On the other hand, we have found accounts of principals who disregarded this official regulation or merely took temporary measures. The archival research shows that the school boards in question acted out of pragmatic rather than ideological reasons. Particularly the fact that Catholic education would lose pupils to the official education network was an important element in their decision. Also, some principals did not want to antagonize the occupier. This is in line with what Grunberger argued for Nazi-Germany: «extreme tact was officially enjoined upon the teaching body in its treatment of Hitler Youth leaders [...]»²⁴. Moreover, unlike in Vichy France for example, where Catholic youth movements progressively distanced themselves from National-Socialist youth movements²⁵, in Belgium, some New-Order or pro-German youth movements infiltrated in strict Catholic youth groups. In Mechelen for instance, the Catholic Student Action (KSA) was lead by a priest-teacher of the *Sint-Romboutscollege*, who openly sympathized with the New Order. According to reports, this teacher did not only influence all members of the former KSA, but also spread his German sympathies in the classroom²⁶.

The restriction of the development of Catholic schools

Because of the independence of Catholic education from the state, the occupier sought to reverse its development. On the August 13, 1942, a measure was published in the «Verordnungsblatt». It stated that the establishment of new schools required an approbation of the *Militärverwaltung*. All requests had to appeal to the local German administration or *Kreiskommandantur* and explicitly hold the nature and purpose of the school and the main reasons for its foundation. This regulation was a thorn in the Catholic side, as it only applied for the private education network, and, thus, not for the state, provincial and municipal schools²⁷.

²³ Brief van Ernest Van Roey aan Ast Fonteyne, s.d. AAM, Zaak Ast Fonteyne, Archief Kardinaal Van Roey, n. 27.

²⁴ Grunberger, *The 12-year Reich*, cit., p. 291.

²⁵ Halls, *The youth of Vichy France*, cit., p. 183.

²⁶ AAM, Conflict met het Sint-Romboutscollege in Mechelen, met betrekking tot een pro-Duitse priester-leraar in het college, Bestand Van Roey, Fonds Tweede Wereldoorlog, n. 27.

²⁷ «Verordnungsblatt», 83, 1942, 2, p. 1000-1001.

Initially, the Church education administration tried to circumvent this restrictive measure by adding class rooms to already existing schools or by establishing small district schools²⁸. Also in other European countries, such as Poland, clandestine schools were set up to perpetuate the training of elites²⁹. In Belgium, however, these sabotage acts were more carried out in the open.

As a result, the *Militärverwaltung* soon came to the conclusion that the decree of August 1942 did not exclude abuses. Therefore, an even more restrictive measure was published in the «Verordnungsblatt» of November 1942. It stated that the Catholic school network could not extend classes, nor change the curricula in their schools, without the approbation of the German *Kreiskommandantur*³⁰.

This restrictive measure caused severe problems in Catholic secondary schools, since student enrollment in Catholic schools generally increased during the war. In the beginning, the war brought insecurity about the future. Consequently, parents waited to enroll their children in secondary schools. When the occupation situation clarified and stabilized, however, their attitudes changed³¹. In spite of the financial difficulties the whole country was in, there seems to have been an alteration to paying private education³². The fact that parents generally attached greater importance to a respectable education for their children can partly explain this paradox. In 1942, the principal of the *Instituut Dames van het Christelijk Onderwijs* in Antwerp reported to the diocese of Mechelen:

We have the impression that the increase in student enrollment, particularly for the humanities, can be explained by the present mentality of the parents, who want to – under the influence of the war and the current conditions of life – ensure the future of their children. Most parents are convinced that the best thing to do under the present circumstances is to provide their children – both boys and girls – a proper intellectual education. Therefore, they are convinced the tuition fee is well-spent³³.

Although the school boards would have liked to extend their schools, they were prohibited to do so on the basis of the aforementioned German measure. The main consequence for the pupils was that they were increasingly confronted with overcrowded classes, which negatively affected pedagogical comfort. This also caused disciplinary problems: pupils were unable to concentrate, were given

²⁸ Leclef, *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, cit., p. 199-200.

²⁹ Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., p. 137.

³⁰ «Verordnungsblatt», 83, 1942, 2, p. 1086.

³¹ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Jan Berchmanscollege Antwerpen, schooljaar 1942-1943.

³² AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Jan Berchmanscollege Antwerpen, schooljaar 1942-1943.

³³ Original Dutch fragment in: AAM, Verslagen van de lycees en de colleges, 1940-1944, Dames van het Christelijk Onderwijs Antwerpen, schooljaar 1941-1942.

less personal attention and were less motivated to study³⁴. An important factor in that “deprivation” was the sometimes physical presence of German troops in the schools, which profoundly interrupted normal day-to-day school life. Because many Catholic schools were fully equipped with a kitchen, a boarding school, a vegetable garden, etc., they were the ideal location for the billeting of German troops. 60% of the *Petit Séminaire* of Basse-Wavre, for example, was requisitioned by German troops. As a result, all main class rooms, the playground, all recreation facilities and the sports accommodation were no longer at the pupils’ disposal. This rendered it difficult for the pupils to take sports lessons and to unwind after a day of study³⁵.

However, pupils did not always reconcile themselves with the situation. The principal of the *Collège Cardinal* Mercier in Braine l’Alleud for example, agreed with the Germans that they could only make use of the playground, the refectory, the garage, the workplaces, the showers, the sickbay and some classrooms. At first, the relations between the students and the Germans were good, for many of the pupils were pro-German and the troops treated the pupils and the teachers respectfully. However, after a few months, the German troops began harassing the pupils: they removed crucifixes and chucked them into the waste basket, devastated the football or hockey goals in the playgrounds, or interrupted their sport activities by snatching the school boys’ footballs. As a reaction to these outrages, the pupils plastered the walls with injurious catchphrases and sabotaged military tanks³⁶.

Forced labor

On October 7, 1942, a German decree was published that subjected Belgians to forced labor in Germany. This act fitted in with the German war economy and, consequently, was not a mere Belgian phenomenon. This ordinance permitted the occupier to conscript men between the age of 18 and 50, and women between the age of 21 and 35 into forced labor³⁷. Forced labor in Germany was not without danger, as people were deployed in German war industry, where

³⁴ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Institut de Soeurs de l’Union au Sacré-Coeur Nivelles, schooljaar 1943-1944.

³⁵ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Klein Seminarie Basse-Wavre, schooljaar 1941-1942.

³⁶ AAM, Verslag met betrekking tot de verhouding tussen het Collège Cardinal Mercier en de Duitse troepen, vermoedelijk begin 1941, Bestand Van Roey, Fonds Tweede Wereldoorlog, n. 24.

³⁷ Aron, Gotovitch, *Dictionnaire de la Seconde Guerre mondiale en Belgique*, cit., pp. 439-441.

the general conditions were bad. Furthermore, the forced laborers lived in small barracks and often lacked provisioning³⁸.

These German measures concerning forced labor did not only force youth to define their position towards the occupier, it was also an important factor in the relation between the Church and the military government. As was the case in France, Germany and Italy, the Belgian Catholics had reached a *modus vivendi* with the *Militärverwaltung* and maintained a pragmatic position. However, because of the fact that they feared that the issue of forced labor would divide Catholics into camps, they were forced to abandon their passive stance. In Belgium, as in other countries, the Catholic resistance against forced labor was motivated on moral grounds³⁹: forced labor could lead to moral corruption, particularly for girls and young women⁴⁰. Catholics also feared that young people would disconnect from their Catholic communities⁴¹.

Principally, secondary school pupils were not affected by this measure, as they were younger than 18. If they wanted to go to university, however, they were obliged to work for some time in German or Belgian factories. Therefore, the Germans demanded the principals of secondary schools to hand over the lists of all final year-pupils. The lion's share of the principals, however, disregarded this measure, an act for which they sometimes paid with imprisonment⁴². Furthermore, both international literature and Belgian archival material show that, in practice, youngsters from the age of 16 were affected by the forced labor measure⁴³. In the Catholic high school in Genk for example, a list of all pupils from the age of 16 was requested by the Germans⁴⁴.

Not only the principals resisted against the forced labor measure but also the pupils themselves found alternatives to avoid it. Vošahlíková, Rochet and Weis state that, generally, the Nazi-project to win over youth worked well when it focused on offering young people excitement and new challenges, but it had much more difficulty when the pressures of the war effort made it imperative to use young people as forced laborers⁴⁵. In Belgium, the imposition of forced labor partly destroyed the German influence and drove pupils into the arms of the Church that protected them⁴⁶. Students in Catholic education mainly tried to avoid forced labor by extending their secondary school studies and enrolled sometimes up to 2 or 3 times as last year-pupils. As the German measures on forced labor were very unpopular in Belgium, even the official state school

³⁸ *Ibid.*, p. 442.

³⁹ Halls, *The youth of Vichy France*, cit., p. 357.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 369; Leclef, *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, cit., p. 152.

⁴¹ O'Sullivan, *An eroding milieu?*, cit., p. 245.

⁴² Leclef, *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, cit., p. 160.

⁴³ See for instance Halls, *The youth of Vichy France*, cit., p. 382.

⁴⁴ SOMA, Enquête Kerk en clerus tijdens de bezetting, AA 1217, Bisdom Hasselt, Fiche Hubert Driessen.

⁴⁵ Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., p. 144.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 146.

network applied these techniques⁴⁷. Furthermore, international literature shows that also in other countries, such as Poland, education was frequently used to avoid forced labor as well⁴⁸.

For some pupils, however, working was an absolute necessity for their own survival and that of their families. Particularly pupils from large families sometimes had to abandon their studies to work in agriculture or in industry⁴⁹. These remained, however, individual cases.

In the Netherlands, for example, the secretary-general of Education, Science and Protection of Cultural Heritage set up a department for youth help in war periods, and sent a circular letter in 1943 to demand the help of pupils in gathering the harvest⁵⁰. In Nazi-Germany, children even had to work on the land during lessons. Furthermore, the authorities instituted the so-called Land Year, which was created to extend the education of fourteen-year-old pupils in agricultural camps⁵¹. Also, in France, schools were forced to discontinue their education in June so that children could help destroying the Colorado beetles that devastated the harvest⁵². Unlike these cases, no official measures to commit pupils into gathering the harvest were taken in Belgium. Only in the so-called *Sperrgebiet* alongside the Belgian coastline, pupils were sometimes summoned for planting *asparagus*, wooden or iron defense constructions that were mainly used by the Germans in the construction of the *Atlantikwall* in order to stop Allied military vehicles and tanks.

The material conditions during the war: housing, nutrition and transport

Before the war, most Catholic secondary schools had sections for boarders and non-resident pupils. Due to the billeting of these boarding schools (cf. supra) and the financial difficulties of the school boards, however, these boarding schools were the first to become dismantled. As pupils often lived far from the schools, they had to travel long distances to go to school, which was particularly hard during the winter months. This sometimes resulted in the greater importance of secondary schools in the countryside⁵³.

⁴⁷ P. Defosse, *A propos de quelques directives de l'occupation aux établissements scolaires (1940-1944)*, «Histoire et Enseignement», 1, 2008, p. 19.

⁴⁸ Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., p. 137.

⁴⁹ AAM, Bestand Van Roey, Fonds Scholen, Doos briefwisseling scholen, Map Institut Saint-Louis Brussel.

⁵⁰ Krantenknipsel De N. Rotterdamsche Courant van 12/7/1943.

⁵¹ Grunberger, *The 12-year Reich*, cit., p. 301.

⁵² Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., p. 129-130.

⁵³ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Gesticht der Ursulinen Tildonk.

Fortunately, pupils who stayed in the city could take public transport such as trams, busses and trains. However, Catholic educators did not encourage the use of public transport, since this could result in bad conduct. Most principals considered the trains and trams as «pagan environments», where boys and girls could meet up and could get in contact with pupils from the official school network, who had not receive the same religious education. As a result, these places could possibly endanger the moral values and virtues, the Catholics tried to uphold⁵⁴. Not surprisingly, principals complained in their annual reports to the archbishopric that students behaved licentiously in- and outside of the school walls, and that their behavior negatively affected their school results. In order to “nip the evil in the bud”, some principals instructed teachers to supervise at buss and tram stops and in train stations. Some schools even organized special bus services that drove pupils directly from their homes to school⁵⁵.

As mentioned above, Catholic school boards wanted to avoid contact with the external world as much as possible, as pupils would have more chance of meeting up with bad friends. This would, in their view, result in even more reprehensible behavior. Halls states that «if war could sometimes engender great courage and devotion among the young – as indeed it did not infrequently in wartime France – it also bred less desirable qualities»⁵⁶. In their reports, Belgian principals generally mention a lack of justice and honesty, the increase of avarice and bad behavior, such as the use of false signatures. Also, the bad provisioning and the malnourishment of the pupils often resulted in the stealing of ration coupons or food at home or in shops⁵⁷. Particularly, black market practices were a thorn in the side, for pupils became involved in money transactions, which could ultimately lead to fraud and deceit⁵⁸. However, the condemnation of black market practices remained a difficult issue for the Catholics, as this was often seen as an act of resistance against the Germans or the merchants in pursuit of profit⁵⁹. School governors also reported that «la notion du mien et du tien a baissé depuis la guerre»⁶⁰. Also within the schools, pupils sold

⁵⁴ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Verslag Maria Boodschap Lyceum, schooljaar 1943-1944.

⁵⁵ Pupils were often removed from official state schools to Catholic education, since the latter were considered to provide more qualitative schooling. Furthermore, both Catholic school boards and parents considered discipline of paramount importance, especially in war periods. Also, parents feared that the official state schools were more influenced by the New Order. From: AAM, Verslagen van de lycees en de colleges, 1940-1944, Institut des Religieuses de Saint-André Bruxelles, schooljaar 1941-1942.

⁵⁶ Halls, *The youth of Vichy France*, cit., p. 185.

⁵⁷ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Lievenscollege Antwerpen, schooljaar 1941-1942.

⁵⁸ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Collège Saint-Bonifère Bruxelles, schooljaar 1942-1943.

⁵⁹ G. Jacquemyns, *La société Belge sous l'occupation Allemande, 1940-1944*, Bruxelles, 1950, p. 128.

⁶⁰ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Institut de Sainte-Marie Schaerbeek,

writing materials to younger boys, in order to gain some money⁶¹. International literature shows that also in other countries, such as the Netherlands, Vichy France and Nazi-Germany, youth criminality generally increased during the war⁶².

The Catholic principals were well aware of these problems and mainly blamed the parents for the behavior of their children. In the reports, they argue that the education of the parents was not strict enough. Furthermore, they advocated that the children merely imitated the reproachable behavior of their parents, for they openly told their children how they had lead the food merchants and inspectors up the garden path⁶³. The Belgian school governors tried to provide enough food for the students so that they would not have to steal or participate in the black market. Most Catholic schools had their own plot of land, grew their own vegetables or had their own live stock. Additionally, they distributed food parcels or summoned the assistance of “Winterhulp”, a collaborationist organization that extended help to the poor and the needy. They also organized holidays in the countryside, where children could regain their strength during school vacations.

Furthermore, school governors continuously tried to impart pupils to compassion and social responsibility by confronting them with homeless or afflicted children, who were often housed in the boarding school for some period of time⁶⁴. It appears that the pupils did show interest in the situation of the poor and they were encouraged to collect or share food with them. In the *Paridaens Instituut* in Leuven for example, the pupils organized a supper and recreation afternoon for the poor twice a year⁶⁵. Also in other secondary schools, collections were organized on behalf of the poor or for the missions.

The intellectual, moral and religious development of the pupils

First, as in some other countries⁶⁶, the sometimes harsh war conditions in Belgium also had an impact on the intellectual achievements of the children. The main problems were generally due to malnutrition that weakened them, so

schooljaar 1941-1942.

⁶¹ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, College van het Heilig Hart Ganshoren, schooljaar 1943-1944.

⁶² Halls, *The youth of Vichy France*, cit., pp. 180-182; Grunberger, *The 12-year Reich*, cit., p. 272; Kok and Somers, *Nederland en Tweede Wereldoorlog*, cit., p. 477.

⁶³ Jacquemyns, *La société Belge sous l'occupation Allemand*, cit., p. 128.

⁶⁴ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944 (123), College van het Heilig Graf Turnhout, schooljaar 1943-1944.

⁶⁵ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Paridaens College Leuven, schooljaar 1941-1942.

⁶⁶ For Nazi-Germany, for instance, see Grunberger, *The 12-year Reich*, cit., p. 292.

that they were less focused and concentrated⁶⁷. Furthermore, undernourishment could ultimately cause nervousness and irritation⁶⁸, which were matters of widespread comment, both in Belgium and abroad⁶⁹. In this context, however, it is important to point out that – as in the rest of Europe – children in the countryside generally suffered less from malnourishment than those living in the city. Furthermore, the food situation depended on the social status of the parents⁷⁰.

Second, as mentioned above, there was an alteration from official state schools to Catholic schools or within the private education network, which caused these pupils sometimes to score less, since there was no overall curriculum and pupils received a different education in different schools. The *Collège Saint-Bonifère* in Brussels even reported an evolution towards intellectual “utilitarianism”: pupils were merely interested in their results for the final examinations. During the school year, however, they were more devoted to cinema and theater. Because of the long abstinence of pupils, the principal of the *College Saint-Bonifère* noted that the final attainment levels could not be obtained. As a result, more than half of final-year students had to do their classes over⁷¹. Finally, some pupils were not able to attend classes, due to the poor public transport connections. Some school authorities tried to resolve these problems by providing personal education at home⁷².

It remains difficult to research whether pupils acquitted themselves of their religious duties. Recent studies on religious life in Nazi Germany show that church attendance and associational life generally declined⁷³. The reports of the principals in the diocese of Mechelen generally point in that same direction. Apparently, particularly the material conditions of the war negatively affected Mass attendance. This was a problem that distressed school governors both in the countryside and in the cities. Particularly the irregularity of the public transport or the harsh winter conditions rendered it difficult for pupils to daily attend masses their local parish⁷⁴. Furthermore, according to the reports of the Catholic principals, religion was practiced less profoundly and had a more superficial character in the city⁷⁵. Also, they soon concluded that parents often

⁶⁷ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Collège Saint-Bonifère Ixelles, schooljaar 1942-1943.

⁶⁸ Jacquemyns, *La société Belge sous l'occupation Allemande*, cit., p. 127.

⁶⁹ For Nazi-Germany, for instance, see Grunberger, *The 12-year Reich*, cit., p. 271.

⁷⁰ A. Korppi-Tommola, *War and children in Finland during the Second World War*, «Paedagogica Historica», 44, 2008, p. 452.

⁷¹ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Verslag Collège Saint-Bonifère, Ixelles, schooljaar 1942-1943.

⁷² AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Institut Sainte-Marie Schaerbeek, schooljaar 1942-1943.

⁷³ O'Sullivan, *An eroding milieu?*, cit., p. 238.

⁷⁴ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Jozefscollège Aarschot, schooljaar 1941-1942.

⁷⁵ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Jozefscollège Aarschot,

sent their children to Catholic schools out of tradition or motives other than strong religious beliefs⁷⁶.

As a reaction to this declining religious trend, the principals pointed to the indisputable importance of the school priests during these turbulent war years: they argued that the pupils needed the assistance of someone who understood their distress and concerns⁷⁷. Therefore, principals often organized daily masses in the school chapel⁷⁸, and, more importantly, revised religious instruction in a more «inviting» way. First, they understood that it was important, if they wanted the pupils' active participation in the Sacrifice, that they understood Mass⁷⁹. This active participation was sometimes thoroughgoing: in the *Collège Sacré Coeur* in Ganshoren, near Brussels, the priests tried to dialogue with the pupils, which positively affected Mass attendance and the number of Communion⁸⁰. Furthermore, some principals concluded that catechism was often not sufficiently gripping or affecting⁸¹. In order to correct this incomprehension of Mass, school boards made catechism more practical and obligatory for the higher classes⁸².

Conclusion

The aim of this paper was to discuss some aspects of Belgian Catholic secondary education during the German occupation. More specifically, this paper discusses the impact of the German measures in relation to youth and education for Catholic schooling and the influence of the circumstances of war for the moral, intellectual and religious development of pupils and the material conditions of their lives.

From this paper, we conclude that Catholic school authorities in Belgium were – to some extent – able to preserve the Catholic identity of the youth and to protect themselves against German interference. Mainly their independence from

schooljaar 1943-1944.

⁷⁶ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Lievenscollege Antwerpen, schooljaar 1941-1942.

⁷⁷ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Institut Berlaymont Bruxelles, schooljaar 1941-1942.

⁷⁸ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Jozefcollege Aarschot, schooljaar 1941-1942.

⁷⁹ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Petit Séminaire Basse-Wavre, schooljaar 1941-1942.

⁸⁰ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, College van het Heilig Hart Ganshoren, schooljaar 1943-1944.

⁸¹ AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Regina Cali Dilbeek, schooljaar 1943-1944.

⁸² AAM, verslagen van de colleges en de lycees, 1940-1944, Sint-Jozefcollege Aarschot, schooljaar 1943-1944.

the state, the strong position of the Church in Belgian society and the pragmatic politics of the military government are important factors in this explanation. In comparison with the neighboring countries, the Belgian education system was never dismantled by the Germans and was never the subject of a radical process of *nazification*. As a result, Catholic pupils were never confronted with a new school regime as and schools kept their own names, interiors, etc. Furthermore, there were, – except for some revised school manuals – no dramatic changes of the curricula and in the body of teachers, as was the case in Eastern-Europe for example⁸³.

We believe that the impact of the Second World War on pupils mainly depended on the country they lived in and, more precisely, the occupational regime they were subjected to. The Belgian occupation can be characterized as a pragmatic regime that needed the support of the pre-war Belgian administration and the Catholic Church in order to maintain the order and peace. Besides the occupation type, also the pre-war educational situation and pre-war position of the Church played a decisive role in the extent to which the war impacted pupils' lives and their schooling. Not surprisingly, the presence of Catholic religion has often been seen as an obstacle in the occupier's ambitions, as it set important limits to what they could achieve in relation to education⁸⁴. However, it is important to note that also the Catholic power was limited, as the Church only could operate within the parameters of the German laws and measures⁸⁵.

However, this paper equally shows is that that theory could deviate from practice. First, although Belgian Catholic leaders and school principals were, generally, able to protect themselves against German influence, pupils were often «implicitly» influenced by their pro-German teachers or by the youth movements, inspired by the New Order. These «troublemakers» escaped from the Catholic sphere of influence. Moreover, due to the war conditions, pupils were increasingly exposed to external influences, which often made them contest Catholic dominance.

Second, although the Catholic school authorities tried to reduce the material difficulties as much as possible, pupils suffered from malnourishment, billeting of the German troops of their schools, etc. However, the reports of the Catholic principals show that the pupils often displayed compliancy, for example in their resistance against the German measures, but also in their evolved expectations concerning (religious) schooling. That is one of the reasons why, in Belgium, unlike in Nazi-Germany for example⁸⁶, the war did not result in a decline of the educational standards, for Catholic secondary school authorities tried to

⁸³ Vošahlíková, Rochet, Weis, *Schooling as a cultural interface*, cit., p. 133.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 142.

⁸⁵ O'Sullivan, *An eroding milieu?*, cit., p. 248.

⁸⁶ Grunberger, *The 12-year Reich*, cit., p. 301.

anticipate on both the Germans restrictive measures and pupil's needs and showed initiatives to accentuate their moral and religious standards.

It remains however, difficult to measure the «real» influence of war – in this case the World War II – on society. It is important to put the war period into a larger chronological perspective, as changes do not occur overnight. Therefore, the declining religiosity for example, has to be seen as an example of a wider erosion of the Catholic milieu during the 1930's⁸⁷. Furthermore, the contestation of the Catholic school monopoly has to be interpreted in relation to the growing impact of the state on the field of education from the nineteenth century onwards. However, this paper also shows that pupils were not only dependent from these political processes, but also stepped beyond the established (Catholic), as well as the new opposed (German) norms.

Bibliography

- Aron P., Gotovitch J., *Dictionnaire de la Seconde Guerre mondiale en Belgique*, Bruxelles, André Versaille, 2008
- Boudens R., *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, Averbode, Altoria, 1997
- Cohen R.D., *World War II and the Travail of Progressive Schooling: Gary, Indiana, 1940-1946*, in R.K. Goodenow, D. Ravitch, *Schools in cities*, New York/London, Holmes & Meyer, 1983, pp. 263-286
- Defosse P., *A propos de quelques directives de l'occupation aux établissements scolaires (1940-1944)*, «Histoire et Enseignement», 2008, 1, pp. 15-20
- Depaepe M., Martin D. (eds.), *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis/La Seconde Guerre Mondiale, une étape dans l'histoire de l'enseignement*, Bruxelles, Cegesoma, 1997
- Grunberger R., *The 12-year Reich. A social history of Nazi-Germany, 1933-1945*, New York/Chicago/San Fransisco, Da Capo Press, 1971
- Halls W.D., *The youth of Vichy France*, Oxford, Clarendon, 1981
- Jacquemyns G., *La société Belge sous l'occupation Allemande, 1940-1944*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociology Solvay, 1950
- Kok R., Somers E., *Nederland en Tweede Wereldoorlog*, Zwolle, Waanders, 2005
- Korppi-Tommola A., *War and children in Finland during the Second World War*, «Paedagogica Historica», 2008, 44, pp. 445-455

⁸⁷ O'Sullivan, *An eroding milieu?*, cit., p. 249.

- Leclef E., *Kardinaal Van Roey en de Tweede Wereldoorlog*, Brussel, Goemaere, 1945
- Neave G., *War and Educational Reconstruction in Belgium, France and the Netherlands, 1940-1947*, in R. Lowe (ed.), *Education and the Second World War. Studies in Schooling and social change*, London/Washington D.C., The Falmer Press, 1992, pp. 84-127
- Nicholas L.H., *Cruel World. The Children of Europe in the Nazi Web*, New York, Alfred Knopf, 2005
- O'Sullivan M., *An eroding milieu? Catholic youth, Church authority, and popular behavior in Northwest Germany during the Third Reich, 1933-1938*, «The Catholic historical Review», 2004, 90, pp. 236-259
- Vošahlíková P., Rochet B., Weis F., *Schooling as a cultural interface*, Gildea R.ed.), *Surviving Hitler and Mussolini. Daily life in occupied Europe*, Oxford/New York, Berg, 2007
- Wall D.D., *The reports of the Sicherheitsdienst on the Church and religious affairs in Germany, 1939-1944*, «Church History», 1971, 40, pp. 437-456

List of abbreviations

AAM: Archives of the Archbishopric of Mechelen

SOMA: Centre for Historical Research and Documentation on War and Contemporary Society

Sarah Van Ruyskensvelde
Centre for History of Education
Department of Educational Sciences
Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
sarah.vanruyskensvelde@ped.kuleuven.be

Cosmopolitan citizenship in Spanish textbooks on education for citizenship

Miguel Beas Miranda,
Erika González García

Introduction

When we reflect on identity and citizenship we are reflecting on open, flexible multidimensional concepts, with different meanings, in constant evolution and multiple forms of specific expression. These concepts cannot be unique since citizens, who belong to a multiplicity of cultural identities ranging from the nearest and most local to the cosmopolitan, have considered them in various national constitutions and the distinct civil, political and social rights and obligations they entail. Although there are different models of citizenship, such as Republican, liberal, communitarian, etc.¹ we are here reflecting on the cosmopolitan model² whose roots are nourished by a comprehensive

¹ J. Rubio Carracedo, *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007.

² We prefer the term cosmopolitan citizenship to that of transnational or transcultural. See, among others, the works of K.A. Appiah, *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*, New York/London, W.W. Norton & Company, 2006; K.A. Appiah, *The ethics of identity*, Princeton, Princeton University Press, 2005; J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales, M. Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, 2000; D. Held, *Democracy and Global Order: from the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Cambridge, Polity Press, 1995 (Sp. tr.: *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*, Barcelona, Paidós, 1997); M. Nussbaum, J. Cohen (eds.), *For love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Boston, Beacon Press, 1996 (Sp. tr.: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós, 1999); B. Ruitort, *Indagaciones sobre*

universal system of rights and duties recognized as universal (human rights), regardless of where you were born, where you live and your dominant culture. The cosmopolitan discourse seeks to open up the frontiers between areas and individuals in order to achieve open, plural processes of communication, and therefore fosters the inclusion and integration of the most disadvantaged. This conception of citizenship would relate to a more utopian world and to building an inclusive, social citizenship that requires effective implementation of citizens' basic rights and duties and generalizes the development of a democratic culture among all peoples. In sum, it would be a shared life project where differences are considered an asset and not a limitation.

Citizenship has many aspects of analysis, interpretation and understanding, with political, ethical and legal perspectives predominating. However, educational interest in this issue starts from the very origins of educational systems that generally appeared in the Western world in the late eighteenth and early nineteenth centuries. Since then, the desire to form responsible, critical and participatory citizens in schools has continued throughout the democratic periods of our history, and even during dictatorships, albeit logically from very different perspectives. Both citizenship and coexistence have been part of the overall aims of the educational system.

In 2006, the latest Spanish Organic Education Act (LOE)³ was passed by the Spanish Parliament; it includes a new subject, not previously taught in schools, called Education for citizenship and human rights. The link between citizenship and human rights is evident, involving also the development of a citizenship that is founded on and develops from these universal rights, that is, cosmopolitan, global or universal citizenship. This is, precisely, the first aim of this study; to consider the characteristics of cosmopolitan citizenship, the difficulties of its implementation and its differences from citizenship of the nation-state.

Secondly, the article discusses human rights, the foundation of identity and of a global or cosmopolitan citizenship as set out in textbooks of Education for Citizenship. When the textbooks are studied, we see that they are usually dominated by content analysis. Our starting point is different; we wish to emphasize the potential that they offer us and to indicate whether they provide teachers with sufficiently rich educational resources to exercise their academic freedom and for their teaching to have the necessary quality. Or to put it another way, can the process of teaching-learning in this matter, and more specifically human rights, be developed effectively using the inputs that the textbooks offer us?

la ciudadanía. Transformaciones en la era global, Barcelona, Icaria, 2007; M. Beas Miranda, *Ciudadanía y procesos de exclusión*, in R. Berrueto, S. Conejero (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 2 voll., Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009, vol. II, pp. 21-33.

³ *Organic Education Act 2/2006*, 3 May, BOE (Official State Journal), 106 of 4 May 2006.

Citizenship and cosmopolitan identity contrasted with citizenship and national identity

We are increasingly aware of the interdependence of states and that the world has become a space shared by economic, technological, military, political and other forces, as Held (1999) says⁴. The process of globalization is challenging the concept of citizenship that was traditionally linked to the sovereignty of the nation state and consequently, political, territorial and legal unity. However, Professor Angel Rivero⁵ believes that globalization, and therefore the concept of cosmopolitan citizenship, may be positive for democracy in normative terms, since it encourages the design of new trans-national forms of democratic control, it can develop more inclusive mechanisms for women and those who run a serious risk of socio-cultural vulnerability, it can address global environmental issues, it contributes initiatives to solve international conflicts, and so on. In this sense, «globalization becomes an incentive for democratization»⁶, unfortunately, the pattern of globalization in which we live is very different, and inequality and exclusion predominate in it.

The transition from the concept of citizenship of a nation-state to a European or cosmopolitan one is complex, as the former sustains its identity on a common culture, a territory and all that goes with the organization of a state system. It is an impossible target to try to maintain the criteria for unity that apply within the organization of a monistic and homogeneous state in a different context, in which there are great diversity and plurality of ethnic groups, policies and identities as well as citizenships. Moreover, seeking to use these same criteria as a civic aim to develop a concept of citizenship inevitably generates the exclusion of great social masses from citizenship.

At first glance, simultaneously defending both national and universal citizenship seems a contradiction. And indeed it is, if the only difference between them is limited to the extent of territory and the prevalence of a dominant culture. But we believe that citizenship is a multi-level concept (local, regional, national, European, global), with equally multiple rights and duties, with different criteria for membership and, more importantly, integration. One of the roots of the problem lies in the difficulty of combining the traditional type of citizenship, local, private, identity, related to more or less stable socio-cultural groups, and one which is cosmopolitan, universal and plural. The first is related and limited to the rights of citizens, the latter is concerned with human rights.

If citizenship, within the national state, contains integrating elements while vulnerable groups that do not meet minimum standards of economic or cultural

⁴ D. Held, A. McGrew, D. Goldblatt, J. Perraton, *Global Transformations*, Cambridge, Polity Press, 1999.

⁵ A. Rivero, *Ciudadanía y globalización*, «Anthropos», 1991, pp. 191, 70-79.

⁶ *Ibid.*, p. 78.

belonging are excluded, how much more conspicuous is the gap between national and cosmopolitan citizenship. Multiculturalism and plurality of identities foster the predominance of multiple or universal citizenship. However, in the tension between the rights of man – universal – and that of the citizen – national –, we generally opt for the latter, as we have said before.

Why do citizens' national rights usually prevail over the universal? Theoretically, Western constitutions often attribute civil, political and social rights to every person living in a country; in this way, barriers between the rights of man and those of the citizen are removed and equality among people is defended and being a citizen does not require cultural homogeneity. The first argument is that uncontrolled immigration cannot be permitted if we are to defend the established order, the dominant culture, to preserve the community's identity and to ensure the rights and entitlements of those who enjoy the status of citizen. The second reason is that universal rights do not enjoy the same political support as national ones. The concept of cosmopolitan citizenship seems to commit the sin of being abstract; on the one hand, there are universal human needs that every citizen should respect, such as clean air, peace and a decent life, literacy, etc. These cross the boundaries of national commitment and are approved by consensus by international bodies like the UN, UNESCO, FAO, ILO, United Nations Program for Development (UNDP), UN Agency for Refugees (UNHCR), Programme of the United Nations Environment Program (UNEP), etc. However, none of these bodies with supranational powers can guarantee those rights in the same way as the responsible participation of citizens can. It is true that there are socio-cultural movements that seek to make international public opinion of the first and second world aware of the serious problems affecting most of humanity and even planet Earth in the not too distant future. But it is equally true that the active engagement and participation of the majority of the population does not go beyond mere lip service. If despite all the exhortations of various political parties and different organizations of every kind, active citizenship both in the direct neighbourhood, at the local, municipal and national level, has not yet been established, how much more discouraging still is the view from a universal perspective.

Globalization is shaped by a complex network with many faces and facets that affect economic, political and social relationships. In the cultural field the difficulty of exercising freedom of expression and access to unpolluted communication is increasingly difficult. The dominance of large, increasingly internationalised media corporations that control everything related to writing (editorials, press), image (televisions, dominance of American cinema, computer, electronics) and audio (telephone, radio) broadcast by some media outlets and digital networks is all too obvious. These large groups not only assume media power, they are primarily the ideological arm of globalization⁷. From this

⁷ I. Ramonet, *El quinto poder*, in <<http://www.mariomoraes.info/?q=node/8>> (last access:

perspective, the difficulty of exercising freedom of expression and accessing unpolluted communication is increasingly difficult.

Along with the mounting economic prosperity and cultural wealth of large segments of the world population, globalization has also produced adverse effects on hundreds of millions of people, that is, it has led to «global injustices». A few years ago Noam Chomsky⁸ and Ignacio Ramonet⁹ among many others, denounced the perverse effects of globalization, which from the economic standpoint involves the interdependence of many countries and the predominance of economics over politics. Large international companies and big financial groups dominate not just countries, but the markets and try to impose their laws on states. The economy, in the era of globalization, tends to be totalitarian. «Modern power is not concerned with conquering territory as at the time of the great invasions or colonial periods, but to seize wealth»¹⁰. Conquest is accompanied by environmental destruction, widespread commercialization, an increasing gap between rich and poor, widespread poverty, increase in criminal networks and organized crime, corruption, and a large, bleak etc. Therefore, development, economy and culture are interwoven and co-exist in a context of scant regulation and political control, with serious democratic deficits. *The Declaration of Granada on Globalization* concludes with a desire: «to integrate equality and freedom as effective values for all human beings, so that all aspects of globalization are subject to the rule of law. Increasingly, this law should obey the will of the people in general and not the will of the few. The 21st century faces the huge challenge of constituting a new world order where human rights are the real foundation of law and politics»¹¹.

Perhaps the biggest problem related to the topic of this work is the existence of a social division which makes it impossible for large, constantly growing, populations, to have access to social rights and the exercise of an active political culture. In this regard, Javier de Lucas¹² denounces the problem of building a common European political area as a democratic model, but which is unacceptable based as it is on two pillars: the barbarians, aliens, who have no rights, and those who are in economic terms, slaves, that is, non-EU immigrants.

27th January 2009).

⁸ N. Chomsky, *Política y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias*, Barcelona, Ariel, 1994.

⁹ I. Ramonet, *Globalización, desigualdades y resistencias*, «Economía y Desarrollo», 126, 2000, 1, pp. 159-171.

¹⁰ *Ibid.*, p. 160.

¹¹ J. Habermas, D. Held, W. Kymlicka, *Granada Declaration on Globalization*, 25 May 2005, in <<http://www.international-political-theory.net/papers/granada-declaration.htm>> (last access: 1st March 2010). This Declaration was also signed by more than 200 participants in XXII World Congress of Philosophy of Law and Social Philosophy, held in Granada between 24 and 29 May 2005 to analyse the problems of Law and Justice in a Global Society.

¹² J. Lucas, *Ciudadanía y unión europea intercultural*, «Anthropos», 2000, pp. 93-117, 191.

In the discourse of citizenship, that is, the relationship between the subject and the political-legal order in which she is inserted, a series of rights is established that vary as much as the grounds invoked, as the societies and cultures in they are contextualized.

Sometimes, nature, history, state laws or social customs may be identified as the foundation of Rights. At other times, a certain right will be presented as natural and generically human and even as a right that comes from belonging to the political community or yet as a right established by sovereign decision¹³.

A majority consensus on the need for common, substantive standards observed by States and based on human rights, in order to articulate the democratic functioning and participation of global society, seems to have been achieved, although there are other points of view such as those of Samuel Huntington¹⁴. The U.S. author asserted the impossibility of reaching an agreement on universally shared moral principles, that is, what Michael Walzer calls «thick morality». If this minority thesis should be confirmed, the chances of intercultural integration are slim.

Beyond the possibility of founding a global ethic, which has generally been designed from a ethnocentric, western perspective, the desirable course would be to build bridges between different value systems and lifestyles that would permit understanding and coexistence among different peoples and cultures, starting from different theoretical frameworks¹⁵ such as inclusive universalism, the «covering-law universalism» of Michael Walzer¹⁶, who argues that just as there is one God, there is also one universal truth, one law, one justice, etc; «reiterative universalism» born out of experiences in different societies, but with common meanings, such as the struggle against exploitation and tyranny. Rawls¹⁷ argues that the principles that regulate the interaction between states have to be sustained on the basic precepts of International Law or the law of peoples; Amartya Sen¹⁸ defends the universal value of democracy since it intrinsically protects civil rights and political freedoms and promotes active and constructive participation among citizens.

¹³ P. Costa, *Ciudadanía*, Madrid, Marcial Pons, 2006, p. 37.

¹⁴ S. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*, New York, Simon & Schuster, 1996 (Sp. tr.: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, 1997).

¹⁵ F. Vallespín, *Ética global y Multiculturalismo*, in A. Valencia, F. Fernández-Llerez (eds.), *La teoría política frente a los problemas del siglo XX*, Granada, University of Granada, 2004, pp. 53-70.

¹⁶ M. Walzer, *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*, Notre Dame, Notre Dame Press, 1994 (Sp. tr.: *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza, 1994).

¹⁷ J. Rawls, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard U.P., 1975 (Sp. tr.: *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979).

¹⁸ A. Sen, *Democracy as a Universal Value*, «Journal of Democracy», vol. 10, 1999, 3, pp. 3-17.

Apparently, cosmopolitanism brings us closer to universal citizenship, namely that all human beings have the status of members of a political community. However, there is no universal state or international judiciary to ensure such rights in a personal way. Rather, each sovereign state, individually, undertakes to respect them and in this sense, individuals enjoy the status of being subjects of international law¹⁹. The universality of human rights is not based on natural law or a theory of global consensus. According to Michael Walzer²⁰, these rights are a minimum code of moral principles that reflect a worldview related to liberal culture where rights such as individual liberty, freedom of expression, to work, conscience, and so on; can also become a liberty of an aggressive free market, in the appropriation and pollution of the media, in defence of capital accumulation, in an uncooperative individualism, and so on.

However, in practice there is no universal acceptance of ethical principles based on human rights to shape a minimum framework of coexistence. The reasons are manifold.

1. Lack of internal democracy in international organizations, as already mentioned.
2. Standardizing hegemony caused by globalizing movements has brought about a cultural regression in the least developed countries that have not benefited economically.
3. The scant interest shown by some third world nations that have been marginalized in the globalization process. Most third world countries not only take no part in the major political, economic or legal decisions of international life, but yet must suffer their consequences. In this sense, the Western discourse on human rights is self-righteous to some: «Because it masks a serious structural inequality in the international economic order, while it does not admit that the *status quo* of international relations argues against egalitarian discourse that its own universalist defence of individual rights presupposes; while it does not recognize the autonomy [...] of cultures which for centuries have remained in a state of domination [...] On the other hand, while the defenders of culturalism do not recognize the danger of being enclosed within their own cultural tradition, while still seeking to instrumentalize their culturalist discourse for domestic political ends; while they are not capable of offering a transculturalist alternative that enables different individual cultures to coexist»²¹, there will be few opportunities for understanding their points of view.
4. Cultural and economic ethnocentrism of the developed countries. Some

¹⁹ A. Cortina, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza, 1999; S. Lukes, Y. Mény, *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, Madrid, Siglo XXI, 1999.

²⁰ Walzer, *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*, cit., p. 95.

²¹ M. Giusti, *Los derechos humanos en un contexto intercultural*, in <<http://www.oei.es/valores2/giusti2.htm>> (last access: 19th January 2009).

countries question the individualistic conception of human rights, stating that it is typical of a Western worldview that tears the person from their cultural ties. On the other hand, those seeking to reject this thesis counter-attack argue that its advocates do so to legitimate human rights violations occurring in those countries. Some of these reasons have led different regional systems to formulate their own statements of principles such as the *European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms* signed in Rome on 4 November 1950 and ratified by Spain on 26 September 1979²², the *American Convention on Human Rights*, signed in San José, Costa Rica on 22 November 1969²³ or the *African Charter on Human and Peoples' Rights*, adopted on 27 July 1981, during the 18 Assembly of Heads of State and Governments of the Organization of African Unity, meeting in Nairobi (Kenya)²⁴, this last being the most significant case, since human rights are also a reflection of the African continent's own peculiarities. This is shown, for example, by including third-generation rights such as the right to national and international peace (Art. 23), the right to a generally satisfactory environment (Art. 24) and especially the right to development (Art. 22)²⁵. *The African Charter* contains both civil and political rights such as economic, social and cultural rights, prioritizing collective rights over the individual. This applies equally to the *Asian Human Rights Charter*, adopted in Kwangju, South Korea, on 17 May 1998 and *The Earth Charter Initiative*, in particular its principle, *III Social and Economic Justice*, developed in Articles 9 to 12²⁶.

In brief, there is a tension between the coexistence of the defence of human rights that involves logical cooperation and solidarity, and a market structure that is based on competition and the survival of some companies at the expense of others, and where those who lack resources, that is more or less, one-fifth of the world's population are excluded.

Cosmopolitan citizenship has light and shadow; it is a proposition, a model of citizenship with a hint of utopia but equally with proposals for universal cooperation that transcend local and national levels. We have tried to reflect its strong points, most of them related to human rights advocacy and arguable points presented by different researchers. But how is this model of citizenship based on

²² See <http://www.ruidos.org/Normas/Conv_europeo_dchos_hum.pdf> (last access: 13th January 2009).

²³ See <<http://www.fundculturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/CONVENCION%20AMERICANA%20SOBRE.doc>> (last access: 13th January 2009).

²⁴ See <<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1297.pdf>> (last access: 13th January 2009).

²⁵ See *African Charter*. Art. 22: 1. All peoples shall have the right to their economic, social and cultural development with due regard to their freedom and identity and in the equal enjoyment of the common heritage of mankind. 2. States shall have the duty, individually or collectively, to ensure the exercise of the right to development.

²⁶ See <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf> (last access: 30th January 2009).

human rights reflected in Spanish textbooks for Education for Citizenship in the third year of compulsory secondary education (14 year-olds)? What proposals for the curriculum do these textbooks on human rights show us?

Education for Citizenship and Human Rights

This is the title given in Spain, since the Organic Education Act 2006²⁷, to a highly controversial subject that has generated great debates promoted by the Popular Party, the opposition political party, supported by the most conservative sectors of Spanish society and conservative mass media such as the National Confederation of Parents of Families and Parents of Pupils (CONCAPA), the Episcopal Conference, the newspapers ABC, El Mundo, La Razon and radio stations Onda Cero, La Cope, etc.

We shall now summarise the reasons given by those who oppose the subject «Education for citizenship and human rights» based on several core themes or arguments²⁸:

- a. Through this material the state indoctrinates citizens and shapes a moral conscience²⁹.
- b. The material includes secular moral teachings in its objectives and content³⁰.
- c. This course goes against the right of parents to choose the religious and moral education of their children³¹.
- d. Some textbooks refer to different models of families and reflect on issues contrary to Catholic morality such as the different types of marriage, homosexual relations, contraception, abortion, etc.³²
- e. But the greatest innovation of those who oppose it when expressing their disagreement has been through the argument of conscientious objection.

We believe that the state neither should nor can indoctrinate pupils, firstly, because there is no trace of indoctrination in this material and secondly, because it is impossible to do this through the education system; it would mean an abandonment of the rules of democratic behaviour by teachers, families and

²⁷ *Organic Education Act 2/2006*, 3 May; BOE 4 May 2006.

²⁸ We only record one example of what we assert.

²⁹ See <<http://www.conferenciaepiscopal.es>> (last access: 1st July 2009).

³⁰ Cardenal Cañizares, opinión article, the newspaper of Aragon, 26 June 2007, at <<http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/noticia.asp?pkid=332463>> (last access: 1st July 2009).

³¹ *The bishops' battle without cease against the subject of Citizenship*, «El País», 22 June 2007, at <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/obispos/batallaran/tregua/asignatura/Ciudadania/elpepusoc/20070622elpepusoc_3/Tes> (last access: 1st July 2009).

³² Press note at <http://www.fere.es/Gabinete_prensa/notasprensa.htm> (last access: 1st July 2009).

the authorities, which is unthinkable³³. The subject aims to educate critical, thoughtful, accountable and participatory citizens; the principles, objectives and content of the material comply with the recommendations of the European Union, the *Spanish Constitution* of 1978, the *Universal Declaration of Human Rights* and international commitments acquired by the various democratic Spanish governments.

The matter does not invade personal morality, but respects it. What it seeks to convey are constitutional principles and democratic values such as respect, tolerance, freedom, justice, equality, solidarity, non-discrimination, etc. Nowhere does it discriminate or argue against the various religious or moral options.

As for textbooks, an educational resource developed under academic freedom, it seems logical that there are different approaches and opinions. A school subject is adequate or ceases to be so according to its principles, its objectives and content, but not on account of the textbooks, which in the Spanish educational system are selected by the School Board, where there is a broad representation of parents, along with other members representing teachers, the local authority, etc.

Finally, the Constitutional Court has made clear in several judgments³⁴ that conscientious objection is not a right that can be exercised to choose whether or not to obey certain laws. *The Education Act* and its implementing decrees have passed all regulatory filters, conform to the law and all subjects are compulsory for all citizens.

For some, among whom we count ourselves, this controversy is not understandable, since the aim of this new subject is to train citizens in those civic, political and social virtues that are crucial to social harmony, respect and democratic tolerance. The rules are very clear in this regard, stating that the purpose of the *Act* «is to give all students a space for reflection, analysis and study of the fundamental characteristics and functioning of a democratic system of principles and rights enshrined in the Spanish Constitution and the treaties and universal declarations of human rights, as well as the common values that are the bedrock of democratic citizenship in a global context»³⁵.

But it is not necessary here to analyze the debates that emerged following the introduction of this subject, reflecting different educational policies, or to allude to socio-cultural tensions experienced mainly outside schools; nor do we seek to consider, much less to evaluate, the subject of Education for citizenship and human rights, but rather to reflect on the curricular proposals of a significant sample of textbooks in this area of the third year of Compulsory

³³ A. Tiana, *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*, Madrid, Wolters Kluwer, 2009, pp. 184-185.

³⁴ See the sentences 160/1987, 321/1994 and the Constitutional Court decision TC 135/2000.

³⁵ Preamble to the *Act*, 2 /2006.

Secondary Education (CSE). It has been taught from the academic year 2007-2008 in one of two courses of the Second Cycle of CSE (14 or 15 year-olds); the characteristics of the curriculum at national level are set out in *Royal Decree*, 1631/2006³⁶, the developing law.

The *Royal Decree* establishes two focal points in the light of which the new material has to be interpreted: the first is the Spanish Constitution of 1978, and the other, «the *Universal Declaration of Human Rights* and international treaties and agreements on such matters ratified by Spain». These are the two central axes of the curriculum in this subject. One would expect the textbooks to refer both to national citizenship, based on constitutional principles, and cosmopolitan or global citizenship, based on the *Declaration of Human Rights*. All textbooks refer to a cosmopolitan citizenship although some develop it transversely, that is, in all teaching units, and others specifically in one or two of the units. However, there are very few textbooks that define what citizenship is from the political point of view, although all develop democratic principles and values and certain citizens' rights and duties.

Human rights must be a constant reference for human behaviour and a globalized society, according to the *Royal Decree*. They should be interpreted «from the perspective of its historical character» as an achievement that must be valued, recognizing that they are not guaranteed by their mere existence and that they are not something closed and completed, but subject to extension or modification. The exercise of citizenship is contextualized in an increasingly globalized world. This premise is reflected in the contents of the subject that include the analysis of the major problems facing the world today, the role of international agencies in preventing and resolving conflicts, violation of human rights and a critical appraisal of inequality and discrimination. It states explicitly and unequivocally that among the purposes of the subject are that students will recognise themselves as «members of a global citizenship» (*Royal Decree* 1631/2006, proposition 11).

Finally, the assessment criteria refer to knowledge of the *Declaration of Human Rights*, its evolution, violations, third and fourth generation rights, the existence of and efforts to solve international problems and conflicts, and so on. Summing up, we can say that the study of human rights is conducted from the perspective of a common ethic, the basis for coexistence in complex modern societies. But does that precision mean that the textbooks are adequate to enable teachers to educate their pupils within the framework of global citizenship? We shall now look at some aspects.

³⁶ *Royal Decree* 1631/2006, 29 December, establishing the minimum teaching curriculum in Compulsory Secondary Education (BOE 5 January 2007).

The Wealth of the Curriculum as Mirrored in Textbooks of Education for Citizenship and Human Rights

We should clarify at the outset that this work does not present a table of indicators of the kind used to analyze the textbooks, or to make a comparative analysis between them. One of the salient features of this study is that we focus on some of the positive aspects presented in textbooks. Usually a critical analysis of their contents is made; however, our aim is to uncover and highlight the contributions that they offer. We are aware that textbooks in general are an educational resource that teachers will use in many different ways. They are not the expression of an absolute doctrine, or the only possible form of the curriculum, but rather a proposal that is offered by different publishing houses to educational communities and that have to be adapted to the specific realities of the various centres. Moreover, each teacher, using the right to academic freedom (Art. 20 of the 1978 Spanish Constitution) that protects him or her, uses them very personally, as part of school culture inside each classroom. Another preliminary observation is that we will consider only the students' books and not those that some publishers give to teachers to guide and facilitate their work. We have analyzed the most widely distributed books in Spain and will identify them by their editorial name rather than by the name of their authors, because this is how they are known and recognized among teachers and students³⁷.

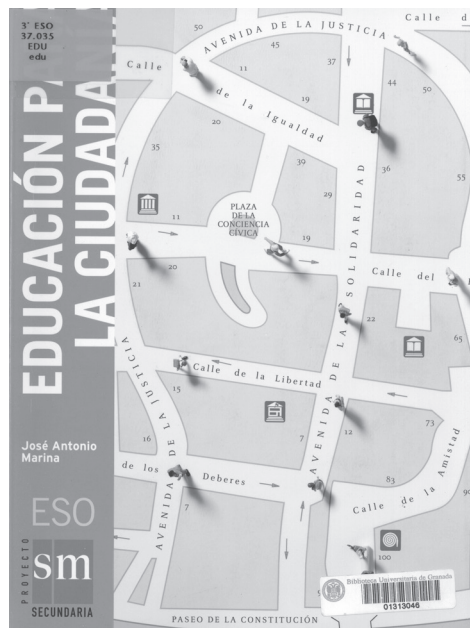
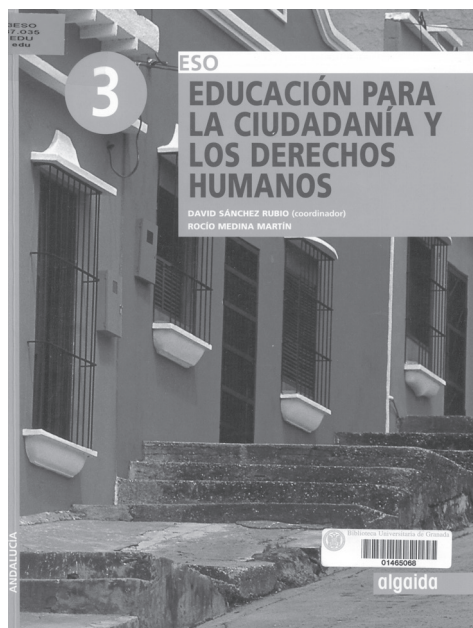
1. Adequate editorial offer

The first feature we observe is that perhaps the editorial range is simply a reflection of the strength of the culture in which we live and the development of the textbook industry in Spain. Some 25 textbooks on education for citizenship and human rights for the third year of compulsory school education have been published, facilitating the exercise of academic freedom. These show a great variety of approaches and specific expression given to the proposals made by the national and autonomous administrations and an extremely dynamic Spanish publishing industry that refuses to let the market be cornered by the big publishers.

2. Title of the subject and book covers

As mentioned above, the correct name of the subject is *Education for citizenship and human rights*. This name appears, for example, on the cover of

³⁷ We refer to the editorials: Algaida Editores SA, Grupo Anaya, Grupo Edebé, Ediciones del Laberinto SL, Pearson-Alhambra, Grupo Santillana and Grupo SM.



Pic. 1. D. Sánchez Rubio y R. Medina Martín, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* 3º ESO, Madrid, Algaida Editores SA, 2007, portada.

Pic. 2. J.A. Marina, *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Grupo SM, 2007, portada.

the book from the publisher Algaida. In contrast, the book published by SM is entitled *Education for citizenship*, so silencing the second part of the title, which we consider fundamental. The editorial Algaida prints the number 3 indicating that the subject is taught in some autonomous communities in the third year of ESO and in others, in the fourth year. The book published by SM is silent on this fact and so the cover serves all autonomous communities, whether the subject is taught in third or fourth year of ESO.

The covers of the textbooks are very significant, to the point that sometimes the text is identified with them. The Editorial SM, for example, shows a head whose interior is intersected by a number of avenues and streets which take their name from some of the rights and obligations inherent to citizenship and whose central square is called 'civic awareness', suggesting the book's ethical approach.

3. *The structure of the books*

Some publishers present the structure of the learning units in a systematic way on the first pages of the textbook and this also serves to identify them. The editorial SM, for example, structures the process of each unit in five sections.

Así es este libro

PRESENTACIÓN

Las unidades se abren con una DOBLE PÁGINA DE INTRODUCCIÓN que expone el tema con una gran imagen, un texto de entrada y otras propuestas sugerentes que introducen el tema.



DESARROLLO DE CONTENIDOS

Los contenidos se organizan en dobles páginas, complementados con ACTIVIDADES, DOCUMENTOS de trabajo, TEXTOS literarios, etc.



EDUCACIÓN EMOCIONAL

Cada unidad contiene una doble página en la que se exponen y analizan sentimientos relacionados con los VALORES ÉTICOS que se tratan en la unidad (el respeto, la compasión, la gratitud, la motivación, etc.).

RAZONAMIENTO PRÁCTICO

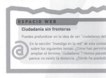
En una doble página se presenta una propuesta de trabajo sobre una TÉCNICA de RAZONAMIENTO que ayuda a desarrollar hábitos lógicos y críticos (la toma de decisiones, el debate, el pensamiento crítico, etc.).

A FONDO

Una doble página monográfica sobre un problema o una cuestión de actualidad para APLICAR y DESARROLLAR los conceptos y técnicas aprendidas en la unidad (el "bullying", la violencia en la escuela, el consumismo, etc.).



ESPAGNO WEB: propuesta de actividades para realizar a partir de la página web www.liberacion.es.



SÍNTESIS Y ACTIVIDADES FINALES

PRIMERA GENERACIÓN Los Derechos de la Libertad Los Derechos Civiles y Políticos	
LIBERTAD <ul style="list-style-type: none"> • de conciencia • de pensamiento • religiosa • de cátedra, de prensa • de reunión y asociación 	INVOLABILIDAD <ul style="list-style-type: none"> • de correspondencia • de imagen • de domicilio
LIBERTAD	
SEGUNDA GENERACIÓN Los Derechos de la Igualdad Sociales, Económicos y Culturales	
<ul style="list-style-type: none"> • al trabajo • al salario Justo • al descanso retribuido 	<ul style="list-style-type: none"> • a la salud • a la educación • a la vivienda
IGUALDAD	
TERCERA GENERACIÓN Los Derechos de la Solidaridad Del Medio Ambiente equilibrado, de la Paz y del Desarrollo de los Pueblos Declaraciones sectoriales de derechos humanos:	
<ul style="list-style-type: none"> • DEL NIÑO (1959) • eliminación de discriminación racial (1963) • eliminación de discriminación de la mujer (1971) • del retraso mental (1971) • de los impedidos (1975) • contra la tortura y otros tratos crueles (1975) 	
SOLIDARIDAD O FRATERNIDAD	

Pic. 3. Marina, *Educación para la ciudadanía*, cit., p. 3.

Pic. 4. C. Pellicer, *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Santillana, 2007, p. 18.

Each unit opens with a double page where an introduction to the subject is presented based on a large image, a text and activities that promote reflection. Secondly, the content is developed, supplemented with activities, working papers, literary texts, and so on. It identifies the main concepts, terms and ideas. It also provides proposals for work on specific topics, with documents, data, maps, photographs and activities. Thirdly, it presents and analyses feelings about ethical values (respect, compassion, gratitude, motivation, etc.) The inclusion of emotional education reflects the importance this issue has in the curriculum of the author, José Antonio Marina³⁸. Fourthly, there is a proposal for work on a reasoning technique that helps develop logical and critical habits, such as decision making, debate, critical thinking, etc., explaining the reasoning technique step by step. Fifthly, it deals in depth with a current problem or issue to apply and develop the concepts and techniques learned in the unit (school violence, consumerism, environmental pollution, etc.). Finally, it includes a

³⁸ José Antonio Marina Torres (born 1939) is a Spanish philosopher, essayist and pedagogue of renowned prestige. One of the issues to which he has most devoted himself is research on intelligence. Thus, for him, Education for citizenship and human rights must have a fundamentally ethical approach.

summary with a schematic outline of the key ideas of the unit and some final activities related to the text's supplemental materials.

The book published by Pearson-Alhambra has the following sequence in each unit: a large image accompanied by a text from a well-known poet and a series of questions that invite reflection; list of contents and a significant text extracted from a newspaper article or some important person. At the end of each page there are some activities and the unit concludes with a page devoted to an evaluation of it.

4. Human rights as a transversal or specific topic

Some publishers distribute human rights issue throughout the different units, as in Santillana's book (2007, p. 18) where in a section of each unit called *Solidarity* the major themes of the *Universal Declaration of Human Rights* and its further developments are separated out: importance and recognition of human rights (p. 18), the right to education (p. 32), the family (p. 46), equality (p. 60), non-gender discrimination (p. 74), participation in public life (p. 88), sustainable development (p. 102), children's rights (p. 130), the International Court of Justice in The Hague (p. 144), etc.

In other editorials, such as Project CIVES published by Laberinto, human rights are specifically addressed in a teaching unit, in this case, number 9 (pp. 120-129). The same occurs in the project by Entreculturas Foundation, edited by the publisher Anaya whose unit two is called: *Human rights: a task for all* (pp. 24-33). But the relevance of human rights are observed in all textbooks and treated either transversally or specifically.

5. Conceptual maps

In some texts each unit includes a map or conceptual scheme that facilitates the structuring, understanding, memorizing and interpretation of the content. The Laberinto editorial (p. 121) deals with human rights developing the following logical outline: the existence of various standards, laws and customs relating to various ethnicities and the aspiration of all ethnic groups to common justice and peaceful coexistence among all peoples. This, in turn, leads to the search for consensus-based, intercultural, shared ethics as embodied in human rights. For this reason, the Articles of the Universal Declaration of Human Rights and the treaties that complement it need to be understood and their history analysed.

6. *Resources used to emphasize what is important*

All manuals use different ways to identify and highlight what is most important in each unit. The editorial Algaida (2007, p. 58) composes the word “peace” with a set of links that creates consideration and commitment in the reader. Significant phrases are pointed up in bold or italic type, paragraphs marked out in different colours, letters of various sizes, words underlined, and so on. There is a risk that when these are used excessively they can cause a certain confusion to students, making it difficult for them to differentiate between the important and the secondary. The spatial distribution is composed of the texts, para-textual elements, images, activities, etc. that occupy a similar place in each of the units. This distribution helps the students to identify them, interpret their functions and serves to reinforce learning.

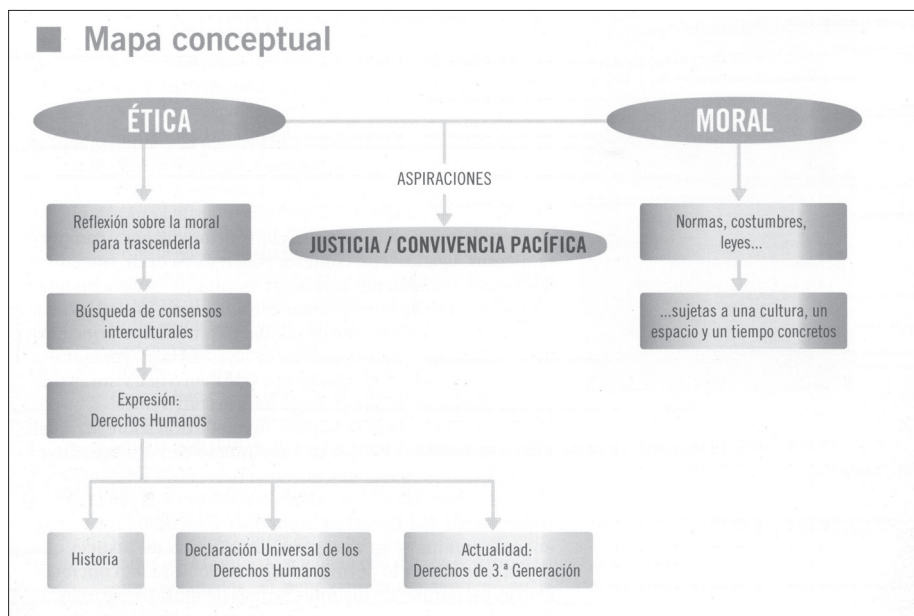
7. *Concepts related to human rights*

We think it is essential that students know the historical process, the background, which has led to the political achievement of human rights, that they should know all the articles of the 1948 *Universal Declaration*, its subsequent development and the most notorious violations of human rights.

7.1. The editorial Laberinto (pp. 123-125) briefly lists the dates and mankind’s most important successes in the historical evolution of human rights since 2050 BC (Ur-Nammu Code (Mesopotamia) until 1998, the year in which the Statute of Rome established the International Criminal Court. It shows a linked sequence of agreements, treaties, constitutions, laws, etc. that different peoples have achieved, but whose recognition and universal generalization remains part of a utopian ideal.

We believe that students should appreciate the importance of the *Universal Declaration* as the foundation of cosmopolitan citizenship and be aware of the difficulties of universal implementation, of the need for development and the search for consensus to formulate new proposals for rights and duties that respond to current problems. The publisher Laberinto (2007, pp. 123-125) takes an almost schematic historical overview of the process leading to the 1948 *Declaration*, while the editorial Edebé (2007, p. 40) summarizes the overall historical background of the *Universal Declaration* in five short readings. This editorial (2007, p. 102) includes the full text of the *Universal Declaration* in an appendix, while others, like the editorial Labyrinth (2007, p. 126), present it schematically. We believe that this *Declaration* is a basic document that should be included in all textbooks on the subject which, we should remember, is called Education for citizenship and human rights.

7.2. Regarding the development of the *Declaration*, we believe that the most visible way to make students see that the *Universal Declaration* is not closed and finished, but quite the contrary, is to mention the set of conventions, pacts



Pic. 5. A. Piñero Sáenz, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Madrid, Ediciones del Laberinto SL, 2007, p. 121.

and agreements that have been concluded since 1951 and that seek to include a series of rights and duties for people who, for centuries, have suffered grave injustices and discrimination such as refugees, women, children. Or that deal with the progressive destruction of the environment, the need for access to truthful and independent information, the problems caused by terrorism, and so on.

7.3. Human rights violations are treated either transversally or specifically in the same way as human rights. In general, the texts include facts relating to the violation of civil, political and social rights as well as the third and fourth generation rights. Unjust labour contracts, discrimination against minorities, and terrorist threats, hunger, exploitation of children are all denounced. The books clearly reflect the distance between what the Declaration says, close to utopia for most of humanity, and the actual state of compliance with these rights. Algaida (2007, p. 61, Slide 32).

And this is due to multiple causes, as stated above: not all states are equally committed, even if they have signed the declarations, conventions, etc; the difficulty people have in accessing international tribunals; the fact that immediate implementation of economic, social and cultural rights is not legally enforceable, that we have failed to assume a daily and domestic culture of human rights, etc.



Pic. 6. J. Pérez Carrasco, C. Díaz Otero, J.M. Díaz Fleitas, *Jóvenes ciudadan@s*, Barcelona, Pearson-Alhambra, 2007, p. 27.

8. *Commitment*

The editorials are aware of this and are concerned to foster the exercise of active citizenship among students that goes beyond the mere understanding and analysis of human rights. The publisher Anaya (2007, p. 37) includes a section in each unit called *My Personal commitment*, which seeks to involve the students and to make them participate actively in the life of the school, the family, the community, and so on. To collaborate, to use, to respect, to contribute, to commit oneself, to practice, are verbs that dominate the activities and encourage all students to make an individual and collective commitment as citizens.

9. *Activities*

In general, the activities aim at developing critical, thoughtful and interpretive attitudes, in ways that facilitate students' acquisition of civic skills. They are often organized as both individual and group activities. Edebé (2007, p. 45) divides them almost equally. There are also activities for development as proposed by Edebé (2007, p. 51) that incorporate additional elements to the text making it interactive. The use of other materials that may have an educational use such as supplementary reading or Cineforum or web pages are more and more frequent. The editorial *Laberinto* (2007, pp. 203-207) presents a list of these resources.

We must not lose sight of the fact that the activities are intended to help the students to construct their own knowledge and acquire the skills and objectives

proposed. They are thus not an end in themselves. They are tools for meaningful learning proposals that teachers must select or modify as appropriate. For this reason they are varied, so that according to the students and teachers' needs, they may be used for reinforcement, revision or development of learning. The same happens with texts and supplementary materials: not everyone has the same difficulty in analysis and understanding, and they should not necessarily be used. The activities are a means, an additional resource to be integrated into the teaching-learning process and should also be evaluated. Analyzing them, we can see if what the teacher intends, for example, is to consolidate and reinforce learning, apply it to real cases, check what students have learned, develop a capacity for understanding, criticism, debate, respect and civic engagement, etc. (Editorial Alhambra Pearson, 2007, p. 36).

Recursos

FILMOGRAFÍA

Película basada en hechos reales, que muestra el drama del conflicto bélico sucedido en Ruanda en 1994.

¿Qué ocurrió entre los hutus y los tutsis?

¿Qué es un genocidio?

¿Qué vulneraciones de derechos humanos se reflejan en la película?

¿Qué papel tuvieron en este conflicto los medios de comunicación? ¿Y la comunidad internacional?

TÍTULO: *Hotel Ruanda*
 DIRECTOR: *Terry George*
 DATOS: *Reino Unido, Italia y Sudáfrica (2004)*

JUEGOS

A continuación tienes una dirección web en la que encontrarás un juego sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Juega con tu compañero y podrás conocer los artículos de la Declaración de una manera lúdica y reflexionar acerca de los derechos humanos.

- http://www.cruzroja.es/cre_web/FTP/doc_internet/webcruz/index.html

TÍTULO: *El juego de los Derechos humanos*
 FUENTE: *Cruz Roja*

LECTURA

Silvia es una estudiante de medicina que viaja a la India a trabajar como cooperante en un hospital durante el verano.

¿Qué tareas realiza como cooperante en la India la protagonista?

¿Qué vulneraciones de los derechos humanos se recogen en la novela?

TÍTULO: *Llamando a las puertas del cielo*
 AUTOR: *Jordi Sierra i Fabra*
 EDITORIAL: *Edebé (2006). Colección Periscopio*

Jaques Breuil es un periodista que viaja a la República Centroafricana para hacer un reportaje sobre este país.

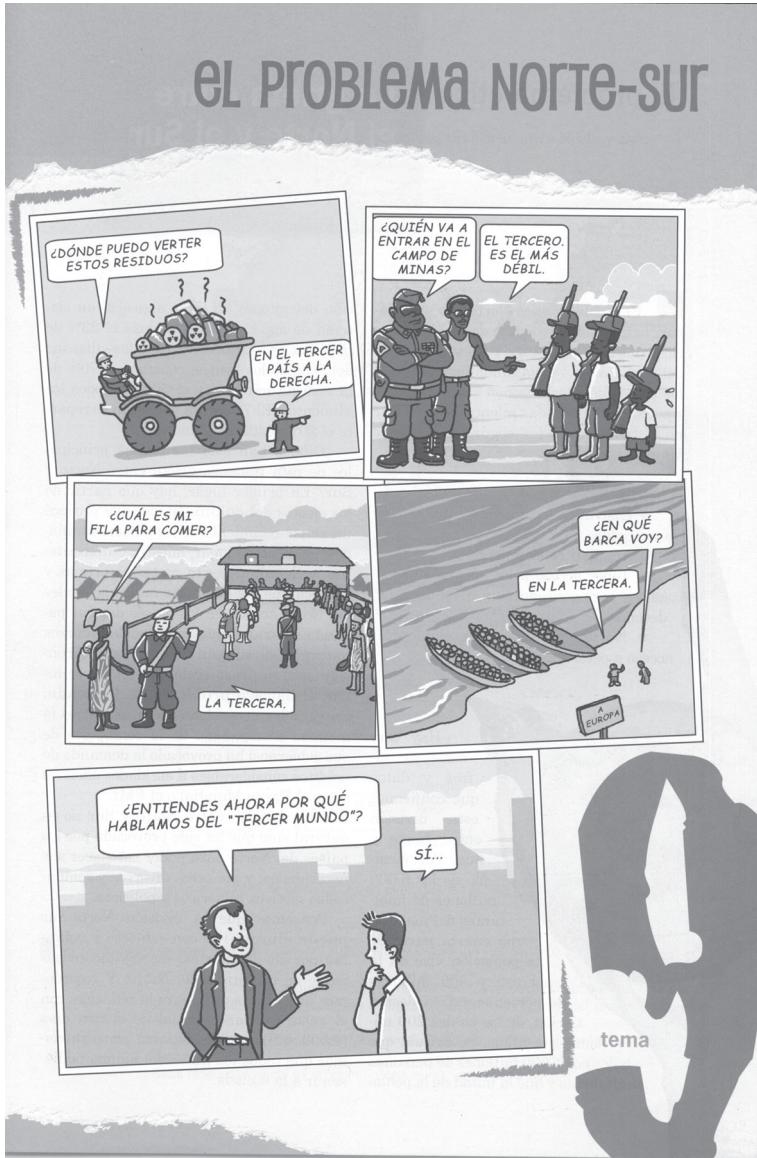
¿Qué situación política y social refleja la novela?

¿Qué vulneraciones de los derechos humanos se recogen en la novela?

TÍTULO: *Tambores de cristal*
 AUTORAS: *Montse Ballarín, M. Carme Roca*
 EDITORIAL: *Edebé (2006). Colección Periscopio*

3. Tengo derechos y deberes **51**

Pic. 7. T. Aguilar García et alii, *Educación para la ciudadanía 3º de ESO*, Barcelona, Grupo Edebé, 2007, p. 51.



Pic. 8. J.M. Aran, M. Güell, I. Marías y J. Muñoz, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Barcelona, Octaedro, 2007, p. 137.

Images

One feature of any textbook published today is the importance that is attached to the images. We live in the age of the visual and this is also reflected in the design of textbooks, where the images express ideas, democratic values, principles, and the rights and duties of citizenship. The images are a reflection of socio-cultural realities and «a mirror of the imagery present in the society that produces them, thus conveying intuitively the models, stereotypes and attitudes that represent the community's values»³⁹, that is, the dominant collective mentality. The inclusion of a greater number of images has been favoured because the format of books has expanded compared with those that were used a few years ago. This allows more space and the possibility of inserting larger pictures. Some texts seem to consider that «a picture is worth a thousand words» or «the image speaks for itself» as highly questionable assertions. However, most publishers incorporate them, as explaining, interpreting and promoting understanding. It is true that others corroborate or clarify what is expressed in words, but we also note the intention to use them didactically to inform, communicate, and complete the text and also to motivate the students.

It is desirable that the language of the text is simple, clear, accurate and adapted to the appropriate student level. Equally, images must be based around situations close to the students' backgrounds and experiences so that they are meaningful. For this reason, photographs have been included for their realism and because they markedly enrich the content of the texts, not to mention that illustrations contribute creativity, fantasy and imagination and can easily be adapted and related to the text because of the flexibility of their design.

Since photographic collections can be used by different publishers, some overlap in their selection, although obviously with different comments, such as the image of three women and a child from a Third World country drawing water from a well that is included both in Edebé's book (pp. 38-39) and that of Pearson-Alhambra (p. 21); both editorials also relate this picture with the teaching unit on human rights.

Concluding remarks

There is a tension between the coexistence of human rights, which involve a logical cooperation and solidarity, and a market structure that is based on competition and the survival of some companies at the expense of others and

³⁹ A. Escolano Benito, *Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes*, in Id. (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 145.

where people without resources have no part that is more or less, one-fifth of the world's population. It is difficult to design a model of cosmopolitan citizenship which excludes no-one on account of their beliefs, gender, and place of birth or ethnicity. It is also difficult to live together respectfully with a plurality of identities and develop a critical engagement between citizens in a socio-cultural context where there is so much discrimination, with such cruel economic gaps and where the most basic civic and political rights are not guaranteed to so many millions of people. In this sense, to talk of meeting social rights is an illusion for most of humanity.

Along with the great scourges of globalization great strides have also developed in all fields, such as the abolition of slavery, the predominance of democratic states, the spread of suffrage to all people, and so on. In this context, citizens and NGOs demand that, in addition to civil and political rights, social and economic rights are now developed because without them, the former cannot be exercised. The right to peace, to information, the development of peoples, the environment, cultural diversity, control of genetic engineering, leisure, water, to the emancipation of women, etc. are ideals that guide the educational proposals of many groups.

Publishers, as businesses, have a major stake in offering quality products that meet both the existing legislation and the latest pedagogical trends, and also in benefiting from the enriching experience that emanates from the classroom. Publishing faces great competition and a limited market. For these reasons and because they are aware of the importance of teachers in the purchase and use of textbooks, publishers not only seek to facilitate the work of teachers to the maximum, but are becoming increasingly sensitive to any issues that may relate to social exclusion, backing the development of the principles behind education for citizenship with words and images.

There is great consistency between what is prescribed in the *Royal Decree* 1631/2006 and the contents of the textbooks of the subject. The publishers make their proposals specifically to satisfy the curriculum requirements of the Decree. This is one of the reasons for establishing a close relationship between citizenship and human rights: because it sets the standard. But there is another: most of the authors of textbooks are professors of philosophy and among them there is a mainstream consensus that defends the close link between citizenship, cosmopolitanism and human rights. The predominance of an approach that enhances the development of cosmopolitan citizenship may result in lesser attention being paid to the principles that make up national citizenship. This fact may hinder the development of democratic citizenship among students.

The development of skills and principles that school textbooks seek to convey is not mere conceptual thinking, but finds specific expression in activities related to various readings, websites and comments on the pictures, that is, they are becoming more interactive. Textbooks of education for citizenship develop a reflective, critical and non-conformist way of thinking as shown in the

proposed activities which promote contrasting opinions, the ability to dissent, debate, dialogue and generate habits of coexistence in contexts with divergent ideas and pluralistic approaches. In this sense, the guiding and driving role of teachers in the use of textbooks is essential.

Publishers, stimulating cultural development, ensure that no signs of discrimination appear in the textbooks, reflect cultural diversity and encourage positive attitudes among students. But in the unlikely event that it was otherwise, socio-cultural pressure and commercial common sense would force them to do so, as their products would not be put on the market.

The use that can be made of textbooks in the classroom depends on both the design of the book (they are generally very similar), and the teachers. According to their training, theoretical framework and experience in the classroom, teachers autonomously decide the role played by the different materials in the curriculum project, the degree of subordination to the authority of the text; whether it is conceived as a tool to encourage students to think critically, creatively and responsibly or if, on the contrary, is the centre of the teaching activity; the use of interactive text and of alternative materials that complement the textbooks depends, too, on the teacher.

Bibliography

- Appiah K.A., *Cosmopolitanism. Ethics in a World of strangers*, New York-London, W.W. Norton & Company, 2006;
- Id., *The Ethics of identity*, Princeton, Princeton University Press, 2005
- Beas Miranda M., *Ciudadanía y procesos de exclusión*, in R. Berruezo, S. Conejero (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 2 voll., Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009
- Chomsky N., *Pólitica y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias*, Barcelona, Ariel, 1994
- Escolano A., *Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes*, in Id. (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998
- Held D., *Democracy and Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Cambridge, Polity Press, 1995 (Sp. transl.: *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*, Barcelona, Paidós, 1997)
- Held D., McGrew A., Goldblatt D., Perraton J., *Global Transformations*, Cambridge, Polity Press, 1999

- Huntington S., *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*, New York, Simon & Schuster, 1996 (Sp. tr.: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, 1997)
- Nussbaum M., Cohen J. (eds.), *For love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Boston, Beacon Press, 1996 (Sp. tr.: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona, Paidós, 1999)
- Ramonet I., *Globalización, desigualdades y resistencias*, «Economía y Desarrollo», vol. 126, 2000, n. 1, pp. 159-171
- Id., *El quinto poder*, in *Le Monde Diplomatique*, Chilean Edition, October, 2003, <<http://www.lemondediplomatique.cl/El-quinto-poder.html>>
- Rawls J., *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard U.P., 1975 (Sp. tr.: *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979)
- Riutort B., *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global*, Barcelona, Icaria, 2007
- Rivero A., *Ciudadanía y globalización*, «Anthropos», 1991, n. 191, pp. 70-79
- Rubio Carracedo J., Rosales J.M, Toscano M., *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, 2000
- Sen A., *Democracy as a Universal Value*, «Journal of Democracy», vol. 10, 1999, n. 3, pp. 3-17
- Vallespín F., *Ética global y Multiculturalismo*, in A. Valencia, F. Fernández-Llebreg (eds.), *La teoría política frente a los problemas del siglo XX*, Granada, University of Granada, 2004
- Walzer M., *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*, Notre Dame, Indiana, Notre Dame Press, 1994 (Sp. tr.: *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza, 1994)

*Textbooks cited*⁴⁰

- Aguilar García T. *et al.*, *Educación para la ciudadanía 3º de ESO*, Barcelona, Grupo Edebé, 2007
- Alonso Sánchez L. *et al.*, *Educación para la ciudadanía. Entreculturas*, Madrid, Grupo Anaya, 2007
- Aran J.M., Güell M., Marías I., Muñoz J., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Barcelona, Octaedro, 2007

⁴⁰ The references for the textbooks have been given in the same form as the rest of the bibliography, although generally these books are referred to by the publisher's name.

- Navarro C., Díaz C., *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Grupo Anaya, 2007
- Marina J.A., *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Grupo SM, 2007
- Pellicer C., *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Santillana, 2007
- Pérez Carrasco J., Díaz Otero C., Díaz Fleitas J.M., *Jóvenes ciudadan@s*, Barcelona, Pearson-Alhambra, 2007
- Piñero Sáenz A., *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Madrid, Ediciones del Laberinto SL, 2007
- Sánchez Rubio D., Medina Martín R., *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos 3º ESO*, Madrid, Algaida Editores SA, 2007

Miguel Beas Miranda
Department of Pedagogy
University of Granada (Spain)
mbeas@ugr.es

Erika González García
Department of Pedagogy
University of Granada (Spain)
erikag@ugr.es

La notion de temps entre le merveilleux, l'horreur et l'aventure dans la littérature française pour l'enfance (2007-2010)

Michel Ostenc

Depuis les grandes réformes républicaines de l'Instruction publique à la fin du XIX^e siècle, les lectures de la jeunesse sont considérées en France comme un enjeu politique et social majeur. Les grandes réussites en la matière remontent à l'époque où la narration romanesque s'est substituée aux formes dérivées du catéchisme ou de l'encyclopédie. La connaissance de la nation ne se limitait plus à une leçon apprise par cœur et devenait un parcours initiatique. Les enfants découvraient leur patrie comme un domaine sensible, un espace de joies et de souffrances, de soleil et de pluie. Fuyant leur Lorraine natale, deux orphelins se lançaient à la découverte de leur pays. Les nations européennes en formation se dotaient de ces bibles séculaires qui apprenaient aux enfants de toutes conditions sociales à connaître et à aimer leur patrie. La découverte du patrimoine national se conjugait avec l'apprentissage des sentiments et des vertus¹. Aujourd'hui, les conjectures les plus pessimistes prolifèrent au sujet du livre pour la jeunesse: ils n'auraient plus de lecteurs, la télévision et internet occupant toute la place. Ce secteur de l'édition reste pourtant florissant: il représentait en 2006, 16% du chiffre d'affaires des ventes totales de livres (soit 71 millions de volumes) et

¹ P. Cabanel, *Le Tour de la nation par les enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX-XX siècles)*, Paris, Belin, 2007.

se distinguait par son dynamisme et sa créativité. On aurait pu craindre que la concentration d'esprit, le temps et la solitude indispensables à la lecture aient fini par décourager des adolescents fascinés par la toute-puissance de l'écran; mais les jeunes qui lisent tous les jours des titres non imposés par l'école sont aussi nombreux que ceux qui ne lisent jamais. Le livre reste même le premier support de la lecture chez les filles, les magazines et les bandes dessinées ayant la préférence des garçons. Leurs motivations sont identiques: ils cherchent le plaisir et l'évasion plus que le savoir.

La Fontaine ayant eu le malheur d'être appris trop tôt à l'école, son message toujours actuel ne pouvait séduire la jeunesse. La fable embrasse des domaines qui échappent à toute référence et il est difficile d'en identifier les vrais destinataires. Elle ne semble guère s'adresser aux enfants, car il faut avoir l'expérience de la maturité pour la comprendre. Les romans et la comtesse de Ségur ont longtemps figuré parmi les livres de chevet des enfants. Les Petites filles modèles étaient frondeuses, capricieuses et égoïstes; mais elles vivaient dans un univers romanesque où les enfants se pliaient aux règles sévères de la morale. Le lecteur y faisait l'apprentissage de la compassion, s'ouvrait à la vocation d'aider les autres et s'initiait à la justice sur fond mystique de rédemption. Le prénom de Camille poursuivait les filles comme un idéal de grâce pendant que D'Artagnan forgeait bien des conceptions de l'autorité virile. Les jeunes lecteurs devoraient les histoires des héros de Stevenson qui plongeaient l'orphelin bardé de qualités dans le cliquetis des batailles entre chevaliers. Le capitaine Nemo figurait parmi les personnages les plus attachants de Jules Verne. Il puisait ses critiques de l'évolution du monde dans un savoir encyclopédique et se campait dans les attitudes vengeresses d'un anarchiste misanthrope. On ne pouvait en dire autant du Petit Prince, héros d'un itinéraire philosophique qui exprimait entre surréalisme et existentialisme des considérations inspirées des pensées de Nietzsche et de Pascal. Les lecteurs tombés sous le charme voyaient dans ces phrases mystérieuses les prémices d'une littérature abstraite et cette évasion métaphorique vers l'innocence originelle leur paraissait révélatrice des traits fragiles de l'homme moderne². Séduits par cette résurrection, ils acceptaient les leçons d'amitié du renard aux oreilles pointues; mais les lecteurs insensibles aux séductions de cette musique attendrissante rangeaient le Petit Prince dans la catégorie factice des enfants fabriqués de toute pièce pour complaire aux adultes. Les livres pour enfants sont le reflet de l'imagination de leurs auteurs et servent de tremplin au développement de la sensibilité esthétique des nouvelles générations³. On savait que les clés du monde imaginaire d'Alain-Fournier se dissimulaient dans ses livres de jeunesse et Marcel Proust ne cachait pas tout ce qu'il devait à ses premières lectures. Michel Tournier citait *La Fortune de*

² A. Vircondelet, *La Véritable histoire du Petit Prince*, Paris, Flammarion, 2008.

³ J. Despinette, *Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui*, Paris, Castermann Poche, 1972.

Gaspard, *Alice au pays des merveilles*, *Nils Holgersson*, *Kim* et *Les aventures de Tintin* parmi les textes qui avaient décidé sa vocation littéraire⁴.

Les adolescents d'aujourd'hui ont du mal à lire ces ouvrages, bien qu'on se soit vainement évertué à les rendre plus accessibles en enseignant la grammaire de façon moins rébarbative⁵. Cette méthode ludique dépasse les règles de la syntaxe et peut même englober le latin en le présentant comme un jeu de mots croisés⁶; mais la jeunesse privilégie les séries modernes. *Les aventures de Tintin* l'emmènent dans ses premiers voyages et lui communiquent cette émotion fascinante de solitude dans un monde que l'on cherche à revivre. *Le Seigneur des anneaux* a ouvert un nouvel épisode. La profusion des films où l'enfer le dispute aux forces des ténèbres montre que le public ne se satisfait plus de la marche royale du progrès. Les Lumières s'estompent en laissant derrière elles le clair-obscur de l'existence. Les sociétés ont besoin de mythes mariant le ciel et la terre, le profane et le sacré. Elle les font revivre dans une transcendance qui se réfléchit à travers le prisme d'histoires vécues. La littérature devient fantastique lorsque la thématique, l'atmosphère et le langage introduisent le lecteur dans un monde différent de celui d'une perception Commune⁷.

Pour qu'une histoire séduise, elle doit envelopper l'enfant par des archétypes et des symboles s'adressant directement à son inconscient⁸; mais elle doit aussi obéir à un récit structuré avec des personnages capables de résoudre des conflits nichés à l'intérieur même du psychisme⁹. La beauté des contes vient d'un élan qui envahit l'âme irrésistiblement et pénètre l'inconscient dans un ordre irréel des choses. Ils offrent une brillante mosaïque de matériaux colorés qui brillent comme une montagne de verre. Leur morale est simple puisque les bonnes œuvres y sont toujours récompensées; mais le récit met en scène un monde magique parallèle où tout chante et scintille. Si bien qu'on retourne aux contes de Perrault comme à une fontaine de jouvence. Les spécialistes discutent encore pour savoir si l'auteur est l'inventeur des contes de fées, ou s'il s'est contenté de transcrire des récits populaires¹⁰. Les romantiques et la critique marxiste ont privilégié la seconde interprétation; mais la tradition dont Perrault se voulait l'héritier était visiblement littéraire. Il a exhumé des histoires du vieux fonds courtois pour exalter le génie d'une littérature nationale qui avait élu la vivacité

⁴ M. Tournier, *Les Vertes lectures*, Paris, Flammarion, 2006.

⁵ E. Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*, Paris, Stock, 2002.

⁶ P. Rambaud, *La grammaire en s'amusant*, Paris, Grasset, 2007.

⁷ J. Held, *L'imaginaire au pouvoir: les enfants et la littérature fantastique*, Paris, Editions ouvrières, 1977.

⁸ R. Escarpit, *La révolution du livre*, Paris, U.N.E.S.C.O-P.U.F., 1965.

⁹ E. Fromm, *Le langage oublié: introduction à la compréhension des rêves, des contes et des mythes*, Paris, Payot, 1989.

¹⁰ M. Soriano, *Les contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires*, Paris, Gallimard, 1978.

enfantine contre la lourdeur des pédants. Les contes expriment dans une langue profane des histoires nées dans un monde enchanté et le vrai legs de Perrault réside dans un merveilleux qui reste raisonnable. Il n'a pas inventé la matière de ses contes, mais il en a trouvé la manière¹¹. Certains ont affirmé qu'il visait spécifiquement un public enfantin, avec des intentions pédagogiques liées à sa propre expérience d'autodidacte. Le modèle d'éducation familiale valorisait le vieux système de l'apprentissage plutôt que la reproduction du modèle scolaire¹².

En fait, les contes ont souvent une valeur universelle. En Chine, le loup du Petit Chaperon rouge devient léopard, en Afrique orientale il se fait lion, au Maroc il s'agit d'un ogre et la Touraine en a fait un homme très laid accompagné d'une truie qui tente de dévorer la fillette. Les tonalités de ces différentes versions sont plus rudes ou plus poétiques, mais leur schéma narratif et leur fonction symbolique ne changent pas¹³. On trouve de même des traductions provençales des légendes arabes et des fragments de *L'Odyssee* sont parvenus jusqu'au Caucase. Avec les frères Grimm, les contes font naître la littérature pour la jeunesse et répondent au nouveau statut de l'enfant dans un modèle familial en pleine mutation. Les informateurs de Grimm appartiennent à une bourgeoisie cultivée, fidèle à la tradition orale des villages et capable de distinguer le merveilleux des contes du fantastique des légendes¹⁴. Les contes peuvent se prêter à des détournements, comme ceux de La Fontaine qui ne sont pas à mettre entre toutes les mains. On a inventé de nouvelles aventures pour leurs personnages les plus célèbres: le Chat botté peut devenir ainsi un *serial killer* et Barbe Bleue un *play boy*¹⁵; mais les contes conservent leur effet magique en faisant vibrer en nous une fibre mystérieuse¹⁶. Ils s'inscrivent aux marges de la littérature et se rebellent depuis la nuit des temps contre un excès d'ordre ou de matérialisme. James Matthew Barrie a inventé Peter Pan pour vivifier dans l'Angleterre victorienne une féerie disparue depuis Shakespeare. Pinocchio a été imaginé par Collodi pour sortir l'Italie libérale de son conformisme et les péripéties de ce pantin obstiné ont fini par s'identifier à celles d'un enfant authentique¹⁷. Les lutine, les elfes et les fées sont les auxiliaires indispensables d'un merveilleux qui compte des centaines de créatures bénéfiques ou maléfiques, des plus accortes aux plus fuyantes. On leur a consacré des encyclopédies, avec fiches signalétiques détaillant leur apparence

¹¹ A. Collognat, M.C. Delmas, *Les contes de Perrault dans tous leurs états. 96 contes du folklore et de la littérature*, Paris, Editions Omnibus; M. Escola, *Contes de Charles Perrault*, Paris, Gallimard, 2007.

¹² C. Velay Vallantin, *Histoire des contes*, Paris, Fayard, 1992.

¹³ F. Morel, G. Bizouerne, *Les Histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*, Paris, Syros Jeunesse, 2008.

¹⁴ *Contes pour les enfants et la maison des frères Grimm*, traduits de l'allemand par N. Rimasson-Fertin, 2 voll., Paris, Corti ed., 2009.

¹⁵ P. Dubois, *Comptines assassines*, Paris, Hoëbeke, 2008.

¹⁶ H. Gougaud, *L'Amour foudre: contes de la folie d'aimer*, Paris, Le Seuil, 2007.

¹⁷ C. Collodi, *Pinocchio*, traduit de l'italien par C. Sartirano, Paris, Ed. Rue du monde, 2009.

et leurs origines, leurs mœurs et leurs activités¹⁸. Ils purifient l'âme du héros et l'incitent à se surpasser en faisant reculer les limites du réel et en transformant les obstacles en autant de défis. Le monde animal des contes est une proche extension du monde humain. Avant même de savoir lire, l'enfant connaît le nom et les aventures de Babar l'éléphant, de Winnie l'ourson, de Mowglie ou de Mickey. La plupart de ces personnages ont traversé les générations, de Peter Pan à Tintin et Asterix, en passant par l'Alice de Lewis Carroll ou la Sophie de la comtesse de Ségur¹⁹.

La littérature pour l'enfance se situe dans un monde merveilleux qui sert de refuge aux adultes désespérés. Ils y trouvent l'archétype d'un adolescent qui bouleverse les institutions en rappelant la force du rêve et de la fantaisie. Obsédés par leurs jeunes années, ils ont du mal à vieillir et se réfugient dans les plaisirs du jeu pour mieux se protéger contre la dureté du réel. Dans les temps de froidure et de pluie, il est plus agréable de n'y être pour personne que d'affronter la réalité; mais cette fuite vient d'existences privées d'espérances. Echapper au monde des adultes et se blottir dans l'univers ouaté de l'imaginaire est une attitude que les Américains appellent le «syndrome de Peter Pan»²⁰. Les penseurs comme Michel Foucault, Roland Barthes, Jacques Derrida ou Gilles Deleuze appartiennent à une génération plus engagée dans une philosophie du concept que dans celle de l'existence; mais Harry Potter fait renaître l'image d'une enfance éternelle, évoluant dans une atmosphère de merveilleux où la crainte et la fascination se mêlent de façon inextricable. La spécificité de la vie psychique de l'enfant, avec affirmation de l'animisme et de l'artificiel comme catégories dominantes de sa pensée, est désormais bien connue²¹. Une fillette peut prendre au pied de la lettre une phrase prononcée par sa mère le matin: «Je n'ai pas pu trouver le sommeil». Elle part à sa recherche à travers la maison de ses parents, un peu à la manière d'Alice au pays des merveilles²². L'apprenti sorcier embellit les épreuves et sollicite toutes les ressources de l'affectivité qui sont les ingrédients habituels du mythe. Le lecteur passe ainsi du statut de créature ensorcelée à celui de magicien²³. Les rigoureux veulent concilier l'envoûtement du suspens avec les certitudes de la raison en justifiant leurs prophéties par des raisonnements fondés sur l'induction et la déduction. D'autres tentent au contraire de prolonger leurs incertitudes romanesques par des prédictions abracadabrantes; mais ils prennent le deuil à la mort du héros. Porthos s'éteint écrasé par un rocher et trouve le sommeil éternel dans une sépulture taillée à

¹⁸ P. Dubois, *La Grande encyclopédie des lutins*, Paris, Hoëbeke, 2008; *La Grande encyclopédie des fées*, Paris, Hoëbeke, 1999; *La Grande encyclopédie des elfes*, Paris, Hoëbeke, 2003.

¹⁹ F. Rivière, *Les Héros de notre enfance*, Paris, Ed. du Chêne, 2007.

²⁰ D. Kiley, *The Peter Pan syndrome: men who have never grown up*, Dodd-Mead, New York, 1983; N. Claveloux, *Professeur Totem et docteur Tabou*, Paris, Etre ed., 2006.

²¹ J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 2003.

²² C. Feret Fleury, *Je ne trouve pas le sommeil*, Paris, Flammarion, 2006.

²³ M. Maffesoli, *Iconologies: Nos idolâtries post-modernes*, Paris, A. Michel, 2008.

sa mesure. Sa disparition précède de peu celle de D'Artagnan et met un point final à la trilogie des *Mousquetaires* d'Alexandre Dumas. Dickens plonge les chaumières anglaises dans un deuil national à la mort d'un de ses personnages. Ces disparitions donnent au lecteur un sentiment d'irremplaçable d'où il est bien difficile de le sortir et les résurrections qui suivent ces pertes irréparables nécessitent un respect de l'original sans exclure un certain démarquage²⁴.

La modernité apparaît aujourd'hui comme un projet inachevé et les échos d'un certain classicisme veulent que nous soyons définitivement sortis de la prétention d'englober le monde dans une pensée rationnelle. Le temps devient le centre de la pensée et l'être s'appréhende en situation. La littérature pour l'enfance qui n'échappe pas à la tension fondamentale entre le roman et la poésie rejoint ainsi la dialectique du temps et de l'éternité. Comment intéresser les enfants à des notions aussi abstraites?²⁵ Les voyages dans le temps ne sont pas pour demain et peut-être sont-ils tout simplement impossibles²⁶. L'enfant commence à en prendre conscience entre 7 et 9 ans, en découvrant que le temps se mesure, et il en intègre peu à peu les unités dans son vocabulaire; mais il ne les utilise pas toujours à bon escient et il peut trouver normal de demander une minute ou un quart d'heure de gâteau. La littérature pour l'enfance peut alors jouer avec le temps. L'inquiétude et même l'angoisse naissent lorsque les jours annoncent le vieillissement. Comment la lune vit-elle ses phases de croissance, elle qui est exposée aux regards de tous, sans pudeur ni retenue? Elle prie sa mère, la Voie lactée, de lui offrir une garde-robe à sa mesure et réalise la vanité de son rêve devant le spectacle de son corps en perpétuelle mutation. La fable évoque avec discrétion les tourments de la coquetterie devant d'inéluctables transformations physiques²⁷. Quelle est la signification de grandir?²⁸ C'est l'histoire d'une fillette triste parce qu'elle ne grandit pas. A l'école, on la traite de fourmi lorsqu'il lui faut un tabouret pour effacer le tableau. Au cours d'une promenade au bord de la mer, elle perd une chaussure et tombe à l'eau. Alors commence un voyage enchanté dans le monde sous-marin émaillé de rencontres surprenantes avec une pieuvre outrageusement maquillée, avec des bernard-hermite ensommeillés et des crevettes scolarisées. Quand la fillette refait surface, ses vêtements ont rétréci²⁹. Le problème de la taille préoccupe un petit garçon qui arrête brusquement de grandir dans une ville de New York obsédée par le gigantisme. Il trouve refuge dans un monde en miniature habité par des nains³⁰.

²⁴ Y. de L'Ecotais, *Les Mémoires de Porthos*, Paris, Plon, 2006.

²⁵ G. Prevost, *Le Livre du temps*, t. 1: *La pierre sculptée*, t. 2: *Les sept pièces*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2006, 2007.

²⁶ E. Klein, *Le temps qui passe*, Paris, Le Pommier, 2006.

²⁷ M. Sellier, *La lune nue*, Paris, Le Baron perché, 2006.

²⁸ V. Ovaldé, *Déloger l'animal*, Paris, Actes Sud, 2005.

²⁹ V. Ovaldé, *La très petite Zebuline*, Paris, Actes Sud Junior, 2006.

³⁰ F. Bernard, *Le pompier de Lilliputia*, Paris, A. Michel, 2009.

On est loin de l'âpreté satirique de Swift dénonçant l'infirmité de notre nature et le ridicule de nos institutions; mais le lecteur aura compris que le refus de grandir est sans doute le dernier ennemi à vaincre pour en finir avec la magie de l'enfance³¹. Les questions qui hantent tout passage à l'âge adulte sont au centre des relations entre *Amis de cœur*³². Que retera-t-il d'une amitié apparemment inébranlable lorsque disparaîtront les vacances qui sont la source du bonheur d'être ensemble? La nature de ces liens transparaît d'une correspondance pleine d'élans contradictoires, de moments d'abandon et de réflexes de méfiance. L'ironie d'une histoire singulière s'efface devant la force des sentiments et l'exactitude des doutes³³. Le temps des choix décisifs place pourtant l'adolescent à la croisée des chemins. Il doit revêtir la robe d'une confrérie en tenant compte des convenances et de leur transmission³⁴. L'âge adulte tient peu de place dans la littérature pour l'enfance et le conte peut aborder la mort sans précautions poétiques: «Ma grand-mère abrite une lune dans son armoire. Avant de dormir, elle ramasse les ombres, les feuilles et les chauves-souris; mais les ombres lui échappent et retournent aux arbres»³⁵. Désormais, les mots ont un sens et ils permettent de se projeter dans le passé comme dans l'avenir; dans l'espace aussi, là où le passé et l'avenir sont indissociables. L'enfant est devenu capable de raisonner sur trois dimensions: la durée, la vitesse et la distance. Il peut se passionner pour le mystère des origines, l'évolution des phénomènes ou les plaisirs de l'Histoire.

Les Chroniques des temps obscurs semblent s'inspirer d'un titre d'Augustin Thierry pour évoquer une préhistoire digne de *La guerre du feu* de Rosny Aîné³⁶. Les trois premiers tomes ont séduit 250.000 passionnés d'un monde romanesque où l'humanité s'adonnait encore à la chasse et à la cueillette. Le jeune Torak voit périr son père sous les griffes d'un ours sanguinaire et démoniaque. Avant de mourir, l'homme révèle un lourd secret à son fils: il est celui qui a le don de communiquer avec les loups et de les faire obéir. Le héros devra découvrir la montagne de l'Esprit du Monde où se cache l'élixir capable de soigner les maléfices et de ramener l'harmonie entre les êtres. Il est aidé dans cette mission par un jeune guerrier du clan du Corbeau et par un loup, orphelin de meute. Il s'ensuit une randonnée pleine de rebondissements, des courses poursuites à suspens avec des «mangeurs d'âme» et des mammoths en folie, une participation semée d'embûches à des rites initiatiques qui laissent toujours à la mort une possibilité de triompher. L'enfant qui prend conscience du temps est prêt à suivre ce long cortège de fidèles multilingues qui traverse les saisons et

³¹ I. Cani, *Pour en finir avec la magie de l'enfance*, Paris, Fayard, 2007.

³² K. Banks, *Amis de cœur*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2006.

³³ K. Davrichewy, *Viens*, Paris, L'École des loisirs, 2006.

³⁴ P. Bottero, *Les Ames croisées*, Paris, Rageot ed., 2010.

³⁵ J. Elias, *Grand-mère arrose la lune*, Paris, Motus ed., 2006.

³⁶ M. Paver, *Chroniques des temps obscurs*, t. 4: *Le Banni*, Paris, Hachette Jeunesse, 2008.

les paysages pour aller rendre hommage au souverain vénéré³⁷. Le héros est le joueur de luth qui initie le lecteur aux rites et aux lois; mais on ne découvre au pied d'un trône dépourvu de splendeur et de protocole qu'une écoute attentive et un pays en paix. La science fiction permet de réécrire l'Histoire en modifiant ses données. Que serait-il advenu si les hommes de Néandertal n'avaient pas été décimés, si Napoléon avait fini par triompher ou si Noé n'avait pas été le seul à survivre au déluge?³⁸ La machine à remonter le temps autorise des variations autour du thème faustien, en évoquant les aventures de deux enfants qui découvrent un livre étrange imprimé jadis dans l'atelier de Gutenberg³⁹. La fuite du temps annonce la morsure d'un bonheur perdu dont la nostalgie se prête à l'expression poétique. On musarde dans des mémoires d'enfance pleines de parfums, de chaleur lourde et de goût des confitures⁴⁰. Le décompte des jours de l'année devient essentiel dans la vie d'une famille, bouleversée depuis le 1^{er} janvier par l'irruption quotidienne d'un pingouin. Le 31 décembre, 365 invités en plastron remplissent la maison, et la famille en est réduite à réveillonner sur le gazon⁴¹.

Les récits modernes n'aiment guère les histoires qui sanctionnent la désobéissance. Ils affectionnent les aventures qui permettent de sortir des sentiers battus pour arpenter des espaces de transgression. Le rêve devient ainsi un domaine immense où même les plus petits peuvent s'épanouir. Il consent à l'héroïne d'imaginer la présence de l'autre côté du lac d'une personne qui lui ressemble, sans être obligée d'aller en vérifier l'existence⁴². Il y a le rêve à dormir debout, celui qui voit la licorne jouer à cache-cache avec le Petit Chaperon rouge, et cette grande prairie où les plantes prennent la forme de sucettes sous des arbres peuplés de ballons⁴³. Le rêve peut naître sur un marché d'Asie où le héros préférerait s'offrir un lampion rouge plutôt que les provisions commandées par ses parents⁴⁴. Une locomotive s'enfonce dans la chevelure ébouriffée d'une fillette comme dans un paysage fait de souvenirs et de créatures fantastiques⁴⁵. Le merveilleux peut aussi stimuler l'imagination des plus grands. Les chasseurs d'indices multiplient alors les suspicions, les dialecticiens divaguent, les superstitieux se rassurent et d'autres s'égarer dans des délires paranoïaques. Les livres qui font le tour du monde de l'imaginaire se multiplient; mais les *Twits* n'inquiètent plus guère les lecteurs et les histoires de croquemitaines ne semblent plus faire peur aux enfants⁴⁶.

³⁷ F. Place, *Le Roi des Trois Orient*s, Paris, Ed. Rue du Monde, 2006.

³⁸ *Divergences 001*, Paris, Flammarion, 2008.

³⁹ M. Skelton, *Le Secret d'Endymion Spring*, Paris, Pocket Jeunesse, 2007.

⁴⁰ M. Fortier, N. Fortier, *J'aime l'été*, Paris, A. Michel, 2006.

⁴¹ J.L. Fromental, J. Jolivet, *365 pingouins*, Paris, Naïve ed., 2006.

⁴² K. Crowther, *Annie du lac*, Paris, L'Ecole des loisirs, 2009.

⁴³ N. Laurent, *Le Très Grand Livre des rêves*, Paris, L'Ecole des loisirs, 2008.

⁴⁴ B. Williams, *La Grande Journée du petit Lin Yi*, Paris, Milan ed., 2009.

⁴⁵ H. Vignal, *L'Ébouriffée*, Rodez, Rouergue Editions, 2009.

⁴⁶ R. Dahl, *The Twits*, Londres, Jonathan Cape, 1980.

Les sept filles de l'ogre de la fable sont bien déçues d'apprendre qu'il n'y aura pas au dîner de ces «bons enfants» qui craquent sous la dent⁴⁷. Il n'existe plus beaucoup de petits garçons grondés à tort à l'école, humiliés par leur frère aîné et trop timides pour se plaindre; mais la magie de l'imaginaire peut transformer ces «*Minusmen*» en héros capables de se révolter contre l'injustice des grands⁴⁸. L'aventure emprunte les sentiers d'une intrigue policière où l'héroïne croise un mystérieux scaphandrier, un étonnant cul-de-jatte et une singulière cour des miracles dans sa poursuite d'un tueur insaisissable⁴⁹. Elle peut se transformer en odyssee lorsque l'héroïne s'envole vers l'Égypte pour retrouver un personnage qui rendra la joie de vivre à un ami⁵⁰. L'aventure s'invite au Groenland et jusqu'en Écosse lorsque deux enfants induites au destin malmené partent sur les traces du mystérieux propriétaire d'un chapeau retrouvé sur le cadavre d'un ours⁵¹. Elle devient un «thriller» ésotérique avec deux adolescents qui mettent leurs pouvoirs magiques au service d'un combat sans merci contre un ennemi maléfique⁵². L'aventure peut enfin devenir instructive ou morale, et une histoire poétique doit permettre au lecteur d'oublier toute l'aridité de ce monde. Si les zèbres, autrefois libres et sauvages, vivent désormais en captivité, si les roues carrées ont été reléguées au placard, ce n'est pas pour les raisons qu'on apprend en classe. Il ne faudra pas non plus s'étonner de voir les poireaux se rafraîchir les pieds et les baleines renoncer à la politique⁵³. Cette fable surréaliste s'accompagne d'une approche ethnographique des rites pratiqués sur les cinq continents, d'une évocation de masques pleine d'une véhémence naïve et de parures expressives qui semblent empruntées à Levy Strauss⁵⁴.

La connaissance peut être une aventure mystérieuse et ses découvertes s'avérer magiques. On peut apprendre l'alphabet au contact de monstres ambiguës qui hantent l'irréel: l'Aviator, qui vole sur une machine à réaction, ou le Vaccin qui pique les enfants pour préserver leur santé⁵⁵. Un adolescent découvre la ville de Paris en visitant des monuments comme la tour Eiffel ou l'Arc de Triomphe, mais aussi grâce à des éléments emblématiques comme les gargouilles de Notre Dame⁵⁶. Des questions de compréhension maintiennent le lecteur dans le rêve⁵⁷.

⁴⁷ A. Bouchard, *2 ou 3 enfants bien dodus pour 9 personnes*, Paris, Circonflexe, 2006.

⁴⁸ N. Brisac, *Minusman*, Paris, L'Ecole des loisirs, 2006.

⁴⁹ H. Jabert, *Blanche et l'œil du grand khan*, Paris, A. Michel, 2006.

⁵⁰ E. Errera, *Le Rire de Milo*, Paris, Actes Sud, 2009.

⁵¹ A. Cousseau, *Je suis le chapeau*, Rodez, Rouergue Editions, 2009.

⁵² P. Bottero, *L'Autre*, t. 1: *Le souffle de la hyène*, Paris, Rageot ed., 2006.

⁵³ F.X. Molia (alias Xabi M.), *L'invention des oiseaux à plumes et autres fables en boîtes*, Paris, Ed. Sarbacane, 2006.

⁵⁴ B. Fontanel, *La voix des masques*, Paris, Palette, 2004.

⁵⁵ J.F. Dumont, *L'Alphabet des monstres*, Paris, Editions Kaléidoscope, 2008.

⁵⁶ O. Kolodny, *Paris*, Paris, La Joie de lire, 2010.

⁵⁷ E. Brami, *L'Anti-Livre de lecture*, Paris, A. Michel, 2008.

Elles peuvent susciter la vocation d'apprentis chercheurs par leurs réponses scientifiques qui éclairent la biologie, la physique, la météorologie ou l'astronomie⁵⁸. Le corps humain devient un immense terrain d'aventure pour un adolescent de la caste des «Medicus» qui part combattre les «Pathologues» en accomplissant un vaste périple à travers les artères⁵⁹. L'étymologie des noms de pays, brassant légendes et faits réels, permet de découvrir le monde dans des leçons de géographie aussi originales qu'évocatrices⁶⁰. L'Histoire à son tour peut devenir amusante⁶¹. Le roman historique fait toujours flores chez des enfants sensibles aux récits entrevus par le petit trou de la serrure⁶². Il met en scène des héros de leur âge qui croisent d'authentiques personnages historiques. Tel est le cas de Valentin qui parvient à approcher Victor Hugo à Paris pendant une insurrection populaire fomentée en 1838 par Blanqui et Barbès⁶³. Les princesses sont légion dans la littérature pour la jeunesse et un défilé de mode peut évoquer leurs toilettes, du plissé grec aux plumes des années folles, en glanant au passage quelques références historiques⁶⁴. La musique enfin est capable de susciter des émois bouleversants⁶⁵. L'écologie à la mode appelle la science à son secours pour préserver une nature en péril. Un héros microscopique enfermé dans un arbre condamné à disparaître s'évade avec l'aide d'un savant qui s'oppose à l'exploitation forcenée du milieu naturel⁶⁶. La métaphore est un peu trop évidente, mais elle ne pèse pas sur la grâce du récit. Les hymnes aux arbres et au silence s'imposent à l'époque des autoroutes, des rocades et des embouteillages⁶⁷. La littérature pour l'enfance sait utiliser l'attrait du mystère et de l'aventure dans une pédagogie ludique de la connaissance.

La littérature anglo-saxonne destinée aux enfants affectionne la baguette des magiciens. Une jeune Française ne découvre ses pouvoirs magiques qu'en s'installant à Londres et elle s'en sert pour sauver un monde perdu⁶⁸. Les livres français aiment par contre l'intercession des animaux pour parler des hommes aux enfants. Le récit se double ainsi d'un objet affectif et les plus jeunes peuvent y côtoyer des êtres fabuleux qui vivent dans un monde parallèle au leur. Les mythes et les légendes véhiculent des rêves et des angoisses hantés par un bestiaire qui s'étend de l'énorme baleine à l'abeille minuscule, en passant par

⁵⁸ P. Nessmann, *Toutes les réponses aux questions que vous ne vous êtes jamais posées*, Paris, Marabout, 2007.

⁵⁹ E. Anderson, *Oscar Pill. La révélation des Medicus*, Paris, A. Michel, 2010.

⁶⁰ D. Dumaine, *Petites histoires des noms de pays*, Paris, Flammarion, 2006.

⁶¹ B. Fontanel, *L'histoire de France dessinée*, Paris, Gallimard, 2008.

⁶² A.M. Desplat-Duc, *Les Colombes du Roi-Soleil*, 9 voll., Paris, Flammarion, 2008; A. Pietri, *Les Orangers de Versailles*, Paris, Bayard Jeunesse, 2000.

⁶³ J.C. Noguès, *Victor Hugo. La révolte d'un géant*, Paris, Pocket Jeunesse, 2010.

⁶⁴ *Petite histoire de la robe de princesse*, Paris, Editions Mini Monde, 2010.

⁶⁵ B. Friot, *Désaccords*, Paris, Milan Eds., 2009.

⁶⁶ T. de Fombelle, *Tobie*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2006.

⁶⁷ J.F. Dumont, *Le Naufragé du rond-point*, Paris, Flammarion, 2008.

⁶⁸ A. Plichota, C. Wolf, *Oksa Pollock*, Paris, XO Editions, 2010.

la girafe, le rhinocéros et le chat⁶⁹. Les oiseaux resplendissent, leurs ailes sont chatoyantes et leurs chants révélateurs. Les ours viennent en aide ou dévorent, les renards et les cerfs aident ou punissent, les poissons des lacs parlent et les oiseaux aident à trier les bonnes semences ou picorent les yeux des méchants. Le héros imagine qu'il se transforme en bourdon, en crocodile ou en chimpanzé pour faire les cent coups dans la cour de récréation⁷⁰. La pieuvre n'est pas seulement un monstre fascinant. La tradition japonaise prête à ses tentacules des pouvoirs thaumaturges et les récits français conseillent de les maîtriser pour échapper aux maléfices de leur fascination. Sans doute existe-t-il aussi des crocodiles qui rêvent de croquer les petites filles⁷¹; mais lorsque les animaux s'unissent, ils forment une équipe où les qualités de chacun sont au service de tous⁷². L'image un peu conventionnelle met toute son efficacité au service de la morale. Les animaux peuvent aider le héros dans ses métamorphoses: le lapin lui offre un costume orange, la tortue un chapeau de *cow-boy* et la grenouille un maillot de bain⁷³. Comme si le règne animal ne suffisait pas, quelques bêtes fabuleuses viennent lui prêter leur concours, avec le Minotaure, la licorne et le monstre du Loch Ness⁷⁴. Un dragon choisit ainsi le jeune héros comme apprenti et il l'introduit auprès de l'empereur dans l'intention de l'utiliser; mais l'histoire ignore celle de l'apprenti sorcier et le maître aura fort à faire pour conserver son pouvoir sur son élève⁷⁵. L'inversion du rapport de forces est révélateur de celui qui tend à s'imposer dans le monde d'aujourd'hui.

L'image des animaux évolue avec le temps. L'âne de l'étable de Bethléem perd ses vertus sacrées pour la gloire dérisoire de Buridan, la vanité et l'entêtement devenant ses caractéristiques négatives. La fatuité du corbeau de la fable en fait la victime toute désignée des flatteurs; mais sa fâcheuse réputation doit beaucoup à un plumage noir qui le condamne à transporter aux Enfers les âmes des défunts. Le noir est pourtant une couleur changeante, maléfique ou vertueuse, sinistre ou élégante, ténébreuse ou implacable, qui peut devenir l'indice du mystère ou de l'autorité⁷⁶. Heureusement pour le corbeau, une fillette avisée connaissant le secret des couleurs s'emploie à lui rendre sa dignité. Décidément, dans la vie rien n'est tout noir ou tout blanc⁷⁷. De même, un loup ganté et botté de noir qui terrorise sa famille peut s'avérer être un monstre de douceur sous des allures de «dur à cuire»⁷⁸.

⁶⁹ L. Koechlin, *Animaux surdoués*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2008.

⁷⁰ L. Leduc, *Juste pour un jour*, Paris, P'tit Glinat, 2009.

⁷¹ Ph. Corentin, *N'oublie pas de te laver les dents*, Paris, L'Ecole des loisirs, 2009.

⁷² F. Begaudeau, *L'Invention du jeu*, Paris, Helium, 2009.

⁷³ M. La Huche, *Non-Non n'a plus rien à se mettre*, Paris, Tourbillon, 2009.

⁷⁴ M. Pastoureau, *Les Animaux célèbres*, Paris, Arlea, 2008.

⁷⁵ A. Goodman, *Eon et le douzième dragon*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2009.

⁷⁶ M. Pastoureau, *Noir. Histoire d'une couleur*, Paris, Le Seuil, 2008.

⁷⁷ F. Brent, *Le mystère des couleurs*, Paris, Actes Sud, 2006.

⁷⁸ A. Serres, *Terrible*, Paris, Editions Rue du monde, 2008.

L'animal mythique se prête à des histoires modernes relevant de la paranoïa sécuritaire⁷⁹. Dans son pavillon de banlieue, une dame se met soudain à avoir peur du loup sans raison apparente, et elle se barricade chez elle dans une forteresse aussi physique que psychologique. La parabole est éloquente, même si son simplisme manque d'efficacité; elle est destinée à faire réfléchir les plus jeunes aux circonstances qui président à la naissance des boucs émissaires⁸⁰. L'anxiété chronique relèverait de la sensation d'une présence sournoise et d'une menace indistincte aux effets paralysants; mais il suffit de mettre un nom sur le mal pour que l'angoisse disparaisse. On ignore ce que penserait le docteur Freud de cette thérapie consistant à attraper la pieuvre par ses tentacules pour l'apprivoiser⁸¹. Le bestiaire fait partie d'un art mythique où l'animal aide le héros à vaincre les obstacles par ses conseils pleins de ruse ou de sagesse. Une vie rêvée nécessite l'existence de compagnons surnaturels qui permettent de vivre le merveilleux au quotidien⁸². Telle est l'odyssée mythologique du berger Corydon, chassé de son village pour ses difformités et retenu prisonnier par des pirates, qui parvient à libérer les créatures effrayantes qui partagent sa cellule. A la tête de son armée de monstres, il déclare la guerre aux dieux de l'Olympe qui ont répandu parmi les hommes l'archétype de la beauté et de l'intelligence⁸³. La fable est transparente et la revanche des exclus lui sert de morale. L'aventure peut parfois s'apparenter à une recherche littéraire, comme celle de ce jeune dragon apprenti écrivain qui explore les catacombes de la ville de Bouquinbourg, entièrement vouées aux livres⁸⁴. Dans ce labyrinthe, il pourrait croiser une héroïne partie à la recherche de mots nouveaux accompagnée d'une oie savante, et qui est confrontée à d'incroyables intrigues⁸⁵. L'aventure se mêle harmonieusement au mystère et au fantastique.

Les victimes ne font plus recette. L'éditeur Hetzel avait passé commande dès 1867 d'un roman où des enfants apprendraient à aimer leur patrie⁸⁶. Hector Malot différa la remise du manuscrit qui parut dix ans plus tard en feuilleton dans le quotidien «Le Temps»⁸⁷. *Sans famille* occupait une place à part dans la série des romans réalistes de l'auteur. On y voyait s'ébaucher quelques uns des thèmes de l'aventure enfantine qui feront le prestige littéraire du *Grand Meaulnes* d'Alain-Fournier. La lecture de *Sans famille* procurait aux enfants un sentiment complexe fait de tristesse et de réconfort. Leur chagrin pouvait aller jusqu'aux larmes devant les malheurs du jeune Rémi; mais ils se réconfortaient à la pensée rassurante d'être protégés par leurs parents pour l'éternité.

⁷⁹ A. Serres, *Toc, toc! Monsieur Cric-crac*, Paris, Editions Rue du monde, 2008.

⁸⁰ G. Doremus, *Ca devait arriver*, Paris, Ed. Belize, 2007.

⁸¹ B. Fontanel, *Ma pieuvre et moi*, Paris, Naïve, 2009.

⁸² M.H. Delval, *Les dragons de Nalsara*, t. 3: *Complot au palais*, Paris, Bayard, 2008.

⁸³ T. Druitt, *Corydon et l'île aux monstres*, Paris, Tourbillon, 2009.

⁸⁴ W. Moers, *La cité des livres qui rêvent*, Paris, Le Paname éditeur, 2006.

⁸⁵ F. Hardinge, *Le Voyage de Mosca*, Paris, Gallimard, 2006.

⁸⁶ J.P. Gourevitch, *Hetzel: le bon génie des livres*, Monaco, Le Serpent à plumes, 2005.

⁸⁷ H. Malot, *Sans famille*, Paris, Editions G.P., 2010.

La littérature pour la jeunesse a longtemps mythifié la petite enfance; mais elle tend aujourd'hui à faire de l'adolescence l'image même de l'angoisse. Des auteurs pétris du désir de littérature ont voulu changer le visage du roman pour la jeunesse en abordant des thèmes aussi choquants par le langage que par le propos⁸⁸. Dans des cassettes enregistrées peu avant son suicide, une jeune fille évoque les comportements de ses proches et les circonstances qui l'ont incitée à commettre l'acte fatal. Des réflexions d'apparence anodine peuvent avoir d'énormes répercussions sur les tumultes intérieurs de l'adolescence⁸⁹. «Avez-vous déjà tué votre meilleur ami?», demande un héros de bandes dessinées⁹⁰. Un meurtre collectif particulièrement sauvage perpétré par un adolescent est le thème d'un ouvrage pourtant salué par différents prix qui mettent en avant son écriture incisive au service d'une thèse-choc⁹¹. On n'hésite pas à évoquer des viols collectifs commis dans les couchettes d'un train de nuit⁹². «Alors, ça te fait du bien de te faire baiser?», lance un adolescent en violant l'héroïne⁹³. La maladie et la mort, la folie et le suicide, le meurtre et l'extermination des masses⁹⁴, toutes les cruautés de la vie semblent se donner rendez-vous dans des livres qui brouillent délibérément la frontière entre la littérature générale et celle de la jeunesse⁹⁵. Des récits à la première personne font entendre des voix d'adolescents désespérés qui retentissent dans des univers sombres, voire malsains⁹⁶. Le père devient un odieux individu tyrannisant sa famille afin de détruire le mythe rassurant des parents protégeant leurs enfants⁹⁷. Dans cette surenchère de noirceur, l'horreur ne cède la place qu'à un réel toujours sinistre et certains adultes en sont si effrayés qu'ils réclament une censure⁹⁸. Il existe pourtant une loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse qui recommande de ne pas la démoraliser. Son article 2 précise que «les publications ne doivent comporter aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits, ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques». Certains livres pour la jeunesse mentionnent cette loi à la formulation désuète et d'autres l'ignorent; mais rares sont ceux qui la respectent.

⁸⁸ C. Donner, *Trois minutes de soleil en plus*, Paris, Gallimard, 1987.

⁸⁹ J. Asher, *Treize raisons*, traduction française de N. Peronny, Paris, A. Michel, 2010.

⁹⁰ K. Takami, *Battle Royale*, Paris, Soleil, 2007.

⁹¹ G. Guéraud, *Je mourrai pas gibier*, Rodez, Editions du Rouergue, 2006.

⁹² C. Beigel, *Piste noire*, Paris, Syros, 2006.

⁹³ A. Dole, *Je reviens de mourir*, Paris, Sarbacane, 2008.

⁹⁴ J. Molla, *Sobibor*, Paris, Gallimard, 2003.

⁹⁵ C. Ytak, *L'Ombre d'Adrien*, Paris, Syros, 2007; R.A. Strausz, *Un garçon comme moi*, Paris, Le Seuil Jeunesse, 2007.

⁹⁶ C. Zambon, *Kaina-Marseille*, Paris, Actes Sud Junior, 2007; Voir aussi la réédition de: C. Dolto, *Dico. Ado. Les mots de la vie*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2007; F. Dolto, C. Dolto, *Paroles pour adolescents*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2007.

⁹⁷ C. Honoré, *Le Terrible Six heures du soir*, Paris, Actes Sud Junior, 2008.

⁹⁸ A. Rolland, *Qui a peur de la littérature ado?*, Paris, Ed. Thierry Magnier, 2008.

La commission de surveillance du ministère de la Culture et de la Communication déplore d'ailleurs régulièrement le niveau de violence de livres en inadéquation avec l'âge de leurs lecteurs, les risques de dérives sectaires, l'incitation au racisme et à la discrimination religieuse. Les éditeurs concernés reçoivent un avertissement leur enjoignant de prévenir les lecteurs potentiels que certains passages du livre peuvent heurter la sensibilité des plus jeunes; mais la commission ne peut exercer son contrôle que si les éditeurs respectent leur obligation de dépôt. Or, seule la moitié des publications mentionnant la loi lui sont effectivement soumises.

Sans doute, l'adolescence n'est-elle pas seulement l'âge des sentiments édulcorés, et Alice n'est-elle pas toujours à son aise au pays des merveilles⁹⁹. Dans le sillage d'Harry Potter, la littérature pour la jeunesse a fait exploser les âges et des sujets peu consensuels forcent la réflexion des adolescents sur l'actualité. Les livres pour les jeunes sont en droit de peindre des situations tragiques et des désirs puissants. Ils mettent en jeu les violences des cités urbaines et la déchéance de jeunes gens sombrant dans la drogue et l'alcool¹⁰⁰. Un thème devenu classique s'attache aux couples d'adolescents fugueurs qui volent dans les magasins pour se nourrir et finissent dans la drogue¹⁰¹. Ces réalités avaient toujours été occultées au nom d'une certaine hypocrisie sociale et elles éclatent aujourd'hui dans une littérature qui ne considère plus l'adolescent comme un lecteur mais comme un critère. La drogue, la violence et le viol sont devenus des réalités quotidiennes et leurs ravages peuvent être amplifiés par le refus de les voir en face. Les jeunes ont droit à la littérature et certains auteurs prétendent qu'une confrontation avec l'insoutenable réalité psychique de leurs pulsions peut avoir un effet libérateur, la lecture leur donnant la possibilité de sublimer leur propre souffrance. Le rejet de toute morale conduit-il à une littérature privée de message ou bien à une forme de littérature dont le message réside dans la confiance faite à l'enfant? Certes, aucun incendie allumé dans un livre n'a jamais mis le feu à la maison toute entière et lire une histoire, voire s'identifier au héros, ne signifie pas l'imiter dans ses actes¹⁰²; mais l'adolescent, même abreuvé d'images violentes, reste impressionnable, certains éditeurs semblant perdre de vue la fragilité de sa construction physique et psychique. La peur peut naître là où on ne l'attend pas, car elle relève d'une symbolique liée aux angoisses intérieures à l'individu, et si l'on peut parler de tout aux enfants, il faut veiller à la manière dont on l'écrit. D'ailleurs, beaucoup de jeunes ignorent une existence aussi cruelle et n'en sont pas les innocentes victimes¹⁰³.

⁹⁹ H. Parisot, N. Claveloux, L. Carrol, *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*, Paris, Grasset, 2006.

¹⁰⁰ C. Beigel, *Piste noire*, Paris, Syros, 2006. S. Benson, *Tipaza mon amour*, Paris, Syros, 2001.

¹⁰¹ M. Burgess, *Junk*, Paris, Gallimard, 2002.

¹⁰² C. Simon, *Orion aveugle*, Paris, Skira, 1970.

¹⁰³ M. Rufo, *La Vie en désordre. Voyage en adolescence*, Paris, Annie Carrière ed., 2007.

Ils vivent pleinement cet âge de conquête, plein d'élan et d'enthousiasme, où le bonheur reste toujours possible; mais la littérature et les médias ne traduisent pas assez cet appétit de vie. Notre société n'est plus progressiste et elle rend difficile toute vision d'avenir. Les adolescents ont besoin d'optimisme pour rêver à une vie meilleure et quelques livres leur révèlent sans manichéisme les ambiguïtés de notre monde¹⁰⁴. Ils plongent les jeunes dans de fabuleuses traversées qui leur permettent de choisir leur destin¹⁰⁵. Il en est ainsi du jeune Vango, accusé d'un crime qu'il n'a pas commis, parcourant le monde pour échapper à ses poursuivants et percer le mystère de ses origines. L'entre-deux-guerres lui offre un territoire à la mesure de sa quête romanesque de lui-même¹⁰⁶. Le roman d'aventures reste ce qui s'écrit de mieux pour la jeunesse, même si son monde artificiel dénué de réalisme ignore les problèmes existentiels de notre temps.

La littérature pour la jeunesse a longtemps été considérée comme un genre mineur¹⁰⁷; mais des études sémiologiques et littéraires montrent qu'elle se rattache à l'univers linguistique et mental de la grande littérature et doit être interprétée à l'aide d'une méthodologie analogue. L'enfant comprend vite l'intérêt d'apprendre à lire si on lui lit des histoires qui lui plaisent. La littérature pour l'enfance devient ainsi un complément de l'activité scolaire qui ouvre les horizons de l'imaginaire et peut servir d'application gratifiante au travail de l'enseignant¹⁰⁸. En outre, la dimension éducative de cette littérature est un fonds inépuisable pour des investigations psychologiques et sociales concernant l'imaginaire collectif autour de l'enfance. Les origines du plaisir de lire ont fait l'objet de multiples débats, certains les situant dans la capacité du texte à stimuler l'imagination du lecteur, d'autres insistant sur les qualités de l'auteur. Les livres pour enfants sont sans doute l'invention de ceux qui les écrivent; mais ils laissent une grande latitude d'interprétations en effaçant la distinction de principe entre une lecture fonctionnelle et une lecture littéraire dépourvue d'objectif immédiat. Encore faut-il qu'ils respectent les critères des romans de formation, en faisant grandir tout en amusant. Les livres pour enfants peuvent avoir un but pédagogique direct et se substituer à des manuels scolaires trop arides en sollicitant l'imaginaire pour parvenir à leurs fins par des moyens ludiques. Mais ils utilisent plus souvent le merveilleux à des fins morales. Ils ont la capacité de créer un monde féérique à partir de situations fantastiques, mais aussi par la magie d'une atmosphère étrange et d'un langage inédit. Les héros de la littérature pour l'enfance sont des êtres en perpétuel devenir. Ils vivent des situations de crises capables d'exacerber leurs vertus jusqu'au paroxysme et touchent directement l'inconscient du lecteur. Cette prise en compte de valeurs

¹⁰⁴ G. Guéraud, *La Brigade de l'œil*, Rodez, Editions du Rouergue, 2007.

¹⁰⁵ S. Fletcher, *L'Alphabet des rêves*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2007.

¹⁰⁶ T. de Fombelle, *Vango*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2010.

¹⁰⁷ D. Escarpit, *La littérature d'enfance et de jeunesse en Europe*, Paris, P.U.F., 1981.

¹⁰⁸ H. Bichonnier, *La littérature pour l'enfance dans une pédagogie de la lecture*, in *Les Entretiens Nathan sur la lecture*, 10 et 11 novembre 1990, Paris, Nathan, 1991, p. 267.

universelles se situe sans doute au niveau de modèles agissant dans un contexte d'exception dépourvu de réalisme; mais aucun projet d'avenir n'est concevable sans une part de rêve. Ce qui est valable dans la vie vécue l'est plus encore dans l'éducation dont la littérature pour l'enfance reste une composante essentielle.

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

*Sources
and Documents*



Fonti e
Documenti

Theory, practice and rhetoric: Joseph Schwab's vision of the Ph.D. in administration

Robert L. Hampel

Imagine an educational leadership program where the students read works by Plato, Aristotle, Comenius, Marx, and Whitehead. The same program emphasizes rhetoric – the art of persuasion – in every semester. At the end, a one year full time internship is the basis of the dissertation.

That was the vision of Joseph Schwab in 1944. He developed his ideas in an unpublished memorandum to Ralph Tyler, the Chair of the Department of Education at the University of Chicago. The memo deserves to see the light of day¹. It offers a rigorous alternative to the traditional doctoral requirements in place then and now.

Who was Joseph Schwab? He came to the University of Chicago in 1924 as a 15 year old freshman, and 50 years later he retired as a chaired professor of education and biology. His career at Chicago spanned several fields. He majored in English as an undergraduate, earned his masters degree in zoology, and completed a Ph.D. in genetics. Professor Richard McKeon encouraged him to read widely in philosophy, and Schwab put yet another arrow in his quiver when he worked with Tyler on the creation of comprehensive examinations to gauge student achievement in undergraduate core courses.

¹ The memorandum is in Box 79, Papers of the Office of the President – Robert Hutchins, Special Collections, Regenstein Library, University of Chicago. The memo is not in the Schwab Papers at Chicago; in fact, that collection has almost nothing from the 1940s.

In the 1960s, Schwab made his major contributions in education – the innovative “BSCS” biology textbooks and four articles calling for a reorientation of curriculum studies around day-to-day life in classrooms and schools – “the practical”, as he titled those papers. He also shaped the field of qualitative inquiry through the students he taught, with Elliot Eisner, above all, carrying on Schwab’s respect for the practical².

Administration interested Schwab, and in several publications he sketched his views of how leaders should be prepared. The fullest exposition appeared in 1964. Schwab targeted the widespread enthusiasm for abstract models of administrative work. He painstakingly discussed the range of meanings of theory, demonstrated that many theories relate to leadership, explained the impossibility of combining those theories, and ended with a glimpse at how the gap between theory and practice is bridged («not filled but merely bridged») in medical schools by virtue of «the kind of developed wit variously known as deliberation, calculation, prudence, commonsense, practical wisdom, and experience»³. Rather than offer detailed plans for graduate work in educational administration, the paper established the difficulty of mastering the array of relevant theories and linking them with practice.

In the fourth of his “practical” articles, Schwab did set forth specific recommendations for the education of curriculum specialists. In the behavioural sciences relevant to education, students would examine the «problems, principles and methods» of each field as well as its history. From the academic fields represented in the elementary and secondary school curriculum, candidates should learn enough to see the «corruptions and selections» made by textbook authors and curriculum designers. In addition to those grueling assignments, everyone would study rhetoric. Communication with and persuasion of individuals, committees, and large groups would be honed in courses and a practicum. In Schwab’s opinion, that requirement would be the most far-reaching change in doctoral programs, more so than a dissertation derived from a one year internship, his proposal for the final year of graduate work⁴.

Schwab’s 1944 memorandum to Tyler foreshadowed the «Practical 4». It addressed both the coursework (including rhetoric) and the dissertation, with a longer rationale for the plan and more details on both the theoretical and the practical components. The 1944 program outlined the education of *college*

² D.N. Levine, *Powers of the Mind: The Reinvention of Liberal Learning in America*, Chicago, University of Chicago Press, 2006, pp. 114-145; L.S. Shulman, *Joseph Jackson Schwab, 1909-1988*, in E. Shils (ed.), *Remembering the University of Chicago*, Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 452-468.

³ J.J. Schwab, *The Professorship in Educational Administration: Theory – Art – Practice*, in D.J. Willower, J.A. Culbertson (eds.), *The Professorship in Educational Administration*, Columbus, OH, University Council for Educational Administration, 1964, pp. 47-70.

⁴ J.J. Schwab, *The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do*, «Curriculum Inquiry» 13, 1983, 3, pp. 239-265.

administrators, but the parallels to Schwab's later writings indicate how the same themes could readily apply to secondary schools.

The particular college Schwab had in mind – the University of Chicago – was a pioneer in several ways. President Robert Hutchins envisioned higher education beginning after tenth, not twelfth, grade, with the bachelors degree conferred whenever a student demonstrated competency by passing comprehensive examinations⁵. Time served and grades accumulated were irrelevant. Acceleration attracted some eager and bright pupils, and during World War II the two year degree was the norm, but at other times the traditional four year course of study remained the preference of most students.

In contrast, the curricular innovations took hold. To prepare for the culminating exams, fourteen interdepartmental courses analyzed the major ideas and methods in the humanities, social sciences, and sciences. Instructors of each course met every week to discuss the common syllabus they followed. One member of Tyler's Board of Examiners attended those meetings – Schwab did so for the natural sciences – in order to understand the skills and knowledge that the exams assessed⁶.

If Chicago was unique in some respects, the overarching questions posed by Schwab's memorandum nevertheless apply widely: what should any administrator know in order to oversee a rigorous curriculum? Why is rhetoric an honourable and crucial skill for administrators?⁷ What are the possible connections between theory and practice in a good doctoral program? I hope the publication of Joseph Schwab's rumination is helpful as our field continues to grapple with those enduring questions.

⁵ M. Ann Dzuback, *Robert M. Hutchins: Portrait of an Educator*, Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 109-135.

⁶ J.J. Schwab, *The Natural Sciences*, in *The Idea and Practice of General Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1950 (repr. 1992), pp. 149-186; W.H. McNeil, *Hutchins' University: A Memoir of the University of Chicago*, Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 141-147.

⁷ For a superb overview of the longstanding hostility to rhetoric, see S. Fish, *Doing What Comes Naturally*, Durham, Duke University Press, 1989, pp. 471-502.

Schwab to Tyler, 1944

[no title on the memorandum]

If the college developing at the University [of Chicago] is any good, it deserves promulgation and effective criticism. At present, the few people in the United States capable of either are so by accident. Neither the doctoral work in subject matter fields, nor the doctorate in departments of education leading to college administration, train men to competence for this job. The faults of the former, we know – the total ignorance of matters outside a narrow specialty, the rigid definition of subject matter and method, the contempt for skills and techniques not in their own profession, and, above all, the assumption that their own specialty should control or absorb all others.

The educational doctorate falls short in four ways:

1. The training it provides on the ends and nature of education is either so brief and causal, or is in terms of history and conspectus, as to leave the impression that such questions are unimportant, answered, or matters of whim and opinion.
2. The emphasis it places on problems of administrative method and machinery leads to a “set” in which the solution of those problems substitutes, both psychologically and intellectually, for solutions to problems of aims and content.
3. It proceeds from poor undergraduate training, in the content, methods, and nature of the fields of knowledge, and waives its right to demand more of the same in preparation for the higher degree. In so doing, it certifies administrators who have no idea of the depths of the realms of knowledge and of skills their institutions are supposed to pass on to students.
4. Many schools and departments of education treat the problems they do admit in such dogmatic fashion (the dogma being introduced, not in the explicit propositions which make up the readings and lectures in courses, but by the choice of readings, and the areas in which criticism is applied) that a one-sided and inadequate definition of the problems of education is left with the student; e.g., that they are mainly problems of sociology (Warner), of politics (the Teachers College radicals), of psychology (the thin Progressives), of semantics and epistemology (Lundberg), of psychosomatics (Caroline Tryon et al).

I am proposing a program for the Ph.D. which would try to correct the above situations as follows (the numbering below corresponds to the situations above):

1. The ends and nature of the educational process are to be dealt with as thoroughly as time permits – and the five or more years after completion of the Chicago College program to the doctorate would be time enough

to deal very thoroughly. These matters are to be dealt with from a wide variety of points of view – with an eye to synthesis of all of them. That is, the sense and extent to which the aims and ends of education grow out of conclusions about human psychology (as in Plato, Augustine, Cassiodorus, Freud, 19th and 20th century faculty psychology, Pestalozzi, Comenius, James); the sense and extent to which the aims and nature of education grow out of conceptions of the state, society, and the individual good (as in Plato, Aristotle, Thomas, Mill, Marx); the sense and extent to which the aims and nature of education grow out of conceptions of the nature of reality (as in Plato, Aristotle, Bacon, Comte, Bergson, Whitehead, Dewey) – all these factors are to be considered. [...] the aims and nature of education would be studied where the conclusions are based, not on only one of the factors which help to determine what a good education is, but on all the determining factors which thinkers have conceived to exist, and where all are synthesized in drawing conclusions about education. These remarks are proposed corrections to criticism 1 and criticism 4. I have gone into the detail above in order to avoid using the term “philosophy” until it is defined. Too often philosophy is thought to be something distinct and different from psychology, theories of learning and knowing, conceptions of validity, theories of government, and so on. It being the sum and synthesis and basis of these that I mean by philosophy; the use of the term without definition becomes a bar to communication.

2. Since we are training “administrators” in a new sense, instruction in the machinery of administration takes a new departure. In the first place, it is to be limited, qua machinery, to an examination of the avenues of persuasion, action, and education of the faculty, which exist in, or can be added to, the machinery of college organization. In the second place, it is to examine and give practice in the techniques of persuasion and education of peers. In short, I’m proposing that a program of practical rhetoric adapted to the college organism be substituted for the usual courses in administration.

3. The program takes responsibility for certifying its graduates have a genuine and first-hand conception of the nature and use of each of the fields of knowledge to which a college is or may be committed. I am not suggesting anything as foolish as universalism – that our people are to know as much economics as an economist, and so on. I am proposing, however, that they be required to have enough knowledge in and about the fields (a) to know what to do with them, (b) to know what they can do, and therefore (c) be able to judge whether a curricular proposal from a specialist is good or bad. This could be achieved, in part, by:

- a. Requiring as pre-requisite for the [doctoral] degree the College BA or its equivalent.
- b. Requiring candidates from other schools to pass the examinations in [University of Chicago undergraduate courses] OII [Observation,

Interpretation, and Integration], Soc [Social Sciences] III, and Humanities III with a grade of B or better.

- c. Additional readings in each of the fields and in works that attempt to inter-relate the fields of knowledge. For instance, Sumner's *Folkways*, Maine's *Ancient Law*, Adam Smith, Ricardo, Mannheim, Thucydides, Tacitus, Michelet, Gibbon, and Beard in the social sciences – and papers by Bernard, J. Huxley, Newton, Kepler, Descartes, Galton, Mendeleef, Nichomachus, Leibniz, Hume, Pierce, and Russell in the sciences and mathematics – as well as a sampling of contemporary works in these fields. These are works which exhibit both by statement and example how practitioners in the various fields operate, what they have to offer, and the difficulties and shortcomings of their methods. The books are not intended to constitute a list which would make our students competent biologists, mathematicians, or economists. Nor is it suggested that a preparation such as this would make our graduates themselves competent to construct courses in those fields. Such competence would require knowledge of the subordinate material which is the content or production of these fields, whereas our students would know the problems of the fields, the methods they possess, and the directions along which practitioners of the fields move to find solutions to their problems. For instance, our graduate should be able to recognize an analysis of Allen's *Law in the Making* (Oxford Press, 1939) as a good or bad one, be able to make a good one himself (after somewhat lengthy preparation), but be unable to propose alternative recent works on jurisprudence. In short, he would be able to judge a curricular proposal in the social studies, be able to provide general guidance in curricular planning, be able to conduct discussions in an established course (but not create a course single-handed).

It remains, finally, to outline proposals to insure against our students becoming phony philosophers and dinner table universalists instead of better directors of curriculum construction. These are:

1. To require at least one year of internship in the college, during which the candidate would attend all staff meetings and participate in the teaching program, the preparation of examinations, the selection or preparation of materials, and so on, in one or more courses.
2. To require a contribution to the content, teaching methods, organization, or examinations in one of the courses. The Dean of the College, a course Chairman, or two members of a course staff could certify the work as a useful contribution to the college.
3. A thesis which would deal with curricular problems – a detailed and practicable plan of education or an equally detailed and meaningful analysis and criticism of an existing or proposed plan of education.

In brief, then, I am proposing a course of study which recognizes education as an art in the sense that medicine is an art rather than a theoretical science

– its activity involves situations of such complex particularity that knowledge of theory, general principles, and so on, cannot be applied without the aid of a peculiar kind of shrewdness or wisdom achievable only by experience. That is, of course, thoroughly conventional in that it recognizes in the field of curriculum the factor which led to the institution of practice teaching in the field of classroom instruction.

The proposed program has a theoretical and a practical part, each of which in turn consists of a minor and major part.

The minor portion of the theoretical part consists of a study (1 quarter course) of existing and possible administration organization of Liberal Arts Colleges in terms of avenues of communication and persuasion for curricular organization.

The major portion of the theoretical part consists of a lengthy seminar with four aims, utilizing four kinds of materials.

Aims:

1. To provide a thorough basis for formulating the aims and nature of higher education.
2. To provide the basis for an adequate and realistic conception of the nature, methods, problems, and avenues of exploration of the fields of human knowledge.
3. To provide an adequate conception of the role of language and ideas in joining and communicating knowledge – i.e., a conception of the liberal arts.
4. To provide a high degree of mastery of the liberal arts.

Materials:

1. Works on the nature of the human mind, on the nature of reality and knowledge, on the state, society, and human goods, and the implications of these for education.
2. Works about the methods, content, and inter-relations of the fields of knowledge.
3. Major works exemplifying the various fields of knowledge and conveying their problems and the directions along which solutions are sought.
4. A sample of contemporary works of type 3 intended to convey a picture of current activities in the field, and contemporary works of type 1 asserting credos of education intended to establish the liveliness and complexity of the problem – i.e., to show the dependence of educational doctrine on the variety of factors already referred to.

[...] works of all four types have an important contribution to make to all four aims.

(In fact, the four types of materials are not mutually exclusive). This in turn leads to the proposal that these aims be pursued, not by three or four separate courses of study, but a single seminar meeting for a number of hours per week

equal to that required by three or four separate courses, and requiring a similar amount of time in preparation.

Moreover, such a seminar would not be partitioned to correspond to the aims and four types of materials, but would pursue all four aims concurrently with whatever order and arrangement of individual works experience shows to be effective.

I would begin with a three to six week discussion based on current statements of educational theory such as Dewey, Maritain, Hutchins, Lundberg, and the Teachers College group. The discussion would be three fold: (1) by comparison not of the conclusions but of the reasons given for the conclusions, to lay bare the number and complexity of considerations which bear upon education; (2) by eliciting the students' own half formed credos to reveal their own presuppositions – for the same purpose as in 1; (3) [...] to show the student the existence of an underlying content or structure in books without grasp of which the surface content is not completely grasped. Utilizing the categories disclosed and the motivations created by this extended exercise, the seminar would move to more complete and complex works which would be analyzed in terms of the four aims previously presented.

So much for the theoretical half of the program. The minor portion of the practical half consists of training in rhetoric related to the college organism, as previously mentioned. Unlike the course in college organization, this minor portion on rhetoric cannot be achieved by a single, concentrated course, but must extend as an activity concomitant with other activities throughout the entire program. This judgment arises from two considerations. One of these is a consideration of the nature of rhetoric itself – it combines theory and practice, knowledge with judgment and habit. The judgment and habit require extended time and contact with a very wide variety of situations and personalities.

Those will arise partly in dealing with fellow students. More largely, they will arise in made situations, i.e., lectures given and discussions led by students in the program to audiences and with groups drawn from the department of education, other units of the University, parent-teacher associations in the city, adult groups off campus, etc. That is, a part of the rhetorical discipline is to be achieved through a technique analogous to that which some divinity schools use when they send their students to small churches to preach – and to street corners to gather an audience and make impromptu sermons. However, most of the rhetorical practice will be had in the year of internship in the college.

The second consideration leading to the suggestion that the rhetorical training extend from the beginning to the end of the program concerns the relation of rhetoric and doctrine. Students we accept as candidates would come to us already possessing some doctrine of education, a doctrine almost inevitably based on a highly incomplete accounting of the relevant factors.

The effect upon such a student of early mastery of rhetoric might well be disastrous [...] its mastery might constitute a block to the student's

reconsideration and reformulation of his doctrine in the light of his readings and discussions.

In addition to this effect of rhetoric upon doctrine there is the reverse relation.

Rhetoric is not wholly a formal art consisting of adapting types of argument to types of people. A grave factor in rhetoric is the content it is desired to teach, and the effect one wishes to achieve with it – for instance, eliciting permission from a group for one's own action in furthering a plan or achieving a passive following, or attaining a position of leadership in which the audience acts on its own initiative and as a consequence of its own thinking and planning. Only the latter would be successful rhetoric for our purposes (curriculum construction), and whereas the rhetoric which would win permission for oneself to act is much the same regardless of the action envisaged, the rhetoric which wins a group to thinking and planning (and acting on thought and plan) is very different for different degrees and kinds of thought and action. Hence the rhetoric mastered by a student when his doctrine was immature might well be ineffective or even subversive for his mature conceptions.

The major part of the practical half of the program consists of the internship in the college and related requirements. The exact form of this internship is contingent on factors best left to discussions with [Dean] Faust and others. Certain negative principles can, however, be laid down. On the one hand, we cannot expect the college or the Board of Examinations to accept our students as teachers or examiners with sole responsibility for a discussion group or examination. On the other hand, we must guard against the exploitation of our students by the college and board as an unpaid source of man-hours for routine labours such as setting up laboratory demonstrations, grading papers, or preparing true/false items on tests. Nor is some form of passive observation of classes, with or without written reports, adequate. In courses where co-teaching is recognized, the use of interns as juniors might well be the answer. In such a role, even if the percentage of class time controlled by the intern were small, he would be continuously active, participating in the planning of discussions and, in class, holding himself in constant readiness to take over from the senior teacher.

This completes the presentation of the program to the degree of detail which seems useful now. One question remains – whether the kind of thesis proposed, in combination with the training outlined, will provide our students with the realization of the difficulties of achieving certainty, of the need for thoroughness, patience, and caution – in short, the qualities often said to be the attributes of sound scholarship. The instillation of these attitudes and habits is the great virtue claimed for the conventional doctoral programs. I seriously question the assertion that the usual doctoral program does in fact instill those qualities. I believe that the program here outlined calls for more intensive effort, and potentially involves greater care and thoroughness than some conventional programs.

The degree of rigor and completeness which characterizes the analysis of documents in the seminar subsequent to the first year's work will determine the extent to which thoroughness, patience, and caution are instilled. So long as the director and instructors refuse to be satisfied with superficial though correct interpretations on the one hand, and discourage bright-eyed ingenious interpretations which "work" only by ignoring parts of the text, denoting parts as the author's confusion, or indefensibly reading-in meanings, then a tremendous caution and respect for the difficulties of a problem will be instilled.

[a five year schedule of course and thesis work ends the memorandum]

Robert L. Hampel
School of Education
University of Delaware (Usa)
hampel@oet.udel.edu

Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico

Parte seconda: appendice documentaria

Alberto Barausse

I documenti qui riprodotti integralmente¹ rappresentano fonti inedite molto rilevanti per una più compiuta ricostruzione di passaggi essenziali nella storia dei libri di testo in Italia durante il periodo preunitario e quello immediatamente successivo alla nascita dello stato nazionale. Questo ambito tematico, che raccoglie le suggestioni della più recente storiografia², necessita di un inquadramento, in 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, per il quale si rinvia a quanto già pubblicato nella *Parte prima* del presente articolo³.

¹ La presente Appendice documentaria costituisce parte integrante dell'articolo già pubblicato nel precedente fascicolo di Hecl (A. Barausse, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico. Parte prima*, «History of Education & Children's Literature», V, 2010, 1, pp. 377-415, a cui si rimanda per la necessaria introduzione e contestualizzazione storica).

² Non è possibile, in questa sede, fornire una bibliografia dettagliata in proposito, considerando la crescita rilevante di titoli su tali tematiche. A titolo introduttivo si rinvia al saggio di G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in Id., *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. XI-XXVIII.

³ Cfr. nota n. 1.

Appendice documentaria

*Nella trascrizione dei documenti si è rimasti quanto più possibile fedeli ai testi originali. Sono state rispettate le partizioni in paragrafi, gli elenchi puntati, i capoversi, la punteggiatura, le maiuscole, come anche le espressioni e le grafie proprie del tempo. Le cancellature presenti nel testo, sono indicate con il **barrato**, solo quando è stato possibile la comprensione del testo cancellato e nelle note a piè di pagina sono segnalate di volta in volta le parole o le frasi sovrascritte.*

Le abbreviazioni sono state sciolte tra parentesi quadre, mentre le parole di cui è incerta la trascrizione sono seguite da un punto interrogativo dentro parentesi tonde (?). Si è scelto, inoltre, di segnalare le parole di cui non si è riusciti a interpretare la grafia con una croce † e di indicare le parti del discorso che non risultano grammaticalmente corrette con il (sic!). Gli stralci di altri documenti citati nella Relazione, invece, sono riportati tra virgolette a caporale («»), mentre le parole e le espressioni che nel testo originale sono sottolineate sono state trascritte in corsivo.

1. B. Bona, *Relazioni al Consiglio Superiore sul catalogo de' libri per le scuole*. 17 agosto 1855

[Fonte: Doc. o A.a annesso al processo verbale delle sedute 17 e 18 agosto 1855, in MPI, CSPI, Processi verbali 1855, pp. 723-771]

Relazione della Commissione composta dai Consiglieri Avogadro, Ghiringhella e Bona per la revisione del catalogo de' libri ad uso delle scuole elementari e secondarie, presentata al Consiglio Superiore nella tornata del 17 Agosto 1855.

Signori. A grave ed importante lavoro il Sig. Ministro della pubblica istruzione invitava questo Consiglio Superiore chiedendogli un nuovo esame ed un nuovo giudizio su tutti i libri, che od approvati regolarmente per antiche o recenti deliberazioni, od iscritti senza più nel catalogo de' libri per le scuole, annesso al Calendario scolastico, vengono oggidì, se non legittimamente, certo effettivamente adoperati nelle pubbliche scuole elementari e secondarie. Veramente l'incontestabile insufficienza da un canto della maggior parte de' libri dottrinali che servono di testo per l'insegnamento della grammatica latina ed italiana, delle Istituzioni di Letteratura, della Storia e della Filosofia Nazionale; l'insufficienza della stessa raccolta de' classici, che servono allo studio della lingua italiana e latina ed all'istruzione filologica ne' corsi superiori della scuola secondaria, la quale è pur sempre la base della liberale coltura che ricercasi ne' Collegii; d'altro canto i notori inconvenienti che rampollarono dall'ammissione di molti recenti libri coll'istruzione che supplissero l'un l'altro ai difetti de' libri precedenti, dovevano rivolgere l'acuto sguardo del Sig. Ministro su questo punto in fino dai primordii della sua amministrazione; e s'Egli con nobili parole impegnava l'autorità del Consiglio Superiore a volere risolvere radicalmente codesta questione dei libri scolastici, lo chiamava al postutto ad esercitare la più ardua sì, ma ad un tempo la più alta facoltà che il R. Decreto organico del 4 Ottobre 1848 attribuisce al Consiglio Superiore.

La Commissione alla quale voi delegaste il mandato di preparare la materia delle varie future deliberazioni sentì tutta l'importanza del medesimo, la responsabilità che le pesa; e compiuto il lavoro colla massima imparzialità e maturità che il soggetto richiedeva, e colla maggiore celerità che le circostanze del tempo consentivano, vi presenta in questa Relazione il risultamento delle sue disamine e del suo parere.

Lo scopo ed i limiti del suo lavoro la Commissione li trovò abbastanza indicati nel savio discorso tenuto in Consiglio dal Sig. Ministro. Esaminare da capo tutti i libri che sono registrati nel calendario ad uso delle scuole elementari e secondarie, per decidere quali sono i buoni da conservare, quali i cattivi da rigettare, quali gli imperfetti da correggere, quali i mancanti da procacciare; vedere se i libri dottrinali sono abbastanza coordinati insieme, da non distruggersi a vicenda, e dove non siano, indicare i mezzi di ottenere la bramata uniformità d'insegnamento, vieppure nelle classi grammaticali; distinguere quali siano i libri che vogliamo essere *adottati*, quali semplicemente *approvati*; ricercare se per l'insegnamento di alcune materie, di loro natura più amanti di libertà, anziché prescrivere libri di testo non converrebbe meglio prescrivere semplicemente *programmi*, ed in caso affermativo determinare le condizioni di questo novello metodo di insegnamento; segnare all'uopo le tracce dell'indirizzo migliore che potrebbe darsi allo studio di alcune materie a cui servono i libri di cui ci occupiamo; ecco quali furono i principali punti di vista della Commissione nel condurre il suo lavoro, quale si parrà dalla relazione che segue.

Prima peraltro di venire ai particolari, ci giova esporre tosto al Consiglio quali siano stati i principii seguiti dalla Commissione intorno ai libri *adottati* ed *approvati*. Ella fu d'opinione, e stabilì per principio, che debba esservi un libro *adottato*, cioè un *testo unico*, per l'insegnamento delle rispettive *Grammatiche delle tre lingue classiche*. Questo principio, espresso dal Sig. Ministro stesso in ordine almeno alla grammatica elementare, era pienamente nella *coscienza* e dei *precedenti* del Consiglio, né fu pur soggetto di discussione. Oltre le *Grammatiche* Ella opinò, che debbano essere tra gli *adottati* i libri degli *Autori classici* e delle *Antologie*, che sono parimente, secondo il nostro disegno, *raccolte di classici*. La ragione è questa. Lo studio de' classici è obbligatorio, e nell'esame di Magistero si richiede un saggio sui Classici determinati, anzi *sopra determinati brani di determinati autori*. Non deve dunque restar libero l'insegnante di spiegare per es. Luciano invece di *Virgilio*, Marziale invece di *Orazio*, e nemmeno di preferire per es. il primo libro degli *Annali* di Tacito, invece dell'*Agricola* quando all'incontro il programma di Magistero chiede l'*Agricola* dell'*Antologia*; perché ne verrebbe danno allo studente, non preparato sulle materie prescritte. Quindi le *Antologie* debbono essere libri *adottati*. Tra gli *adottati* la Commissione considerò pure il *Catechismo della Diocesi*. I libri su tutte le altre materie sono, secondo il parere della Commissione, da classificarsi semplicemente tra gli *approvati*. Ciò premesso entriamo ne' particolari, cominciando dai libri ad uso delle classi elementari.

I. *Libri ad uso delle classi elementari*

Il corso elementare, a tenore dei regolamenti in vigore, è diviso in quattro classi, delle quali le tre prime sono obbligatorie per tutti gli aspiranti al corso classico delle scuole secondarie, e servono a queste di necessario fondamento; la quarta classe è obbligatoria soltanto per gli aspiranti al corso speciale che è stabilito nei Collegii Nazionali.

Le materie d'insegnamento nella quattro classi elementari solo le seguenti:

- a. Lettura e scrittura;
- b. Catechismo e storia sacra;
- c. Grammatica italiana e composizione;
- d. Aritmetica e prime nozioni di geometria;
- e. Principii di geografia.

I libri attualmente approvati per l'insegnamento di queste materie in tutte le scuole elementari del Regno, ad eccezione di quelle della Savoia e degli altri luoghi in cui si usa la lingua francese in vece dell'italiana, sono i seguenti:

- a. Sillabario graduato, e Primo e Secondo libro di lettura del Prof. V. Troya;
- b. Catechismo della Diocesi, e Racconti della Storia sacra del Can. Cristoforo Schmid;
- c. Grammatica elementare della lingua italiana di A.P., e Grammatica ragionata generale e speciale italiana di V. Troya;
- d. Compendio di Aritmetica per un Fr. delle Scuole Cristiane;
- e. Nozioni compendiose di Geografia, Torino St. R. 1853.

Eccovi ora il parere, che di ciascuno di questi libri posta la vostra Commissione; la quale è lieta di trovarsi qui in massima di accordo col giudizio, che la Ministeriale Commissione per i libri di testo nominata nel 1852, ha portato sui libri elementari di cui si tratta.

I. *Nuovo Sillabario graduato ad uso delle scuole elementari.* Genova, 1852.

Questo libro è sufficientemente buono. Alcuni bramerebbero, che esso non fosse tanto diffuso; altri vorrebbero che la legge della graduazione vi fosse osservata con maggiore rigore. Tal quale è, sembra che si possa ciò non ostante conservare nel catalogo de' libri prescritti per le scuole.

II. *Primo libro di letture graduate.* Genova 1852.

Questo libro fa opportunamente seguito al Sillabario, e serve di testo nella seconda classe elementare. Esso contiene a)⁴ “una serie di brevi e facili proposizioni sull'aspetto del cielo e della terra, sui minerali, sulle piante, e sugli animali più comuni, sulle arti e sui mestieri pure utili alla società; inoltre una breve introduzione allo studio del catechismo ed alla cognizione dei nostri doveri religiosi e civili, infine le prime e più facili nozioni di Aritmetica e Geometria”.

⁴ Prefaz. p. 4.

Quanto al merito intrinseco di questo libro, noi siamo perfettamente d'accordo coll'antica Commissione, che esso ha il pregio della semplicità e della graduazione, ma che pecca d'altra parte per soverchia estensione del volume, per inopportunità di alcune materie alla classe cui è destinato, per alcune inesattezze e puerilità che contiene.

La nostra Commissione pertanto propone al Consiglio ch'esso voglia approvare questo libro soltanto provvisoriamente, e riserbare la sua approvazione definitiva ad una successiva edizione, nella quale siano osservate le seguenti condizioni:

1. Gli esempi di proposizioni semplici, composte e complesse, contenuti dalla p. 5 alla 20, siano meglio ordinati secondo la varia natura de' pensieri, distinti da paragrafi, ed anche un poco meno diffusi;
2. Certe proposizioni o futili, od inesatte, siano surrogate da alcune sentenze più utili a sapersi, da alcuni proverbi morali;
3. Siano tolti via i capitoli intitolati "dei corpi naturali inorganici, – Piante e vegetabili – Gli animali – L'uomo – Introduzione allo studio del catechismo – Avvertimenti per ben leggere e bene scrivere – Aritmetica – Nomenclatura geometrica – Sistema metrico;" perciocché tutte queste materie, che qui occupano inutilmente più della metà dell'opera, cioè pag. 62 sopra 120, si trovano più opportunamente in altri libri, come più sotto vedremo, e venendo soppressi, renderanno il prezzo del libro minore della metà dell'attuale, il che sarà un servizio per molti padri di famiglia non disprezzabile.

III. *Secondo libro di lettura* per V. Troya. Genova 1852.

Come viene indicato dal titolo stesso questo libro fa seguito all'antecedente, e serve per esercizi di lettura e di nomenclatura principalmente nella 3a classe, ed in parte anche nella quarta. Esso contiene in totale pagine 312. Di queste le prime vertono su nozioni di cosmografia, di fisica, di storia naturale; poi vengono 20 pagine di descrizione del corpo umano, di nozioni sugli usi delle membra, sui sensi, sulle età dell'uomo; poi nozioni di cose domestiche per 30 pagine successive; seguitano per altre 15 pagine nozioni di arti e mestieri; indi 43 pagine di doveri dell'uomo; succede un'introduzione alla Grammatica, di pag. 19, e finalmente compiono il volume gli elementi di aritmetica, la nomenclatura geometrica, ed il sistema metrico, che abbracciano in tutto le 40 ultime pagine.

La precitata Commissione del 1852 riconobbe in questo libro, riferendone ad essa l'onorevole nostro collega Prof. Defilippi, gravi difetti, meritevoli di rigorose correzioni. Essi consistono precipuamente in errori di fatto; – inesattezze gravi di espressione, affastellamento irrazionale di cose le più eterogenee; nozioni or troppo umili ed ora troppo elevate per le classi cui è destinato. Noi pure conveniamo nel medesimo avviso, e crediamo inoltre che questo secondo libro pecchi pure ora per superfluità, ora per eccesso, ed ora per scarsità di date materie. La nostra Commissione trovò superflue in questo libro le materie di grammatica, di aritmetica, di nomenclatura geometrica e di

sistema metrico, siccome quelle che si trovano a miglior luogo in due altri libri usati nelle scuole elementari, e con cui farebbero inutile duplicazione. Trova eccessive le 100 e più pagine di storia naturale, perciocché alcune di esse sono inutili alla maggior parte de' fanciulli, altre sono non intelligibili alla comune (?) de' medesimi. Trova invece troppo scarse, per non dire mancanti, le letture destinate alla cognizione della lingua famigliare e del vocabolario domestico, il quale per nostro avviso dovrebbe costituire il fondo principalissimo di questo libro per quella parte che debba servire per la terza elementare. Essa trova scarsa altresì le letture sulle arti e mestieri, laddove se fossero discretamente più ampliate, potrebbero riuscire molto acconcie nella quarta elementare, servendovi di eccellente preparazione per le scuole tecniche. La Commissione pertanto propone, che il Consiglio approvi soltanto provvisoriamente anche questo *Secondo libro di lettura*, e deliberi insieme che si venga data opera ad una nuova compilazione di un libro analogo a quello, il quale risponda più degnamente sotto ogni riguardo ai bisogni delle scuole.

IV. *Catechismo della Diocesi*, e

V. Schmid, *Racconti della Storia sacra*.

Il primo di questi libri è non pur utile, ma necessario; ne occorre farvi sopra altre parole. Il secondo e per la prudente scelta de' fatti, e per la brevità e semplicità della narrazione, ci sembra assai acconcio alla capacità ed allo sviluppo intellettuale e morale de' fanciulli, presentando un sunto succoso bastantemente compiuto della storia sacra in proporzione dei bisogni delle classi elementari. La Commissione ve ne propone perciò la definitiva approvazione.

VI. *Grammatica elementare della lingua italiana* di A. Peyron.

VII. *Grammatica ragionata generale e speciale italiana* di V. Troya, Genova 1854.

Qui incominciano i lamenti, che si fanno sentire più alti intorno ai libri di testo, e qui cominciano altresì le maggiori difficoltà che la Commissione ebbe a studiare, ed il Consiglio dovrà ora risolvere. Se v'ha testo, a cui il principio prestabilito dell'*unicità* voglia essere applicato, desso è certamente la Grammatica elementare. Essendovene adunque qui due a fronte fra cui scegliere, la Commissione giudicò preferibile quella di A.P. a quella di V. Troya.

La Grammatica di Troya sebbene già cinque o sei volte sia stata riveduta e corretta dall'operoso autore, tuttavia anche nell'ultima edizione del 1854 porta le vive impronte del difetto originale con cui fu concepita, il difetto cioè di mescolare insieme (ed il titolo stesso lo accenna) le sottigliezze della filosofia grammaticale coi fatti più ovvii e positivi della lingua italiana. Questo difetto capitale non è disgiunto da altre imperfezioni, su cui sarebbe ora inutile soffermarci.

La Grammatica di A. Peyron dettata espressamente dopo tante altre dall'illustre autore, perché gli allievi delle elementari avessero alle mani una grammaticchetta meglio adatta alla puerile intelligenza, a noi sembra che per questo rispetto raggiunga veramente il suo scopo. Senonché, a giudizio

di alcuni, lascierebbe anche essa a desiderare qualche cosa nell'ordine, nelle definizioni, nella nomenclatura tecnica; tanto è difficile scrivendo libri per le classi elementari, cioè a dire non secondo i principii assoluti della scienza, ma dietro l'incerta e mobile scorta della relativa capacità de' fanciulli, incontrare l'approvazione universale; soprattutto dicesi mancare di alcune nozioni richieste dagli ultimi programmi annessi al Regolamento del 21 Agosto 1852. Questa infatti è la ragione precipua, per cui novellamente s'introdusse in una grandissima parte delle scuole elementari la *Grammatica dello Scavia*, sebbene non approvata da questo Consiglio pretessendosi ch'ella fosse più compiuta e più conforme ai programmi che le altre due sue rivali.

La Commissione pertanto vi propone di conservare provvisoriamente la Grammatica di A. P. nelle scuole elementari, e di attendere intanto che venga fuori od una nuova edizione di questa stessa grammatica, la quale meglio soddisfaccia al bisogno, oppure si pubblichino un'altra nuova grammaticetta, estratta da quella che verrà adottata per le scuole secondarie, la quale potrebbe avere allora il grandissimo vantaggio di tenere con quella un medesimo linguaggio grammaticale ed meritarsi anche per questo riguardo la definitiva approvazione del Consiglio.

VIII. *Compendio di Aritmetica* per un Fr.[atello] delle Scuole Cristiane, Torino 1851.

Ebbe già questo libro prima d'ora l'approvazione del Consiglio Superiore; e la Commissione, sebbene vi ravvisi qualche neo, come sarebbe il supporre nell'esposizione del sistema metrico cognizioni geometriche, di cui non è preceduto l'insegnamento, tuttavia non crede che vi sia per questo ragione di ora disdire ad esso l'approvazione già ricevuta. Egli fu appunto per la considerazione, che in questo libro apposito trovavano il loro luogo le nozioni di aritmetica, di nomenclatura geometrica e di sistema metrico, che sopra si propose di rigettare simili materie dai libri di lettura. Crede peraltro la Commissione dover soggiungere, che in nuova edizione sarebbe bene adottare per la nomenclatura de' numeri il sistema italiano a preferenza del francese ivi seguito.

IX. *Nozioni compendiose di Geografia*, Torino St.[amperia] R.[eale] 1852.

Il programma di Geografia nelle scuole elementari riguarda soltanto la quarta classe; ed anche in questa classe non richiede altro che la divisione del globo, un'idea generale dell'Europa, e le nozioni particolari sull'Italia e sugli Stati Sardi. Raggiungendo a questa stregua il libro di cui si tratta, che è un trattatello compiuto di geografia, potrebbe sembrare troppo esteso. Siccome peraltro lo studio della geografia progredisce tanto nel corso speciale, quanto nel corso classico di grammatica, e per ambi questi corsi il libro può servire discretamente al bisogno, per ciò la Commissione ve ne propone l'approvazione.

Con tutti i libri sopra discorsi, fatti o disegnati da fare, vi resta tuttavia una lacuna da riempire, onde soddisfare compiutamente ai bisogni del corso elementare. Questa è la mancanza di un trattatello della *Composizione*, dove

s'insegnino le regole di esprimere per iscritto i propri pensieri. I programmi della seconda, terza e quarta elementare richieggono non ingiustamente esercizi graduati di composizione, consistenti in brevi esposizioni di oggetti analizzati in lettere, narrazioni, descrizioni e simili. Dare ai maestri in una Superiore istruzione norme chiare, precise, uniformi per l'insegnamento del comporre, varrebbe già qualche cosa pei medesimi, ma non basterebbe ancora per gli scolari. La Commissione perciò vi propone che il Consiglio deliberi la compilazione di un *Trattato delle regole di composizione ad uso delle scuole elementari*, da servire di puro testo agli scolari, il quale dovrebbe però contenere espone nella forma più semplice e concisa le regole proprie dei singoli componimenti prescritti nella 3a e 4a elementare susseguite da acconci esempi, di cui prima fosse data la traccia, e quindi la correzione, e tutto ciò rinchiuso in un volumetto non maggiore di 100 pagine incirca. Il compilatore di codesto trattato potrebbe opportunamente prender consiglio ed in qualche parte modello dell'opera analoga usata nelle scuole elementari di Lombardia, tradotto in gran parte dal tedesco, intitolata *Istradamento al comporre* di Fr.[ancesco] Cherubini, Milano 1838, nonchè da alcune altre simili a questa.

Sarebbe ora da discorrere de libri elementari di lingua francese in uso nelle scuole della Savoia; ma la Commissione non è al presente ancora in grado di farlo, per non aver ancora ricevuto comunicazione di tutti gli elementi necessari. Essa però si riserva di farvene altra volta parola in una Appendice alla relazione presente; ed in quell'occasione Ella si riserva altresì di proporre al Consiglio i mezzi che Ella crede più opportuni per avere tanto i libri italiani di cui dicemmo abbisognare le nostre scuole elementari, quanto i libri francesi che per avventura si riconoscesse in appresso che fossero altresì da procacciare. E premettiamo find'ora, che per la medesima ragione della mancanza de' necessari elementi e colla riserva medesima, diremo de' libri francesi, adoperati nelle scuole secondarie, delle quali ora passiamo ad investigare i bisogni.

II. *Libri ad uso delle scuole Secondarie*

Corso di Grammatica Latina

Più vasta e complicata materia ci offre ora la disamina del libri in uso nelle scuole secondarie, e principalmente di quelli adoperati nelle tra classi di grammatica. Per procedere con ordine nel nostro lavoro, diremo dapprima degli *Autori classici*, latini ed italiani, che si usano per le spiegazioni; quindi dei *libri dottrinali* che servono di *testo* per l'insegnamento delle diverse materie.

Fra gli autori classici latini vengono i primi

- I. *Epitome historiae sacra*, ed. Lhomond;
- II. *Epitome historiae graecae*, ed. Siret;

- III. Epitome historiae romana, seu de' viris illustribus urbis Romae, ed. Lhomond;
- IV. Cornelii Nepotis, Vita excellentium imperatorum;
- V. Phadri Fabulae;
- VI. Ciceronis Epistola ad Familiares – Laelius de Amicitia.

Tutti questi libri ci sembrano eccellenti ed opportunissimi per le singole classi, cioè i tre *Epitome* nell'infima classe, che chiamano *prima* di grammatica; Cornelio e Fedro nella classe media, ossia *seconda* di grammatica; le Epistole di Cicerone col Dialogo *de Amicitia* nella classe superiore, o *terza* di Grammatica. Senonché di Fedro noi accetteremmo soltanto l'edizione solita; non la recensione fattane dal Pr. Lace, la quale diede materia a tante censure, e che crediamo d'altra parte per nulla necessaria nelle scuole.

Presentemente nella terza classe di Grammatica si usano altresì il *De officiis* di Cicerone, col dialogo *de Senectute* ed i *Paradossi*; le *Ecloghe* di Virgilio, i libri *Tristium* e *de' Ponto* di Ovidio per intiero. Ella la Commissione è d'avviso, che il Trattato *de Officiis* di Cicerone, la cui analisi fa parte del programma (§ 46) di filosofia morale per gli esami di Magistero, sia molto più opportuno nella 3a classe di Filosofia che di quella di Grammatica, e che però trasportandolo in quella si sarebbe tanto più inteso e gradito, quanto ora in Grammatica riesce oscuro e tedioso. Essa trova, che un panegirico della vecchiazza, ancorchè di Cicerone, fatto a giovanetti imberbi, non è la cosa più adatta e dilettevole che possa darsi, come altresì dubita, che i *Paradossi* siano i più acconci per dare una retta direzione agli spiriti giovanili, e per educare in loro un gusto non paradossale; e quindi la Commissione lascierebbe in disparte quest'operette senz'alcuno rinascimento.

Le *Ecloghe* di Virgilio con quelle fiamme della Amarilli e dei Caridoni, con quelle lascivie delle Galatee e delle Fillidi, e antico grido de' migliori educatori, che si smetta ormai dallo spiegarle a fanciulli, i quali non debbono, né possono intenderle; e la Commissione crede che il Consiglio ne avrebbe merito dando ascolto a quelle giuste lamentanze della morale e del buon senso.

I *Tristi* poi e le *Elegie de Ponto*, con quegli eterni piagnistei, con quelle basse smancerie, furono anch'essi da lunga stagione sfatati dai Critici e dai Pedagoghi, e scomparvero già affatto alla lista degli autori approvati per le scuole di Francia. Noi, alla nostra volta non bandiremo interamente il facile poeta dalle nostre classi, proponiamo bensì, che si faccia una scelta delle sue più belle e castigate elegie, come altresì delle più eleganti e splendide favole e descrizione delle *Metamorfosi*, e che si dia luogo ad esse nell'*Antologia Latina*, quando questa venga riformata secondo il disegno, che ora sottoporremo al Consiglio.

In ordine alle Antologie latine è d'uopo rammentare innanzi tratto, che ne abbiamo nientemeno di sei contemporaneamente usate nelle scuole, cioè a dire l'Antologia per le classi di Umanità, e quella per la classe di Retorica, compilata circa trent'anni fa per cura del Magistrato della Riforma; due altre,

che veramente non portano il titolo di Antologie, ma ben son tali in realtà, cioè l'*Excerpta et veteribus scriptoribus*, e il *Nuovo Istradamento allo studio della lingua latina*, Vigevano per N. Natali, poi l'*Antologia Poetica latina* del Pr. Capellina, e l'*Antologia et Cicerone et Seneca* del Pr. Corte. Tutte queste Antologie, quantunque considerate in se stesse non manchino di qualche pregio, tuttavia considerate in ordine allo scopo cui debbono servire, sono per avviso della Commissione tutte insufficienti al bisogno. Infatti ciascuna di esse, presa individualmente, pogniamo che potesse servire in una od in un'altra classe, certo per mancanza delle necessarie materie, non basterebbe degnamente all'uso di tutti i tre corsi di Grammatica, Retorica e Filosofia: prese poi tutte sei insieme, si veggono sovrabbondare in alcune parti, e mancare tuttavia in alcune altre, e recare per soprappiù nojoso ingombro ad usarle, e gravoso dispendio a provvederle. La Commissione crede possibile il rimediare perfettamente a cotale sconcio, dandosi opera ad una *nuova* recensione di un'*Antologia Latina*, la quale di per se sola tenga comodamente luogo di tutte le predette sei riunite, e meglio ancora di tutte quelle soddisfaccia al bisogno. Essa però dovrebbe, a suo avviso, essere compitata ed ordinata colle seguenti norme.

1. Si prenderà per base della nuova Antologia le due Antologie latine della Stamperia Reale, le quali si fonderanno insieme in una sola, serbatone la naturale divisione in due parti, l'una prosaica, l'altra poetica.
2. Gli autori da comprendersi nella nuova Antologia si disporranno successivamente secondo il naturale ordine cronologico. I diversi brani di ciascun autore si ordineranno l'uno dopo l'altro secondo le varie opere donde sono tolti.
3. Tutte le materie che farebbero un inutile duplicazione con libri già in uso nelle scuole, si rigetteranno. Per tal motivo saranno escluse dalla N.[uova] Antologia le due vite di Agesilao e di Dafne poiché l'intero Nepote va per le mani degli scolari, sarà escluso il Dialogo di Cicerone *de Amicitia*, poiché esso fa parte di un altro volume parimenti in uso nelle scuole, saranno escluse le narrazioni scelte di Cesare, poiché l'intero Cesare è usato del pari nelle scuole.
4. Due pezzi scelti dalle antiche Antologie, i quali hanno stretta analogia con altre opere di autori usati nelle scuole, saranno riuniti a questa, anziché conservati nell'Antologia nuova. Per tal motivo i brani oratorii di Cicerone contenuti nell'Antologia di Retorica si riuniranno colle Orazioni scelte del medesimo; i pochi brani filosofici del medesimo autore contenuti nell'Antologia di Umanità si riuniranno col libro *de Officiis*, e saranno ad un tempo accresciuti con altri brani tratti dalle opere filosofiche del medesimo, per servire più acconciamente nelle lezioni di letteratura latina agli studenti di Filosofia. In questa guisa sopra 656 pagine, di cui constano in totale le due antiche Antologie, ne rimarranno libere 224; le quali a meraviglia si presteranno per capire alcune nuove materie, di cui finora si lamentava la mancanza. Epperò

5. Nella parte prosaica si aggiungeranno: a) narrazioni scelte di *Giustino* e di Q. Curzio, la quale aggiunta cesserà il desiderio nei grammatici dell'*Excerpta et veteribus scriptoribus* e più del *Narrationes excerptae ex latinis scriptoribus ex Typ.[ografia] R.[eale] 1815* b) si aggiungerà il primo libro delle Storie di *T. Livio*, quasi intiero, con alcune narrazioni di *Tacito*, a vantaggio precipuamente de' Retorici; c) si aggiungeranno alcune *epistole* di *Seneca* e alcuni altri brani delle sue *opere filosofiche*, come pure qualche brano della *Storia Naturale di Plinio* ad uso precipuamente delle classi di Filosofia.

6. Nella parte poetica si aggiungeranno: a) elegie scelte dai libri *Tristium et de Ponto* di Ovidio, ed alcune favole della *Metamorfosi*, come già si è detto, per la Terza di Grammatica; b) brani di *Plauto* e di *Terenzio* per la classe di Retorica; c) brani di *Lucrezio* per la classe di Filosofia.

7. Si osserverà in generale la più scrupolosa diligenza, perché in tutta l'opera siavi la maggior correzione de' testi, che ottenere si possa, e nulla vi s'incontri, che offenda il buon costume e la riverenza dovuta alla fanciullezza.

8. In capo delle scelte di ciascun autore, contenuto nell'Antologia, si porrà il nome del medesimo la data della nascita e della morte di ciascuno di essi, per quanto sono conosciute, ed appresso la data il titolo succinto delle opere, che rimangono de' medesimi.

9. L'Antologia sarà preceduta da una tavola analitica delle materie comprese in amendue le Parti. In questa tutti i differenti brani saranno metodicamente coordinati secondo il diverso genere di componimenti, al quale ciascuno appartiene, e progressivamente secondo il maggiore o minor grado di facilità del testo. I medesimi brani saranno inoltre suddivisi in tre sezioni, secondo la più probabile opportunità ch'essi presentano per i rispettivi corsi, cosichè la prima sezione possa principalmente servire pel corso di Grammatica, la seconda pel corso di Retorica, la terza per il corso di Filosofia.

10. Finalmente un indice esatto, nella forma ordinaria; terminerà il volume.

Quando sopra l'esposto disegno si eseguisse l'edizione di cotesta Antologia dalla Stamperia Reale, co' suoi compatti ma nitidi caratteri, ch'essa presentemente adopera nella collezione de' classici latini, si può calcolare per certo, che l'intiera mole del libro non passerà le 500 pagine incirca; mole ordinaria, che chiunque potrà altresì dimezzare a piacimento, tenendo separata la parte prosaica dalla parte poetica, le quali in tal uopo avranno una distinta paginazione. E dove l'esecuzione risponda fedelmente al disegno, noi siamo d'avviso che tale Antologia riuscirà per ogni verso più utile essa sola, che tutte le sei attuali riunite. La Commissione pertanto propone al Consiglio di volere approvare il sopra esposto disegno della nuova Antologia latina, e di affidarne al direzione e l'incarico ad una membro di questo Consiglio, che ne assuma una certa responsabilità verso il medesimo, raccomandandone al sig. Ministro la cura per la pronta esecuzione materiale. E perché non sorga qui dubbio, se alcun membro di questo Consiglio vorrà sobbarcarsi a tale lavoro, la Commissione crede dover soggiungere, che dove il Consiglio opini, che il

più probabile e fedele esecutore di cosiffatto disegno possa essere l'autore del medesimo, il Referente non rifiuterà l'incarico che gli venisse affidato.

Rispetto agli autori italiani usati nelle scuole di Grammatica dipendenti dall'Università di Torino e dalla Università di Sardegna, essi non sono altri che quelli contenuti per brani nell'*Antologia* così detta *inferiore* all'incontro nelle scuole di Grammatica dipendenti dall'Università di Genova, vi si trova altresì approvato l'uso delle due Antologie italiane del Troya e del Fornaciari non che del Galateo del Casa. La Commissione, senza dilungarsi in molte parole, crede che nelle classi di Grammatica possa bastare un'apposita sezione della nuova *Antologia italiana*, quando questa pure venga riformata secondo il disegno analogo al sopra esposto per l'Antologia latina, e come meglio verrà più sotto indicato, parlando dell'*Antologia italiana Superiore*.

Con gli autori latini e italiani, o dati in separati volumi, o contenuti nelle Antologie sopra discusse, si compie la lista degli autori classici ad uso del corso grammaticale; e così ridotta e riformata pare alla Commissione che essa né contenga alcuna cosa di soverchia, né manchi di alcuna cosa necessaria, in conformità appunto dei principii prestabiliti. Noi passiamo però a ragionare dei libri dottrinali, ossia di testo.

Il testo di maggiore importanza ad uso nelle scuole di cui qui ci occupiamo è senza dubbio la Grammatica Latina. Il Consiglio Superiore, alcuni anni sono, adottò per le scuole la *Grammatica latina del Pr. Muratori*, ad esclusione d'ogni altra, ma l'esito, come è ben noto, non corrispose all'aspettazione; e quindi malgrado la deliberazione del Consiglio Superiore furono introdotti di nuovo nelle classi di Grammatica un *Donato* anonimo, e l'*Instradamento del Ratazzi*, la Grammatica del Porretti e forse pure alcuni altri. Nella grammatica del Muratori, – che giova dissimularlo? non si può, assolutamente, negare il grave difetto di affastellare fin da principio e senza discernimento le regole più ordinarie colle anomalie più rare, – di usare, massime nelle definizioni, un linguaggio vago, inesatto, senza senso e anche erroneo, di mancare in somma di ogni luce di filosofia grammaticale. Oltreciò essa né punto è coordinata colla grammatica italiana ora in uso nelle scuole, né potrebbe esserlo con uno altro migliore che venisse, come verrà, crediamo, adottata, e rende così impossibile il conseguimento della tanto bramata e necessaria uniformità nell'insegnamento grammaticale. Veramente par fatale, che questa uniformità quanto più si cerca tanto meno si riesce ad ottenerla; senonchè ebbe ragione il Bellisomi⁵ di dire, ch'essa non si otterrà giammai, né ci sarà mai mezzo di uscire da questa torre di Babele che si è innalzata nel regno grammaticale “se le illuminati e zelanti Autorità nelle cui mani è posto il freno d'ogni ramo d'istruzione non intervengano qui come legislative, si che nel fatto delle nomenclature ogni studio, ed ogni parte del medesimo ne conosca uno solo, semplice uniforme, costante, benché l'insegnamento ne sia diviso in varie classi o sezioni”. Ma per buona e rara

⁵ Prefaz. alla Gram. Italiana.

ventura la suprema Autorità scolastica del nostro paese è ora appunto chiamata dallo stesso Ministro della P. Istruzione a deliberare sui mezzi più efficaci per ottenere questo intento, e la Commissione dal suo canto, è qui per proporre al Consiglio quelli che essa ravvisa a tal uopo più acconci. Il primo di questi mezzi sembra alla commissione l'adottare la *Grammatica Latina* di Burnouf in luogo di quella del Muratori. Il nome solo di Burnouf, filologo di riputazione europea, ricordato con onore a tal fine dallo stesso sig. Ministro, è una guarentigia che la sua opera debb'essere, com'è di fatto assai pregevole, tanto più pregevole, se si consideri, quale realmente, una grammatica ad uso delle scuole, non già una grammatica scientifica fatta per gli studii di alta filologia, pei quali invero essa non sarebbe pari al bisogno.

L'autore medesimo fece un *Compendio* della sua grammatica, il quale presenta anzi quà e là alcuni miglioramenti dal primo testo ed esso potrebbe tenere opportunamente far le veci del *Donato*, e del *Compendio del Nuovo metodo* che si vede ancora mantenuto in uso. Due traduzioni italiane della Grammatica compiuta vanno già per le stampe, una pubblicata a Firenze nel 1850, l'altra, che è migliore, impressa a Napoli nel 1851. Una nuova edizione della Grammatica Latina di Burnouf del suo compendio, emendata di alcuni nei che furono notati dai critici, e condotta colle generali avvertenze che sotto indicheremo, potrebbe essere adunque tutto il caso per le nostre scuole. Non altrimenti nel 1730, all'epoca cioè della fausta ristorazione di quest'Università per opera di Vittorio Amedeo II, il Magistrato della Riforma provvedeva egregiamente per quel tempo, ai bisogni dell'insegnamento grammaticale, incaricando il Prof. Lauro di accomodare per le scuole Subalpine il Nuovo Metodo di Lancellotto, il quale aveva allora tanto grido per Europa, quanto ne ha presentemente il Burnouf; quantunque possa fin d'ora predirsi, che fra un non lungo tempo, quando le nuove conquise filologiche, che ora sono proprietà di soli pochi ingegni, saranno diventate patrimonio comune degli insegnanti, allora, ma allora soltanto, la Grammatica di Burnouf dovrà anche essa alla sua volta cedere altrui il campo; e può quindi dire col Poeta, che “forse è nato Chi l'uno e l'altro cancerà di nido”. Intanto però, nella condizione attuale degli studi filologici dei nostri insegnanti, la Commissione crede, che la predetta Grammatica di Burnouf sia sufficientissima allo scopo, e meriti la vostra preferenza. Avvertiamo peraltro, che la nuova edizione di questa Grammatica dovrà essere corredata da un Appendice sulle *Regole della prosodia e della verificaione latina*; materia indispensabile nelle nostre classi di grammatica, non essendovi tra noi come in Francia un trattato speciale per essa. Queste si potranno togliere agevolmente dal “Compendio del Nuovo Metodo” precitato, cogli opportuni emendamenti.

Quanto dicemmo della grammatica latina di Burnouf vorremmo poterlo ripetere di qualsiasi grammatica italiana; ma purtroppo nessuna ne troviamo di merito eguale a quella da proporre senza più alla vostra approvazione. Non le Grammatiche elementari, di cui sopra si è parlato, perché appunto elementari,

epperò né sono, né debbono essere, tanto sviluppate, quanto si richiede nelle scuole secondarie. Non quelle del Paria del *Puoti*, del *Bellisomi*, del *Vauyon* (?), del *Corticelli*, od altrettali, anonime, o con nome pur sicuro, perché anch'esse od incompiute, o non affatto conformi alle migliori dottrine ora correnti, o non fatte per la scuola. Tuttavia dovendosi pure sceglierne alcune, siccome indispensabile per l'insegnamento, noi proponiamo di preferire alle altre la Grammatica del *Corticelli*, si veramente di essa venga accomodata per le nostre classi nel modo che ora verremo indicando. La Grammatica del *Corticelli* ha un fondo eccellente; locuzione purissima, regole sicure, erudizione scelta, esempi classici, precetti sulla costruzione toscana più copiosi, forse, che in ogni altra grammatica. Ma vecchia di ben 110 anni (1745) è dettata nello stile boccaccevole che allora era tanto di moda, quanto oggi è divenuto strano; poi nella classificazione delle parti del discorso, nella tecnica, nella filosofia grammaticale, è lontanissima dalla precisione e dal rigore analitico che cura l'età nostra, e non troverebbesi punto nella richiesta armonia colla Grammatica di Burnouf. La Commissione crede perciò bene di proporre, che si faccia una *nuova edizione* e recensione della grammatica italiana del *Corticelli*, in cui si ritenga di essa tutto il fondo materiale, che v'ha di buono, ma quanto alle definizioni, alle classificazioni, alla distribuzione delle parti, si adottino possibilmente quelle medesime che saranno adottate nella nuova *edizione* della Grammatica latina di Burnouf, conformandoli in generale colle migliori dottrine grammaticali ora consacrate dal consenso de' Filologi più autorevoli d'Europa. E questo è l'altro mezzo, che alla Commissione pare il più idoneo per ottenere la bramata uniformità d'insegnamento grammaticale in tutte le scuole dello Stato, a cominciare dall'Ateneo infino all'ultima scuola secondaria, ed eziandio fino all'elementari, quando un *compendio* di cotesta nuova grammatica italiana, acconciamente dettato per essa, vi venisse introdotto, come più sopra vi è accennato in luogo di quelle, che ora vi sono adoperate. E quanto all'eseguire queste nuove edizioni delle due grammatiche Latina ed Italiana, la Commissione propone al Consiglio quel mezzo medesimo che sopra gli fu esposto per la nuova Antologia Latina.

Un'altra delle materie che sono prescritte da insegnarsi nelle classi di Grammatica, si è la *Storia sacra*; la quale è ben degna di esservi conservata siccome quella che è base di ogni istruzione ed educazione morale, ed insieme è fondamento e parte essenzialissima della storia antica. Il testo già da più anni superiormente approvato per tale insegnamento è la *Storia sacra del A. e N. Testamento ad uso de' giovanetti del P. Secco, per G. Marietti*, ed essa è riputata dalla Commissione conveniente al suo fine, non essendo altro che il racconto biblico esposto collo stesso ordine, e quasi collo stesso stile dell'originale e per riguardo alla lingua pregevole l'autore essendosi giovato della storia de' Monsignor *Farini*, cosichè giova tanto per la materia, quanto per la forma al doppio scopo di porgere ai giovani una compiuta notizia degli [†] ebrei e cristiani, ed iniziarli in pari tempo ed invogliarli alla lettura del divino volume. La Commissione perciò opina per la conferma dell'approvazione di

questo testo, e propone ad un tempo, che quindi innanzi in tutte le tre classi di Grammatica venga consacrata all'insegnamento graduale della storia sacra la lezione del sabato, per tenervi le veci della lettura del *Kempis* o della *Verità della religione* del Gerdil, libri più prescritti che adoperati; ed in tal guisa non si resterebbe dal raggiungere eziandio un altro scopo, al quale saviamente sempre si mirò da' nostri maggiori, quello cioè di vedere l'insegnamento letterario accompagnato e condito dal sale cristiano.

La terza classe di Grammatica suol essere meta degli studii per non pochi giovani; e questi uscirebbero dalle nostre scuole senz'averne pur riportata la più leggiera cognizione della storia del proprio paese, quando ivi non ne venisse ordinato l'insegnamento relativo, ma lasciato intiero, come al presente, nei programmi di storia nel corso retorico e filosofico. La Commissione sperando, che prossimamente sia per togliersi questo sconcio, propone che per codesto insegnamento della *Storia patria* nella 3a classe di Grammatica sia approvato provvisoriamente il libretto intitolato *Compendio della storia della R. Casa di Savoja*, Marietti 1855; il quale pur è un estratto della storia dettato espressamente per le scuole dal Prof. Lanteri di buona memoria per commissione del Magistrato della Riforma. I maestri nell'esposizione di coteste brevi notizie sui Reali di Savoja potranno aggiungere a voce le nozioni più utili relative al nostro paese in generale, le quali mancano in detto Compendio; ed intanto potrà pensarsi ad avere una brevissima *Storia degli Stati Sardi* da surrogarsi più utilmente al predetto Compendio. D'altra parte quest'insegnamento della *Storia patria* nella 3a classe di Grammatica dovrebbe a nostro avviso tenervi il luogo dell'insegnamento della *Storia greca*, il quale verrebbe allora *trasportato* nella classe di Umanità, giacchè tutto l'insegnamento storico essendo ora, e potendo (per non dire dovendo) restarvi diviso in quattro periodi, esso troverebbe tutto il voluto spazio nei quattro anni per cui si stendono i due corsi biennali di Retorica e di filosofia.

Per le nozioni di geografia fisica e politica corrispondenti allo studio della *Storia patria*, crede la Commissione che basti il libro intitolato *Nozioni compendiose di geografia*, di cui sopra già si è parlato. E non dovendosi, giusto i prestabiliti principii adottare che un solo testo, cesserebbe quindi l'uso della *Geografia moderna* del Marietti, siccome inferiore alle pred.[ett]e Nozioni. In ordine peraltro all'insegnamento della Geografia, la Commissione crede altresì conveniente di proporre, che venga separato il programma della geografia astronomica, fisica, politica e statistica da quello della geografia *storica* propriamente detta, e che l'insegnamento di quella sia coordinato colle lezioni di *Aritmetica e preliminari della Geometria*, e, gradualmente ripartito in tre anni, sia dato dal Professore di Matematica elementare (giacchè esistendo questo nei Collegi nazionali ed in quelli a loro assimilati, può ragionevolmente sperarsi di vederlo stabilito in tutti i Collegi regii all'epoca del nuovo riordinamento dei medesimi), e che l'insegnamento della *geografia storica* venga progressivamente dato colla storia stessa dal Professore di Storia. In questo caso le *Nozioni*

compendiose non sarebbero più sufficienti come libro di testo per un compiuto insegnamento di quella materia. L'*Esposizione circostanziata* dello Schiaparelli sotto qualche rispetto lo sarebbe meglio; ma abbisognerebbe anch'esso, per avviso della Commissione, di essere sfrondata in alcune parti, corretta in molte altre, ed intieramente riveduta. Comunque, si provvederà definitivamente a questo bisogno quando sia stabilito il nuovo ordinamento che si attende.

Da ultimo le classi di Grammatica richiedono un libro di testo per l'insegnamento della *Matematica elementare*, il quale è prescritto nei Collegii nazionali e loro simili. Tale insegnamento nel corso di Grammatica si estende dai principii della numerazione fino al calcolo de' numeri complessi, per proseguire poi nel corso di Retorica fino all'estrazione della radice cubica. Per cosifatto studio la Commissione propone riconfermare l'approvazione del lodato Trattato di Aritmetica del Marta, il quale distribuito acconciamente in più parti potrà servire da se solo per tutte le classi.

Il catalogo de' libri scolastici per le classi di grammatica ci chiamerebbe ancora a discorrervi della *Storia Greca* del Bateux. Ma noi parleremo di questo insieme cogli altri testi che servono all'insegnamento storico nel corso di Retorica, al quale appunto facciamo passaggio.

Corso di Retorica

In questo corso troviamo in primo luogo tra *Classici Latini* i seguenti libri: I Commentarii di *Cesare*, – Le Orazioni scelte di *Cicerone*, – le Georgiche e l'Eneide di *Virgilio*, – le Poesie scelte e l'Arte poetica di *Orazio*, – poi le scelte di *Sallustio*, di *Livio*, di *Tacito*, di *Quintiliano*, e de' *due* Plinii contenute nella Parte prosaica della *Nuova Antologia* sopra indicata, non che le scelte di Plauto, di Terenzio, Lucrezio, Ovidio, Catullo, Tibullo, e Properzio nella Parte Poetica della medesima. – Tutti questi illustri esemplari sembrano alla Commissione non meno convenientissimi per il loro merito intrinseco, che sufficientissimi per la copia e per la varietà opportunissimi a tutti i bisogni delle classi di Retorica. Non aggiungiamo i Fasti di Ovidio, perché ridondanti di sconcezze, e anche piuttosto tediosi.

Rispetto ai *Classici greci* (perciocché nel corso di Retorica il greco entrando a far parte degli studii prescritti nei Collegii nazionali ed in quelli assimilati ai medesimi, richiede anch'esso testi ed esempj) si ha la scelta di versioni graduate e continue contenute nell'*Antologia Greca* approvata nel 1850 dal Consiglio Superiore ad uso delle scuole secondarie; e la Commissione, astenendosi come di ragione il Riferente, si conforma al precedente voto del Consiglio.

Quanto poi ai *Classici Italiani* la Commissione stupiva prima di tutto di non trovare più l'opera di un solo autore, del cui nome si onorava il Catalogo de' libri per le scuole dipendenti dall'Università di Torino, come avviene de' *Classici latini*, ma che tutti si riducessero ai pochi brani sparsi per le due *Antologie* inferiore e superiore. Nel solo catalogo dell'Università di Genova trovava registrato il Galateo del Casa, non sapremo dire se piuttosto sotto il rispetto di

autore classico che di maestro di urbanità. Ma nel mezzo di tante ricchezze della nazionale letteratura la Commissione ravvisa né utile né decoroso il negare più oltre di porre nelle mani della nostra gioventù studiosa qualche opera intiera de' classici italiani più illustri, salvi beninteso i riguardi dovuti al buon costume; e pertanto poiché la Divina Comedia in tanto sarebbe forse troppo voluminosa e difficile, le Rime del Petrarca, il Decamerone del Boccaccio, e l'Orlando Furioso dell'Ariosto per la natura delle opere convenirebbero meno a' giovanetti, Ella vi propone di adottare in primo luogo la *Gerusalemme Liberata* del Tasso, secondo l'ottima edizione *castigata* del Marietti, e quindi la Tragedia del *Saul* del grande nostro Astigiano; opere amendue opportunissime nel corso di Retorica, e la seconda eziandio richiesta dall'onore delle lettere piemontesi.

Il *Galateo* del Casa, come classico cinquecentista, Ella intenderebbe che fosse altresì adottato per tutte le classi di Retorica, e che fosse riunito in un volume colle *Orazioni e Lettere scelte* del medesimo, le quali sono sparse nelle due Antologie. Degli altri Classici poi contenuti nelle predette Antologie, la Commissione propone, che prese le medesime per base, si fondano insieme, e se ne faccia una nuova recensione conforme intieramente al disegno sopra espostovi per l'Antologia latina, in cui cioè venga tolto il superfluo, sia aggiunto il mancante, e sia compilato l'imperfetto e mal svolto. La Commissione è convinta che debbasi venire a cotesta edizione di una nuova Antologia piuttosto che adottarne alcuna delle diverse altre o già in uso nelle nostre scuole, quali sarebbero le Antologie del *Fornacciari*, del *Troya* e del *Capellina*, o che avrebbero potuto esserlo al posto di queste, come le *Crestomazie* del *Leopardi*, il *Libro dell'Adolescenza* del Mauri e simili, per questa ragione principalmente che essa sottopone alla saviezza del Consiglio, che cioè il modo con cui queste sono compilate le rende impossibili di servire allo scopo precipuo, a cui sono destinate le Antologie italiana e latina nelle nostre scuole. Infatti chi prende ad esaminare l'ordine con cui è compilata per esempio la più recente delle Antologie sopracitate, troverà che tutti i diversi brani degli autori in essa contenuti vi sono coordinati sotto tre principali titoli, *L'Universo*, *L' Uomo – Dio*, i quali si suddividono come meglio parve al compilatore in altri titoli minori, cosiché in complesso tutti que' diversi brani formano bensì fino a un certo segno un corpo di dottrina, ma ad ogni pagina un autore di un dato secolo e di un dato stile succede ad altro autore di diverso secolo e di stile diversissimo. Nelle altre su citate Antologie si veggono seguite altre classificazioni parimente arbitrarie, senonché per errata trovansi confusi cogli autori più illustri autori mediocrissimi e di niun valore. Ora cotesta specie di opera a centoni si loda da alcuni, da altri si biasima fortemente, noi senza lodarle né biasimarle, diremo che non convengano ai bisogni delle nostre scuole. Quivi i capolavoro de' Classici Latini ed Italiani debbono, a nostro avviso, esser posti sotto gli occhi degli scolari, se non per intiero almeno nelle loro parti più belle, in brani continuati di una discreta estensione, e nel loro ordine naturale di opera per opera, acciocché il Professore possa esercitare sovr'essi i giovani non solo a sciogliere rapidamente

le difficoltà del testo, e darne una traduzione (se parliamo de' latini) abbastanza elegante e fedele, ma soprattutto a gustare il diverso stile e colorito proprio di ciascun autore, ad apprezzare i diversi caratteri della lingua proprii di ciascuna età delle rispettive letterature, il che più fermo non è possibile col mezzo di una miscela di tanti minutissimi brani de' più diversi autori. Cercasi il diletto della varietà? Abbastanza di naturale varietà presentano i singoli classici nella varietà grandissima di soggetto e di stile di ciascun autore, senz'andarla a ricercare nell'artificio di un'arbitraria disposizione.

Cercansi esempi opportuni per le varie specie di componimenti? La tavola analitica in capo del volume l'indicherà di leggieri allo scolaro ed al maestro? – Per questo motivo adunque e per altre ragioni ancora, che per brevità qui tralasciamo riserbando nella discussione verbale – La Commissione crede assolutamente necessaria la nuova edizione su accennata.

Tra le aggiunte da farsi nella nuova Antologia crediamo opportune principalmente le seguenti. Nella parte prosaica si aggiungeranno brani di *eloquenza civile*, alla cui mancanza nelle Antiche Antologie accennava in modo particolare il Sig. Ministro stesso, mentrèché le nuove istituzioni politiche, faustamente ora possedute dal Piemonte, rendono evidentemente necessaria una più particolare coltura di questo genere di eloquenza. Questi si potranno ricavare principalmente e colla debita prudenza, dalla Storia del *Machiavelli*, del *Guicciardini*, del *Varchi*, del *Segni* e del *Botta*, attenendosi a ciò che essi presentano di più pregevole tanto pel fondo quanto per la forma. Per l'onore delle lettere Piemontesi crediamo che si potrebbe togliere altresì qualche brano dalla *Ragione di Stato* del nostro Botero, uno de' pochissimi scrittori politici del secolo XVI, lodato dal Gamba come seguace de' migliori modelli antichi, ed annoverato nei testi di lingua italiana ad altri esemplari del bene scrivere, il che servirà viemmeglio a dare a quest'Antologia l'impronta del *tempo* e del *paese* in cui nacque. Per la medesima ragione non sarebbe inopportuno aggiungere a suo luogo alcuni saggi delle prose e soprattutto delle descrizioni del nostro *Baretti*, come per ragione dell'eleganza e del brio meritano d'essere aggiunte alcune prose del *Bartoli*. Compirebbero la parte prosaica alcune letture filosofiche tratte principalmente dai chiari nostri contemporanei Gioberti Rosmini e Pellico, in servizio soprattutto degli studenti di Filosofia.

Nella parte poetica, che ora è poverissima, dovranno essere aggiunti brani scelti di *Dante*, massime del *Purgatorio*, di cui non vi ha traccia nell'Antologia, e del *Paradiso*, di cui s'ha un solo passo brevissimo; le canzoni eroiche del *Petrarca*, brani de' più leggiadri, ma castigati, dell'*Ariosto*, canzoni del *Filicaia*, poesie scelte del *Monti* e del *Leopardi*. L'invito a Lesbia del *Mascheroni*. I Sepolcri di *Foscolo* e per una ben meritata eccezione alla nostra regola di non ammettere nell'Antologia autori diversi, gl'*Inni sacri* e i *canti* del *Manzoni*. E per la compilazione ed esecuzione di quest'Antologia italiana la Commissione crede dover proporre al Consiglio il mezzo medesimo che gli propose per l'Antologia Latina.

Passando ora ai libri di testo per il corso di Retorica osserveremo primamente che in esso di grammatiche latine ed italiane non havvi più mestieri, dovendosi supporre bastante lo studio grammaticale fatto nel corso precedente. Comunque, dove fosse d'uopo rinfrescare la memoria della dottrina studiata, o compiere lo studio di qualche parte tralasciata, dovranno valere i testi medesimi già adoperati nelle classi grammaticali. Per lo studio della *Grammatica greca*, nuova materia, come già fu detto, proprio del Corso di Retorica, la *Grammatica greca di Burnouf*, impresso dalla St.[amperia] Reale, e già approvata ad uso delle scuole dal Magistrato della Riforma, è ravvisata dalla Commissione sufficientissima all'uopo, e relativamente la migliore, degno della vostra approvazione. Ma viemeglio opportuno essa crede il *Compendio* che venisse fatto della medesima analogamente a quello della grammatica latina che già fu proposto; perciocché con esso si otterrebbe non solo il materiale vantaggio di un prezzo minore a farne acquisto, ma eziandio il vantaggio tecnico di vedere sparire alcune mende sfuggite nella Grammatica compiuta (che non più tardi dell'anno scorso furono tanto acerbamente censurate dal Sig. Courtaud-Diverneresse) ed introdottavi maggior uniformità che sia conciliabile colle grammatiche latina ed italiana. E parimente per l'esecuzione di tal compendio si ripropone il mezzo già esposto.

Due altre gravi materie d'insegnamento prescritte nel corso di Retorica richiederebbero ora, come per l'addietro lo richiesero, un libro di testo, cioè a dire l'insegnamento *della Storia e Geografia* e l'insegnamento dei *Precetti di Umanità e di Retorica*: senonché noi vi proponiamo di fare ormai senza di tali testi, e di provvedere all'insegnamento in un altro modo, che ora vi sarà dichiarato. È questa forse la novità più importante, ed il partito più fecondo di utili risultati, che la Commissione proponsi al Consiglio, epperò ci studieremo di esporlo colla maggiore chiarezza.

Incominciando dai testi di storia, rammenterò il Consiglio quanti già ne siano stati presentati ad esso per ottenerne la relativa approvazione, ma inutilmente. Parecchi altri se ne stanno ora allestendo da altri, non saprem dire se con migliore fortuna. Intanto si usano nelle scuole per l'insegnamento storico parecchi volumi, diversi di metodo, di stile di autore, i quali sebbene individualmente non privi di qualche merito complessivamente peraltro sono ben lontani dall'incontrare la piena soddisfazione degli'intelligenti. Son questi la *Storia Greca Di Batteux* 1 vol. di pag. 168; la *storia romana di Goldsmith*, 1 vol. di pag. 287; *La Storia di Europa del Ricotti*, 3 volumi il primo di pag. 324, il secondo di pag. 334, il terzo di pag. 260; inoltre l'*Esposizione* circostanziata dello *Schiaparelli* di pag. 244, in totale pag. 1617 in 16. Notiamo che i libri dello Schiaparelli del Batteux e del Goldsmith non furono approvati da questo Consiglio ma portano tuttavia stampato in fronte: "libro adottato dal Ministero". Veramente dei due ultimi è stato senza più prescritto l'uso dal Ministero nel Regolamento del 24 Ottobre 1851. La storia del Batteux e del Goldsmith sono piuttosto fatte per l'insegnamento ai fanciulli. All'incontro la storia del Ricotti essendo stata dall'autore elaborata per provvedere (com'egli

stesso dichiara nella prefazione) all'insegnamento storico dell'Università, per ciò solo dovette riuscire più elevato et essere di quello che convenga nelle classi secondarie.

Tra i meriti che si fanno valere in alcuno di tali testi già approvati, o che aspirano ad esserlo, si pone, o si vuol porre, l'essere essi conformi al programma stabilito per gli esami di Magistero. Ma sarà questo un titolo sufficiente agli occhi del Consiglio Superiore, il quale non entrò punto nella redazione e approvazione di quel programma, e d'altra parte si mostrò già convinto che il medesimo programma non è acconcio per le nostre scuole, e dell'essere assai modificato o rifatto? Che il Consiglio adotti definitivamente uno di tali testi ed esso si farà suo malgrado risponsale del programma medesimo con manifesta contraddizione. Oltrecciò si hanno inconvenienti ben più gravi prescrivendo libri di testo per la storia e massime un testo unico come pare si dovrebbe fare per contentare coloro che in quest'unicità trovano una garanzia. Il Consiglio che approva, ed il Ministro che sancisce l'approvazione di un dato testo storico pei Collegii, si fanno evidentemente risponsali davanti al Pubblico dell'assoluta bontà, od idoneità almeno di quel testo pei medesimi; risponsali adunque che per il fondo della dottrina, la proprietà del dettato, la giusta estimazione delle cose, la dirittura de' giudizi in tutte le questioni attinenti alla morale, alla religione, alla politica, che per queste e cento altre simili considerazioni tutto il contenuto di quel testo è per ogni verso meritevole della Superiore approvazione. Ora in una materia così vasta, così vaga, così suscettiva di tanti diversi giudizi secondo la diversità de' tempi e delle cose, dovrà il Consiglio, dovrà il Ministro assumersi una risponsabilità così grave? Vorranno essi stabilire, che in qualunque scuola dello Stato non potrà più ammettersi altra dottrina storica, che quella la quale sarebbe consacrata nel testo privilegiato? No, la vostra Commissione fermamente crede, che ciò non sarebbe né prudente né utile, quant'anche fosse possibile trovare un testo degno veramente della vostra approvazione; il che è ben lungi dall'essere al caso presente, giacché un testo cosifatto ella non saprebbe attualmente rinvenirlo. La Commissione perciò crede suo debito di proporre al Consiglio un altro sistema, onde provvedere all'insegnamento storico, tanto nel corso di retorica che in quello di filosofia, sistema che ha in suo favore l'autorevole esempio e l'esperienza della Francia, e che consiste nell'*adottare*, in luogo di un testo unico, un *unico programma* che ne faccia sufficientemente le veci. L'esecuzione di tale sistema richiederebbe le condizioni seguenti.

Il programma primamente debb'essere redatto in modo, che tutto il contenuto sia proporzionato alla comune intelligenza degli allievi, non deve entrare in particolarità sterili, né in questioni che dal canto politico, religioso e morale siano inopportune per giovanetti [+]; abbracciare invece tutti i principali avvenimenti e fatti degli uomini e de' popoli, che lasciarono una traccia profonda del loro passaggio sulla scena del mondo, e destano tuttavia un generale interesse. Questo programma sarà poi diviso in tanti paragrafi corrispondenti al

numero delle lezioni che sono stabilite per l'insegnamento della storia in ciascun anno di corso. Il Professore sulle tracce di ciascun paragrafo del programma si preparerà in iscritto un *Sunto* della lezione, che egli dovrà fare su quel soggetto; nel qual sunto indicherà con diligenza il concatenamento de' fatti, ed i punti più meritevoli d'attenzione per gli allievi; e detterà di giorno in giorno questo sunto medesimo in principio di ciascuna lezione. Tale sunto servirà quindi in primo luogo al Professore per testo della sua spiegazione verbale; servirà in secondo luogo agli allievi per richiamo dell'udita lezione, e per materia di successive interrogazioni e di composizioni letterarie. Nella spiegazione verbale il Professore si studierà di animare l'esposizione de' fatti particolari, più degni di memoria, «colla descrizione de' caratteri più insigni degli uomini e delle nazioni, – col quadro delle rivoluzioni sociali, della azione esercitata sullo sviluppo de' popoli dalla religione, dalle lettere, dalle arti, dall'industria, dal commercio, dalla navigazione e dalle guerre, ed userà la massima sobrietà nell'enumerazione degli avvenimenti di poca importanza, contento di legare insieme con rapide transizioni le scene memorabili e sole degne d'interesse»⁶. – Più particolari norme per l'insegnamento di questa ed altre materie più importanti, potrebbero esser date ai Professori in una Ministeriale istruzione.

Adottandosi questo sistema della Commissione, si conseguirebbero tra gli altri, i seguenti utilissimi risultati pel Consiglio Superiore, pel Ministro, per i Professori, e per gli scolari.

- a. Il Consiglio non avrà più la difficoltà enorme di dover ora deliberare sulla scelta di un libro di testo di Storia; assunto gravissimo, pieno degli inconvenienti sopra notati.
- b. Il Ministro avrà un mezzo sicuro (che ora gli manca) di potere controllare l'insegnamento storico, che si dà nei Collegii, per mezzo dell'ispezione che in qualunque istante potrà ordinare dei sunti che si detterebbero da' Professori; de' quai sunti potrà altresì prescrivere la regolare trasmissione semestrale od annuale alla Commissione Permanente e quindi al Ministero.
- c. I Professori di Storia giovano di una discreta libertà nelle loro lezioni, dentro la sfera del comune programma, qual è appunto richiesta dalla natura stessa delle cose: la quale moderata libertà negandosi loro assolutamente (come avverrebbe obbligandoli a servirsi di un unico testo) li spinge, come al solito, ad un eccesso contrario, e li licenzia in certa guisa ad abbandonare il testo per sostituirvi la loro propria voce, senza lasciare all'Autorità Scolastica mezzo alcuno di controllare tutto il loro verbale insegnamento, e correggerne, ove d'uopo, i traviamenti.
- d. Gli scolari finalmente saranno liberati dall'attuale supplizio di dover sovraccaricare la memoria di fatti sterili, insignificanti, e sopra tutto dal pericolo di aver guasta la mente coi giudizi storti, e contaminato innanzi tempo l'animo da certe storiche turpitudini, le quali, a dir poco, sono immature per l'età

⁶ Cfr. [†] Instruzione, p. 219.

giovanile, la quale chiede di essere nutrita di idee pure, elevate ispiratrici del bello e del grande, e non già istigatrici dell'orrido e del deforme.

Al Consiglio pertanto la decisione sull'adozione del sistema che la Commissione gli propone: Ella non saprebbe indicarne altro più conveniente nel caso nostro, e già fecondo di utili risultamenti.

I precetti di Umanità e di Retorica, altrimenti ora indicati sotto il titolo d'*Instituzioni di Letteratura*, destarono anch'essi più volte l'attenzione del Consiglio, chiamato a deliberare sull'approvazione chiesta per questo o quel trattato, ma sempre inutilmente. Al presente sono in uso per questo insegnamento gli otto testi che seguono: 1° *De expolienza orazione* – 2° *Institutiones Oratoriae*, di Vallauri – 3° *Il Trattato della locuzione oratoria e dell'Arte Poetica* – 4° *Instituzioni di Belle lettere* di Ugo Blair, con aggiunte e note – 5° *Arte Poetica* di Montanari – 6° *Cardella Storia della letteratura greca, latina ed italiana* – 7° Vallauri, *Historia Critica liberarum latinarum* – 8° Capellina, *Manuale di Storia della letteratura latina*.

Che tutti i predetti testi male corrispondano al bisogno lo riconobbe prima d'ora il Ministero ed il Consiglio Superiore col fatto specialmente d'aver aperto un concorso e proposto un non tenue premio per la compilazione di un nuovo *Trattato di Letteratura*; concorso peraltro, come ognuno ricorda, donde nessuno uscì vittorioso. L'affaccendarsi che ora fanno, siccome è visto, parecchi professori per acconciare di cosifatti trattati, è prova che dura la coscienza dell'inettezza, in generale, dei testi sopra annoverati.

Un gran difetto da evitarsi in questa specie di testi al quale non tutti portano la debita attenzione, si è quello di dare all'esposizione teorica delle *Instituzioni di Letteratura* un'estensione assai maggiore di quella che loro conviene; e d'invitare, per così dire, colla loro ampiezza, i mal accorti Professori ad amplificarla viemaggiormente collo sviluppo orale. La teorica dei precetti di umanità e retorica debb'essere, a nostro avviso, esposta nelle scuole in modo dogmatico e sommario, a trovare il suo compimento nelle lezioni orali del Professore in occasione delle correzioni de' componimenti e dell'interpretazione degli autori. In Francia, negli ultimi regolamenti, per l'insegnamento delle regole di composizione e di stile è assegnata *una sola ora* di classe ogni 15 giorni nei due anni di terza ed Umanità, e per l'insegnamento delle *regole di Retorica* è assegnata un'ora di lezione ogni 15 giorni, nel *solo primo semestre* dell'anno di Retorica⁷. Nel Belgio, in una recentissima circolare ai prefetti degli studii degli Atenei del Regno, pubblicato nel *Moniteur* del 6 corrente Agosto, troviamo prescritto, che per l'*esposizione dei principii dell'Arte Oratoria e poetica* debbano portare nella classe di Umanità 30 lezioni di *una mezzora* caduna, e nella classe di Retorica 40 lezioni di *una mezzora* caduna. Noi siamo in massima di questo medesimo avviso, epperò se riconosciamo da un canto troppo miseri e gretti i tre antichi Trattati *De Expolienza, Institutiones*

⁷ [†] Instruz., p. 216.

Oratoriae, e Della locuzione Oratoria, troviamo dall'altro troppo diffusi, come testi scolastici, gli altri cinque trattati sopra nominati, e per queste e per altre ragioni non adatti per le nostre classi.

Cercando qual testo migliore si potrebbe sostituire ai sopra esclusi la Commissione non avrebbe trovato altri fra cui fermare la sua scelta, che l'uno e l'altro dei seguenti due: *Trattato dell'Arte Retorica del P. Notari*, in 2 parti, Torino 1851, pag. 182 in 16, e *Nozioni Elementari di Letteratura per Domenico Capellina*, in 3 parti, Torino 1855, pag. 214 in 16. L'uno e l'altro non mancano di pregio e non sarebbero indegni della vostra approvazione. Il primo in qualche parte avanza forse il secondo; ma questo vince il primo nella maggiore conformità al programma per gli esami di Magistero. Senonchè codesto programma che non fu mai discusso, né approvato dal Consiglio prima di prendersi per criterio nella presente deliberazione, meriterebbe d'essere esso stesso in qualche parte emendato. Quindi è che la Commissione, ben ponderata ogni cosa, è d'avviso che anziché prescrivere l'uno o l'altro dei sopradetti volumi, convenga meglio al Consiglio seguitare, almeno provvisoriamente, il partito propostogli per l'insegnamento della storia, adottare cioè un unico programma, che tenga le veci di trattato. Questo programma verrebbe svolto dal Professore in alcune determinate lezioni che egli si preparerà accuratamente, ricorrendo ai fonti che riputerà migliori, e come meglio verrà determinato, nell'*Istruzione precitata*, che credesi sarà pubblicata in ordine di questa materia. Il *sunto* di tali lezioni sarebbe dettato dal Professori ai suoi scolari, e servirebbe loro per testo a studiare a memoria, e per materia degli esami consueti. Più tardi, dopo il riordinamento che si prepara de' Collegii, all'approvazione definitiva de' programmi per gli esami di Magistero, vedrà il Consiglio se convenga adottare qualche libro di testo per questo ramo d'insegnamento.

All'antico trattato della Locuzione oratoria sopra menzionato ed escluso, va annesso un altro trattatello intitolato *dell'Arte Poetica*. L'esclusione del primo non intendiamo che implichi altresì la condanna del secondo; il quale anzi suol essere conservato per sopperire di necessità all'insegnamento della verseggiatura italiana. Esso richiede peraltro a nostro avviso di essere diligentemente riveduto; il che sarà agevole ad ottenersi, dopo la revisione del programma di Letteratura dandone l'incarico a qualche Dottore Collegiato di Lettere, ma inculcandogli l'avvertenza, che il libro dovrà servire di testo nel corso di Retorica ne' Collegi, e non già nei corsi di Letteratura nell'Università.

Sussidio opportuno per le cognizioni d'archeologia e di mitologia, che si richiedono all'intelligenza de' classici nelle scuole, è il *Breviarium antiquitatum romanorum* del Cellario, coll'appendici del *De Diis et heroibus*, editi recentemente dalla Stamperia Reale. Il *Breviarium* fu già prescritto senza più ad uso dei Collegi Nazionali col Regolamento 24 ottobre 1851. Noi proponiamo che il Consiglio ora regolarmente approvi il detto *Breviario* coll'*appendice*, e ne *prescriva* provvisoriamente l'uso nel corso di Retorica in tutti i Collegi dello

Stato, finché non ne venga poi approvato qualche Compendio di Archeologia migliore di questo.

Da ultimo viene il libro intitolato *La Religione studiata nella Storia del Pr. Volentieri*. Questo libro sebbene trovasi inscritto nel Calendario tra i libri ad uso dell'Umanità, non ebbe però mai la chiesta approvazione del Consiglio Superiore, siccome quello, che non abbraccia che una parte sola del programma del corso di Religione, a cui si voleva destinare. Ma la Commissione avendo presentito, che si pensi, molto convenientemente, a trasportare l'insegnamento della Religione dalla scuola nella cappella, crede non più necessario parlare per ora di tale libro

Corso di Filosofia

Ora facciamo finalmente passaggio all'ultima parte del nostro lavoro, cioè adire a libri di uso nelle scuole di Filosofia. Più breve assai sarà questo compito per il relatore, più breve per voi il tempo da esercitare la vostra benigna pazienza.

I Classici che si richiedono per le lezioni complementari di letteratura latina ed italiana prescritte nel corso di Filosofia, ci vennero già quasi tutti per incidenza nominati nella parte già esposta di questa relazione. Essi sono gli *Officii di Cicerone*, che scelse dalle opere filosofiche del medesimo autore; *la terza Sezione* delle due nuove antologie *Latina ed Italiana*, contenenti appunto letture appositamente scelte per le classi di Filosofia nel modo già accennato. Sopra di questi libri non crediamo necessarie ulteriori parole, essendo che a ciascuno si parrà chiara l'opportunità de' medesimi per le classi di cui parliamo.

Un aggiunta peraltro ci giova di proporre ancora agli autori su citati. Ella è opinione di uomini insigni così antichi come moderni, che nel generale indirizzo della pubblica istruzione debba possibilmente cercarsi l'alleanza delle lettere divine colle umane, lo studio del pensiero antico congiunto collo studio del pensiero moderno, la meditazione delle idee pagane unito con quella delle idee cristiane. Quest'opinione ci pare fondata sulla verità, e lasciando stare le assurde conseguenze a cui esso fu spinto al solito dagli esageratori è noto come pochi anni addietro ella sia penetrata nel nuovo piano di studii adottato dall'Università di Francia, e le innovazioni reali ch'esso vi introdusse nella scelta degli autori ad uso delle scuole; il che nella classe di Terza fra le *Vite di Plutarco* e l'*Iliade di Omero* trovasi registrata la scelta di *Omellie dei Padri della Chiesa*, nella classe di Logica accanto al *Gorgia di Platone* e in mezzo del *De Officiis* di Cicerone e del *Novum Organum* di Bacone figurano i *Soliloqui di S. Agostino* per formare la transizione l'anello di unione tra il mondo pagano e il mondo cristiano. Noi non vogliamo farci, né invitare voi a farvi ciechi incitatori de' nostri vicini: crediamo peraltro che il fare un passo in questa nuova via sarebbe opportuno per non mostrarci stranieri al'odierno movimento intellettuale. D'altra parte osserviamo che nel nostro programma di Filosofia morale, il quale fu pubblicato col Decreto 1 febbraio 1852, e però sei mesi prima del nuovo Plan de Etudes dell'Università di Francia, che porta la data del 30 agosto dell'anno

medesimo, il paragrafo 47 versa appunto sulla filosofia dei principali padri della Chiesa, ed in particolare vi è nominato appunto S. Agostino. Adunque sebbene noi non intendiamo che il Consiglio si faccia mallevadore di tutto il contenuto di quel programma, crediamo che possa in questo punto accettarlo, e coerentemente ad esso adottare tra gli autori ad uso della classe di Filosofia il libro dei *Soliloqui* di S. Agostino perché possa servire di soggetto ad un'analisi di tal opera, come si richiede degli *Officii* di Cicerone.

Rispetto ai libri di testo la Commissione è d'avviso che si prescrivano bensì dei testi per le varie parti della filosofia positiva; ma per la filosofia *razionale* si adotti invece un unico programma come già fu proposto per la storia.

Tra i testi di Filosofia positiva abbiamo in primo luogo gli *Elementi di algebra e geometria* di Marta, e gli *Elementi di Geometria* del Clairaux, amendue regolarmente approvati. Ma la Commissione crede il solo Marta di gran lunga preferibile per le nostre scuole al Clairaux, epperò si propone di annoverare il solo Marta tra i libri prescritti. Abbiamo in appresso gli *Elementi di Fisica sperimentale* del Botto, e gli *Elementi di Storia Naturale* di E. Sismonda, amendue eziandio regolarmente approvati. La Commissione è conscia, che nel primo di questo da persone intelligenti si desiderano alcuni miglioramenti, e vi nota per es. la mancanza assoluta dei principi della chimica (il che non sembra conveniente), e che il secondo di essi si crede emendabile in alcuni punti. – Ma non soccorrendo per ora altri testi preferibili assolutamente a quelli, ella propone al Consiglio di confermare provvisoriamente l'approvazione de' medesimi.

Quanto all'insegnamento della Filosofia razionale, la Commissione vi propone, già lo dicemmo, di adottare un *unico programma* nella conformità che si fu già proposto per l'insegnamento della storia; e le ragioni che la muovono a proporvi tale partito son queste. Presentemente sono in uso nelle scuole di Filosofia i trattati seguenti: per la *Logica e Metafisica* il trattato unico del Prof. Corte; per l'Etica quattro trattati diversi, cioè gli *Elementi di Etica*, del medesimo Prof. Corte; – *Elementi philosophice moralis*, autore Sciolla; – *Appunti di filosofia morale* del Prof. Garelli; – *Principii elementari di Filosofia* di Armandi Testa e Sola. Tra tutti questi cinque libri havvene per avventura alcuno che esattamente adempie tutte le condizioni che debbe avere un libro di *testo* per le scuole di Filosofia? Un testo di tale genere, stampato o scritto, supponendo sempre un insegnamento orale che lo compia e lo dichiari, deve soprattutto comprendere tutte e sole quelle nozioni e que concetti, che come germi verranno svolti dalla viva voce del maestro, cosiché nulla vi sia nell'orale insegnamento, che non si appoggi come a base sul testo stampato, e questo non possa a meno di dover essere impregato dell'orale sviluppo del Professore.

All'incontro tutti i libri precitati non adempiono punto questa condizione; essi poco o nulla lasciano alla viva voce del maestro tranne inutili amplificazioni e ripetizioni inettissime a procacciarsi l'attenzione della scolaresca; la quale persuasa inoltre che col solo imparare a memoria, a suo bell'agio, il testo stampato potrà rispondere ai quesiti del programma senza darsi alcun pensiero

delle aggiunte e spiegazioni orali del maestro, si permette le frequentissime assenze, le immorali svogliatezze e la indisciplinazione ben nota non bisogna dissimularlo: un testo che comprende già più o meno svolta tutta la materia dell'insegnamento rende inutile e fastidiosa l'opera del maestro, non meno che quella dello scolaro! Ora se l'inconveniente di un testo troppo diffuso nuoce ad ogni ramo d'insegnamento, egli è poi capitale nel filosofico, dove i giovani debbono avvezzarsi a pensare da se, e non solo a riconoscere la verità, ma a scoprirla mediante l'aiuto e la direzione del maestro.

All'inconveniente della soverchia diffusione dei testi precitati, che ne sconsiglia l'adozione, s'aggiunge un altro inconveniente che deriva dalla natura speciale dell'insegnamento filosofico; il quale aborre da ogni arbitrario confine, né riconosce altra autorità che quella della verità e della scienza. Ora prescrivere questo o quel testo di filosofia, sia antico o moderno, sia nostrano che estraneo, equivale ad *imporre* questo o quel sistema filosofico; *giogo* insopportabile ai Professori, morte di ogni spirito filosofico nei discenti. Dimostra infatti l'esperienza, che per esserci appunto un solo testo di Logica e Metafisica approvato, presentemente, per la scuola, fuvvi già chi ne propose un altro pure stampato per uso della sua scolaresca; ed in generale tutti o quasi tutti gl'insegnanti si discostano nell'esposizione orale dalla dottrina del testo approvato. Circa all'*Etica* poi, di cui quattro sono i testi già approvati, ne furono tuttavia presentati due altri a questo Consiglio Superiore per averne l'approvazione, che però non ottennero; il che non toglie che privatamente siano dai loro autori adoperati con danno per la scolaresca, la quale o bada all'insegnante solamente, ed in tal caso non adopera il testo inutilmente comprato, od adopera questo, che solo può bastargli, e non si cura di badare all'insegnante.

Il mezzo adunque più idoneo per ovviare a questo sconcio sembra alla Commissione sia quello di seguire per la filosofia razionale il sistema da lei già proposto per l'insegnamento della *storia* e della *letteratura*, cioè a dire adottare un programma unico di Logica e Metafisica, ed uno di filosofia morale invece di un unico testo. Tali programmi dovranno, come di ragione venir compilati dalle persone più competenti, ed approvati da questo Consiglio; né ci fa mestiere di avvertire ch'essi dovranno contenere le sole questioni adatte alla capacità delle giovanili intelligenze per le quali saranno redatti, né quindi alcuno di que' temerari problemi più fatti per traviare gli spiriti, che per illuminarli e dirigerli sul cammino della verità. Qui pure il Professore sulle tracce del programma si preparerà in iscritto un *Sunto* della lezione, che dovrà fare su ciascun paragrafo del medesimo, e detterà in principio di ciascuna lezione questo sunto agli allievi; servirà quindi a lui stesso per testo della sua verbale spiegazione, all'allievo per richiamo della spiegazione udita. Il sunto conterrà le definizioni e le proposizioni, ed accennerà soltanto havve (?) le singole prove adottate a difesa ed in contrasto, e così pure i varii sistemi; lasciando all'orale insegnamento lo sciogliere quanto fu accennato nel sunto, ed obbligando così i giovani a far

suo l'orale insegnamento, assimilandoselo colla guida del sunto scritto, cosichè l'insegnamento orale del maestro sarebbe riprodotto sostanzialmente identico, ma formalmente diverso dai singoli scolari, e questi finalmente eserciterebbero l'intelletto del pari, e più ancora, che la memoria. Ulteriori norme sul metodo d'insegnamento sarebbero date in apposita istruzione.

Da questo sistema deriverebbero i seguenti non lievi vantaggi. In primo luogo i Professori di Filosofia razionale da un canto avrebbero quella libertà che loro è necessaria; raffrenata peraltro dalla circoscrizione della materia e dall'indole stessa del programma prestabilito, l'Autorità scolastica dal canto suo avrebbe il mezzo di impedire il nascere e gli abusi di quella libertà per mezzo dell'esame di sunti dettati, che si potrà delegare a qualche Ispettore; il che però fornirebbe la migliore guarentigia della sanità e della perfezione dell'orale insegnamento, il quale finora sventuratamente sfuggì sempre ad ogni esame ed controllo. In secondo luogo si otterrebbe il frutto non minore di scuotere l'indolenza di alcuni maestri, d'eccitar in tutti l'emulazione, e di aprire il campo a' migliori per farsi conoscere e produrre sunti e testi tali, da essere riconosciuti per modelli.

Per tutti questi motivi pertanto la Commissione conchiude proponendo per l'insegnamento della Logica e Metafisica e per quello della Filosofia morale di adottare due rispettivi programmi conforme al sopra esposto.

Ed eccoci così giunti al termine del nostro lungo lavoro; eccovi il risultato dell'esame coscienzioso, imparziale, che ci avete commesso di fare su tutti i libri attualmente in uso nelle scuole elementari e secondarie, quali si trovano registrati nei Calendari scolastici delle quattro Università del Regno.

Conclusionione

Raccogliendo ora le sparse fila del discorso, la Commissione presenta alla saviezza del Consiglio, riassunto e formulato in quattro articoli, un progetto di deliberazioni ch'esso avrebbe a prendere sulla sottoposta materia, quando esso creda di potere approvare i giudizi ed i divisamenti della Commissione sopra esposti.

Nel primo articolo si dice, che il catalogo de' libri prescritti ad uso delle pubbliche scuole elementari e secondarie rimane ed è stabilito nella conformità che segue, e colle relative condizioni ed avvertenze, le quali sono un riepilogo od un richiamo delle osservazioni svolte nella precedente relazione. Il senso ed il valore che la Commissione dà alle parole "*libri prescritti*" è questo, che essi soli sono i libri di cui i Professori delle pubbliche scuole possono e debbono esclusivamente far uso per l'insegnamento delle relative materie. Di questi prescritti, altri sono *adottati* (nel senso dato dal Consiglio Superiore a questa parola), e questi riduconsi, come in principio si disse agli *Autori Classici* – alle *Antologie* – alle tre *Grammatiche* delle tre lingue; altri sono semplicemente *approvati*. Gli approvati possono essere *più d'uno* per le singole materie; ma tra questi non potranno quindi innanzi adoperarsi nelle pubbliche scuole per l'insegnamento obbligatorio delle materie prescritte se non quelli che

verranno registrati nel catalogo dei libri prescritti nel Calendario scolastico di ciascun anno. Così per esempio la *Geometria di Clairaut* è un libro degli *approvati*, al pari della Geometria del Marta; ma per le ragioni sopra esposte, se il Consiglio approva la proposta della Commissione, il Clairaut non verrà iscritto nel Catalogo dei prescritti, e per conseguenza i Professori di Filosofia delle pubbliche scuole secondarie non potranno nel predetto anno scolastico far uso del medesimo per l'insegnamento della Geometria né renderne direttamente od indirettamente necessario l'acquisto agli scolari. Così dicasi degli altri. Le avvertenze apposte a ciascun paragrafo del nostro catalogo formeranno l'oggetto di altrettante votazioni del Consiglio. Il nuovo catalogo, quale verrà definitivamente approvato dal Consiglio Superiore, a parere della Commissione dovrebbe essere reso esecutivo mercé un Decreto del Ministro, e mandarsi stampare uniformemente in tutti i Calendari scolastici delle Università del Regno, con quelle altre prescrizioni che il Sig. Ministro crederà opportune per impedire il rinnovamento degli antichi abusi. Degli altri libri prima d'ora approvati, ma non prescritti nel catalogo attuale, la Commissione crederebbe che non fosse ora da farne indicazione alcuna nel Calendario scolastico, onde non se ne prendesse per avventura occasione di qualche furba interpretazione che rovinasse ogni nostro divisamento.

Coll'articolo secondo si provvede alla compilazione delle nuove Antologie Latina ed Italiana, ed alle nuove edizioni della Grammatica latina di Burnouf, della grammatica italiana del Corticelli, e della grammatica greca compendiata dal medesimo Burnouf, da eseguirsi nella Stamperia Reale. Il Consiglio Superiore resta nella sfera della sua competenza designando la persona che più gl'ispira fiducia per la fedele esecuzione del suo disegno di dette opere sotto il *rapporto scientifico*, giacché a quest'opera ancora da eseguirsi Esso Consiglio concede previamente l'adozione. Ma la cura dell'esecuzione delle opere medesime sotto il *rapporto materiale* rimane, come di ragione, intiera nelle competenze del Sig. Ministro.

Un ampliamento dell'incarico scientifico ~~dato~~ conferito al Consiglio nel alinea primo di quest'articolo vien dato nel alinea secondo per provvedere alla direzione delle edizioni di alcuni classici, di cui si discusse nella relazione.

Coll'articolo terzo si danno indispensabili provvedimenti transitorii. Per quanto di attività e di energia possa ripromettersi il Consiglio Superiore dalla buona volontà della persona cui affiderà l'arduo incarico di condurre innanzi tutti i lavori commessi alla medesima, egli sarebbe vano lo sperare, che al principio del prossimo anno scolastico, siano tutte pubblicate le nuove Antologie e le nuove Grammatiche. È quindi necessità che siano determinate le opere che possano tenere momentaneamente luogo delle nuove; il che la Commissione credo possa farsi autorizzando provvisoriamente l'uso della *Grammatica italiana* di A. P., del *Compendio del Nuovo Metodo*, ovvero della *Grammatica latina* del Muratori, delle *Antologie Italiane per le scuole Inferiori e Superiori*, e delle *Antologie Latine per l'Umanità e per la Retorica* della St. Reale.

Disposizioni transitorie contiene parimenti in ultimo luogo l'articolo quarto intorno ai programmi di Storia, di Letteratura e di Filosofia razionale, che dovranno a mente della Commissione tener le veci di testo. La compilazione di tali programmi richiede somma diligenza e matura disamina tanto in chi dovrà compilarli che in coloro che dovranno approvarli, e sarà quindi difficile ch'essi possano essere pubblicati prima dell'apertura dell'imminente anno scolastico. In tale previsione si propone che in luogo dei nuovi programmi e per lo scopo a cui quelli debbono servire, si seguiranno i corrispondenti programmi che sono annessi al regolamento per gli esami di Magistero del 1 Febbraio 1852, con quelle modificazioni peraltro che verranno indicate agli Insegnanti dall'Autorità competente.

Se nella discussione si mostrerà l'opportunità di qualche ulteriore deliberazione in proposito, questa potrà di leggieri aggiungersi alle precedenti.

Signori, la riforma intrapresa del catalogo de' libri scolastici è una riforma più grave assai, che a prima giunta non paja, e sarà, lo speriamo, feconda di utili risultati. Qui non si tratta soltanto di imprimere il suggello della vostra autorità sul merito delle opere, già esistenti o proposte, che voi prescrivete pel pubblico insegnamento nelle scuole primarie e secondarie, e sull'insufficienza delle opere che voi ripudiate. Qui non si tratta soltanto di svellere radicalmente abusi gravi, indecorosi, degni della repressione della Superiore Amministrazione. Voi in questo catalogo segnerete le tracce d'un nuovo indirizzo nello studio delle lingue classiche, e di un nuovo metodo d'insegnamento delle materie più delicate e difficili, ch'entrano nel piano dei nostri studii. Voi farete entrare queste materie nella sfera delle sollecitazioni della Scolastica Autorità Suprema dalla quale finora erano sfuggite; e questo fatto solo segnerà ne' fatti della pubblica istruzione Piemontese un'epoca la quale sarà gloriosa per Ministro che la promosse tale riforma, ed onorevole per il Consiglio Superiore, che seppe profondamente comprenderle, e convenientemente effettuarle.

Il Relatore

B. Bona

Progetto di deliberazioni

Art. 1

Il catalogo de' libri prescritti per uso delle pubbliche scuole elementari e secondarie rimane ed è stabilito nella conformità che segue, colle relative condizioni ed avvertenze (Vedi l'allegato A). I libri prescritti sono quelli che soli ed esclusivamente debbono adoperarsi nelle pubbliche scuole per l'insegnamento obbligatorio delle rispettive materie.

Art. 2

Per la compilazione delle nuove Antologie Italiana e Latina, come pure per l'edizione della Grammatica Latina di Burnouf, della Grammatica italiana del Corticelli, e della Grammatica greca compendiato dal med.[esim]o Burnouf

secondo il disegno esposto nella precedente relazione e da pubblicarsi coi tipi della Stamperia Reale, ne è affidato l'incarico al Consigliere N.N.

Al medesimo consigliere è affidato l'incarico di curare e dirigere presso la Stamperia Reale le edizioni de' classici che dovranno farsi ad uso delle scuole in conformità del disegno esposto nella relazione che precede.

Art. 3

Nell'imminente anno scolastico, affinché non siano venute alla luce le sopradette Antologie e Grammatiche, è autorizzato nelle scuole secondarie l'uso della Grammatica italiana di A.P.; del Compendio del Nuovo Metodo, ovvero della Grammatica Latina di Muratori; dell'Antologia Italiana per le scuole inferiori e superiori, e dell'Antologia Latina per uso delle classi di Umanità e di Retorica della Stamperia Reale.

Art. 4

Parimenti da prima dell'imminente anno scolastico non saranno pubblicati i nuovi programmi, citati nel Catalogo, di Storia, d'Istituzioni di Letteratura, di Logica e Metafisica e di Filosofia morale, serviranno provvisoriamente in loro luogo per l'insegnamento della Storia il programma G – per le *Istituzioni di letteratura* l'Istruzione H, per l'insegnamento della Logica e Metafisica il programma A, e per l'insegnamento della Filosofia Morale il programma C, che vanno annessi al Regolamento per gli esami di Magistero in data del 1 Febbrajo 1852, colle modificazioni, che verranno comunicate agl'insegnanti dall'Autorità competente.

Allegato A. Catalogo dei libri prescritti per le scuole elementari e secondarie

Scuole Elementari

Titoli delle opere	Avvertenze
1. Sillabario graduato di V. Troya	Approvato
2. Primo libro di lettura	Appr. provvisoriamente. Se ne procaccierà una nuova edizione abbreviata e corretta a tenore della relazione.
3. Secondo libro di lettura	Approvato provvisoriamente, finché siasi fatta una nuova compilazione del libro, a tenore della relazione
4. Catechismo della Diocesi	Adottato
5. Schmid, Racconti della Storia Sacra	Approvato

Titoli delle opere	Avvertenze
6. Grammatica elementare italiana di A.P.	Adottato provvisoriamente, e come nella relazione
7. Compendio di Aritmetica per un Fr. delle Scuole Cristiane	Approvato. Si avvertirà l'autore che in una nuova edizione si dovranno introdurre alcune correzioni proposte dal Pr. Plana
8. Nozioni compendiose di Geografia. St.[amperia] R.[eale]	Approvato provvisoriamente

Scuole Secondarie

Corso di Grammatica (autori classici)

Titoli delle opere	Avvertenze
9. Epitome historiae sacrae	Adottato
10. Epitome historiae graeca	Id.
11. Epitome historiae romana seu de Viris illustribus	Id.
12. Cornelii Nepotis Vita	Id.
13. Phedri Fabulae	Id.
14. Ciceronis Epistolae ad Familiares	Id.
15. Ciceronis Laelius sive De Amicitia	Id.
16. Nuova Antologia latina. St. Reale 1855 (sez. 1 ^a)	Id. (da compilarsi secondo il progetto)
17. Nuova Antologia italiana. St. Reale 1855 (sezione 1 ^a)	Id. (da compilarsi secondo il progetto)
(Libri di testo)	
18. Grammatica latina di Burnouf. St R. 1855	Adottata, da accomodarsi per le nostre scuole, ed accrescersi dell'Appendice sulla Prosodia secondo la Relazione
19. Grammatica italiana del Corticelli. St. Reale 1855	Adottata, da farsi secondo la Relazione
20. Storia sacra dell'A. e N. Testamento del P. Secco	Approvato

Titoli delle opere	Avvertenze
21. Compendio della Storia della R. Casa di Savoia, Marietti 1855	Approvato provvisoriamente, e con riserva
22. Nozioni compendiose di Geografia, pred.	Id.
23. Marta, Trattato Elementare di Aritmetica	Approvato

Corso di Retorica (autori classici)

Titoli delle opere	Avvertenze
24. Caesaris Commentarii	Adottato
25. Ciceronis Orationes selecta, Typ. R. 1855	Id. Secondo la relazione
26. Virgili Georg. et Buco?	Id.
27. Horatii Carmina selecta et Ars Poetica. Typ. R.	Id.
28. N. Antologia Latina pred. (Sez. 2°)	Id. /come sopra
29. Antologia Greca. St. Reale 1851	Id.
30. Tasso. Gerusalemme liberata, St. R. 1855	Id. / Debb'essere un edizione castigata come quella di G. Marietti 1842
31. Alfieri, Saul	Id.
32. Casa, Galateo Orazioni e lettere scelte. St. R.	Id. /Da compilarsi secondo la relazione
33. Nuova Antologia italiana pred. (Sez. 2°)	Id. / come sopra
(Libri di testo)	
34. Grammatica greca comp. di Burnouf. St R. 1855	Id. / Da compilarsi a tenore della Relazione
35. Trattato dell'Arte Poetica. St.[amperia] R.[eale]	Approvato provvisoriamente. Farne una 2 ^a ed. migliorata
36. Cellarii Breviarium, cum Appendice de Iuvenii Diis, etcc.	Approvato
37. Marta, Trattato d'Aritmetica, predetto	Approvato
38. Programma d'Instituzioni di Letteratura 1855-56 Programma di Storia 1855-56	Adottato Id.

Corso di Filosofia (autori classici)

Titoli delle opere	Avvertenze
39. Ciceronis. de Officiis et Selecta Philosophia. Typ. R. 1855	Id. / Da compilarsi secondo la relazione
40. N. Antologia Latina pred. (Sez 3 ^a)	Id. come sopra
41. N. Antologia Italiana pred. (Sez. 3 ^a)	Id.
42. S. Augustini Soliloquia	Id.
(Libri di Testo)	
43. Marta, Elementi di Algebra e Geometria	Approvato
44. Botto, Elementi di Fisica sperimentale	Approvato provvisoriamente
45. Sismonda, Elementi di Storia Naturale	Approvato provvisoriamente
46. Programma di Logica e Metafisica 1855-56	Adottato
47. Programma di Filosofia Morale 1855-56	Id.
48. Programma di Storia 1855-56	Id.

Nota bene.

Se i libri registrati nel catalogo non hanno l'indicazione di una determinata edizione, secondo la mente della Commissione e del Consiglio, s'intende che è autorizzata qualunque edizione dei medesimi. Tuttavia i prototipi ufficiali dei libri scolastici sono, in generale, le edizioni della Stamperia Reale fatte sotto gli auspicii del Governo. Se i libri portano l'indicazione di un'edizione determinata (il che avviene soltanto ne' casi e per le ragioni di cui si discorre nella Relazione), s'intende prescritto l'uso delle edizioni ivi determinate, o che sono una fedele riproduzione delle medesime.

2. Relazione di Vincenzo Gallo al Ministro Michele Amari del 1 Ottobre 1863

[Fonte: ACS, DGIM, AG, 1860-1896, b.173, Libri di testo]

Di seguito si pubblica la minuta della relazione inedita di Vincenzo Gallo, conservata presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma. Il documento si compone di 7 pagine, scritto su una colonna e, come si deduce dalla corrispondenza intercorsa con il vicepresidente del CSPI Matteucci qualche anno dopo, fu predisposta per il ministro Michele Amari in vista della presentazione del disegno di legge, poi non discusso dal Parlamento, relativo a «Disposizioni intorno ai libri di testo nelle scuole secondarie nelle scuole normali e magistrali in ciascuna provincia».

Illustrissimo Sig. Ministro,

Il Consiglio Superiore sospese l'esame delle domande di approvazione di libri per le scuole con Sua deliberazione delli 13 di novembre 1859. Il Consig.[lie] re Sig. Gener.[al]e Menabrea in detta adunanza, dopo riferite varie domande di approvazione chiamò l'attenzione del Consiglio sulla situazione. Osservò che il numero andava ogni giorno crescendo: egli solo ne aveva riferite tre in quella stessa seduta – i postulanti non si tenevano paghi d' una petizione; respinti tornavano alla carica; una delle domande riferite allora dal Cons.re Menabrea (d'un certo Roscio) lo era per la 5a volta. – Condannati i Consiglieri all'improbabile ed indegna fatica di leggere libercoli stampati e manoscritti per annotare errori d'ogni specie e darne conto al Consiglio – condannato il Consiglio ad udire in ogni sua seduta cotali letture – sapeva anche troppo il Consiglio lo scopo di tutti i sollecitatori – un mercimonio, una speculazione libraria. – Si pretendeva il visto e il passaporto del Consiglio per il buon esito dell'impresa. – Se il Consiglio non riconosceva buono il libro, si pretendeva che se ne indicassero i difetti e le correzioni a farsi tanto che riuscisse meritevole di approvazione e questa si voleva, si pretendeva non rifuggendo da ogni artificio – Intanto Consiglieri e Consiglio perdevano un tempo prezioso che veniva sottratto alla trattazione degli affari importanti. – Essere dovere del Consiglio di porre termine a questo sconcio, noto al pubblico che ne era scandalizzato.

Conchiudeva l'onorevole Consigliere a che «l'iniziativa dell'esame di un libro da introdurre o da surrogare ad un altro nelle scuole partisse dal Governo e non più dai privati» e lasciava alla saviezza del Consiglio e del Ministro il modo di applicare questo principio.

Il Consiglio, dopo avere unanimamente applaudito le osservazioni del Cons. re Menabrea aveva preso la seguente deliberazione formolata dal Cons.[iglie]re Senat.[o]re Deferrari:

«Che si nominasse una Commissione per esaminare colla scorta del passato e della nuova legislazione (la legge Casati che vide la luce lo stesso giorno 13 9bre) la condotta che avrebbe dovuto tenere il Consiglio nell'esame delle domande per approvazione di libri ad uso delle scuole».

In adunanza delli 15 gennaio 1860 si nominò la giunta che fu composta dai Consiglieri Rajneri, Bertini, Capellina, Ricotti, Sella e Coppino.

Nell'adun. del 18 marzo la giunta fece il suo rapporto ed il Consiglio deliberava:

1. «Che si avessero ad esaminare, soli libri stampati. (Siccome la era una questione di danaro pei petenti, così molti di essi, non sapendo come il tiro sarebbe riuscito, si risparmiavano la spesa della stampa e mandavano strafalcioni manoscritti che qualche volta mettevano alla tortura la vista dei poveri consiglieri relatori).
2. «che si avessero ad esaminare solamente i libri che dovevano servire di testo per i diversi insegnamenti» (per l'intelligenza di questo canone giova sapere che gli impresari dei libri avevano allargato la sfera d'azione e presentavano libri per essere approvati come *libri di testo* o in difetto come *libri di lettura* e se non volevansi approvare fossero almeno *raccomandati*).
3. «che si avesse da nominare dal Consiglio una giunta di tre membri uno dei quali dovesse sempre appartenere al Consiglio, perché facesse la sua proposta di approvazione o di reiezione, con intervento del rispettivo Ispettore Generale quando la Giunta lo avesse desiderato.
4. «che il giudizio del Consiglio Superiore determinasse solo l'approvazione od il reietto del libro». Intanto rimaneva sempre in sospenso l'esame dei libri perché mancavano ancora i programmi d'insegnamento secondo la nuova legge del 13 novembre.

Sul finire dell'anno 1860 sotto il Ministero Mamiani apparvero i programmi. Se non che lo stesso sig. Ministro sollevò una questione che tenne tuttavia in sospenso l'esame anche dopo la pubblicazione dei programmi.

Con una sua nota al Consiglio senza data e che fu letta in adunanza dello 6 febbraio 1861 il Ministro Mamiani non voleva libri di testo ad uso delle scuole secondarie ma solamente per le elementari.

Il Consiglio nella stessa adunanza mandava rassegnarsi al sig. Ministro le seguenti osservazioni e proposte:

1. «Che l'articolo 10.mo della legge 13 9mbre 1959 si opponeva alla distinzione ed esclusione che intendeva di fare Esso sig. Ministro.
2. Che era cosa utile e provvida la pluralità dei libri di testo». E con ciò il Consiglio risolveva un' antica ed intricata quistione che era quella: Se vi dovesse essere un testo unico o si potessero approvare più libri di testo per ciascuna materia d'insegnamento.
3. «Che si dovesse tener conto dei diversi testi che erano adoperati in Italia e vedere quali meritassero di essere preferiti ed approvati.
4. Vedere se con alcune correzioni delle quali si sarebbe potuto affidare il carico agli stessi autori o ad uomini capaci o ad entrambi, si potessero condurre a quella bontà che è voluta.
5. Quando dall'esame generale dei libri non se ne fosse riconosciuto alcuno

come meritevole di approvazione sperimentare il concorso o volgersi direttamente a chi si fosse giudicato idoneo a dettare il libro di cui si fosse deplorata la lacuna».

Il Consiglio stette attendendo una risposta a queste sue osservazioni e proposte dal Ministro Mamiani che non gliene fece mai.

Succedutogli al Ministero dell'Istruzione il Cav. Desanctis, questi si prese la pratica e con sua nota al Consiglio in data 3 giugno 1861 convenne collo stesso Consiglio sulla inammissibilità del progetto Mamiani di limitare il libri di testo alle scuole elementari a fronte dell'art.10 della legge che non fa nessuna distinzione. Lo stesso sig. Ministro Desanctis fece plauso alla proposta del Consiglio di esaminare i libri scolastici in uso nelle varie scuole d'Italia ed avvertiva che aveva dato e avrebbe dato le opportune disposizioni per procurarli al Consiglio (v. circol. Minist. 3 giugno 1861).

Il voto però del Consiglio rimase insoddisfatto. Forse i libri provennero al Ministero (lo scrivente à ragione di crederlo) ma al Consiglio non si fece nessuna trasmissione.

Uscito dal Ministero il cav. Desanctis e succedutogli il senatore Matteucci, mentre il Consiglio stava attendendo la trasmissione in discorso, apparve in quella vece il R. Decreto del 2 novembre 1862 ben noto alla S.V. Ill.ma ed il giorno 8 dello stesso mese il Segretario generale sig. Comm. Brioschi si faceva consegnare dal Segretario del Consiglio tutti i libri che erano stati trasmessi per essere esaminati dal 13 novembre 1859 in poi e che per le anzi dette ragioni non lo furono. La domanda di approvazione salivano al n. di 129.

Il Consiglio Superiore visto il disposto del R. Decreto del 2 novembre 1862 e l'altro esecutivo dell'8 stesso mese, mosse in una adunanza del 15 del mese stesso delle eccezioni sulla legalità dell'operato.

Uno dei Consiglieri che era stato chiamato a far parte della Commissione dei libri e che in assenza del V. Presidente si trovava all'epoca del fatto succeduto rappresentante l'ufficio, disse che aveva già egli stesso fatte le opportune osservazioni ad un atto ufficiale del Ministero e che le spiegazioni date gli erano:

Che si trattava di provvedimenti per tutto lo stato e quindi anche al di là della cerchia del Consiglio Superiore d'Istruzione residente in Torino:

Che il Ministro come Presidente del Consiglio poteva nominare commissioni per preparare il lavoro da compiersi e sancirsi dal Consiglio come fa appunto pei concorsi alle Cattedre.

Dopo l'8 novembre 1862 non furono più trasmesse dal Ministero al Consiglio domande di sorta per approvazione di libri sino al 14 settembre p.°p.° in cui furono trasmessi d'ordine della S.V. Ill.ma i libri del Sig. Castrogiovanni con un altro libro d'un cappuccino fra Simone da Morcone, poi un altro il 16 stesso mese d'una signora Aguglia Desmonceaux, poi un altro il 26 stesso mese del sig. Tassi.

Nel rassegnarle, egregio sig. Ministro, giusto l'ordine avuto, questo cenno storico sopra la malavventurata pratica dei libri scolastici, il Sottoscritto La prega di aggradire gli atti di profondo ossequio con cui pregiassi di soffermarsi.

Del S.V. Ill.ma

Torino 1 Ottobre 1863

Devot.mo Servitore il Segretario del Cons. Sup. V. Gallo

3. Nota del Vicepresidente del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione a Vincenzo Gallo del 9 maggio 1865 Al Ministro di P.I.

[Fonte: ACS, MPI, CSPI, I Serie 1849-1903, b. 16, f. 20]

Torino 9 maggio 1865

Oggetto Questioni sui libri scolastici

Questo consiglio superiore considerando le gravi questioni di continuo surte e non mai risolte a riguardo delle norme da tenersi nell'esame dei libri che si presentano all'approvazione ministeriale come testi per le scuole del regno a' deliberato di dovere con urgenza occuparsi definitivamente di si importante materia, ed a' nominato all'uopo una Commissione per riferire al consesso le diverse questioni che presenta tanto grave faccenda e per suggerire al tempo stesso le proposizioni che stimerà opportune per determinare rigorosamente quali sieno i libri scolastici da approvarsi a' sensi dell'art. 10 della legge del 13 novembre 1859 e quali i modi migliori da seguire per soddisfare quest'obbligo. I Cons[igli]eri Rayneri e Bertini designati a formare la Commissione anno dimostrato desiderio di avere presente e giovare di una memoria o cenno storico delle cennate questioni, compilato per incarico del Ministero dal passato Segretario di quest'ufficio Cav. Gallo, che ora trovasi qui in aspettativa. Ma non essendosene rinvenuta la minuta in Segreteria ed essendo urgente la cosa, il sottoscritto, poiché non poteva rivolgersi al Ministero già costituitosi in Firenze per averla, a' creduto scriverne direttamente al Gallo pregandolo di voler ai nominati consiglieri dare quella minuta, ovvero più non avendola fornir loro tutte le notizie al riguardo da lui raccolte. Di ciò lo scrivente si prega dar comunicazione a V.S. Illma perché si compiaccia di rimanerne intesa. Il Vice Pres[idente] Matt[eucci] Il Seg[retario]

4. Nota di Vincenzo Gallo a Carlo Matteucci, Vicepresidente del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione del 10 maggio 1865. Torino 10 maggio 1865

[Fonte: ACS, MPI, CSPI, I Serie 1849-1903, b. 16, f. 20]

Illustrissimo Sig. Ve Presidente

Con sua ossequiosa nota delli 9 corrente, la S.V. Illma mi invita a coadiuvare li Sig. Consiglieri Rayneri e Bertini in una relazione sui libri scolastici che debbono fare al Consiglio Superiore, ed accennando ad un mio precedente lavoro sullo stesso argomento, quando io era Segretario, osserva che non si conservò la minuta nella Segreteria. 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 estraneo.

Riguardo all'invito che Ella si degnò di farmi, io l'accetto con quella riverenza che ho sempre professato e professi sempre alla di Lei persona. Se non che trovandomi presentemente, collocato in aspettativa senza stipendio, ho creduto mio dovere di rendere informato il Sig. Segretario Generale del Ministro, ed appena avrà il di lui consenso, io mi recherò dai signori consiglieri Rayneri e Bertini e mi terrò agli ordini della S.V. Illma per l'accennato lavoro e per tutte quelle altre incombenze che Le piacque di darmi. Gradisca gli atti del mio profondo ossequio e mi creda quale mi pregio di prostrarmi della S.V. Illma

Devmo Obblmo Servitore Vincenzo Gallo

Alberto Barausse

Dipartimento di Scienze Umane Storiche e Sociali (S.U.S.S.)

Università degli Studi del Molise (Italy)

barausse@unimol.it

«Per impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi»

La relazione di Luigi Gabriele Pessina sull'esame dei
libri di testo (1881)*

Anna Ascenzi

1. *Un capitano di fanteria tra i libri di testo. Le «tribolazioni» di Luigi Gabriele Pessina tra ambizioni scientifiche e burocrazia ministeriale*

Nelle ricerche e negli studi dedicati, nel corso degli ultimi due decenni, alle vicende dei libri di testo e della manualistica scolastica della stagione postunitaria, il nome di Luigi Gabriele Pessina torna a più riprese¹, così come si fa riferimento con una certa insistenza alla celebre *Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al 1881*, da lui predisposta nel giugno 1881 in qualità di «incaricato dei lavori dei libri

* Elenco delle abbreviazioni e dei fondi archivistici citati: ACS = Archivio Centrale dello Stato (Roma); MPI = Ministero della Pubblica Istruzione; CSPI = Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione; DGIPP = Direzione generale Istruzione Primaria e Popolare; DGISM = Direzione generale Istruzione Media; BUMPI = «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione»; s.d. = senza data; b. = busta; f. = fascicolo.

¹ Si vedano in particolare: I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca. I manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982, pp. 248-250; M. Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini*, in I. Porciani (a cura di), *Editori*

di testo presso la Segreteria del Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione». Tale documento, ampiamente citato e talora utilizzato in alcune sue parti dagli studiosi, è rimasto tuttavia fino ad oggi inedito nella sua integralità².

La *Relazione*, com'è noto, costituiva l'esito finale di uno specifico incarico ricevuto dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Francesco Paolo Perez³: «Il 24 Novembre 1879 – scriveva Luigi Gabriele Pessina – fui per Comandamento di S.E. il Ministro chiamato presso la Segreteria del Cons[igli]o Sup[er]ior]e e mi si assegnò il lavoro preparatorio dell'esame dei libri di testo. Lavoro penoso che ho sopportato fino alla fine d'aprile 1881, in cui posi termine al voluto lavoro»⁴.

Ma chi era il funzionario al quale il ministero affidava il delicato e «penoso» ufficio di fornire «l'esposizione particolareggiata di tutte le cose [...] in 22 anni avvenute» relativamente alla valutazione e all'adozione nelle scuole del regno dei libri di testo? La domanda non è peregrina, in quanto poco o nulla si è scritto finora riguardo a questo capitano di fanteria «comandato» alla segreteria del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e destinato, suo malgrado, a rivestire un ruolo significativo nelle vicende relative alla valutazione dei libri di testo per le scuole dell'Italia unita.

Luigi Gabriele Pessina, figlio di Raffaele, ufficiale di dogana, e di Carolina Pità, era nato a Napoli il 23 febbraio 1827. Entrato nel novembre 1842 nella scuola militare di S. Giovanni, il 20 dicembre 1844 era stato ammesso nel R. Collegio Militare della Nunziatella di Napoli. Ardente sostenitore dei principi costituzionali e protagonista dei moti del '48, il 23 marzo 1849, a seguito «delle scellerate politiche opinioni manifestate» e dell'atteggiamento tenuto nelle vicende insurrezionali dei mesi precedenti, era stato espulso dal Collegio Militare e fatto oggetto di pesanti censure politiche⁵.

a Firenze nel secondo Ottocento, Firenze, Olschki, 1983, pp. 304-308; I. Porciani, *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, pp. 61-62; A. Barausse (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)*, 2 voll., Macerata, Alfabetica Editrice, 2008, vol. I, pp. 38-39.

² *Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al 1881*, in ACS, MPI, CSPI, I Serie 1849-1884, Atti versati posteriormente, b. 5, f. 7. *Libri di testo: relazioni, giudizi e corrispondenza (1875-1884)*.

³ In realtà, la decisione di procedere ad un potenziamento del personale amministrativo destinato a supportare il lavoro della commissione per l'esame dei libri di testo era già maturata, già nei mesi precedenti, allorché il dicastero della Pubblica Istruzione era presieduto da Michele Coppino. Cfr. Barausse (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)*, cit., vol. I, p. 38.

⁴ *Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al 1881*, cit., p. 19.

⁵ Cfr. *Ispesione degli istituti di educazione militare*, Napoli 20 dicembre 1860, allegato n. 1 alla lettera di L.G. Pessina al ministro dell'Agricoltura Industria e Commercio, Messina 9 maggio 1876, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624.

Negli anni successivi, Pessina si era dedicato agli studi scientifici e alle ricerche nel campo della meteorologia, maturando in questo ambito una notevole competenza, al punto che, già verso la metà degli anni Sessanta, egli aveva dato alle stampe una serie di memorie scientifiche⁶ nelle quali era delineato un nuovo sistema teorico generale di analisi dei fenomeni metereologici «fondato in gran parte su calcoli astronomici»⁷.

Nel 1867 lo studioso aveva presentato le sue innovative teorie nel corso di un'adunanza del R. Istituto d'Incoraggiamento alle Scienze Naturali di Napoli⁸, riscuotendo il plauso di quel «dottissimo consesso», il quale non aveva mancato di segnalare all'attenzione del ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio le ricerche condotte dallo studioso⁹. Sulla scia di questo primo pubblico riconoscimento, nella tarda primavera del 1870 Pessina otteneva una licenza dal ministero della Guerra per «proseguire le sue investigazioni scientifiche» presso la Specola del Museo di Fisica e Storia naturale di Firenze¹⁰ e, nel novembre dello stesso anno, decideva di sottoporre i risultati delle sue indagini nel campo della meteorologia al celebre matematico e astronomo pisano Giovanni Battista Donati, da più parti considerato la maggiore autorità scientifica nazionale nel campo degli studi di astrofisica, all'epoca direttore dell'Osservatorio astronomico fiorentino.

In una lettera datata 7 novembre 1870, Giovanni Battista Donati, pur senza esprimere un giudizio definitivo in ordine alle teorie formulate da Pessina, lo incoraggiava a proseguire le sue ricerche, non mancando di lodare la bontà del metodo razionale da questi adottato e l'importanza rivestita dai possibili sviluppi degli studi in tale settore:

⁶ L.G. Pessina, *I volumi di terra nelle opere di fortificazione temporanea mediante una formula analitica. Memoria*, Napoli, Stamperia della R. Università, 1864; Id., *Quistioni naturali e ricerche metereologiche. Memoria*, Napoli, Stamperia dei Classici Italiani, 1865.

⁷ Si veda al riguardo l'ampia e circostanziata *Memoria* intorno ai propri studi e alle proprie ricerche allegata dal Pessina alla lettera inviata al ministro della Pubblica Istruzione, Messina, 1° aprile 1875, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624.

⁸ Cfr. F. Di Battista, *Origini e involuzione dell'Istituto d'Incoraggiamento di Napoli*, in M.M. Augello, M.E. Guidi (a cura di), *Associazionismo economico e diffusione dell'economia politica nell'Italia dell'Ottocento. Dalle società economico-agrarie alle associazioni di economisti*, Milano, Franco Angeli, 2000, I, pp. 261-274.

⁹ Si veda al riguardo la *memoria* allegata alla lettera inviata dal Pessina al ministro dell'Agricoltura, industria e Commercio, Messina 9 marzo 1876, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624.

¹⁰ Cfr. l'autorizzazione alla missione «per studi di metereologia» concessa dal ministro della Guerra, Firenze 6 maggio 1870, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624. E la successiva *memoria* inviata dal Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Firenze, 7 giugno 1870, *ivi*. Si veda altresì la lettera del ministro della Guerra al ministro della Pubblica Istruzione, Firenze 6 luglio 1870, *ivi*, con la quale si autorizzava la proroga della missione e si stabiliva la temporanea assegnazione del Pessina «presso la Divisione Militare di Firenze», affinché egli potesse «attendere con agio ai prediletti suoi studi metereologici».

Ella mi chiede – scriveva lo scienziato toscano – la mia opinione circa ai suoi lavori meteorologici. Questa opinione io l’ho già manifestata al Ministero della Pubblica Istruzione in una lettera di cui non ricordo le precise parole, ma nella quale presso a poco dicevo quanto appresso: che il suo Nuovo Sistema Meteorologico è basato su principi razionali, e che perciò merita di essere sperimentato sopra una scala più vasta di quella, che fino ad ora è stato a lei possibile di seguire: che esso è anche già confermato da risultamenti pratici soddisfacenti: e che perciò ella meriterebbe d’ottenere una posizione tranquilla e tale che le permettesse di continuare ad allargare i suoi studi. Non potendo per ora aggiungere altro di più a quanto ho detto sopra, non mi resta che confermarmi con tutta la stima¹¹.

Il riferimento contenuto nella lettera ad un parere scientifico già reso da Giovanni Battista Donati al ministero della Pubblica Istruzione testimonia come Pessina si fosse precedentemente attivato per «ottenere una posizione tranquilla e tale che» gli consentisse di «continuare ad allargare i suoi studi»¹². Di lì a poco, infatti, il 27 novembre 1870, Luigi Gabriele Pessina presentava «volontaria dimissione» dall’esercito¹³ e, due giorni più tardi, con decreto del ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti, veniva nominato professore straordinario di matematica e scienze fisiche e naturali presso la Regia Scuola Normale di Messina¹⁴.

L’agognato incarico d’insegnamento presso l’istituto d’istruzione siciliano, tuttavia, lungi dal rappresentare una soluzione ideale, era destinato a rivelarsi ben presto fonte di ulteriori disagi e difficoltà per l’ormai ex ufficiale di fanteria. Questi, infatti, lasciato l’esercito dopo oltre trent’anni di servizio, gli ultimi

¹¹ Lettera di Giovanni Battista Donati a Luigi Gabriele Pessina, Firenze 7 novembre 1870, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624.

¹² Cfr. la lettera inviata dal ministro della Pubblica Istruzione al direttore dell’Osservatorio astronomico di Firenze, Firenze 9 luglio 1870, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624. In una successiva lettera, datata Firenze 4 ottobre 1870, il ministro Cesare Correnti dava notizia al titolare del dicastero della Guerra degli incoraggianti risultati conseguiti dal capitano Pessina nel corso della sua missione di studio presso l’Osservatorio astronomico di Firenze: «Il sottoscritto si pregia di ragguagliare l’Onor. Suo Collega il Ministro della Guerra intorno il Sig. Capitano Pessina, che indefessamente attende alle sue indagini meteoriche magnetiche nell’Osservatorio Astronomico di Firenze. Il chiarissimo Prof. Donati che ne ha la direzione e che tien dietro ai lavori del Sig. Pessina ha riferito a voce (e ne darà pur notizia per iscritto); che egli è costantemente occupato nelle sue ricerche, per le quali ha un amore veramente straordinario: che le sue indagini sono fondate su principj scientifici, e che se ne possono sperare utili applicazioni. Aggiunga che siffatti studi hanno bisogno di calcoli e di osservazioni per le quali occorre tempo, ingegno e pazienza; e che il Cap. Pessina è sopra una via dalla quale sarebbe danno il rimuoverlo. Il Ministro scrivente, dopo tali ragguagli, si riserba a trasmettere al suo Onor. Collega il Ministro della Guerra la Relazione intorno gli studi del Cap. Pessina che sta ora attendendo dal chiar.mo Prof. Direttore G. Batta Donati». *Ibid.*

¹³ Si veda la lettera del ministro della Guerra al ministro della Pubblica Istruzione, Firenze 1° dicembre 1870, con la quale erano comunicati ufficialmente l’accoglimento delle dimissioni del Pessina e la sua conseguente dispensa dal servizio presso il 56° Reggimento di Fanteria, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624.

¹⁴ Si veda il decreto firmato dal ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti, datato Firenze 29 novembre 1870, con il quale il Pessina era nominato professore di matematica e scienze fisiche e naturali presso la R. Scuola Normale di Messina, *ibid.*

dieci dei quali trascorsi con la qualifica di capitano, e alla vigilia della nomina al grado di maggiore, si ritrovava ora con un trattamento economico – quello di norma attribuito ad un regio professore di seconda classe al livello iniziale della carriera – di gran lunga inferiore rispetto ai livelli retributivi e alle progressioni di carriera maturati nel corso del precedente servizio presso il ministero della Guerra, come egli stesso sottolineava in un lungo e documentato memoriale fatto pervenire il 21 novembre 1871 al ministro Cesare Correnti. In esso, lo studioso precisava:

È nota a S.E. tutta la serie degli antecedenti riguardanti il detto Professore [ovvero lo stesso Pessina], il quale, oggi stretto da necessità, rispettosamente la rammenta a S.E. per ottenerne utile soluzione. È noto all'E.S. [...] che le condizioni dello stato militare potendo d'improvviso richieder l'interrompere i lunghi lavori intrapresi, S.E. il Sign.r Min.o per la Pubbl.a Istruzione per dargli agio e tempo per gli studi, annuiva ad assegnargli un posto di professore di matematiche. Pur tutta volta non potendo cumularsi due impieghi in un solo individuo, il detto Capitano – fondato sulla speranza che per l'egregio titolo novello non avrebbe avuto detrimento d'interessi – fu obbligato a Novembre 1870 di presentar le dimissioni da Capitano alla vigilia d'esser Maggiore e percependo 2800 lire l'anno. Che la nomina fattagli di Professore nel Novembre 1870, allo scopo già detto, fu presso la R. Scuola Normale di Messina con lo stipendio di L. 1800 annue. E ciò fu ritenuto nella speranza alimentata di prossime mutazioni tanto nelle occupazioni, quanto negli averi. Intanto ora è già passato un anno, senza veruna risoluzione di sorta, mentre le conseguenze ne sono state tanto disastrose, quanto da porlo oggi ad estreme rovine. In primo luogo gli studi di tanti anni e di tanta importanza sono stati sospesi, sì per non esistere a Messina Osservatorio alcuno, e sì perché i Tre Corsi che detta alla Scuola Normale assorbono il tempo utile pegli studi. «E quindi l'interesse della Scienza Nuova che era il precipuo scopo della mutazione prodotta, è totalmente mancato». In secondo luogo con l'interesse della Scienza è rovinato anche l'interesse del Cultore di essa; il quale da 2800 lire annue è venuto ad averne 1800 già da 14 mesi.

Nella parte finale del memoriale inviato al ministro Correnti, Luigi Gabriele Pessina sollecitava un intervento urgente, da parte del responsabile della Minerva, volto a porre rimedio alla incresciosa situazione venutasi a creare: «L'E.S. non potrà mai trovar giusto che non avendo mai il detto Professore demeritato dalla Patria per avere utilmente tentato di fondare un nuovo ramo di Scienza, debba poi esserne remunerato 1° Coll'impedimento al progresso di tali studi; e 2° Colla miseria e rovina di lui e della sua innocente famiglia. Per le quali cose vorrà l'E.S. benignarsi di ricondurlo almeno allo stipendio di 2800 lire annue che con gli stenti di una vita militare in servizio della Gran Patria Italiana dopo 30 anni si aveva meritato»¹⁵.

Nei mesi seguenti l'ex ufficiale di fanteria e ora insegnante di scuola secondaria Luigi Gabriele Pessina, nominato nel frattempo socio onorario della Reale Accademia Peloritana di Scienze, Lettere e Belle Arti di Messina per la

¹⁵ *Memoranda del Professore Luigi Gabriele Pessina per S.E. Il Sig. Ministro di Pubblica Istruzione*, Messina, 21 novembre 1871, *ibid.*

classe delle scienze fisico-matematiche¹⁶, mobilitava le sue amicizie più influenti affinché il ministro della Pubblica Istruzione prendesse a cuore la soluzione del suo caso e ponesse rimedio alla situazione d'incertezza e di disagio in cui egli era precipitato. Nel primo semestre del 1872, infatti, sul tavolo di lavoro di Cesare Correnti giungevano le calorose richieste di un provvedimento risolutivo dell'incresciosa situazione del «valente studioso e professore» da parte di diversi parlamentari ed autorevoli esponenti politici, primi fra tutti Giovanni Cantoni, Paolo La Spada e Eugenio Chiaranda; quest'ultimo, nella sua lettera al ministro, lasciava addirittura intendere che lo «sventurato prof. Pessina» aveva volontariamente dato le dimissioni dall'esercito solo in virtù della «promessa di una cattedra di Astronomia»¹⁷.

In realtà, non solamente la crisi ministeriale che di lì a poco avrebbe costretto Cesare Correnti ad abbandonare la Minerva era destinata ad allungare ulteriormente i tempi della vicenda, ma ben altre e più pesanti nubi stavano per addensarsi sull'operato di Luigi Gabriele Pessina. All'indomani dell'ennesima *supplica* inviata al ministro Correnti, quella datata 28 maggio 1872, alla quale lo scrivente allegava una sua recente memoria scientifica¹⁸, chiedendo che fosse esaminata «dai Dotti, di cui a dovizie è circondata», non mancando di segnalare che tale esame non era «solo nell'interesse personale dell'autore, ma sibbene ancora in quello delle Scienze Naturali»¹⁹, il titolare della Minerva decideva di dare corso a tale pressante richiesta sollecitando, con lettera del 3 luglio 1872, un giudizio sulla recente opera del Pessina, *Considerazioni sui movimenti del Sole, ovvero conseguenze emergenti dal moto traslatorio del sole* (1872), da parte di due tra le principali autorità scientifiche dell'epoca: il prof. Giovanni V. Schiaparelli, direttore del Regio Osservatorio Astronomico di Brera a Milano e il già ricordato prof. Giovanni Battista Donati, direttore della Specola del Museo di Fisica e Storia naturale di Firenze²⁰.

Purtroppo, tra le carte dell'Archivio Centrale dello Stato relative al ministero della Pubblica Istruzione e negli altri fondi archivistici da noi consultati non è stato possibile reperire il testo del parere formulato in materia dal prof. Donati, il che non ci consente neppure di affermare con sicurezza che tale parere, richiesto dal ministro Correnti, sia stato effettivamente reso. Ed è un vero peccato, in

¹⁶ Cfr. la lettera di nomina inviata dal prof. Antonio Catara Lettieri, segretario generale della Reale Accademia Peloritana di Messina, al prof. Luigi Pessina, Messina 20 giugno 1871, *ibid.*

¹⁷ Si vedano al riguardo le lettere inviate al ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti dall'on. Giovanni Cantoni (Roma 28 gennaio 1872), dall'avv. Paolo la Spada (Messina 28 gennaio 1872) e dall'on. Eugenio Chiaranda (Napoli 17 giugno 1872), *ibid.*

¹⁸ L.G. Pessina, *Considerazioni sui movimenti del Sole, ovvero conseguenze emergenti dal moto traslatorio del sole*, Messina, Tip. D'Amico, 1872.

¹⁹ Si veda la *supplica* inviata da Pessina al ministro della Pubblica Istruzione il 28 maggio 1872 in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624.

²⁰ Copia delle lettere del ministro della Pubblica Istruzione al prof. G.V. Schiaparelli, direttore dell'Osservatorio astronomico di Brera, e al prof. Giovanni Battista Donati, direttore dell'Osservatorio astronomico di Firenze, entrambe datate Roma 3 luglio 1872, è conservata *ibid.*

quanto sarebbe stato d'indubbio interesse confrontare gli apprezzamenti assai incoraggianti, a suo tempo espressi dal Donati (novembre 1870), con il giudizio da questi formulato nel 1872 sugli esiti ormai maturi delle ricerche condotte da Luigi Gabriele Pessina²¹.

Ciò su cui è opportuno richiamare l'attenzione, tuttavia, è la vera e propria stroncatura formulata dall'altro scienziato chiamato ad esprimere il suo parere, lo Schiaparelli, sull'opera dell'insegnante ed ex ufficiale di fanteria napoletano. Il direttore dell'Osservatorio Astronomico di Brera, infatti, così si esprimeva nella sua relazione al ministro della Pubblica Istruzione:

Il sottoscritto – affermava il prof. Giovanni V. Schiaparelli – ha già avuto occasione di prendere notizia dell'operetta del sig. Capitano Pessina, portante il titolo: Considerazioni sui movimenti del Sole ecc. e si trova quindi in grado di rispondere immediatamente alla Nota Ministeriale qui presso citata. Dall'opera stessa appare, che l'Autore appartiene a quella classe di studiosi che non si contentano di apprendere le cose dietro l'autorità dell'*ipse dixit*, ma vogliono andare al fondo delle questioni e fondare il loro sapere sulla ragione: questo non può esser per lui che un gran titolo d'onore. La classe di questioni che l'A. ha tolto ad esaminare è però troppo superiore ai suoi mezzi di discussione ed ai suoi studi anteriori: ciò l'ha condotto al deplorabile risultato di spender molto ingegno e molta fatica, e di scrivere un libro intiero sopra un soggetto del quale non era sufficientemente informato. È certo infatti, che se egli avesse, prima di scrivere intorno ai moti celesti, appreso i primi elementi della scienza del moto, non gli sarebbe mai caduto in mente di trovare difficoltà e contraddizioni dove non ne esistono, e di costruire castelli in aria per sciogliere dubbi, che non si presentano neppure alla mente di chi intenda appena un poco di queste materie.

Nel prosieguo della sua relazione, Schiaparelli illustrava in modo analitico i gravi limiti e le patenti ingenuità e contraddizioni che caratterizzavano le argomentazioni teoriche del Pessina:

Il sig. Pessina è scandalizzato, perché gli Astronomi, pur continuando ad ammettere il moto progressivo del Sole nello spazio, seguitano a considerare il movimento dei pianeti intorno al Sole come ellittico ed applicandovi le leggi di Keplero e la teoria della gravitazione, trovano i fatti della Natura corrispondere appieno ai loro calcoli, proprio come se il Sole fosse assolutamente immobile nello spazio. Secondo lui il moto del Sole nello spazio non è conciliabile col metodo tenuto dagli Astronomi per studiare i movimenti che hanno luogo nell'interno del sistema planetario e colle espressioni comunemente impiegate per spiegare la natura di questi movimenti. Evidentemente l'Autore ignora quali sono le basi su cui Newton ed i suoi successori hanno stabilito le teorie dei movimenti planetari. [...] Il sottoscritto non parlerà dei molti errori di fatto, di ragionamento e di calcolo aritmetico che si trovano sparsi ad ogni pagina e soltanto esprimerà la sua meraviglia che questo libro abbia potuto trovar

²¹ Merita di essere sottolineato, tuttavia, che in un lungo *memoriale* inviato al funzionario del ministero della Pubblica Istruzione Giuseppe Pagnisi, e datato Messina 5 aprile 1871, Luigi Gabriele Pessina accennava ad un repentino quanto inatteso mutamento di atteggiamento da parte del direttore dell'Osservatorio astronomico prof. Giovanni Battista Donati, suo antico estimatore: «Così pure del Prof. Donati (astronomo) che mi ha col suo volta faccia fatto trovare in questo abisso d'amaritudini (sic!). Questi silenzi fatali mi hanno finito di avvelenare l'anima!» (*ibid.*).

appoggio presso l'Accademia Peloritana di Messina. È questa un'altra prova dell'inferiorità intellettuale e scientifica del nostro paese. Non può dunque lo scrivente esprimersi in favore della dimanda del sig. Cap.o Pessina almeno finché essa è soltanto appoggiata al merito del libro in discorso²².

La lettera inviata il 14 luglio 1872 dal ministro Correnti al Pessina non lasciava adito a illusioni circa la volontà del ministero di accogliere le richieste di quest'ultimo. Il responsabile della Minerva, infatti, preso atto dell'impietosa relazione negativa formulata dal prof. Schiaparelli²³, manifestava chiaramente la propria contrarietà nei riguardi di ogni tipo d'intervento straordinario volto a soddisfare le aspettative dell'ex capitano di fanteria:

Mentre ringrazio V.S. – scriveva Cesare Correnti – pel cortese dono della opera Sua *Considerazioni sui movimenti del Sole*, debbo farle conoscere che per ora il Ministero non vede modo di dare accoglimento alla domanda di Lei, non essendo vacante nessuna delle cattedre cui Ella aspira. E poiché tali cattedre si conferiscono per concorso, che viene pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del Regno, avverandosi il caso di qualche vacanza, la S.V. potrà farsi inscrivere tra i concorrenti²⁴.

Il 1° settembre 1872 lo studioso napoletano scriveva al nuovo ministro della Pubblica Istruzione Antonio Scialoja, insediatosi un mese prima, una lunga lettera nella quale, lasciate cadere momentaneamente le argomentazioni addotte in precedenza riguardo all'inopinata regressione di carriera e la richiesta di essere trasferito su una cattedra universitaria o in un Osservatorio astronomico, o, quanto meno, di essere reintegrato nel trattamento economico goduto in qualità di ufficiale dell'esercito, formulava una specifica e pressante istanza di vedere sottoposta a nuovo giudizio da parte di illustri specialisti la sua produzione scientifica, nel frattempo ulteriormente incrementata da nuove pubblicazioni e affinata sotto il profilo dell'elaborazione teorica²⁵, al fine di ottenere un «pubblico riconoscimento» in grado di fugare le negative

²² Lettera del prof. Giovanni V. Schiaparelli, direttore del R. Osservatorio astronomico in Milano, al ministro della Pubblica Istruzione, Milano 6 luglio 1872, *ibid.*

²³ Nell'esprimere il proprio ringraziamento al prof. Schiaparelli per la puntuale valutazione formulata nella «relazione scientifica» sul lavoro del prof. Pessina, il ministro Correnti così si esprimeva: «Ringrazio V.S. per la relazione dotta quanto evidente che Ella si è compiaciuta di farmi sull'opera del Pessina che proposi al giudizio di Lei, ed è in conformità a tale giudizio che rispondo oggi stesso al richiedente, senza accennare però né al giudizio né al giudice, pre riguardi che V.S. stessa saprà apprezzare» (Lettera del ministro della Pubblica Istruzione al prof. Giovanni V. Schiaparelli direttore del R. Osservatorio astronomico in Milano, Roma 14 luglio 1872, *ibid.*). In realtà, Pessina fu informato, per altre vie, del duro giudizio formulato dallo Schiaparelli, come risulta da talune lettere da lui inviate ad amici ed estimatori nelle settimane seguenti.

²⁴ Lettera del ministro della Pubblica Istruzione a Luigi Gabriele Pessina, Roma 14 luglio 1872, *ibid.*

²⁵ Cfr. L.G. Pessina, *Considerazioni sui movimenti del Sole, ovvero conseguenze emergenti dal moto traslatorio del sole*, Messina, Tip. D'Amico, 1872; Id., *Considerazioni sulle rotazioni della terra e del sole*, Messina, Tip. Arusco, 1872.

impressioni suscitate dal durissimo giudizio di Schiaparelli e di imprimere una positiva svolta all'intera vicenda:

Io non dubito – si legge nella lettera inviata da Pessina al ministro Scialoja – della Giustizia di Lei; e se ho tardato a rivolgermi a Lei, è stato per aspettare la pubblicazione d'un mio lavoro, complementare di altro pubblicato in Maggio ultimo, e già con infelice esito presentato al Suo Predecessore. Ora rinnovo la spedizione del primo lavoro, unendolo al secondo, nella viva speranza d'un solenne atto di Giustizia di Lei. In essi lavori ho dimostrato e reso evidente che la Fisica Celeste e l'Astronomia hanno quasi in tutto da farsi a nuovo. Poiché in altri termini con nuove Teoriche ho annullate le fondamentali che universalmente s'insegnano. E l'atto di Giustizia, che impetro da Lei, è quello di far sottoporre ad esame, Pubblico, Severo e coscienzioso questi miei lavori: onde le confutazioni dei Dotti non sappiano di termini generali, ov'io abbia errato. Io ho coscienza piena della Matematica esattezza delle mie cose, e spero nella Giustizia di Lei per le conseguenze di tale esame. Comprendo benissimo che le Verità da me dimostrate feriranno alquanto suscettibilità; forse quasi le stesse che Altri nel 1600 ebbe contro di sé a sperimentare, e perciò incogliermi grave danno: ma Oggi che nella Sua Mano è posto il mio Destino, mi sento sicuro assai; anzi, nelle mie sciagure il mio silenzio sarebbe stoltezza. Frattanto essendosi pubblicati i miei lavori, la questione è passata nel campo della Storia. [...] La lieta Nuova della Sua Ascensione al Ministero attuale, fu Voce Consolatrice nelle mie immeritate Sciagure. E fiducioso negli Alti Suoi sentimenti d'Italianità e di Giustizia, e memore dell'onore fattomi di contarmi sempre fra i Suoi obbedientissimi e sinceri ammiratori personali e politici di vecchia data; mi rivolgo con questa rispettosissima mia a Lei, onde si benigni di difendere i miei Diritti già da altri malmenati²⁶.

Non si hanno notizie circa eventuali risposte da parte del ministro a tale lettera di Luigi Gabriele Pessina. L'impressione di fondo è quella di una sostanziale freddezza del nuovo titolare della Minerva, soprattutto a seguito della piega assunta dagli avvenimenti all'indomani della clamorosa bocciatura da parte dello Schiaparelli. Alcuni mesi più tardi comunque, il 18 aprile 1873, Pessina si rivolgeva ancora al ministro della Pubblica Istruzione con una lettera, avanzando stavolta la richiesta di un semplice sussidio²⁷, il quale gli venne concesso, per una cifra pari a 150 lire annue, con provvedimento ministeriale disposto il 7 maggio dello stesso anno²⁸.

A riaccendere le speranze dell'ex capitano dell'esercito, ora professore nella R. Scuola normale di Messina, circa l'ottenimento di un riconoscimento pubblico delle sue qualità di studioso e dell'agognata svolta nella carriera d'insegnante, contribuì indubbiamente l'uscita di scena dell'«ostile» e «maldisposto» ministro Scialoja e l'avvento alla guida del ministero della Pubblica Istruzione di Ruggiero Bonghi.

²⁶ Lettera di Luigi Gabriele Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Messina 1° settembre 1872, in ACS, MPI, *Personale 1860-1880*, b. 1624.

²⁷ Cfr. Lettera di Luigi Gabriele Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Messina 18 aprile 1873, *ibid.*

²⁸ La concessione del sussidio è comunicata nella lettera del ministro della Pubblica Istruzione al provveditore agli Studi di Messina, Roma 7 maggio 1873, *ibid.*

Il 1° aprile 1875, infatti, Luigi Gabriele Pessina sottoponeva al giudizio del nuovo titolare della Minerva i suoi scritti e le varie benemerienze acquisite negli anni precedenti, avanzando richiesta di vedersi riconosciuta «‘per titoli’ la ‘R.a Patente’ che lo autorizzi all’”insegnamento delle Matematiche nei Corsi Liceali’». Forte della ricca produzione scientifica esibita e dell’apprezzamento espresso su di essa da studiosi del calibro «del fu Prof. Cav. Gio. Batta Donati, Direttore dell’Osservatorio Astronomico di Firenze», il Pessina si mostrava fiducioso «che l’E.V. Sapientissima, rivolgendo un suo sguardo di considerazione su tali Titoli sottoposti a V.E., vorrà benignamente riconoscere la idoneità del sottoscritto all’insegnamento delle Matematiche nei Corsi Liceali; e concedergli la desiderata Regia Patente, che gliene conferisca l’Autorizzazione»²⁹.

Secondo una prassi consolidata, poche settimane più tardi, il 1° maggio 1875, il ministro Bonghi sottoponeva al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione l’istanza avanzata dal Pessina, al fine di ottenerne il relativo parere circa la congruità dei titoli presentati rispetto al tipo di abilitazione richiesta³⁰. Il parere reso dalla *Giunta per le patenti* del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, come si evince dalla lettera inviata al ministro Bonghi il 12 luglio 1875 dal vicepresidente Terenzio Mamiani, risultava essere, tuttavia, decisamente negativo:

Il Sign.e Pessina [...] presenta parecchi scritti, uno dei quali, quello sulla meteorologia, è lavoro di qualche pregio. Nel complesso però le persone competenti, al cui giudizio furono sottoposti, dichiarano questi scritti insufficienti a dar prova del sapere necessario per un professore di matematica nei licei. Riconoscono anzi nel Pessina un ingegno arrischiato, il quale non procede cautamente negli studi, dal che nel principale dei suoi lavori crede d’aver fatta una grande scoperta astronomica capace di abbattere il sistema newtoniano, e questa scoperta invece si fonda sopra equivoci e malintesi di meccanica. Nelle sue opere pertanto non si ha un titolo che possa dirsi equivalente all’esame; nell’esercizio da lui fatto nella scuola normale non v’è corrispondenza coll’insegnamento liceale, e di quest’esercizio inoltre non si hanno notizie desunte da ispezione fatta alla scuola da autorità governative. E per queste ragioni la Giunta per le patenti con parere espresso il dì 5 dell’andante mese ha avvistato che la domanda non possa essere esaudita³¹.

²⁹ Lettera di Luigi Gabriele Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Messina 1° aprile 1875, *ibid.* In data 23 aprile 1875, il prefetto di Messina, nella sua qualità di presidente del locale Consiglio provinciale scolastico, trasmetteva al ministero della Pubblica Istruzione l’istanza del prof. Pessina, esprimendo, per quanto di sua competenza, parere favorevole all’accoglimento della medesima: «Senza dir nulla dei titoli, ch’egli presenta – scriveva il prefetto di Messina – e in virtù dei quali spera d’ottenere questo favore, io, unendovi la lettera del Direttore della Scuola Normale, il quale rende al Pessina favorevole testimonianza; posso con sicurezza dichiarare, ch’egli nel suo insegnamento mostra d’aver fatto buoni studi, si porge assiduo fino allo scrupolo, operosissimo, amante della scuola e dei giovani e dà senza dubbio argomento a credere, che sarebbe capace di sostenere un insegnamento superiore a quello, che gli è ora affidato e che è ristretto in limiti molto angusti».

³⁰ Lettera del ministro della Pubblica Istruzione al Vicepresidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Roma 1° maggio 1875, *ibid.*

³¹ Il Vicepresidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione al ministro della Pubblica

Con una laconica nota inviata ai primi di agosto al prefetto di Messina, il ministro della Pubblica Istruzione Ruggiero Bonghi comunicava il rigetto dell'istanza avanzata dal Pessina, il quale non poteva fare altro che prendere atto del venir meno di ogni possibilità di vedere pubblicamente riconosciuti i suoi meriti scientifici attraverso l'immissione nei ruoli liceali³².

L'ennesima disillusione subita, alla quale nei mesi immediatamente successivi si sarebbero aggiunte talune gravi difficoltà di carattere familiare, era destinata a condizionare fortemente lo stato d'animo di Pessina e a ripercuotersi sulla sua stessa attività di insegnante. A questo riguardo, il 21 ottobre dello stesso 1875, il provveditore agli Studi di Messina trasmetteva al ministero una relazione riservata nella quale erano segnalate talune gravi mancanze e anomalie di comportamento da parte del prof. Pessina, in virtù delle quali se ne sollecitava l'immediato trasferimento d'ufficio: «Pregherei l'E.V. – scriveva il provveditore agli Studi – di disporre, che il professore di matematiche della Scuola stessa Pessina Gabriele avesse altra destinazione, perché nessun frutto si ha dal suo insegnamento, e certe idee fisse e stranissime sulle matematiche e sulla meccanica celeste, le quali il Ministero ha più volte riprovate, lo rendono intollerabile a tutti»³³.

Nelle stesse settimane in cui il provveditore agli Studi di Messina faceva pervenire a Roma la proposta di trasferimento nei riguardi dell'ex capitano di fanteria, il deputato Enrico Pessina, fratello maggiore di Luigi Gabriele, inviava all'amico e ora ministro della Pubblica Istruzione, Ruggiero Bonghi, una pressante richiesta di intervento in favore del congiunto:

Caro Ruggiero – scriveva Enrico Pessina – scuserai se quest'unica volta oso ricordare all'amico d'infanzia e al compagno di studi che è Ministro un vincolo di amicizia inalterata di oltre i trent'anni. Ma si tratta di un mio povero fratello a nome Luigi che trovasi Professore straordinario alla Scuola Normale di Messina. Ora vaca in quella scuola qualche posto per cui potrebbe essere promosso, e vi ha qualche diritto perché nelle scienze matematiche e fisiche è versatissimo. La famiglia di cui è circondato ha bisogni sempre crescenti, e non può egli col tenue stipendio di lire 150 mensili sopperirgli. Se puoi fare qualche cosa per lui te ne sarò personalmente gratissimo, benché io nulla valga³⁴.

La risposta di Bonghi alla lettera dell'on. Enrico Pessina merita senz'altro di essere riportata, in quanto, mentre da un lato il ministro della Pubblica Istruzione dava ampie assicurazioni allo scrivente circa la disponibilità a farsi carico della richiesta da lui formulata («La condizione di tuo fratello merita

Istruzione, Roma 12 luglio 1875, *ibid.*

³² Lettera del ministro della Pubblica Istruzione al prefetto-presidente del locale Consiglio provinciale scolastico di Messina, Roma 3 agosto 1875, *ibid.*

³³ *Estratto della relazione del Provveditore agli Studii di Messina del 22 sett. bre 1875*, allegato alla lettera del provveditore centrale per l'Istruzione secondaria al provveditore centrale per le Scuole primarie, Roma 21 ottobre 1875, *ibid.*

³⁴ Lettera dell'on. Enrico Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Napoli 4 settembre 1875, *ibid.*

certo qualche riguardo, ed io non sono alieno dal favorirlo ove ciò mi fosse possibile. E però avrò presente il nome di lui, quando, sul finire dell'anno, si conferiranno le promozioni agli insegnanti delle scuole normali»); dall'altro, in un lungo *post scriptum* a conclusione della benevola lettera di replica, non mancava di segnalare quello che appariva l'ostacolo più serio ed evidente ad ogni intervento di carattere premiale, dando prova fra l'altro di conoscere approfonditamente, anche nei suoi più recenti e negativi sviluppi, il caso dell'ex capitano di fanteria: «Il guaio grande di tuo fratello – scriveva infatti il ministro Bonghi – è che ha una fissazione matematica la quale non lo lascia padrone delle sue azioni. Ti scrivo da amico che è proprio una monomania e si potrebbe trovar modo a levarlo dalla Scuola almeno per qualche tempo»³⁵.

Nei mesi successivi, a causa probabilmente dell'ormai definitivo deterioramento dei rapporti con l'ambiente messinese, Luigi Gabriele Pessina decideva di richiedere egli stesso il trasferimento in un altro istituto d'istruzione secondaria. Nel maggio 1876, ad esempio, egli avanzava richiesta al ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio di essere assegnato, in qualità di «professore di matematiche», presso qualche Istituto tecnico-professionale³⁶; contemporaneamente, rivolgeva una nuova *supplica* al neo ministro della Pubblica Istruzione, Michele Coppino, nella quale, dopo aver fatto nuovamente presente la grave situazione di disagio in cui versava, sollecitava l'assegnazione presso una nuova sede e, contestualmente, il passaggio a professore di prima classe, con relativo incremento stipendiale³⁷.

Proprio quest'ultimo passo era destinato a rivelarsi vincente. Nel settembre 1876, infatti, Pessina era trasferito alla Regia Scuola normale di Cosenza e quivi nominato professore di prima classe di aritmetica e geometria, contabilità e scienze naturali³⁸.

In realtà, il trasferimento in Calabria e il tanto sospirato ottenimento della promozione a professore di prima classe, lungi dal soddisfare fino in fondo le aspirazioni professionali dell'ex capitano dell'esercito e, dunque, dal porre fine alle reiterate richieste di riconoscimenti e di ulteriori avanzamenti di carriera, erano destinati a rappresentare solo l'anticamera di ulteriori e sempre più pressanti petizioni. A distanza di poco più di un anno, infatti, il 1° ottobre 1877 Pessina si rivolgeva nuovamente al ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino per ottenere la «direzione in qualche R.o Convitto Magistrale

³⁵ Lettera del ministro della Pubblica Istruzione all'on. Enrico Pessina, Roma 15 ottobre 1875, *ibid.*

³⁶ Lettera di Luigi Gabriele Pessina al ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio, Messina 9 maggio 1876, *ibid.*

³⁷ Lettera di Luigi Gabriele Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Messina s.d. (ma aprile o maggio 1876), *ibid.*

³⁸ Il ministro della Pubblica Istruzione al prefetto-presidente del Consiglio scolastico provinciale di Messina, Roma 23 settembre 1876, *ibid.*

Maschile, ove non fosse ancora nominato il titolare, o che, essendolo stato, non fosse al caso di occupare tale posto»³⁹.

Non avendo ottenuto risposta, qualche mese più tardi, il 10 aprile 1878, reiterava tale richiesta al nuovo responsabile della Minerva, e suo antico insegnante presso il R. Collegio militare della Nunziatella a Napoli, Francesco De Sanctis:

Nel Novembre 1875 a Messina – scriveva Luigi Gabriele Pessina al ministro De Sanctis – in casa dello egregio Sig. Barone Arenaprimo, ebbi la fortuna di rivederla e di narrarle le mie sciagure; ed Ella, generosa accogliendo il suo antico alunno e veterano della Causa Italiana, mi promise il Suo Patrocinio, richiedendomi d'un Memorandum, che il 18 Nov.bre istesso Le spedii a Napoli. [...] Nel 7bre del 76 fui traslocato di là a Cosenza: ciò mi produsse disastro per dispendioso viaggio, perdita di risorse, e dure spese per continue malattie della mia famiglia, cagionate dall'aria malsana di Cosenza. Così dopo i danni del 1849 per la causa italiana, i pericoli corsi e i travagli militari fino al 1870, e con una vita laboriosa in coltivar gravi studi scientifici, mi vidi e sono quasi sepolto nell'oblio, senza avvenire, e circondato da amarezze. Perciò ho bisogno del Suo Potente Aiuto. Ella sa appieno quanta delicatezza e scrupolosità, per disciplina e amministrazione, richieggansi in chi abbia comandato molti anni nell'Esercito Nostro: e di più Ella fu mio Professore alla Nunziatella, ove fui sempre fra' distinti delle classi: e, dal 1870 in poi datomi all'insegnamento. [...] Laonde Ella può ben giudicare, rispetto ad una domanda, fatta pervenire l'anno scorso, per mezzo di mio fratello Errico, all'Onore Suo Predecessore Sig.r Comm.r Coppino. [...] In tal dimanda, rispettoso io chiedevo, che, ove fosse in qualche Convitto Normale Maschile rimasto vacante l'incarico di Direttore, fosse concesso a me, in vista di varie ragioni, tra l'altre quella d'esser già Professore di 1^a Classe e per le buone relazioni di me date alle R. Autorità Scolastiche. Ora dunque mi rivolgo alla Bontà di Lei, ora che in Sua Mano sono i destini della Pubblica Istruzione di cui fa parte; affinché nei prossimi movimenti del personale scolastico (ove mai io abbia ispirata fiducia di buone risultanze alla Sua Acutissima Mente) io possa avere il beneficio che l'incarico chiesto potrebbe recarmi. Pur tuttavia, ove non fosse soverchia la mia prece, nel caso fortunato d'essere accetti i miei voti, oserei desiderare una destinazione vicina a Napoli, come Velletri o Bari, se non potesse essere la stessa Cosenza⁴⁰.

Pochi mesi più tardi, nell'autunno dello stesso anno, Luigi Gabriele Pessina era nominato direttore della R. Scuola normale di Cosenza a decorrere dall'anno scolastico 1878-1879⁴¹. Tale nomina, tuttavia, doveva essere di lì a pochi mesi vanificata da un ulteriore provvedimento, con il quale, il 29 ottobre 1879, per disposizione del provveditorato centrale per l'Istruzione primaria e popolare, l'ex capitano dell'esercito e ora direttore della R. Scuola normale di Cosenza

³⁹ Lettera di Luigi Gabriele Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Cosenza 1° ottobre 1877, *ibid.*

⁴⁰ Lettera di Luigi Gabriele Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Cosenza 10 aprile 1878, *ibid.*

⁴¹ Cfr. le due lettere di Luigi Gabriele Pessina a Girolamo Buonazia, provveditore centrale del ministero della Pubblica Istruzione, inviate entrambe da Cosenza il 23 agosto 1878 e s.d. (ma primi di settembre 1878); si veda inoltre la lettera del prefetto-presidente del Consiglio scolastico provinciale della Calabria citeriore al ministro della Pubblica Istruzione, Cosenza 3 settembre 1879, *ibid.*

veniva trasferito come «insegnante di aritmetica e geometria e scienze naturali» presso la R. Scuola normale di Urbino e, contemporaneamente, «comandato a prestar provvisoriamente servizio» presso il ministero della Pubblica Istruzione⁴². In una lettera inviata qualche settimana più tardi, il 22 novembre 1879, al vicepresidente del Consiglio Scolastico della Pubblica Istruzione, il nuovo titolare della Minerva Francesco Paolo Perez comunicava che «il Sig. Pessina Luigi Gabriele prof. della Regia Scuola Normale di Urbino, comandato al Ministero, venne destinato a cotesta segreteria per affidargli il lavoro dei libri di testo»⁴³.

Per comprendere il significato dell'improvviso, quanto inaspettato distacco del Pessina al ministero, e del delicato incarico assegnatogli presso la segreteria del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione «di curare il lavoro preparatorio dell'esame dei libri di testo», occorre tenere presenti una serie di fattori. In primo luogo, senza dubbio, le reiterate lagnanze fatte pervenire al ministero circa le incertezze e la scarsa affidabilità dimostrate dal Pessina come insegnante di materie scientifiche nelle scuole normali: quella «fissazione matematica», sorta di «monomania», già segnalata dal pur bendisposto ministro Bonghi, che tanti problemi aveva suscitato, fino a rendere di «nessun frutto» l'insegnamento del docente napoletano e a far apparire lui stesso «intollerabile a tutti».

Per altri versi, il rigore, il radicato senso della disciplina e le indubbie qualità organizzative dell'antico ufficiale dell'esercito («quanta delicatezza e scrupolosità, per disciplina e amministrazione, richieggansi in chi abbia comandato molti anni nell'Esercito Nostro») ben si attagliavano ad un incarico come quello di conferire organicità ed efficienza ad un servizio – il coordinamento dei lavori di valutazione e approvazione dei libri di testo – che, fino a quel momento, aveva funzionato ad intermittenza e che, per le dimensioni e la complessità raggiunte, appariva sotto molteplici aspetti oramai ingovernabile senza un efficace supporto amministrativo.

Se era vero, infatti, che fin dal marzo 1875 la commissione costituita in seno al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione per l'esame dei libri di testo aveva dato inizio ai suoi lavori⁴⁴, era altrettanto vero che essa si era trovata a

⁴² Si veda il relativo D.M. di trasferimento di sede e di assegnazione provvisoria al ministero allegato alla lettera inviata da Luigi Gabriele Pessina al ministro della Pubblica Istruzione, Cosenza 31 ottobre 1879, *ibid.*

⁴³ Il ministro della Pubblica Istruzione al vicepresidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Roma 12 ottobre 1880, *ibid.* Merita di essere ricordato, infine, che nell'ottobre 1880 Luigi Gabriele Pessina veniva trasferito dalla R. Scuola normale di Urbino a quella di Ascoli, pur continuando «a rimanere comandato presso il ministero». Si veda al riguardo il D.M. 12 ottobre 1880 conservato *ibid.*

⁴⁴ Com'è noto, il nuovo Regolamento del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, emanato con il R.D. 29 novembre 1874, attribuiva a tale organismo il compito di «rivedere gli elenchi dei libri di testo approvati dai Consigli Scolastici [Provinciali] e di proporre all'approvazione del Ministro i migliori tra quelli». Si veda il testo del Regolamento in BUMPI, dicembre 1874, 1, pp. 42-49.

dover fronteggiare una serie di crescenti difficoltà, solo in parte riconducibili alle incertezze del quadro politico e alle gravi inadempienze delle amministrazioni scolastiche periferiche⁴⁵. Come ha giustamente sottolineato A. Barausse, un peso non secondario, su questo versante, avevano esercitato anche, e soprattutto, «le carenze organizzative legate alla mancanza di personale di segreteria in grado di istruire le pratiche e di supportare adeguatamente il lavoro dei commissari»⁴⁶.

All'origine della scelta di distaccare il prof. Luigi Gabriele Pessina presso la segreteria del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e di affidare a lui l'incombenza di seguire i lavori della commissione incaricata della revisione dei libri di testo, si ponevano, dunque, motivazioni di diversa natura. Certo è che – come il lavoro svolto avrebbe poi ampiamente dimostrato – la scelta di collocare un capitano di fanteria tra i libri di scuola era destinata a rivelarsi felice.

2. Tra «confusione sovrana» e «pii desideri»: le «vicissitudini» dell'esame dei libri di testo per le scuole italiane all'indomani dell'unificazione nazionale

Tra le molteplici letture possibili della *Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al 1881* predisposta da Luigi Gabriele Pessina, quella indubbiamente più suggestiva e accattivante concerne il significativo spaccato relativo alla confusione e contraddittorietà della normativa e delle procedure con le quali, all'indomani dell'emanazione della legge generale di riordinamento dell'istruzione pubblica predisposta nel 1859 dal ministro Gabrio Casati per i domini del Re di Sardegna, e più ancora, di lì a pochi mesi, dopo l'unificazione della penisola sotto la corona sabauda, si cercò di dare corpo ad un organico sistema di controllo delle adozioni dei testi scolastici nei diversi ordini e gradi di scuola⁴⁷.

Una confusione e una contraddittorietà, si badi, rese peraltro ancora più accentuate dai successivi provvedimenti emanati nel corso degli anni Sessanta e volti a ridefinire, sul piano amministrativo e gestionale, i rapporti tra potere centrale e amministrazioni periferiche nel governo del sistema scolastico e dell'istruzione pubblica. Lo rilevava efficacemente il Pessina laddove, ripercorrendo le tappe principali dell'operato del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione su tale versante, non mancava di denunciare il «disordine

⁴⁵ Si veda al riguardo quanto scriveva il ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino nella C.M. 14 settembre 1876, n. 501, in BUMPI, 1876, 9, pp. 777-778.

⁴⁶ Barausse (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)*, cit., I, pp. 37-38.

⁴⁷ Su tali vicende, si veda ora anche il recente A. Barausse, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico*, «History of Education & Children's Literature», V, 2010, 1, pp. 377-415.

dominante» nel quale si era operato; disordine ch'egli, peraltro, tentava di giustificare alla luce della «irregolarità dei tempi» e in virtù della conseguente impossibilità di dare ordine e «saldo e sicuro indirizzo» a tale processo:

Già è di per sé stesso evidente – scriveva Luigi Gabriele Pessina – che la Legge Casati, anziché al tempo in cui nacque, mirava all'avvenire (pieno di speranza temperato da pericoli e timori); e pare che non pienamente soddisfacette né al tempo in cui si promulgò, perché forse troppo vasta; né al tempo a cui mirò, perché senza meno troppo scarsa. S'aggiungano poi le vicissitudini politiche delle varie grandi regioni d'Italia e gli eccezionali e successivi temperamenti per le successive annessioni politiche avvenute; e si vede chiaro che quel disordine, sul cominciare delle cose riguardanti i libri di testo, era figlio legittimo e primo della irregolarità dei tempi; e non poteva affatto essere evitato. E fu ammirevole zelo quello del Consiglio Superiore il poco che giunse a ottenere in quei tempi, come inizio del futuro. Non fu che nel 1861 che veramente poté il Chiaro Consesso por mano alquanto direttamente alle cose⁴⁸.

E tuttavia, proseguiva l'estensore della *Relazione*, proprio nel momento in cui la situazione sembrava avviata verso un graduale approdo alla normalità, le nuove disposizioni in materia di amministrazione scolastica e di redistribuzione dei ruoli e delle competenze tra centro e periferia avevano finito per rimettere in discussione i pur precari equilibri faticosamente raggiunti:

Indi riordinandosi le Province, ed avendo le diverse attribuzioni i Consigli Provinciali – scriveva ancora Pessina –, nacquero le necessità dei Consigli Provinciali Scolastici, e le loro attribuzioni sulle Scuole Pubbliche e gli Insegnamenti e i programmi e i libri di testo. E per necessità avvenne una certa confusione tra le attribuzioni del Consiglio Superiore d'Istruzione Pubblica e i Consigli Prov[incial]i Scolast[ici], la qual confusione poi senza forse è stata mantenuta per le non proporzionate variazioni apportate alle pratiche burocratiche, rispetto alle variazioni politiche e superiori. [...] Una profluvie (o meglio inondazione) di autori più o meno felici e competenti, succeduta al monopolio di pochissimi editori (che divenne a quanto se ne diceva un pubblico flagello), mise in certo mo' quel colmo alle cose, per cui or si allargò ora si strinse il mandato ora al Consiglio Superiore, ora al Consiglio Scolastico Provinciale⁴⁹.

Un primo tentativo di uscire dall'*impasse* creatasi negli anni precedenti e di consentire al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione di esercitare in modo continuativo e organico le sue prerogative in materia di testi scolastici era stato avviato, com'è noto, con il R.D. 20 ottobre 1867, emanato dal ministro Michele Coppino, in base al quale era stata nominata un'apposita commissione per l'esame dei libri di testo presieduta da Pasquale Villari. Quest'ultima, come ricordava Pessina, pur svolgendo regolarmente, negli anni successivi, le sue adunanze, nell'ambito delle quali si erano registrati interessanti dibattiti e adottate importanti deliberazioni in ordine ai criteri da adottare nella

⁴⁸ *Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al 1881*, cit., p. 5.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 6.

valutazione dei testi scolastici, non era riuscita a raggiungere il suo scopo e, anzi, almeno fino alla metà degli anni Settanta, aveva proceduto a rilento e con scarsi risultati:

Fu nominata una commissione esaminatrice dei libri di testo – si legge nella *Relazione Pessina* – e fu Presidente il Com[issari]o Pasq[uale] Villari. [...] ma sventuratamente anche allora l'opera rimase paralizzata [...]. Bene è vero che negli incartamenti vari si trovano bensì elenchi di libri di testo, spediti dal Ministero al Con[sigli]o Superiore dal 1870 al 1874; ma intanto non risulta, da registro o memoriale di sorta, se gli esami dei libri di testo furono eseguiti, e quale risultato abbiano avuto. Il consiglio Superiore ha sempre *tenute* le sue sedute; e dal Registro di Processi verbali di questa appare ogni risoluzione presa; ma di lavoro effettivo circa l'approvazione e la rejezione dei libri proposti nulla è risultato. Tanto è ciò vero che nel Gennaio 1875 si ripiglian quasi *ab ovo* la questione dei libri di testo nelle sedute del Cons[igli]o Sup[er]ior[e] come risulta dal Registro di esse. Ritratto fedele degli eventi di cui ho fatto rapido cenno, ci è somministrato da una riunione in varie cartelle di vecchi elenchi spediti da buon numero di Province, e da un primo registro che ho detto innanzi. Esso comincia dal 1859 e va fino al 1869 per registrazione di arrivo dei libri da giudicarsi; e comincia dal 1862 (13 aprile). I giudizi dati giungono fino al 28 8bre 1868 – cui si riferisce l'adunanza del Consiglio. Svolgendo le carte di tal registro si vedono alcune striscette di carta da me successivamente poste; esse fanno evidentemente scorgere la confusione che ha regnato in tutto quel lasso di tempo⁵⁰.

In realtà, all'origine della fallimentare esperienza della commissione istituita nel 1867 in seno al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e presieduta dal Villari si poneva, ancora una volta, quel conflitto di competenze già manifestatosi in varie forme negli anni precedenti: conflitto generato, in questo caso, dalle stesse contraddittorie disposizioni emanate dal ministro Michele Coppino. A questo riguardo, illuminante appare la ricostruzione recentemente operata da A. Barausse:

La questione dei libri di testo – egli scrive – conobbe ulteriori sviluppi solo all'indomani del varo dei provvedimenti di riorganizzazione dell'amministrazione scolastica provinciale e della ricostituzione del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione. Su questo versante, la volontà precedentemente emersa di favorire un moderato decentramento delle competenze del ministero sembrò lasciare il passo ad un ritorno al centralismo che aveva ispirato le disposizioni della legge Casati. Fu il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino a inaugurare il nuovo corso con il D.M. del 21 novembre 1867, il quale, nel quadro di un'organica riforma delle funzioni e delle competenze dell'amministrazione scolastica provinciale, stabiliva all'art. 21, cap. II, che: «Il Consiglio provinciale scolastico, avanti s'apra l'anno accademico, forma e pubblica gli elenchi dei libri appropriati alle scuole, scrivendovi prima quelli che sono approvati dal Consiglio superiore. Avvenendo che cassi dagli elenchi libri altra volta proposti, o ne iscriva di nuovi, darà conto al Ministero delle ragioni che ve lo mossero». Il successivo art. 51, cap. VI, nel definire le attribuzioni degli organi di governo locale della scuola, aggiungeva: «Il Provveditore compila il calendario scolastico per le scuole, e vi scrive l'elenco dei libri di testo approvati dal Consiglio superiore e dal provinciale scolastico». Merita notare che circa un mese prima, con il D.M. 20 ottobre

⁵⁰ *Ibid.*, p. 7.

1867, lo stesso Coppino aveva promulgato il nuovo Regolamento del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, il quale, riproponendo senza grandi modifiche l'impianto di quello varato un anno prima dal ministro Natoli (D.M. 21 novembre 1865), confermava l'attribuzione del compito di esaminare i libri di testo alla Commissione annuale composta da cinque membri eletti in seno al CSPI. I due provvedimenti varati a distanza di poche settimane l'uno dall'altro introducevano, di fatto, una sorta di conflitto di competenze in seno all'amministrazione scolastica, laddove il primo (D.M. 20 ottobre 1867) attribuiva *in toto* al ministero, tramite il CSPI, la funzione di approvare i libri di testo da adottare nelle scuole, mentre il secondo (D.M. 21 novembre 1867) introduceva una sorta di doppio canale di valutazione, destinato a coinvolgere tanto l'amministrazione centrale quanto quella periferica, ossia i consigli scolastici provinciali⁵¹.

Alla descrizione della prima convulsa e contraddittoria fase che, nella stagione immediatamente successiva all'Unità, aveva caratterizzato la questione dell'esame dei libri scolastici da parte del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Luigi Gabriele Pessina faceva seguire quella relativa agli anni compresi tra il 1875 e l'inizio degli anni Ottanta, ovvero la stagione inaugurata dalla C.M. 14 settembre 1876 n. 501, con la quale il ministro Michele Coppino, tornato nuovamente alla Minerva a seguito dell'avvento del governo della Sinistra presieduto da Agostino Depretis, sollecitava i prefetti, nella loro qualità di presidenti dei consigli provinciali scolastici, a vigilare affinché le disposizioni adottate in materia di esame dei libri di testo fossero puntualmente applicate:

Questo Ministero – si affermava nella C.M. 14 settembre 1876 – ha dalla legge l'obbligo di esaminare gli elenchi dei libri di testo, che dai Consigli Provinciali Scolastici si vogliono adottare per le scuole sottoposte alla loro sorveglianza. Questo obbligo è dalla legge imposto, perché se è utile lasciare al corpo insegnante una sufficiente libertà nella scelta dei libri scolastici, è pur necessario che l'insegnamento sia nelle scuole nazionali diretto da alcune norme costanti e comuni a tutte, e che la libertà abbia i suoi naturali confini. Per queste ragioni una Commissione composta di membri del Consiglio Superiore, ha già preso in esame gli elenchi che furono inviati a questo Ministero; ha raccolto ed esaminato molti dei libri che in essi sono indicati. Ma sono molte le ragioni per cui questo lavoro non poté ancora essere portato a fine.

Nel prosieguo della sua analisi, il ministro della Pubblica Istruzione sottolineava come, proprio le difformità e l'incompletezza di informazioni e di dati trasmessi a suo tempo dagli organismi provinciali fossero state all'origine degli scarsi risultati raggiunti fino a quel momento dall'apposita commissione per l'esame dei libri di testo costituita in seno al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione:

Gli elenchi furono dai Consigli Provinciali Scolastici fatti con norme diversissime, e spesso mancavano indicazioni indispensabili a formulare un giudizio esatto e sicuro. Perché il Consiglio Superiore sia in grado di giudicare se un libro scolastico può essere

⁵¹ Barausse (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)*, cit., vol. I, p. 26.

convenientemente adottato, bisogna sapere innanzi tutto, in quale scuola ed in quale classe della scuola si vuole adottare. Occorre, massime pei classici, sapere qual è l'edizione che si propone. L'essere questa edizione più o meno corretta, l'aver o non avere note e commenti; l'essere questi commenti buoni o no, son tutte cose che possono decidere il Consiglio Superiore ad approvare o no il libro proposto. Queste notizie indispensabili mancano in molti degli elenchi che furono inviati al Ministero. In alcuni fu dato il nome solo dell'autore, senza indicare con precisione neppure il titolo dell'opera, tanto che è stato impossibile trovarla presso i librai. E quest'ultima è stata un'altra delle gravi difficoltà incontrate per condurre a termine il lavoro affidato al Consiglio Superiore.

Per raggiungere lo scopo «che da tutti è desiderato, nell'interesse generale dell'insegnamento», di portare a termine nel più breve tempo possibile l'esame dei libri di testo, il ministro Coppino raccomandava ai prefetti-presidenti di vigilare affinché i consigli provinciali scolastici si attenessero strettamente ai criteri proposti:

1° Che gli elenchi siano fatti tutti secondo lo stesso modello; 2° che siano con precisione indicati non solo il nome dell'autore, ma il titolo dell'opera, l'edizione, il numero dei volumi ed il prezzo di ciascuno di essi [...]. Io faccio assegnamento sullo zelo di cui i Consigli Provinciali Scolastici hanno dato tante prove, e raccomando ai Prefetti l'esatta esecuzione di ciò che richiedo nell'interesse dell'insegnamento nazionale, al quale giova la libertà, ma non può giovare la licenza e il disordine che verrebbero quando fosse abbandonata ogni sorveglianza sui libri che s'introducono nelle scuole. Vorranno adunque i signori Prefetti curare che gli elenchi dei libri di testo da adottarsi nel nuovo anno scolastico, per le scuole elementari, tecniche, ginnasiali e liceali sieno compiuti e spediti a questo Ministero non più tardi della fine di ottobre di quest'anno⁵².

In realtà, se era senz'altro vero, come sottolineava Pessina, che con la C.M. 14 settembre 1876 si puntava a definire in modo inequivocabile responsabilità e procedure da rispettare da parte dei diversi organismi amministrativi coinvolti e, soprattutto, si mirava a scongiurare ogni imprecisione e difformità nella trasmissione dei dati e delle informazioni dalla periferia al centro, era altrettanto vero che la suddetta circolare, probabilmente per una semplice svista, ometteva di indicare l'intero complesso degli ordini e gradi di scuola i cui libri di testo dovevano essere sottoposti ad approvazione, al punto che il provvedimento di Coppino aveva finito per ingenerare ulteriori equivoci e ritardi, rispetto a quelli che si proponeva di scongiurare:

Una cosa, forse per effetto di equivoco, fu in tal circolare omessa – si legge nella *Relazione* predisposta da Luigi Gabriele Pessina –, e fu quella di richiedere alle Province gli elenchi cosiddetti e cosiffatti per Licei, Ginnasi, Scuole Tecniche ed Elementari, senza nominare anche le Scuole Normali e Magistrali. Questo fatto nel 1880 ed 81 produsse anche per parte sua un po' di ritardo nel lavoro di preparazione, perché la maggior parte delle Province,

⁵² C.M. 14 settembre 1876, n. 501, in BUMPI, 1876, 9, pp. 777-778.

attenendosi più alla lettera della Circolare, che al suo spirito informatore, non spedì se non con richiesta speciale i detti elenchi, i quali si fecero anche un bello lasso di tempo aspettare. Infatti dall'Aprile 1880, che s'invitarono ben 25 Province, non fu che verso l'Ottobre 1880 che poterono vedersi tutti completati⁵³.

Ma le difficoltà registrate anche in questa occasione non erano ascrivibili solo all'omissione sopra ricordata. Come lo stesso Pessina precisava, «a questa circolare non fu ottemperato collo zelo necessario da tutte le province, e si fu obbligato dal Ministero a spedire una seconda circolare il 27 Maggio 1879 n. 661»⁵⁴.

Appianate, sia pure faticosamente e con grande dispendio di tempo e di risorse, le difficoltà e gli ostacoli che fino a quel momento avevano impedito il sistematico avvio dei lavori della commissione per i libri di testo istituita in seno al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, finalmente, sul finire degli anni Settanta, quest'ultima aveva posto mano all'analisi degli elenchi trasmessi dai consigli provinciali scolastici in vista della formulazione dei relativi pareri circa l'approvazione definitiva o meno dei testi scolastici ivi indicati. Qui però era subentrato un ulteriore scoglio, il quale la dice lunga sull'approccio per molti versi improvvisato ed estemporaneo con cui, nei primi decenni postunitari, la questione dei libri di testo era stata gestita dai governi che si erano succeduti alla guida del nuovo Stato:

Ma fino a che le cose – scriveva Luigi Gabriele Pessina – furono sperimentate nel piccolo, si poté restare alquanto tranquilli sull'operato. E forse non si misurò da tutti la differenza che passa dal *Parvum* al *Magnum*. Si dové insistere, come ho detto, nel 1879 per avere dalle Province tutte gli elenchi richiesti, e quando poi si poté ottenere da tutte le Province i relativi lavori, allora pare che si rimanesse, se non sopraffatti dalle cose, per lo meno commossi [...]. Non essendosi da nessuna Provincia tenuto conto della raccomandazione espressa nella Circolare del 14 7mbre 1876 di S.E. Coppino, né tampoco della *sottintesa*; si restò commossi di fronte alla ingente spesa che avrebbe dovuto affrontare il R. Governo non solo per le molte remunerazioni, ma quanto per l'acquisto di libri da esaminare. Infatti salvo pochi autori e qualche editore, tutto il resto degli autori o almeno i loro editori non hanno presentato al Ministero le loro opere per essere esaminate e adottate nelle Scuole per Libro di Testo; ed il Ministero, per una piccola parte delle materie di studio Liceale, ha già dovuto erogare una somma che oltrepassa, se non vado errato, le 2000 lire (dico duemila): e questa spesa non è stata, senza continue pratiche ed istanze da parte del Consiglio Superiore, concessa. Oltre 3000 lire circa sono state elargite finora come remunerazione alle Persone aggregate alle sotto-commissioni; mentre il lavoro vero di esame non è ancor (si può dire) cominciato [...]. Queste cose, non essendo state veramente a ragion veduta previamente meditate e discusse, cagionarono serie conseguenze di grave intoppo all'esito dei lavori d'esame, il quale da ventidue anni oramai è stato iniziato, e, starei per dire, è ancora allo stato di pio desiderio⁵⁵.

⁵³ *Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al 1881*, cit., pp. 10-11.

⁵⁴ Cfr. C.M. 27 maggio 1879, n. 661, in BUMPI, 1879, 5, pp. 431-432.

⁵⁵ *Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al*

Nell'ultima parte della sua *Relazione*, dopo aver narrato le vicissitudini che nel corso del primo ventennio unitario avevano reso velleitario e inconcludente ogni tentativo di introdurre un organico ed efficace sistema di controllo e di selezione dei testi scolastici, Luigi Gabriele Pessina forniva una serie di indicazioni e proposte, frutto dell'esperienza acquisita e della lunga meditazione da lui compiuta riguardo alle manchevolezze e disfunzioni registrate in precedenza, circa il modo più idoneo di organizzare il lavoro dell'ufficio di supporto e di pianificare i lavori della stessa commissione per l'esame dei libri di testo operante in seno al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

Egli si mostrava persuaso, al riguardo, che «non bastava dar le norme alle Province e fissar le idee generali dello scopo; ma bisognava discendere nel campo della pratica», assicurando a tale fondamentale e ineludibile servizio, il cui principale obiettivo rimaneva quello di «impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi», le risorse e i mezzi necessari a garantirne la funzionalità e l'efficienza. «Sono appunto i mezzi – egli rilevava recuperando, forse, un po' dell'antico piglio militaresco – che producono il fine: e le grandi cose non differiscono dalle semplici, se non in quanto che queste con lievi mezzi s'ottengono, e quelle necessitano di sviluppo grande di questi». Occorreva, dunque, procedere con metodo e sistematicità:

Si era agli 8 di febbraio 1879 – annotava l'ex capitano di fanteria ed ora insegnante comandato presso il ministero –, una quantità di Province avea mandati i suoi elenchi, e non si era fissata nessuna misura sulla pratica esecuzione dei materiali di preparazione. [...] Siamo al giorno in cui scrivo 1° giugno 1881, e non si è stabilito ancora nulla [...]: e se si sono spese finora varie migliaia di lire non hanno potuto esser cavate che dalle casuali. Ma se i Commissari esaminatori non hanno i libri, su che giudicheranno coscienziosamente? E basteranno poche migliaia di lire, fossero anche tolte successivamente dai successivi esercizi, per far fronte a tutto? Nel 1879 in sul bel mezzo dell'anno fu sospeso ogni esame dei libri di testo per mancanza di tracce preparative, e per negazione o mancanza di fondi per acquisto di opere, e pur remunerazioni. Non è forse necessario stabilire almeno adesso qualche cosa di fermo e di concreto?

E tuttavia, notava ancora Pessina, una sistematica e razionale gestione dell'esistente se da un lato avrebbe contribuito a far fronte alle sfide del momento, dall'altro non sarebbe certamente bastata o, per meglio dire, alla lunga si sarebbe rivelata abbastanza miope, se non addirittura controproducente, specie laddove non avesse tenuto in adeguato conto il carattere necessariamente provvisorio – e dunque in costante evoluzione – di un esercizio come quello della valutazione dei libri di testo da adottare ogni anno nelle scuole del regno:

Supponiamo un poco – egli argomentava al riguardo – oggi tutto eseguito il Compito assunto dal Governo per mezzo del Consiglio Superiore, ed emanate con Regio Decreto le Note dei libri di testo approvati e dei riprovati. La Scienza ha confine? La Geografia p[er]

e[sempio], non dico di 12 anni or sono; ma di 3 anni or sono, può essere insegnata nelle scuole oggi stessa? L'Impero Turco, il Regno di Grecia, il Regno di Romania, i Principati Bulgari, etc. sarebbero evidentemente cose che l'alunno ignorerebbe. E nelle Scienze Naturali, e nella Chimica, e nella Fisica, e insomma in tutto lo scibile umano nuovi autori e nuove cose da imparare, a mo' d'esempio la stenografia cotanto necessaria ed ora resa di così facile apprendimento renderanno necessario un novello ordinamento di cose, e novelli lavori d'esami dei libri di testo e perciò nuove preparazioni.

Di qui dunque l'ineludibile necessità di attribuire carattere permanente, e non «provvisorio e transitorio», all'esercizio dell'esame dei libri di testo destinati ad essere adottati nelle scuole di ogni ordine e grado, attraverso l'istituzione in pianta stabile di un comparto ministeriale *ad hoc*, per il cui funzionamento, avvertiva Pessina, non era certo sufficiente «mettere a disposizione del Consiglio uno dei Professori insegnanti a Roma, il quale nelle ore libere avesse potuto eseguire le deliberazioni della Commissione e tener dietro alle variazioni che avvengono negli elenchi di testi scolastici»⁵⁶. Ben altri avrebbero dovuto essere i mezzi e le risorse da impegnare per garantire il raggiungimento di tali scopi.

Una proposta lucida e lungimirante, quella formulata da Luigi Gabriele Pessina, la quale tuttavia si sarebbe ben presto scontrata con le sempre pressanti esigenze di bilancio e, parimenti, con le idiosincrasie e l'atavico immobilismo caratteristici degli apparati burocratici del ministero⁵⁷. È pur vero comunque che, forse proprio alla luce dei fallimenti precedenti, nello stesso 1881 la complessa procedura di esame dei libri di testo sarebbe stata ridefinita su nuove basi, come testimonia in particolare la costituzione, ad opera del nuovo ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli, con il D.M. 17 agosto 1881, della cosiddetta *Commissione centrale per l'esame dei libri di testo*⁵⁸.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 16-17.

⁵⁷ Cfr. Barausse (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)*, cit., vol. I, pp. 41-48.

⁵⁸ Si veda il D.M. 17 agosto 1881, in ACS, MPI, CSPI, I Serie 1849-1903, Atti posteriormente versati, b. 11, f. 12. Cfr. altresì la C.M. 31 agosto 1881, in BUMPI, agosto 1881, 8, p. 663. Sui risultati dei lavori della Commissione centrale si veda, infine, *Relazione sui lavori compiuti nell'Ufficio della Commissione Centrale per i libri di testo scolastici*, in BUMPI, settembre 1883, 9, pp. 747-750.

Appendice documentaria

Di seguito si pubblica la relazione inedita di Luigi Gabriele Pessina Sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo, conservata presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma¹. Il documento si compone di 36 pagine precedute da una pagina di carattere introduttivo che funge da frontespizio del testo e risulta mutilo di alcune pagine centrali; nello specifico, si tratta di 13 pagine – da p. 21 a p. 32 – inerenti il «numero delle opere scritte negli elenchi». Il documento è organizzato in due colonne. Nella colonna di destra è riportata la parte principale del testo, mentre le note, i commenti e gli aggiustamenti successivi sono riportati nella colonna di sinistra. Si è scelto di mantenere tale distinzione solo per quelle note e aggiunte che non interrompono il flusso del discorso; tutti gli altri interventi aggiunti in un secondo tempo dall'Autore sono stati inseriti nel corpo del testo, dichiarando di volta in volta, attraverso le note a piè di pagina, la natura e la posizione dell'intervento all'interno della pagina. La colonna di sinistra è stata utilizzata anche per indicare l'inizio delle pagine della Relazione, segnalato attraverso l'indicazione del numero di pagina riportato tra parentesi tonde (p. 1); la fine delle pagine, invece, è indicata con una barra \ riportata nella colonna di destra. Il numero delle pagine inserito rispetta quello presente nella Relazione. Nella trascrizione del documento si è cercato di conservare quanto più possibile fedeli al testo originale le partizioni in paragrafi, gli elenchi puntati, i capoversi, la punteggiatura, le maiuscole, come anche le espressioni e le grafie proprie dell'usus scribendi del tempo. Sono state riportate anche le cancellature presenti nel testo, che sono indicate con il barrato; nelle note a piè di pagina sono segnalate di volta in volta le parole o le frasi sovrascritte. Le abbreviazioni sono state sciolte tra parentesi quadre, mentre le parole di cui è incerta la trascrizione sono seguite da un punto interrogativo dentro parentesi tonde (?). Si è scelto, inoltre, di segnalare le parole di cui non si è riusciti a interpretare la grafia con una croce † e di indicare le parti del discorso che non risultano grammaticalmente corrette con il (sic!). Gli stralci di altri documenti citati nella Relazione, invece, sono riportati tra virgolette a caporale («»), mentre le parole e le espressioni che nel testo originale risultano sottolineate sono state trascritte in corsivo. Si fa presente, infine, che il testo è stato corredato con un apparato di note a piè di pagina nel quale sono state registrate tutte le osservazioni rilevate dall'esame autoptico del testo (parole sovrascritte, cancellature, termini desueti ecc.) e gli opportuni rimandi alla normativa richiamati di volta in volta nella Relazione.

Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione di esame dei libri di testo dal 1859 al 1881. Breve discorso del Prof. Luigi Gabriele Pessina Incaricato dei lavori dei libri di testo presso la Segreteria del Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione.

Roma
Giugno 1881
(Ministero)

N.B. *Questo discorso non è destinato alla pubblicità, sebbene ha attinenza diretta al Servizio cui lo scrittore è stato comandato*

L. Pessina²

(p. 1) Legge 13 9mbre 1859 – Cons.° Sup.° – Art.° 10°	Esamina e propone all'approvazione del Ministro i libri e i trattati destinati alle pubbliche scuole e i Programmi d'insegnamento ³ .
--	--

Relazione sull'origine e sullo sviluppo della questione dei libri di testo

Invitato dalla S.V. Ill.ma a dar ragguaglio della questione “*Esame dei libri di testo*” mi accingo ad esporre le cose, dal loro primo punto di partenza, fino a ciò che si trova fatto al giorno presente. Esporrò per sommi capi la cosa, senza addentrarmi minutamente alla distinta d'ogni piccola parte del corpo delle cose che si sono andate svolgendo nei 22 anni dei tempi passati dal 1859 al 1881⁴. Troppo avrei dovuto scrivere, se avessi voluta fare l'esposizione particolareggiata di tutte le cose, che hanno avuto o che conservano pertinenza al soggetto in discorso⁵: de questo primo saggio d'esposizione, o di relazione, potrà servire, in certo mo', di guida, e ad un più accurato lavoro, circostanziato e documentato, di

Mi accingo ad un lavoretto, che credo necessario prima a me stesso, e poi a qualche impiegato, che dopo di me, d'improvviso, potesse essere incaricato del ramo di servizio, che ho avuto finora l'onore di disimpegnare in questo Ministero.

Un tale impiegato, potendo, come me, trovarsi al caso d'ignorare come questo servizio abbia avuta origine, e come sia, per varie condizioni di stato, andatosi modificando e sviluppando, fino a questo momento; egli sarebbe senza di manco obbligato a ricerche, induzioni, argomentazioni ed esami di incartamenti, che non sarebbero della più facile opera, né del più breve tempo da impiegare.

E senza forse la retta dei lavori a cui sarebbe chiamato non gli permetterebbero di andar raccapandosi (sic!) con buono ed utile ordine in un tramestio di cose, che una folta siepe di cause ha condotto in una specie di poco ordinata materia, difficoltosissima a comprendersi a prima giunta o con superficiale esame.

tutto l'andamento delle cose in tali 22 anni avvenute⁶. Esso potrà giovare anche a qualche impiegato, che, verrà surrogandomi in avvenire di diverse bisognanze come di un copione (?)⁷, di ciò che ~~ho fatto~~ è necessario conoscere sulla vertenza⁸.

Nutro la speranza di riuscire a bene, sia a me stesso col rendermi ragione del mondo delle cose fra le quali da due anni mi aggiro; sia a vantaggio di chi potrebbe, per caso, trovarsi a dovermi surrogare.

Mi sia propizio il buon volere che mi anima in questo lavoro *L. Pessina.* |

(p. 2)

1°

N.B. Porto lo scritto sotto forma di rapporto, ciò che è lineato non deve far parte dello scritto. Oltre ciò la nota (1) a pag[in]a 3 esservi compresa, e la Numerazione soppressa.

L'origine della questione dei libri di testo viene dal bisogno⁹ riconosciuto ~~bisogno~~ dall'Autorità Governativa d'aver¹⁰ nelle cui mani ed alla sua¹¹ direzione ~~sono affidate~~ le sorti della Patria, le quali grandemente dipendono dalla istruzione della Nazione.

Il bisogno ~~fondamentale~~ governativo della Istruzione Nazionale sta in quello che l'Autorità che ne ha la tutela impedisca l'intrusione di principii fallaci e pericolosi alla gioventù ed allo allontanamento delle cause e dei mezzi ~~della~~ che producono tanto l'ignoranza, quanto la falsa scienza, entrambe cause ~~terribili~~ d'enormi mali ad un popolo. Or poiché l'educazione della mente si ottiene colla parola e con le opere scritte, ne nasce il dovere impreteribile (sic!) allo Stato di vigilare con assiduità e sapienza ~~occhio~~ perché nelle pubbliche scuole, tanto se mantenute o sussidiate dallo Stato, quanto le Private ~~dal dubbio vario possano~~ ~~da~~ non si possano introdurre, abusando delle istituzioni libere, seme di mala scienza e di mali costumi ~~e di mala occupazione del tempo~~, o di pericolo alla scienza dello Stato¹².

Ecco perché provvidamente fin dalla prima formazione del Regno d'Italia, che dal 1859 a questa parte ~~parte, è venuto facendo da sé~~, si creò una legge della Pubblica Istruzione che prese nome dall'Illustre Sapiante Gabrio Casati ~~della Pubblica Istruzione~~, Ministro della P.I. che la propose, e fu promulgata il 13 9mbre 1859¹³.

In essa, fra le tante savissime cose, fu provveduto ad un Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione, che provvedesse con coscienza e sapienza ~~la Nazione~~ facendo certa la Nazione che gli Apostoli di vario ordine della scienza, i loro programmi di libri di testo da essi adoperato nei loro rispettivi insegnamenti, corrispondesse¹⁴ sicuramente ai voti supremi ed ai supremi bisogni della Nazione¹⁵.

(p. 3)

E questo fu consacrato ripeto in vari articoli, di detta legge; e specialmente pel nostro presente bisogno all'art.° 10° di essa ~~della legge~~ = Ecco l'origine, ora studiamone lo svolgimento.

2°

Pretermettiamo (sic!) gli incumbenti del Cons[igli]o Sup[er]ior e rispetto alle nomine dei Professori e degl'insegnanti, ed ai vari programmi d'insegnamento; e restringiamoci alla sola questione dell'Esame dei libri di testo da adottare nelle Scuole d'Italia¹⁶.

(1) Dall'apparire della legge Casati 13 novembre 1859 sulla I.P. fino ad oggi.

Trattasi *ora*, in interno esso (?), che dello sviluppo generale e peculiare d'un fatto, che si è andato svolgendo oramai col lento procedere dei giorni in ventidue anni⁽¹⁾. Tale svolgimento, si può dire, dovrebbe oggi appartenere alla storia; ma ed essendo esso venuto innanzi a poco a poco, obbedendo ad una quantità di vicissitudini e di complicazioni, che l'hanno per dir così, quasi mantenuto tuttora allo stato d'embrione, se non di vero ~~più~~ pio desiderio: così bisognerà esaminare le cause di tal fatto, e di dividere le ricerche in epoche; dare l'importanza relativa a ciascuna delle epoche di esse, secondo che veramente possano e debbano giovare allo scopo prefissomi; ed infine scendere nei particolari di ciò, che *presentemente* trovasi si eseguito e pronto per una attuazione del ~~del~~ desiderio del pensiero del Legislatore e del bisogno della Patria¹⁷.

Le epoche ben distinte sono due, e tutte che possiamo dirle denominare Antica l'una, e Moderna l'altra: la prima si estende dal 1859 al 1875-76; la seconda dal 1875-76 al 1881 – (16 Febbr[ai]o 1881)¹⁸. ~~Desunte~~(?) |

(p. 4) E cito questo giorno 16 febbraio 1881, essendo che il dì appresso (17 Febbraio) fu promulgata la Legge del rinnovamento delle basi e dell'Ordinamento che per quasi 22 anni aveva retto il Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione¹⁹.

Nel caso che sulle Disposizioni e massime a cui il Consiglio Superiore finora (epoca moderna) si è attenuto, si volessero dare delle modificazioni²⁰, sì dal Nuovo Consiglio Superiore che dal S.E. il Sig. Ministro, ~~da fare delle modificazioni~~²¹; allora queste potranno dar luogo ad una specie di regolamento pel servizio e per la formazione necessario a preparare i lavori della Commissione Esaminatrice ~~la quale: che~~ ed esso regolamento potrà descriversi e mettersi in opera, denominandolo "Epoca recente".

4°

Parliamo dunque dell'epoca antica.

- Dacché lo scopo di questo lavoro è quello di farsi veramente una idea chiara e precisa degli ~~incartamenti~~ uffici dello impiegato o degli impiegati, che debbono trattare tal parte del servizio; così io stimo necessaria la più grande brevità possibile dell'Epoca Antica: e dare solo alcuni schiarimenti che potrebbero riguardare, in primo luogo, alcuni incartamenti di pratiche ed altri materiali²², che si trovano riunite senza razionale ordine, e commisti in modo che generano una specie di confusione²³; in secondo luogo poi di

guidare²⁴, (*chi n'avesse o bisogno, o vaghezza*), ad addentrarsi nella vera storia delle cose, dalla prima origine fino al 1875-76. |

(p. 5)

Già è di per sé stesso evidente che la Legge Casati, anziché all'attualità del al tempo in cui apparve nacque, mirava all'avvenire (pieno di speranza temperato da pericoli e timori); e pare che non pienamente soddisfacette (sic!) né al tempo in cui si nacque promulgò, perché forse troppo vasta; né al tempo a cui mirò, perché senza meno troppo scarsa²⁵. S'aggiungano poi le vicissitudini politiche delle varie grandi regioni d'Italia e gli eccezionali e successivi temperamenti per le successive annessioni politiche avvenute; e si vede chiaro che quel disordine, che sul cominciare delle cose riguardanti i libri di testo, era figlio legittimo e primo della irregolarità dei tempi; e non poteva affatto essere evitato²⁶. E fu ammirevole zelo quello del Consiglio Superiore ~~quel~~ il poco che ottenne giunse a ottenere in quei tempi, come inizio del futuro²⁷. Non fu che nel 1861 che veramente poté il Chiaro Consesso por mano alquanto direttamente alle cose; ed un primo registro in vero esiste presso questa Segreteria che presenta, salvo alcune confusioncelle, le prime opere giudicate²⁸. Indi riordinandosi le Province, ed avendo le diverse attribuzioni i Consigli Provinciali, nacquero le necessità dei Consigli Provinciali Scolastici, e le loro attribuzioni sulle Scuole Pubbliche e gli Insegnamenti e i programmi e i libri di testo. E per necessità avvenne una certa confusione tra le attribuzioni del Consiglio Superiore d'Istruzione Pubblica e i Consigli Prov[incial]i Scolast[ici], la qual confusione poi senza forse è stata mantenuta per le non proporzionate variazioni apportate alle pratiche burocratiche, rispetto alle variazioni politiche e superiori²⁹.

(p. 6)

E Torino, Milano, Napoli, e Palermo videro funzionare i loro Consigli Provinciali Scolastici in luogo del Consiglio Superiore sull'approvazione o rejezione delle opere didattiche come libri di testo.

Una profluvie (o meglio inondazione) di autori più o meno felici e competenti, succeduta al monopolio di pochissimi editori (che divenne a quanto se ne diceva un pubblico flagello)³⁰, mise in certo mo' quel colmo alle cose, per cui or si allargò ora si strinse il mandato ora al Consiglio Superiore, ora al Consiglio Scolastico Provinciale.

Dalla raccolta di Leggi e Decreti della Pubblica Istruzione si ~~possono cavare~~ e dal Registro degli atti dei verbali delle sedute del Cons[igli]o Sup[er]ior[e] e da voluminosi frammenti poco bene ordinati si possono ricavare le Circolari, i Decreti, le Lettere Ministeriali che ingiungevano regole e doveri circa l'insegnamento³¹; e riscontrando nell'Indice di della (sic!) quella raccolta delle Leggi che dal Consiglio Provinciale Statale alla voce "*Libri di testo*"³², si ha un materiale da raccogliere per notizia storica, che

(‡ vedi notazione a pagina seguente)

Nel 1866 il Consiglio Superiore fu sciolto da decreto luogotenenziale del Regno al tempo della Guerra, e nel 1867 si ripigliò l'ordinamento precedente al 1866, che funzionò variamente fino al 1868.

(p. 7)

per chi n'abbia o vaghezza o bisogno, è quanto si possa avere ‡. Nel 1869, poi si volle ripigliare la questione con rigoria³³. Furono invitate tutte le Province a spedire elenchi di libri di testo di tutto³⁴; ~~ma la cosa restò paralizzata al pari degli elenchi precedenti. E novi canali furono adoperati nel 1876 nel 1871 1873 1875, sempre e per sempre in produttivi.~~

Il Pubblico pertanto soffriva per vario verso. Lamenti di editori, lamenti di padri di famiglia, vociare di chi cerca | con facile critica trovare il fusello nell'occhio dell'avversario senza provare proprio a cavarsi il travicello dall'occhio proprio, parolai di professione su pei giornali³⁵, indussero il R. Governo a dare opera ordinata (per quanto fosse creduta tale) all'esame dei libri di testo richiamando l'art.° 10 della Legge Casati e ridonando l'autorità necessaria al Consiglio Superiore di P.I. circa alla d[ett]a Epoca; ~~ma prima d'intender dirò che~~

Ma sopraggiunto il 1866 fu sciolto il Consiglio Superiore in virtù della legge dei pieni poteri etc.³⁶

Nel 1867 come il R. Decreto del 20 ottobre 1867 fu ripreso l'ordinamento della Legge Casati, e tornarono le sedute del Cons[igli]o Sup[erior]e. Fu nominata una commissione esaminatrice dei libri di testo e fu Presidente il Com[missari]o Pasq[uale] Villari³⁷.

Riordinando il Registro degli Atti e Processi verbali delle sedute del Cons[igli]o Sup[erior]e si potrà vedere come con discussioni diverse si giunse al 1869³⁸ su questo ramo di pubblica amministrazione disputata fino al gennaio 1875, come si [potrà] vedere dagli atti del Cons[igli]o Sup[erior]e e vedere il Registro e voci, ma sventuratamente anche allora l'opera rimase paralizzata³⁹.

I bisogni degli Istituti incalzando, si trovano (Racc[olt]a della dd. e Reg. di P.I) le Circolari M[inisteriali] 231, 250, e specialmente quella del 15 7bre 1870 N° 282⁴⁰. Bene è vero che negli incartamenti vari si trovano bensì elenchi di libri di testo, spediti dal Ministero al Con[sigli]o Superiore dal 1870 al 1874; ~~intanto~~ ma intanto non risulta, da registro o memoriale di sorta, se gli esami dei libri di testo furono eseguiti, e quale risultato abbiano avuto. Il consiglio Superiore ha sempre *tenute le sue sedute*; e dal Registro di Processi verbali di queste appare ogni risoluzione presa; ma di lavoro effettivo circa l'approvazione e la rejezione dei libri proposti nulla è risultato. Tanto è ciò vero che nel Gennaio 1875 si ripiglian quasi *ab ovo* la questione dei libri di testo nelle sedute del Cons[igli]o Sup[erior]e come risulta dal Registro di esse⁴¹.

Ritratto fedele degli eventi di cui ho fatto rapido cenno, ci è fornito somministrato da una riunione in varie cartelle di vecchi elenchi spediti da buon numero di Province, e da un primo registro che ho detto innanzi, ~~datato~~ (XIII). Esso comincia dal 1859 e

va fino al 1869 per registrazione di arrivo dei libri da giudicarsi; e comincia da dal 1862 (13 aprile) [vedere in esso per esempio *Blanc Julien* N° d'ord[in]e 90. N° del Protocollo del Consiglio Sup[er]ior[e] N° 223 — Data di arrivo — 4 Xmbre '61. ~~date di arrivo~~; I giudizi dati giungono fino al 28 8bre 1868 — cui si riferisce l'adunanza del Consiglio⁴².

Svolgendo le carte di tal registro si vedono alcune striscette di carta da me successivamente poste; le quali esse fanno evidentemente scorgere che la confusione che ~~va vede~~ (?) ha regnato in tutto quello (sic!) lasso di tempo — specialmente nella registrazione delle decisioni del Consiglio Superiore sui libri di testo⁴³. I

(p. 8)

Sorvoliamo per ora sulle peculiari cose di cui fu soggetta ogni seduta del Cons[igli]o Sup[er]ior[e] ed ogni seduta della Commissione (presieduta dall'On.e Com.o Villari) e tralasciamo anco per poco le massime a cui si attenne tanto la Com[mission] e Esamin[at]rice quanto il Cons[igli]o Sup[er]ior[e]⁴⁴, ed a quanto successivamente accettò il Ministro rispetto alle seguenti cose — [1° Inconvenienti presentati dall'Esame desiderato dei libri di testo⁴⁵; — 2° Giurisdizione del Cons[igli]o Sup[er]ior[e] e dei Cons[igli]i Prov[inciali] Scolast[ic]i; — 3° Massime da tenere nell'accettazione d'esame delle opere; — 4° Massime per distribuzione di lavoro di esame per le sotto-commissioni; — 5° Massime per le remunerazioni ai revisori aggiunti alle sotto-commissioni; — 6° Acquisti di opere non possedute o non spedite dagli autori o editori⁴⁶; — 7° Trasmissioni, inviti e ritorni delle opere esaminate⁴⁷; — 8° Formazione degli elenchi dei libri da esaminarsi, di quelli da comperarsi, di quelli da spedirsi; — 9° Destinazione di un impiegato occupato esclusivamente a tal lavoro, ed ai Registri dei libri esaminati, di quelli depositati (tanto da esaminarsi che esaminati); — 10° Corrispondenza coi Cons[igli]i Prov[inciali] Scol[asti]ci, col Ministero, e con persone interessate alla materia.] Guardiamo solo la generalità del concetto "*Esame dei libri di testo*", ne troveremo che, salvo le discussioni del 1875 e di alcuni elenchi inviati da alquante province, con vario ordine e vario metodo che non rendevali propizi allo scopo, l'anno 1875 (rispetto agli effetti che se ne prometteva l'Autorità) passò anche esso come gli altri. Giunse il 1876.

Alcune oscillazioni politiche fecero risentire l'azione anche sulla questione dei libri di testo⁴⁸. Sicché il 14 7mbre 1876 comparve una circolare di S.E. Il Ministro di P.I. col N° 501 — che pose definitivamente le basi l pratiche del lavoro "*Esame di libri di testo*"⁴⁹.

E siamo entrati come si vede nella Seconda epoca che abbiamo detto chiamarla Moderna.

(p. 9)

5°

Epoca Moderna

La circolare N° 501 del 14 7mbre 1876 ho detto che pone le basi pratiche del lavoro, ed è così; ma su quelle basi l'edificio del lavoro non ha vista la luce del suo primo e grezzo impianto, per dir così, che nel 1881, pei suoi primordi⁵⁰. Infatti:

Il Ministro, dopo di aver discorso dello spirito della Legge e dei limiti della Libertà del corpo insegnante, passa a dar notizia ch'esiste una Commissione Esaminatrice dei libri di testo, scelta fra membri del Consiglio Superiore. Lamenta la poca uniformità tenuta dai vari Consigli Scolastici Provinciali, e le molte irregolarità con le quali furono fatti da ciascun Consiglio redigere gli elenchi più volte richiesti. Indi discorre delle condizioni alle quali ciascuno elenco deve soddisfare, e conchiude prescrivendo:

1°. Che gli elenchi fossero fatti tutti secondo un modello medesimo che in varie copie a stampa si spedirono a ciascun Cons[igli]o Prov[incial]e Scol[astic]o insieme alla circolare suddetta.

2°. Che fossero indicati con precisione, la Scuola e la classe, in cui debba o voglia adottarsi un libro; e che, con la stessa precisione, nelle finche corrispondenti, fossero indicati il nome dell'autore, il titolo dell'opera, la data e il luogo dell'edizione, il nome dell'editore, il numero dei volumi ed il prezzo del libro. |

(p. 10)

Inoltre il Sig. Ministro raccomanda ai Cons[igli]i Prov[incial]i Scol[astic]i di spedire al Ministero copia di ciascun libro di quelli, ~~frattanto~~ che non fossero di estesa pubblicità o di facile rinvenimento. Il che fra le righe volesse indicare che ottima cosa fosse, ~~ove~~, senza gran detrimento degli interessi della Provincia, quella che ~~su forza de~~ ciascun Consiglio Scolastico ~~spedis~~se di spedire anche i libri di cui si faceva l'elenco, salvo i costosissimi consigliati per letture degli alunni, ed i comunissimi da potersi con facilità acquistare⁵¹.

Con tale circolare veniva implicitamente sancito quanto dal Ministero e dal Consiglio Superiore e dalla Commissione esaminatrice si era stabilito fin dal 1869 in massima che i libri da esaminarsi dal Consiglio Superiore devono essere prima esaminati ed approvati dai Consigli Prov[incial]i Scolastici, ed inseriti poi negli elenchi dei libri di testo e nei Calendari Scolastici di ciascuna ~~da essi~~ ~~Consigli~~ Provincia⁵².

Una cosa, forse per effetto di equivoco, fu in tal circolare omissa, e fu quella di richiedere alle Province gli elenchi cosiddetti e cosiffatti per Licei, Ginnasi, Scuole Tecniche ed Elementari, senza nominare anche le Scuole Normali e Magistrali⁵³. Questo fatto nel 1880 ed 81 produsse anche per parte sua un po' di ritardo nel lavoro di preparazione, perché la maggior parte delle Province, attenendosi più alla lettera della Circolare, che alla suo

spirito informatore ~~che l'informasse~~, non spedì se non con richiesta speciale i detti elenchi, i quali si fecero ~~aspettare~~ anche un bello ~~pezzo per avuto~~ lasso di tempo aspettare. Infatti dall'Aprile 1880, che s'invitarono ben 25 Province, non fu che verso l'Ottobre 1880 che poterono vedersi tutti completati⁵⁴.

(p. 11)

Oltre di ciò tanto non si sa perché, a questa circolare non fu ottemperato collo zelo necessario da tutte le province, e si fu obbligato a ~~mandare~~ dal Ministero a spedire una seconda circolare il 27 Maggio 1879 N° 661; e ~~nel~~ successivamente una lettera del Consiglio Superiore nel Luglio 1879 medesimo⁵⁵.

In questo intervallo dal 1876 al 1879 esistendo alcuni elenchi si pensò dal Ministero e dal Consiglio Superiore di procedere all'esame delle opere indicate⁵⁶.

E prima d'ogni altra cosa, come dal Registro ~~delle sedute del~~ dei Processi verbali delle sedute del Consiglio Superiore si deduce, fu discussa e stabilita e fatta rigorosamente rispettare la *massima* che qualunque libro, di qualsivoglia provenienza fosse stato, se non fosse stato prima esaminato ed approvato da un Consiglio P[rovincial]e Scolastico, o almeno inserito in un calendario Prov[incial]e Scolastico, non poteva né doveva essere preso ad esaminarsi dal Cons[igli]o Sup[er]ior[is]⁵⁷.

In secondo luogo fu discusso e concordato col Ministero, che la Commissione esaminatrice fosse stata coadiuvata, dividendosi in Sotto-commissioni, da i Professori estranei al Consiglio Superiore, aggregandovi uno o più a ciascun consigliere, capo della Sotto-commissione.

In terzo luogo, che, secondo l'importanza o la mole del lavoro, fossero dal Ministero concesse delle remunerazioni a queste Persone aggregate al termine d'ogni singolo lavoro.

(p. 12)

In quarto luogo le Sotto-commissioni si divisero per gruppi di materie per ciascuna specie d'Istituto; e le materie costituirono l'entità del lavoro.

In quinto luogo il Consiglio designò e scelse le persone da aggregare, a loro indirizzò lettere d'invito.

Il Direttore della Segreteria Cav. Pagnisi (alla cui solerzia ed oculatezza si deve l'impianto ed il funzionamento di questo servizio complicato), colla più scrupolosa riservatezza in tal delicato affare, conservava la nota delle persone invitate, e loro spediva gli elenchi ed i libri di cui avessero bisogno per giudicare; e tenne conto degli elenchi e dei libri acquistati e spediti, e delle remunerazioni proporzionali, di cui sopra è parola⁵⁸.

In sesto luogo fu dal 1875 il Ministero, offertosi per queste ~~rimunerazioni~~ aggregazioni, remunerazioni ed acquisti, sovvenne spesso alla bisogna. Ma, essendosi allora da S.E. il Ministro Bonghi proposto di aggregare alle Sotto-commissioni le stesse persone che componevano la Commissione d'Esame di Licenza

Liceale, il Consiglio Superiore vi si oppose sotto l'aspetto di non accentrare in mano di pochi molti lavori e molti introiti: ~~la~~ tanto più che non l potesse quella nobile schiera di sapienti essere alla portata di giudicare molte quistioni di competenza tecnica. Ciò si può leggere nel Registro Generale dei Processi verbali del Consiglio Superiore⁵⁹.

(p. 13)

Così alcune centinaia di libri furono esaminati dalle Sotto-commissioni, e, fattane partecipazione al Ministero, si fecero degli elenchi di libri esaminati. Di essi, con giudizio motivato dei relatori⁶⁰, una quantità fu, ~~con giudizio motivato dei relatori,~~ rejeta, ed altra approvata e raccomandata. Ma fino a che le cose furono sperimentate nel piccolo, si poté restare alquanto tranquilli sull'operato. E forse non si misurò ~~la differenza~~ da tutti la differenza che passa dal *Parvum* al *Magnum*.

Si dovè insistere, come ho detto, nel 1879 per avere dalle Province tutte gli elenchi richiesti, e quando poi si poté ottenere da tutte le Province i relativi ~~elenchi~~ lavori, allora pare che si rimanesse, se non sopraffatti dalle cose, per lo meno commossi.

Non si era prima del 1879⁶¹ previsto e provveduto che questi elenchi delle Province dovevano essere:

1°. Esaminati ne' fatti a dovere da ciascun Consiglio Prov[incial] e Scol[astic]o,

2°. Registrati in Inscritti per ogni libro in un registro per lettera alfabetica⁶²,

3°. ~~Formazione~~ Da tal registro † degli elenchi di questi libri proposti, divisi per qualità di Istituti e per materie ciascuna Istituto di esse presentare gli elenchi per materie⁶³, l

4°. Tirar copie degli elenchi per materie di ciascuna qualità d'Istituto per prima somministrarli alle sotto-commissioni,

5°. Non essendosi da nessuna Provincia tenuto conto della raccomandazione *espressa* nella Circolare del 14 7mbre 1876 di S.E. Coppino, né tampoco della *sottintesa*; si restò commossi di fronte alla ingente spesa che avrebbe dovuto affrontare il R. Governo non solo per le molte remunerazioni, ma quanto per l'acquisto di libri da esaminare. Infatti salvo pochi autori e qualche editore, ~~(finora non essendo che a 2175 autori appena come si dirà parlando in prosieguo del deposito di libri di testo formato sino alla fine del 1887 a tuttoggi)~~ pochi autori tutto il resto degli autori o almeno i loro editori non hanno presentato al Ministero le loro opere per essere esaminate e adottate nelle Scuole per Libro di Testo⁶⁴; ed il Ministero, per una piccola parte delle materie di studio Liceale⁶⁵, ha già dovuto erogare una somma che oltrepassa, se non vado errato, le 2000 lire (dico duemila): e questa spesa non è stata, senza continue pratiche ed istanze da parte del Consiglio Superiore, concessa. Oltre 3000 lire circa sono state elargite finora come remunerazione alle Persone aggregate alle

(p. 14)

sotto-commissioni; mentre il lavoro vero di esame non è ancor (si può dire) cominciato.

(p. 15)

Queste cose, non essendo state veramente a ragion veduta previamente meditate e discusse, cagionarono serie conseguenze di grave intoppo all'esito dei lavori d'esame, il quale da ventidue anni oramai è stato iniziato, e, starei per dire, è ancora allo stato di pio desiderio.

Gli inconvenienti principali sono i seguenti, che io prima enuncerò, e poi svilupperò partitamente.

1°. Chi doveva fare l'esame degli elenchi delle Province; chi e come stabilirne il registro; chi inscrivere o vogliamo dire estendere il *Catalogo-registro* dei libri, e tirarne per materie gli elenchi in doppia e forse tripla copia?(Diciamo (A) questo insieme)

2°. Con quali fondi e su quale articolo del Bilancio far gravitare la spesa per acquisto d'opere, e per remunerazioni? Come formarne il Presuntivo, ~~delle spese~~ se non se ne avevano i dati neppure per approssimazione? ...~~forse si potrebbe dire~~ non si hanno ancora? (Diciamo (B) questo altro insieme)⁶⁶.

Mi si conceda la franca confessione che son per fare, giacché potrebbe credersi che il ritardo delle essenziali cose del Supremo Scopo prefissosi fosse stato cagionato da indulgenze o poca assistenza degli impiegati.

Non bastava dar le norme alle Province e fissar le idee generali dello scopo; ma bisognava discendere nel campo della pratica. Sono appunto i mezzi che producono il fine: e le grandi cose non differiscono dalle semplici, se non in quanto che queste con lievi mezzi s'ottengono, e quelle necessitano di sviluppo grande di questi.

Si era agli 8 di febbraio 1879, una quantità di Province avea mandati i suoi elenchi, e non si era fissata nessuna misura sulla pratica esecuzione dei materiali di preparazione come ho detto in (A). I

(p. 16)

Siamo al giorno in cui scrivo 1° giugno 1881, e non si è stabilito ancora nulla su quello che han detto (B): e se si sono spese finora varie migliaia di lire non hanno potuto esser cavate che dalle casuali.

Ma se i Commissari esaminatori non hanno i libri, su che giudicheranno coscienziosamente?... E basteranno poche migliaia di lire, fossero anche tolte successivamente dai successivi esercizi, per far fronte a tutto?... Nel 1879 in sul bel mezzo dell'anno fu sospeso ogni esame dei libri di testo per mancanza di tracce preparative, e per negazione o mancanza di fondi per acquisto di opere, e per remunerazioni⁶⁷. Non è forse necessario stabilire almeno adesso qualche cosa di fermo e di concreto[?].

Potrei essere condannato se io osassi dire che l'azzardo o il caso, in certo modo ebbe gran parte alla fondazione di un ramo

molto importante del Servizio di Pubblica Istruzione⁶⁸. Supponiamo un poco oggi tutto eseguito il Compito assuntosi dal Governo per mezzo del Consiglio Superiore, ed emanate con Regio Decreto le Note dei libri di testo approvati e dei riprovati. La Scienza ha confine?..... La Geografia e la Storia p[er] e[sempio]⁶⁹, non dico di 12 anni or sono; e la Storia ma di 3 anni or sono, può essere insegnata nelle scuole oggi stessa?... L'Impero Turco, il Regno di Grecia, il Regno di Romania, i Principati Bulgari, etc... sarebbero evidentemente cose che l'alunno ignorerebbe. E nelle Scienze Naturali, e nella Chimica, e nella Fisica, e insomma in tutto lo scibile umano nuovi autori e nuove cose da imparare, a mo' d'esempio la stenografia cotanto necessaria ed ora resa di così facile apprendimento renderanno necessario un novello ordinamento di cose, e novelli lavori d'esami dei libri di testo e perciò nuove preparazioni⁷⁰. |

(p. 17)

Vale a dire che le quistioni (A) e (B) debbono assolutamente, per la natura delle cose, assumere un carattere permanente nell'Amministrazione della P.I. e non un carattere provvisorio e transitorio.

Su di questo che ho detto prego chi mi onora di lettura di dare una larga mano di perdono, perché senza dubbio chi è a capo dell'Amministrazione sa e vede chiaro, più che io non sappia né sapere né vedere. Perciò ritorno al filo storico delle cose, e vengo ad enumerare e chiarire gli inconvenienti che (A) e (B) hanno presentato, e come siasi riparato.

– (A) –

Il Consiglio Superiore con lettera del 30 Xbre 1878 faceva istanza presso S.E. il Sig. Ministro d'avere un impiegato che aprontasse i lavori alle sotto-commissioni, lavoro intenso e lungo che richiedeva pazienza abnegazione e zelo, nonché un buon discernimento, ed una certa coltura di mente⁷¹. S.E. in data 8 Febb[raio] 1879 N. 1621 Provved[imen]to Centrale si dichiarava inchinevole (sic!) a somministrare al Consiglio Superiore una persona secondo i voti del ~~Cons~~ Rispettabile Consesso⁷²; e proponeva «di mettere a disposizione del Consiglio uno dei Professori insegnanti a Roma, il quale nelle ore libere avesse potuto eseguire le deliberazioni della Commissioni e tener dietro alle variazioni che avvengono negli elenchi di testi scolastici». Ed aspettava la risposta «del Consiglio per dare gli ordini in proposito».

Debbo supporre che vi fosse stato un malinteso tra S.E. il Sig. Ministro ed il Cons[igli]o Sup[er]ior[e]. – Il 17 Aprile 1879 N° 396 di Prot[ocollo] que⁷³. – Il Consiglio Superiore rispondeva come appresso
«l'espedito proposto non soddisfa interamente né alla mia domanda né all'indole del lavoro che dev'essere compiuto. |

(p. 18) Il quale non domanda alcuna competenza tecnica ma insieme con una modesta ma sufficiente cultura delle pregevoli qualità di diligenza e di operosità quali appunto possono trovarsi in un buon impiegato, capace così di riscontrare elenchi come di compilarne, allestire prospetti, fare statistiche, e soprattutto copiare per parecchie ore della giornata.

E tutto questo non può essere dato che da un vero e proprio impiegato sul quale abbia il Capo d'ufficio la stessa autorità che ha sugli altri di esigere l'adempimento scrupoloso dell'orario, e possa ove occorra chiedergli anche qualche straordinaria prestazione etc.....».

*Il Direttore Sig. Pagnisi, Il Presidente della Com[mission]e Sig. P. Villari*⁷⁴

Da questo brano di ufficio si vede chiaro che fino al 17 Aprile 1879, le cose erano ancora da venire.

E ciò concorda con quello che ho detto a pag[in]a 11 sul ritardo degli elenchi delle Province.

Intanto dagli impiegati della Segreteria del Con[sigli]o Superiore sui verbali delle sotto-commissioni, in questo tempo, si redigevano degli elenchi per materie dei pochi libri esaminati dalle dette sotto-commissioni e da presentarsi al Consiglio per l'approvazione dei giudizi dati. Inoltre si impiantava un registro di questi libri esaminati ed un altro registro di quelli da esaminare, dei quali si faceva lo spoglio dagli elenchi delle Province.

Ma gli impiegati avendo sulle braccia altri gravi e molteplici lavori di competenza del Consiglio Superiore, non potevano consacrarvi che pochissimo tempo.

Gli elenchi delle Province furono classificati per lettera alfabetica, e successivamente riscontrati cominciando dagli Istituti Licei.

(p. 19) L'opera andò a rilento necessariamente e non fu che nel ~~Gennaio~~ Febbraio 1880 che si ripigliò una parte | del lavoro di esame delle sotto-commissioni, pei libri dei Licei: ~~e si diede alle sotto-commissioni per esaminarli~~ somministrando loro elenchi ed alquanti libri⁷⁵. Oggi quell'esame dura ancora. Per Lettere Italiane, Storia e Geografia, e Filosofia; né ancora i processi verbali di esame furono stati alla segreteria presentati⁷⁶.

Il 24 Novembre 1879 fui per Comandamento di S.E. il Ministro chiamato presso la Segreteria del Cons[igli]o Sup[er]ior[e] e mi si assegnò il lavoro preparatorio dell'esame dei libri di testo. Lavoro penoso che ho sopportato fino alla fine d'aprile 1881, in cui posi termine al voluto lavoro.

Spesso il lavoro dei Testi è stato interrotto per altre urgenze del servizio del Consiglio Superiore, specialmente per la formazione del Deposito dei libri di testo che, a quando a quando, o autori o editori hanno spediti al Ministero.

Nello spoglio degli elenchi di libri ho potuto notare che una gran quantità di capi d'Istituto non avevano esattamente redatti i loro rispettivi elenchi; e spesso si è dovuto a singole province rimandare per taluni istituti gli elenchi a correggere. Ma ~~la lunghezza delle~~ il tempo grandissimo che le risposte impiegavano scongiò di richiedere rettifiche, salvo piccoli pochi casi di rilevante gravità. E tra le altre cose, come ho detto a pag[in]a 10 per le Scuole Normali e Magistrali molte province non avevano spediti elenchi di sorta⁷⁷.

Ora col ~~finire~~ cadere di questo ad Aprile gli i libri indicati dagli elenchi delle Province ~~indicati~~ si trovano tutti iscritti sul Registro-Catalogo con ordine alfabetico⁷⁸.

Gli elenchi per le sotto-commissioni, formati per materie, sono non solo fatti in prima e brutta copia, ma anche messi in netto per tutte le qualità di scuole del Regno d'Italia – † cioè pei Licei e ~~termina~~ pei Ginnasi, per le Scuole Tecniche, per le Normali e Magistrali e per le Scuole Elementari e popolari⁷⁹.

(p. 20)

Solo bisogna osservare che pei licei essi con l'altro lavoro compiuto, secondo le idee dell'antica Commissione d'esame etc. – cioè una copia per ogni elenco di materie dei libri da acquistarsi.

Pei Ginnasi il lavoro era anche cominciato⁸⁰. Ma datosi il fatto della Legge 17 Febb[raio] 1881⁸¹, e del Reg[ist]ro di essa del 10 Marzo 1881; e pei novelli organici, rifatto il Personale della Segreteria del Consiglio; ~~tutto~~ si ebbe ordine da S.E. il Sig. Ministro di sospendere ogni qualsiasi lavoro: così allo stato presente, ove il Novello Onorevole Consiglio Superiore ~~dimandasse~~ convocasse una Commissione Esaminatrice Novella, il materiale è tutto pronto per gli elenchi da somministrarsi sia alla Commissione, che alle sotto-commissioni; e resterebbe solo ~~da~~ S.E. il Sig. Ministro il decidere le quistioni degli acquisti dei libri di testo bisognevoli alle sotto-commissioni esaminatrici.

Ecco uno specchio del numero delle opere iscritte negli elenchi⁸².

		Autori N°	
[1°] <i>Licei</i>	Lettere italiane (oltre le già esaminati)	112	1
	Lettere latine	112	
	Lingua greca	50	
	Matematica	41	
Materie 10	Fisica e Meccanica	34	
	Chimica	18	
	Storia Naturale	27	
	Storia e Geografia	12	
	Filosofia (oltre le già esaminate)	21	
	Geografia	6	
		<hr/>	
		342	— 342

1° Licei – Riportato – autori – 342

(p. 33)

2° <i>Ginmasi</i>	Lingua italiana	209	
	Lingua latina	348	
Materie 7	Lingua greca	38	
	Matematica	30	
	Lingua francese	31	
	Storia	84	
	Geografia	74	
		<hr/>	
		814	— 814

3° *Scuole Tecniche*

	Lingua italiana	350	
	Lingua francese	204	
	Lingue straniere varie	22	
Materie 11	Matematica	120	
	Disegno	102	
	Storia	48	
	Geografia	65	
	Scienze Naturali	66	
	Diritti e Doveri	35	
	Calligrafia	35	
Ginnastica	3		
		<hr/>	
		1048	— 1048

4° Scuole Normali

	Lingue e lettere italiane	78	
	Pedagogia	49	
	Religione	38	
	Morale	31	
	Geometria	14	415
Materie 14	Aritmetica e contabilità	34	2619
	Agronomia, Fisica, Chimica, e Sc[ienz]e Nat[urali]	40	
	Storia	20	
	Geografia	17	
	Disegno	28	
	Canto corale	26	
	Ginnastica educativa	12	
	Calligrafia	15	
	Altre materie	13	
	Riportato –		2619

Riportato ————— 2619

[5°] Scuole Elementari Popolari

	Libri di lettura	702	
(p. 34)	Materie diverse	183	
	Aritmetica	137	
	Geografia e storia	81	
Materie 9	Grammatica	71	
	Catechismo	46	
	Nomenclatura	35	
	Storia Sacra	26	
	Calligrafia	22	
		<u>1303</u>	– 1303

Sono nella totalità delle scuole – libri – 3922

Da questi deducendo quelli del Deposito; ma fra i frattanto (sic!) trovansi (come or ora dirò) quelli che giusta la massima sancita non possono essere esaminati dal Cons[igli]o Super[rior]e perché non iscritti in alcuno Elenco delle Province: perciò credo poterli ridurre a solo un centinaio⁸³.

Rimangono da provvedersi 100 / 3822 libri.

Osservando che una quantità di questi sono adoperati tanto dalle Scuole Ginnasiali che Liceali; ed altri tanto da' Ginnasi che dalle Scuole Tecniche e le Normali, ed anche altri comuni alle Scuole Tecniche e alle Normali e talvolta anche alle elementari;

così per una certa approssimazione si potrebbe dire che un buon terzo si potrebbe non considerare da acquistare: rimarrebbe di trattare – 1277 / 2545 libri.

Supposto che tra i componenti delle sotto-commissioni se ne posseggano o conoscano una quantità: messale uguale alla terza parte rimarrebbero probabilmente da comprare – 848/1697.

Ora facendo un prezzo medio fra i più costosi ed i più tenui di prezzo e ponendolo a £ 10, sarebbero £ 16970. |

Sicché arrotondando la somma, essa può ascendere almeno quasi a Lire Diciassettemila.

(p. 35)

Intanto dal prospetto delle materie da esaminare in ciascuna scuola si vede che gli aggregati alle sotto-commissioni dovranno corrispondere almeno ad uno per materia.

Essendo perciò	Licei – Mat.	10	51 Materie
	Ginnasi	7	
	Scuole Tecniche	11	
	Scuole Normali	14	
	Elem. Popolari	9	

Per lo meno abbisogneranno 45 collaboratori aggregati. A questi signori dando una media di 150 lire; si avrà la somma di £ 6750, la quale unita alla cifra pei libri in £ 17000; si avrà in totale la spesa di £ 23750.

Sicché arrotondando si può dire di dovere il R. Governo erogare la cifra di £ 24000 e rivedendola ancora di 4000 lire sarebbe – ben di – £ 20000.

Fin qui è a me lecito di tener discorso su di tanto; e perciò, riverente a ciò che saprà ottimamente ordinare chi ha in mano la somma delle cose, mi avvio a chiudere questo lavoro discorrendo del deposito dei libri di Testo. ¶

Inviati essi dagli autori o dagli editori, ora direttamente al Consiglio Superiore, ora al Gabinetto di S.E. il Ministro, ora al Provveditorato Centrale etc., tutti però venivano ad essere spediti alla Segreteria del Consiglio. E nel Maggio 1880 il Direttore della Segreteria, colla sua abituale solerzia⁸⁴, desiderò che se ne facesse una raccolta, ben custodita, e, per mezzo di una apposita Rubrica, s'inscrivessero tutte le opere esistenti e le sopravvivenenti: ed in una finca di essa rubrica fosse posto con segnale scritto che si ripeteva sull'incartamento di accompagnamento al libro, e sul dorso di ciascuno di essi⁸⁵; e tanto i libri, quanto le carte ad essi relativi fossero chiuse in un armadio del Ministero, di cui il Direttore avea la chiave⁸⁶. In questo deposito, e perciò anche nella Rubrica furono quindi iscritte le opere acquistate per conto del R. Governo | de quali in parte erano servite, ed in parte serviranno ancora per l'esame dei libri di testo.

(p. 36)

Questi libri acquistati, non solo sono iscritti nella Rubrica, ma in un notamento (sic!) annesso alla prima facciata di essa sono recitati e distinti in due subnotamenti (sic!), quelli già esaminati e perciò ritornati alla Segreteria dai Revisori, e quelli da esaminare e perciò da spedire alla sotto-commissione⁸⁷.

Un indice di carta volante assicurato ad un filo segna l'ultima opera iscritta a Rubrica ed immessa a Deposito. La prima facciata, nella finca delle osservazioni, contiene uno schiarimento sull'ordine d'arrivo ed altre particolarità sull'uso e sullo intendimento di tale Rubrica.

Roma 1° giugno 1881

Il Prof.re di Matematica

Capitano *Luigi Gabriele Pessina*

Comandato a prestar servizio al Ministero

Incaricato del servizio dei libri di Testo

presso il Consiglio Superiore di P.I.

[Note]

¹ ACS, MPI, CSPI, I Serie 1849-1884, Atti versati posteriormente, b. 5, f. 7. *Libri di testo: relazioni, giudizi e corrispondenza (1875-1884)*.

² Con la firma si termina la pagina introduttiva del documento.

³ Questa nota è scritta con un corpo di carattere più piccolo rispetto a quello utilizzato nella redazione del documento. In essa viene riportato esattamente il contenuto dell'art. 10 della Legge 13 novembre 1859, n. 3725, meglio conosciuta come legge Casati. Cfr. *Codice dell'Istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, Torino, Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e F., 1861, pp. 23-112; si veda anche A. Barausse (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 Editrice, 2008, vol. I, p. 83.

⁴ L'espressione «passati dal» è sovrascritta e corretta su «dei tempi».

⁵ Le parole «avuto o che conservano» son sovrascritte.

⁶ La parola «tali» è sovrascritta.

⁷ La preposizione «di» è sovrascritta.

⁸ La frase «che, verrà surrogandomi in avvenire di diverse bisognanze come di un copione (?), di ciò che ho fatto è necessario conoscere sulla vertenza», per ragioni spazio, è scritta con un corpo di carattere minore rispetto a quello utilizzato nella prima parte del testo, con essa infatti termina il contenuto della colonna posta alla sinistra della prima pagina del documento, che è separata dalla colonna posta a destra con una linea che percorre tutta la lunghezza del testo riportato sotto il titolo e termina con una freccia.

⁹ La parola sovrascritta.

¹⁰ Parola sovrascritta non sciolta.

¹¹ La parola «sua» è sovrascritta sulla parola «cui».

¹² Il periodo presenta diverse parti sovrascritte: «tanto che», «quanto le Private», «non si», «abusando delle istituzioni libere», «o di pericolo alla scienza dello Stato». Inoltre l'espressione «o sussidiate» è stata aggiunta in un secondo tempo e posta nel margine sinistro della pagina, accanto a testo.

¹³ Il periodo presenta due parti sovrascritte: «della Pubblica Istruzione», «Ministero di P.I. che la propose».

¹⁴ Il tempo del verbo è corretto su un tema non più leggibile.

¹⁵ L'avverbio «sicuramente» è stato aggiunto in un secondo momento nel margine sinistro della pagina, accanto al testo. Si segnala la presenza di una parola o di un suffisso cancellato dopo la parola «corrisponde».

¹⁶ Il periodo per gran parte, più precisamente dalla l'ultima sillaba della parola «nomine» fino all'espressione «Scuole d'Italia», è stato trascritto nella colonna sinistra del testo.

¹⁷ Il periodo presenta alcune parti sovrascritte «dovrebbe oggi», «esaminare le cause di tal fatto», «di esse». Inoltre l'espressione «e del bisogno» risulta aggiunta in un secondo tempo nel margine sinistro del foglio, accanto al testo.

¹⁸ Si segnala la presenza nel periodo di due parole sovrascritte «che» e «denominare».

¹⁹ Com'è noto, la Legge 17 febbraio 1881 ridefiniva la composizione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, istituiva una Giunta permanente all'interno dell'organo consultivo e stabiliva nuove norme in merito all'esame dei libri di testo.

²⁰ La parola «dare» è sovrascritta mentre l'espressione «delle modificazioni» è aggiunta a margine.

²¹ Le espressioni «il Consiglio Superiore» e «si è attenuto» sono sovrascritte.

²² L'espressione «in primo luogo» è sovrascritta.

²³ La parola «confusione» è sovrascritta sulla parola «disordine».

²⁴ La preposizione «di» è sovrascritta.

²⁵ Le seguenti parole sono sovrascritte: «al», «nacque», «e», «promulgò», «forse», «senza meno».

²⁶ Nel periodo sono presenti due parole sovrascritte: «era» e «affatto».

²⁷ L'articolo «il» e l'espressione «giunse ad ottenere in quei tempi» sono sovrascritti.

²⁸ La parola «presso» è sovrascritta.

²⁹ La frase «a qual confusione poi senza forse è stata mantenuta per le non proporzionate variazioni apportate alle pratiche burocratiche, rispetto alle variazioni politiche e superiori» con la quale inizia la pagina N. 6 è stata inserita in un secondo momento; essa infatti presenta un corpo di carattere minore ed è scritta nel margine superiore del testo.

³⁰ La frase «, succeduta al monopolio di pochissimi editori (che divenne a quanto se ne diceva un pubblico flagello),» è riportata nel margine sinistro del foglio accanto al testo.

³¹ L'espressione «e dal Registro degli atti dei verbali delle sedute del Cons[igli]o Sup[er]ior] e» è sovrascritta, mentre l'espressione «e da voluminosi frammenti poco bene ordinati si possono ricavare le» è aggiunta nel margine sinistro della pagina, accanto al testo.

³² Sono sovrascritte la preposizione «di» e l'espressione «delle Leggi che dal Consiglio Provinciale Statale».

³³ La parola «rigoria» è sovrascritta.

³⁴ Nella Circolare ministeriale del 30 giugno 1869, n. 250 (in MPI, DGIPP, Affari Generali, Leggi, Decreti etc. 1860-1896), infatti, si sollecitavano i consigli scolastici provinciali a nominare commissioni apposite per la stesura degli elenchi dei libri di testo da inviare, entro il mese di agosto, al ministero della Pubblica Istruzione. Cfr. *Collezione celerifera delle Leggi, dei Decreti e delle Istruzioni e Circolari dell'anno 1869 ed anteriori*, Firenze, Presso gli editori, 1869.

³⁵ La parola «parolai» è sovrascritta su l'espressione «chi cerca» e si trova a pagina 6, mentre l'espressione «di professione su pei giornali» si trova sovrascritta nel margine superiore della pagina successiva.

³⁶ Il D.M. 6 dicembre 1866 prevedeva lo scioglimento del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, il quale tenne la sua ultima adunanza il 16 dicembre di quell'anno.

³⁷ Il D.M. 20 ottobre 1867, varato da ministro Michele Coppino, riproponeva senza grandi

cambiamenti l'impianto di quello che era stato promulgato un anno prima dal ministro Giuseppe Natoli (D.M. 21 novembre 1865).

³⁸ Questa parte del testo, più precisamente dall'espressione «Ma sopraggiunto» fino a «si giunse al 1869», è scritta nella colonna sinistra della pagina.

³⁹ La frase «su questo ramo di pubblica amministrazione *disputata* (?) *fino* al gennaio 1875, come si vedere dagli atti del Cons[igli]o Sup[er]ior[e] e vedere il Registro» è scritta nella colonna di destra, essa è preceduta dalla frase «e voci, ma sventuratamente anche allora l'opera rimase paralizzata», ma si è scelto di trascrivere le frasi nell'ordine inverso in quanto i segni di rimando inseriti nel testo suggeriscono tale cambiamento.

⁴⁰ C.M. 16 novembre 1868, n. 231 (*Scelta dei libri di testo per le Scuole, conformi ai programmi governativi*); C.M. 30 giugno 1869, n. 250 (*Nomina di una Commissione per la scelta dei Libri di testo per le Scuole elementari*); C.M. 15 settembre 1870, n. 282 (*Scelta delle opera scolastiche e dei libri di testo per le scuole*). Cfr. *Collezione celerifera delle Leggi*, cit., pp. 1696, 1056, 1453.

⁴¹ I tre periodi trascritti dopo il capoverso «I bisogni delle Istituzioni» occupano la colonna sinistra della pagina. Si segnala che nell'ultimo periodo la parola «sempre» e l'espressione «Processi verbali di» sono sovrascritte.

⁴² Si segnalano le seguenti parole sovrascritte: «somministrato», «Esso comincia», «e sia», «comincia da», «in esso per esempio» e, infine, «I giudizi dati giungono».

⁴³ Le parole «da me», «la» e «ha regnato» sono sovrascritte.

⁴⁴ Le espressioni «per ora» e «anco per poco» sono sovrascritte.

⁴⁵ L'espressione «dall'esame desiderata dei» è sovrascritta.

⁴⁶ L'espressione «o editori» è sovrascritta.

⁴⁷ La lettera «i» della parola «ritorni» è corretta su «o».

⁴⁸ L'espressione «sulla questione dei» è sovrascritta.

⁴⁹ C.M. 14 settembre 1876, n. 501, in BUMPI, settembre 1876, II, pp. 777-778.

⁵⁰ L'espressione «del suo primo e grezzo impianto» è sovrascritta.

⁵¹ Si segnala che le espressioni «quella che» e «di spedire» sono sovrascritte.

⁵² Le parole «poi» e «Provincia» sono sovrascritte.

⁵³ La parola «anche» è sovrascritta.

⁵⁴ L'espressione «lasso di tempo aspettare» è sovrascritta.

⁵⁵ L'espressione «Oltre di ciò» è stata aggiunta in un secondo tempo nel margine sinistro della pagina accanto al testo scritto. Da segnalare, invece, che l'espressione «a spedire» è sovrascritta.

⁵⁶ Nota s.d., in ACS, MPI, CSPI, I Serie 1849-1903. Atti posteriormente versati, b. 5, f. 6. *Relazioni ed elenchi di libri di testo esaminati dal Consiglio Superiore (1875-1880)*. «Nel corso della prima metà del 1876 – ha scritto al riguardo A. Barausse – furono predisposte dalla Commissione le relazioni riguardanti un primo gruppo di testi relativo alle scuole elementari, nel cui ambito figuravano i sillabari, i libri di lettura, quelli di calligrafia e le grammatiche della lingua italiana (relatore: Carlo Tenca), i manuali di geografia (relatore: Angelo Messedaglia) e quelli di storia e di storia sacra (relatore: Pasquale Villari). Negli anni immediatamente seguenti, anche in virtù dell'ausilio di esperti esterni, furono depositate le relazioni relative a una parte dei testi e manuali in uso nelle scuole secondarie: geografia (relatore: Angelo Messedaglia), matematica (relatore: Enrico Betti), scienze naturali (relatore: Carlo Cantoni), filosofia (relatore: Bertrando Spaventa), storia (relatore: Pasquale Villari), letteratura latina (relatore: Francesco D'ovidio), letteratura italiana (relatore: Giosuè Carducci)». Barausse (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)*, cit., vol. I, p. 37).

⁵⁷ L'espressione «fosse stato» è sovrascritta.

⁵⁸ L'indicazione «Cav. Pagnisi» è riportata nel rigo sottostanze, mentre la frase scritta tra parentesi tonde è stata aggiunta in un secondo momento ed è riportata nella colonna sinistra del testo.

⁵⁹ La parola «nobile» è sovrascritta.

⁶⁰ L'inciso tra le due virgole è sovrascritto.

⁶¹ L'espressione «prima del 1879» è sovrascritta.

⁶² La preposizione «per» è sovrascritta.

⁶³ Le espressioni «Da tale registro †» e «qualità di» sono sovrascritte.

⁶⁴ Le espressioni «pochi autori e qualche editore» e «tutto il resto degli autori o almeno i loro editori» sono sovrascritte.

⁶⁵ La parola «piccola» è sovrascritta.

⁶⁶ L'indicazione inserita tra parentesi tonde è stata aggiunta in un secondo tempo nel rigo sottostante. I puntini di sospensione sono presenti nel testo originale.

⁶⁷ Le espressioni «di lire» e «e pur» sono sovrascritte. Si precisa che, anche in questo caso, i puntini di sospensione sono stati presenti nel documento originale.

⁶⁸ L'espressione «o il caso» e la parola «molto» sono sovrascritte.

⁶⁹ Le parole «e la Storia p. e.» sono sovrascritte.

⁷⁰ Le ultime due righe del testo sono scritte con un corpo di carattere minore per questioni di spazio.

⁷¹ Nota datata 30 dicembre 1878, in ACS, MPI, CSPI, I serie 1849-1903, Atti posteriormente versati, b. 5, f. 6. *Relazioni ed elenchi di libri di testo esaminati dal Consiglio Superiore (1875-1880)*.

⁷² Il riferimento al «N. 1621 Provved.to centrale» è sovrascritto.

⁷³ Il riferimento al «N° 396 di Prot[ocollo]» è sovrascritto.

⁷⁴ La minuta di questa lettera, firmata da Pasquale Villari e datata 17 aprile 1879, è conservata in ACS, MPI, CSPI, I serie 1849-1903, Atti posteriormente versati, b. 5, f. 6 (*Relazioni ed elenchi di libri di testo esaminati dal Consiglio Superiore 1875-1880*).

⁷⁵ Nel periodo sono presenti due espressioni sovrascritte: «di esame delle sotto-commissioni, pei libri» e «somministrando loro elenchi ed alquanti libri».

⁷⁶ L'espressione «di esame» è sovrascritta.

⁷⁷ La parola «libri» e l'espressione «il tempo grandissimo sono sovrascritte».

⁷⁸ Si segnale che le seguenti parole sono sovrascritte: «i libri», «**indicati**» e «con ordine». Le parole «**indicati** dagli» sono state scritte in un secondo tempo nel margine sinistro della pagina accanto al testo.

⁷⁹ La parola non sciolta indicata con il simbolo † è cancellata nel testo, mentre l'avverbio «cioè» è sovrascritto.

⁸⁰ La congiunzione «anche» è sovrascritta.

⁸¹ Si veda *supra* alla nota n. 21.

⁸² Lo specchietto riprodotto nella *Relazione* predisposta da L.G. Pessina, relativo agli elenchi di libri di testo da lui raccolti, è stato recentemente pubblicato in Barausse (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)*, cit., vol. I, pp. 39-40.

⁸³ La congiunzione «ma» è sovrascritta.

⁸⁴ 'inciso «colla sua abituale solerzia» è riportato nel margine sinistro del foglio accanto al testo.

⁸⁵ Le seguenti espressioni sono sovrascritte: «e le sopravvivenenti», «di essa rubrica» e «e nel dorso di ciascuno di essi».

⁸⁶ La «i» finale della parola «relativi» è corretta su «e».

⁸⁷ Nel periodo sono presenti due espressioni sovrascritte: «in due subnotamenti» e «alla Segreteria dei Revisori».

Anna Ascenzi

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione

Università degli Studi di Macerata (Italy)

ascenzi@unimc.it

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

The researches on the history of University and higher education in Italy

A critical appraisal of the last twenty years

Luigiaurelio Pomante

Introduction

Since the last decade of the twentieth century the historiographical debate on universities and higher education has experienced a new and fruitful season¹. In particular, there has been a significant increase in the studies relating to the policies and systems used in Italian universities during the nineteenth and twentieth centuries and to the history of individual universities in modern times,

¹ See: I. Porciani, *L'università dell'Italia unita*, «Passato e presente», 29, 1993, pp. 123-135; F. Casadei, *Recenti studi sull'Università italiana dopo l'Unità*, «Italia contemporanea», 192, 1993, pp. 503-510; M. Moretti, *La storia dell'Università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive*, in L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Edizioni Lint, 1996, pp. 335-381; G. Fois, *La ricerca storica sull'Università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, «Annali di storia delle università italiane», 3, 1999, pp. 241-257. Further reviews of studies on the history of the university are those proposed in L. Bellatalla, *Didattica e storia dell'Università in Italia*, «Ricerche Pedagogiche», 115, 1995, pp. 57-64; G.P. Brizzi, *La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX secolo*, in Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, cit., pp. 273-309; M. Roggero, *Le università in epoca moderna*, in Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, cit., pp. 311-334.

a phenomenon in sharp contrast with the panorama emerging in the previous decades², during which the scene was dominated in an almost undisputed manner³ by medieval and modernism research. The historians' attention had focused especially on the golden age of the origins, and so on medieval studies, with some significant forays in the modern age⁴. In this field, the particular branch of studies on the history of individual universities has registered a substantial stability, and represents, still today, one of the most representative research paths of Italian and European historiography in this sector⁵.

² For an overview and a critical balance of the historiography of this field in the phase proceeding the one examined here, see: G. Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, Torino, Einaudi, 1973, V, pp. 1693-1736; and A. La Penna, *Università e istruzione pubblica*, in *ibid.*, pp. 1737-1774.

³ In contrast with this state of affair, during the eighties some scholars, especially with a historical and scholastic education, were engaged in the reconstruction of the events relating to the birth and the complex evolution of the national university system after unification. In this regard, see in particular: F. De Vivo, G. Genovesi (eds.), *Cento anni di università. L'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai nostri giorni. Atti del III Convegno nazionale CIRSE. Padova, 9-10 novembre 1984*, Napoli, ESI, 1986; T. Tomasi, L. Bellatalla, *L'Università italiana nell'età liberale (1861-1923)*, Napoli, Liguori, 1988.

⁴ Among the most significant contributions on this front, we recommend: J. Verger, *Le università nel medioevo*, Bologna, Il Mulino, 1982; E. Brambilla, *Università, scuole e professioni in Italia dal primo '700 alla Restaurazione*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 23, 1997, pp. 153-208; A. De Benedictis, *Le università italiane*, in G.P. Brizzi, J. Verger (eds.), *Le Università dell'Europa. Dal rinnovamento scientifico all'età dei lumi*, 6 voll., Cinisello Balsamo, Silvana Editrice, 1991-1996, vol. V, pp. 67-85; P. Grendler, *The Universities of the Italian Renaissance*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 2002; E. Bellini (ed.), *Continuità e fratture nella storia delle università italiane dalle origini all'età contemporanea*, Perugia, Dipartimento di Scienze Storiche, 2006. On the above mentioned fundamental and miscellaneous work *Le Università dell'Europa. Dal rinnovamento scientifico all'età dei lumi*, 6 voll., Cinisello Balsamo, Silvana Editrice, 1991-1996, edited by G.P. Brizzi e J. Verger, see the careful analysis proposed by M.R. Di Simone, *Le Università dell'Europa*, «Annali di storia delle università italiane», 1, 1997, pp. 229-231.

⁵ See G. Benzoni, *Le istituzioni culturali: dalle università alle accademie*, in M. Firpo, N. Tranfaglia (eds.), *La storia: i grandi problemi dal Medioevo all'età contemporanea. L'Età moderna*, 2. *La vita religiosa e la cultura*, Torino, Utet, 1986, pp. 335-355. Among the publications of the last twenty years a renewed attention to the history of individual universities and of local academic institutions is evident, as demonstrated by some reconstruction of undoubted critical value, many of which dedicated to contemporary age, and especially to the events of the nineteenth and twentieth centuries. As an example, but without any pretence to completeness, we recommend: G.P. Brizzi, L. Marini, P. Pombeni (eds.), *L'Università a Bologna. Maestri, studenti e luoghi dal XVI al XX secolo*, Cinisello Balsamo, Amilcare Pizzi, 1988; G. Catoni, D. Balestracci, A. Brillì, *L'Università di Siena. 750 anni di storia*, Siena-Milano, Silvana Editrice, 1991; M. Cattini, E. Decleva, A. De Maddalena, M.A. Romani, *Storia di una libera università. L'Università commerciale Luigi Bocconi dalle origini al 1914*, Milano, Egea, 1992; F. Traniello (ed.), *L'Università di Torino. Profilo storico e istituzionale*, Torino, Pluriverso, 1993; Commissione rettorale per la Storia dell'Università di Pisa, *Storia dell'Università di Pisa. 1343-1737*, 2 voll., Ospedaletto (Pisa), Pacini Editore, 1993; Id., *Storia dell'Università di Pisa, 1737-1861*, 3 voll., Pisa, Edizioni Plus, 2000; *Per una storia dell'Università cattolica del Sacro Cuore. Settantacinque anni di vita nella chiesa e nella società italiana*, Milano, Vita e Pensiero, 1997; M. Cattini, E. Decleva, A. De Maddalena, *Storia di una libera università: l'Università commerciale Luigi Bocconi dal 1915 al 1945*, Milano, Egea, 1997;

1. *The methodological and historiographical turn of the early nineties*

Since the early nineties a significant impulse to the investigations and to the renewal of the studies in this field has come from the establishment of specific research groups and specialized centres devoted mainly to the analysis of the sources and to a detailed study of the history of universities and of the systems of higher education in Italy and Europe in the nineteenth and twentieth century.

In particular, in December 1991 *Unistoria*, the Interuniversity Centre of Studies for the History of Universities, was created. Its promoters – the Università degli Studi di Napoli “Federico II”, the Università degli Studi di Siena and the Istituto storico italo-germanico in Trento – gave birth to an extensive program of research on the history of universities from which a series of publications and important scientific conferences and seminars⁶ developed. In that same period, in various Italian universities, special documentation and research Centres on the history of the University were born, often originating by the need to coordinate and realize specific reorganization projects of the local historical archives; finally, in those universities of secular tradition that already possessed such structures, there was a real revival for research, and a significant strengthening of the investigations on the contemporary age⁷.

In the wake of these first initiatives, the aim of which was to support the revitalization of the studies in this field, the conference *La storia delle Università*

G. Fois, *Storia dell'Università di Sassari 1859-1943*, Roma, Carocci, 2000; M. Cattini, E. Declava, A De Maddalena, *Storia di una libera università: l'Università commerciale Luigi Bocconi dal 1945 a oggi*, Milano, Egea, 2002; P. Del Negro, F. Piovan (eds.), *L'Università di Padova nei secoli (1601-1805)*, Treviso, Antilia, 2002; P. Viola, *Oligarchie. Una storia orale dell'Università di Palermo*, Roma, Donzelli, 2005; R. Sani (ed.), *Per una storia dell'Università di Macerata*, Bologna, CLUEB, 2009. For what concerns the University of Messina and the University of Roma “La Sapienza” are worthy of mention the works edited by D. Novarese, *Rassegna bibliografica sulla storia dell'Università di Messina*, «Annali di storia delle università italiane», 2, 1998, pp. 239-244 and by M.C. De Rigo, *Bibliotheca Sapientiae, Bibliografisa delle pubblicazioni sull'Università di Roma “La Sapienza”*, «Annali di storia delle università italiane», 8, 2004, pp. 455-476.

⁶ Directed by prof. Aldo Mazzacane, the *Centro interuniversitario di studi per la storia delle università*, Unistoria, gave birth to an important series of studies and researches whose publishing house is Jovene of Naples, that has also published in recent years various study collections and documentary contributions of great value. See A. Mazzacane, C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, Napoli, Jovene, 1994; I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994; R. Varriale, *La Facoltà di Giurisprudenza nella Regia Università di Napoli. Un archivio ritrovato (1881-1923)*, Napoli, Jovene, 2000; I. Porciani (ed.), *Università e scienza nazionale*, Napoli, Jovene, 2001.

⁷ It is convenient to point out, among the older and more prestigious ones, the *Centro per la storia dell'Università di Bologna* (1906), and the *Centro per la storia dell'Università di Padova* (1922), as well as the more recent documentation and research centres (variously named), established in the universities of Ferrara, Genoa, Macerata, Messina, Modena, Parma, Pavia, Perugia, Pisa, Roma, Sassari and Torino. See G.P. Brizzi, *Premessa*, in Id. (ed.), *Repertorio nazionale degli storici dell'Università*, Sassari, Chiarella, 1994, pp. 3-4. See also G. Fois, *La ricerca storica sull'Università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, cit., pp. 241-257.

Italiane (*The History of Italian Universities*) was held in Padova from 27 to 29 October 1994. Archives, sources, research means. It intended to summarize the situation of the archive collections and of the documentary sources available, and to promote a first meeting among the experts on the state of research in Italy and on the new sources of international historiography⁸.

In the same year, the first *Repertorio nazionale degli storici dell'Università*, edited by Gian Paolo Brizzi was created. It was a real census of the Italian scholars working in this area and a first organic presentation of the studies realized on the issue in recent decades and of the investigations in progress; an instrument to be reintroduced, in a modernized form, a few years later and to represent a sort of manifesto of the “new course” of studies in this sector⁹.

In 1996, while this first phase of reorganization and revitalization of studies on the history of universities and higher education reached its peak, the CISUI (Interuniversity Centre for the History of Italian Universities) was established in Bologna by a group of scholars belonging to the universities of Bologna, Padova, Messina, Sassari and Torino. Its purpose was to increase research in the field of university history. Since its foundation, the CISUI presented itself as a coordination structure between the various Institutes and research Centres working in the university history field in various Italian universities, becoming, within few years, a fundamental point of reference for the research sector in Italy and Europe and including scholars and researchers from 24 Italian universities¹⁰.

In 1997, the annual scientific journal «Annali di storia delle università italiane» was created in the CISUI. On one hand, it intended to stimulate research on the university history, and on the other, it aimed at maintaining both the links between the present and the past (hence the column *Il punto*, which treats a topical academic question in a strictly scientific manner) and the complex relationship that connects the history of the individual studies to the one of the whole academic network. Hence the decision to dedicate, since the origins of the magazine, the monographic part of the section *Saggi* to the history of a single Italian university. Besides, from the sixth issue of 2002, in this same magazine, a comprehensive current and retrospective bibliography

⁸ See Sitran Rea (ed.), *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, cit.

⁹ G.P. Brizzi (ed.), *Repertorio nazionale degli storici dell'Università*, Sassari, Chiarella, 1994; and D. Negrini (ed.), *Repertorio nazionale degli storici dell'università, 1993-1997*, Bologna, CLUEB, 1998. The latter work, referring to the former and modernizing it, includes 375 files on the scholars and researchers of this discipline, and presents a broad overview of the researches and contributions dedicated to the institutional history of universities and to the more general events of higher education in Italy.

¹⁰ At the present time, the CISUI includes scholars from 24 Italian universities: Bari, Bologna, Chieti, Ferrara, Macerata, Messina, Milano “Bocconi”, Milano Politecnico, Milano Statale, Padova, Parma, Pavia, Perugia, Pisa, Roma “Tor Vergata”, Sassari, Scuola Normale Superiore di Pisa, Siena, Siena “Stranieri”, Teramo, Torino, Udine, Valle d'Aosta, Verona.

on the history of Italian universities, incorporating even all the contributions published in Italy since 1997¹¹, had been published.

Actually, already between the eighties and nineties, a series of important seminars and meetings had contributed to reviving the history of universities and higher education and to establish new routes of investigation, with a particular reference to the contemporary age¹². Mentioning only the most significant cases, it is here sufficient to mention the meeting at the University of Siena in 1989 dedicated to *L'Università ieri e oggi. Offerta formativa e domanda sociale*; to the one held in Pontignano in 1991 and focused on *Università e scienza nazionale tra Otto e Novecento*, to the already mentioned Neapolitan conference held in 1992 on *Università e professioni giuridiche in Europa in età liberale*; to the meeting held in Sassari in the same year and focused on *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*; to the conference held in Milazzo the following year on *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medioevo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*; to the above mentioned seminar held in Padova in 1994 and dedicated to *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*; to the one held in Alghero in 1996 on *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, and, finally, to the conference held in Trento in 1996 on *L'Università nella storiografia italiana (secoli XVIII-XX): approcci, bilanci e prospettive di ricerca*¹³.

In the above mentioned meetings, particular importance was given to the role played by universities and higher education systems in the process of “nation building”, a fundamental interpretative category, which allowed the logic of the particular histories of the individual universities to enter what might be called a history of the “university model” and of its political-institutional and socio-economic function in the process of nation constitution. With particular reference to the eighth and twentieth century, the university was regarded as a ‘laboratory’ whose task was founding national science, selecting and training new ruling classes and guaranteeing the value of educational qualifications

¹¹ See the bibliographical references contained in «Annali di storia delle università italiane», 6, 2002, pp. 303-336; *ibid.*, 7, 2003, pp. 399-415; *ibid.*, 8, 2004, pp. 413-428; *ibid.*, 9, 2005, pp. 383-401; *ibid.*, 10, 2006, pp. 451-463; *ibid.*, 11, 2007, pp. 447-459; *ibid.*, 12, 2008, pp. 533-550; *ibid.*, 13, 2009, pp. 451-459.

¹² See Fois, *La ricerca storica sull'Università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, cit., p. 241-242.

¹³ See Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei ed il caso italiano*, cit.; Porciani (ed.), *Università e scienza nazionale*, cit.; Mazzacane, Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, cit.; M. Da Passano (ed.), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, Sassari, Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, 1993; A. Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento. Atti del Convegno Internazionale di Studi. Milazzo, 28 settembre-2 ottobre*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1995; Sitran Rea (ed.), *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, cit.; G.P. Brizzi, J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX). Atti del Convegno Internazionale di Studi. Alghero, 30 ottobre-2 novembre 1996*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998.

required for access to professions, and, so, as a regulatory factor of social order and of productive organization of society.

Such an approach, undoubtedly intending to open up new interesting research perspectives, is clearly evident in some of the contributions presented during the above-mentioned meeting held in Siena in 1989 and entitled *Università ieri e oggi. Offerta formativa e domanda sociale*, whose proceedings were published some years later under the title *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei ed il caso italiano*¹⁴.

This meeting, that saw the participation of some of the most renowned European specialists on the history of universities and higher education in the contemporary age, provided a first significant framework of the evolution registered in the institutional models and in the orientation of the scientific research and university education in the major countries of the continent, after the triumph of the bourgeois society and the rise of new socio-economic *elites* and new ruling classes, as a result of the increasing industrialization and expanded markets, as well as the modernization of state administrative bodies. It's here sufficient to mention the situation overview proposed by Pierangelo Schiera in his contribution *Modelli di università nell'Ottocento europeo*, and the documented analysis of the German and French models – that exercised an important influence on the reorganization of the Italian university system in the post unitary period – offered respectively by Rüdiger vom Bruch (*Il modello tedesco: università e 'Bildungsbürgertum'*) and by Victor Karady (*Il dualismo del modello d'istruzione superiore e la riforma della facoltà di lettere e scienze nella Francia di fine Ottocento*) and Christophe Charle (*Le élites universitaires in Francia nella Terza Repubblica*)¹⁵.

During the meeting held in Siena, Ilaria Porciani (*Lo stato unitario di fronte alla questione dell'università*) and Mauro Moretti (*La questione unitaria a cinquant'anni dall'unificazione. La Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori e la relazione Ceci*) had the task to retrace the debate that developed within the post-unitary ruling class and to study the genesis and the development of the educational system promoted by Casati and of the university policy choices made during the liberal age and then in the Giolitti era. In particular, Porciani's articulated intervention focused on certain key themes of political and parliamentary debates of the last forty years of the nineteenth century, such as the attempts to the centralization of higher education (just think of the choices made by the Minister Carlo Matteucci) and to the rationalization of the national university system (to which, for example, the debate on the

¹⁴ Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei ed il caso italiano*, cit.

¹⁵ On the post-unit debate referring to the reorganization of higher education and the reform of the university it is also important to mention the documented essays by A. La Penna, *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana*, in S. Soldani, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani, Scuola e cultura nell'Italia contemporanea I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 171-212.

maintenance or reduction of Universities is related); while the contribution of Moretti focused on the animated debate developed in the Giolitti era about the reform of the national university system and, in particular, about the work of the *Commissione Reale* for the reorganization of higher education, established in January 1910 by the Minister Edoardo Daneo¹⁶.

Within the above mentioned context, Mauro Moretti gave a series of valuable information and suggestions about the approaches and the fundamental orientations that should mark the future investigations and researches on higher education and the university policy of the united Italy, especially when he stressed the urgent need to go beyond the «storia delle idee sull'università» to focus on «l'intreccio fra gli indirizzi e l'opera della legislazione, della sfera ministeriale, dei corpi e degli interessi locali, e la dimensione progettuale e critica dell'opinione, in specie politica e professorale»¹⁷.

The reports by Guido Melis (*Alle origini della Direzione generale per l'istruzione superiore*, with the appropriate use of the private papers of the general director of university education Giovanni Ferrando), by Luisa Mangoni (*Scienze politiche e Architettura: nuovi profili professionali nell'università italiana durante il fascismo*), and by Giuseppe Ricuperati (*Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*) undoubtedly contributed to enriching the debate proposed in the 1989 convention. The latter's intervention, which filled, at least partially, the real lack of studies in this field¹⁸, provided a very articulate and complex framework of the fundamental

¹⁶ On these issues see also M. Moretti, I. Porciani, *Il sistema universitario fra nazione e città: un campo di tensione*, in M. Meriggi, P. Schiera (eds.), *Dalla città alla nazione. Borghesie ottocentesche in Italia e in Germania*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 289-306; M. Moretti, *L'«Associazione Nazionale fra i Professori universitari» e la politica universitaria nell'età giolittiana. Note ed osservazioni*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 581-600; I. Porciani, *L'eccezione e la regola: l'università italiana dell'Ottocento tra norma scritta e prassi quotidiana*, *ibid.*, pp. 625-635; M. Moretti, *L'istruzione superiore fra i due secoli: norme, studenti e dibattiti*, in A. Casella, A. Ferraresi, G. Giuliani, E. Signori, *Una difficile modernità. Tradizioni di ricerca e comunità scientifiche in Italia 1890-1940*, Pavia, La Goliardica Pavese, 2000, pp. 351-387.

¹⁷ See M. Moretti, *La questione unitaria a cinquant'anni dall'unificazione. La commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori e la relazione Ceci*, in Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei ed il caso italiano*, cit., pp. 217-218.

¹⁸ Among the few works previously appeared and dedicated to the Gentile reform of 1923, and regarding also the reorganization of high school and university, remember the fundamental essay by M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981; and the important collection of studies *Opposizioni alla riforma Gentile*, «Quaderni del Centro Studi 'Carlo Trabucco'», 7, 1985 (with contributions of Michel Ostenc, Luciano Pazzaglia, Giorgio Chiosso and Redi Sante Di Pol). For more recent years, see also J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; and L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001. On the relationship between universities and fascism the work by M.C. Giuntella, *Autonomia e nazionalizzazione dell'Università. Il fascismo e l'inquadramento degli Atenei*, Roma, Edizioni Studium, 1992 deserves attention. For what concerns, finally, the more recent studies on the university during the two Fascist decades, it is necessary to consider that most of them focused

choices of the university reform launched in 1923 by Giovanni Gentile¹⁹, and, in particular, of the following strategies in higher education used by the fascist regime, including the so called *Carta della scuola* elaborated on the eve of World War II by the Minister Bottai²⁰.

Many of the topics at the conference in Siena were reviewed, a few years later, by Umberto Massimo Miozzi in a monograph published in 1993 and dedicated to *Lo sviluppo storico dell'università italiana*²¹. The scope of this work was to provide an outline of the history of the Italian university from national unification to the present days and was divided chronologically into three parts: the years between the proclamation of the kingdom of Italy and the democratic rebirth after World War II (1861-1947), the period from the elections for the first republican legislature of 1948 to the late seventies (1948-1979) and, finally, the decade following the introduction of the P.D. 11 July 1980, No 382, reforming the Italian university system (1980-1989), considered by the author particularly important to grasp the changes produced by recent legislations.

Actually, rather than a documented and critical reconstruction of the historical development of laws and policies undertaken in universities and higher education in the united Italy, Miozzi's work seemed a kind of rapid and, at times, superficial chronicle *excursus* on the events of the Italian university, not without schematisms and simplifications, so as to raise many criticisms and concerns by the scholars. In a careful review of the book, for example, Mauro Moretti underlined the predominance in it «di un interesse più propriamente cronachistico-politico che storiografico. Inoltre, esaminando in concreto la ricostruzione proposta, soprattutto per quel che riguarda il cinquantennio liberale, il lavoro risulta assai schematico e povero. Vi si rinvencono luoghi comuni tanto radicati quanto erronei, come quello relativo all'estensione della validità del titolo II della legge Casati all'intero territorio del regno»²².

on the issue of Jewish persecution in the Italian academic world. In this regard, see: A. Ventura (ed.), *L'Università dalle leggi razziali alla Resistenza. Atti della giornata dell'Università italiana nel 50° anniversario delle Liberazione (Padova, 29 maggio 1995)*, Padova, CLEUP, 1996; R. Finzi, *L'università italiana e le leggi antiebraiche*, Roma, Editori Riuniti, 1997; H. Goetz, *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 2000; G. Boatti, *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*, Torino, Einaudi, 2001.

¹⁹ See G. Ricuperati, *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*, in Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei ed il caso italiano*, cit., pp. 326-328.

²⁰ *Ibid.*, pp. 347-348. «I successori di Gentile – writes Giuseppe Ricuperati –, amici o nemici, avevano teso a corrodere le differenze, confermando una geografia universitaria casuale, legata a localismi, con non nascoste tendenze a dividere e in pratica sprecare risorse. [...] Un'altra università, decisamente professionalizzante e solo in parte capace di fornire ricerca scientifica era ormai quella degli anni Trenta».

²¹ U.M. Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, Firenze, Le Monnier, 1993.

²² See. Moretti, *La storia dell'Università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive*, cit., p. 338.

It is interesting to notice that, in that same 1993, *La Scuola* of Brescia published a work which, for the original methodological approach and the undoubted abundance of archival and printed sources used, was intended to represent a real turning point in the studies on Italian universities in the nineteenth century.

We refer to Simonetta Polenghi's detailed book on *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*²³, which still represents one of the most complete and detailed contributions on the events of higher education and universities in the liberal Italy²⁴.

Starting from the Boncompagni Act of 1848 on public education in the Kingdom of Sardinia, Polenghi's work traced, with considerable interpretive sharpness, the political events, the parliamentary debates and the reorganization and reformation bills arranged by the governments on universities and higher education, until the political change in 1876, the year of the fall of the Right and of the advent of the Depretis Left to guide the Unitary State, focusing also on the concrete articulation of the academic life, and on the events concerning the renewal of scientific and humanistic-literary studies, and the influence exercised in the Italian universities by French and German cultural traditions and academic models. As underlined by Nicola Raponi, one of the most important features of Simonetta Polenghi's book is undoubtedly «la ricchezza dei temi trattati che emergono via via con completezza ed originalità: il problema della libertà d'insegnamento, il conflitto con il mondo cattolico, il reclutamento e le carriere dei docenti, l'ordinamento degli studi e degli esami, la struttura delle facoltà, il diverso livello scientifico esistente fra i vari atenei, il problema delle università minori, di quelle libere, di quelle così dette incomplete»²⁵.

Floriana Colao's important and documented essay on *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia*, published in 1995 by Giuffrè²⁶, was also dedicated to the debate on the reorganization of higher education and university autonomy in liberal Italy. Based on a rich archival and printed documentation and characterized by an essentially historical-legal approach, Colao's volume also included the most important events of national university history at the

²³ S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*, Brescia, La Scuola, 1993.

²⁴ See G. Ignesti, N. Raponi, G. Talamo, G. Verucci, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876). Dibattito a più voci su un saggio di S. Polenghi*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1, 1994, pp. 277-294.

²⁵ See Nicola Raponi's intervention in *ibid.*, pp. 279-280.

²⁶ F. Colao, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Milano, Giuffrè, 1995. Certain themes treated by the author in this volume were investigated by Colao herself in a previous work. In this respect, see *Id.*, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia universitaria nell'Università liberale*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 355-383.

turn of the nineteenth and twentieth century, starting from the organization of higher education in Piedmont after 1948 to the Gentile reform. In particular, this work focused on the constant dialectical tension – sometimes intended to result in a real conflict – between the demands for centralized government, typical of liberal governments, and the growing demands for autonomy of individual universities and local administrative realities. Undoubtedly interesting were also the chapters dedicated by the author to the conceptualisation of the relationship between state and university in legal thought, to the analysis of the guarantees and privileges conferred to faculty and university authorities, to issues related to the legal status of universities and to the local financial interventions to support and reinforce individual universities.

2. *New research perspectives*

In the early nineties, many were the publications demonstrating the emergence in Italy of a new thematic and methodological approach to the history of universities and higher education. For example, in 1991, the miscellaneous volume *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*²⁷, by Gian Paolo Brizzi and Angelo Varni was published. It contained some of the most important interventions of an important study seminar held in Bologna in 1988. Characterized by two separate thematic sections, the first was dedicated to the role of universities between autonomy and political power, the second aimed at examining the evolution of academic life and the characteristics of teachers and students, the book focused on the changes occurring, during a period from the fifteenth century until our times, within the relationship between universities and the public bodies, so as on the «modelli del sapere sottesi al mondo accademico italiano, modelli con cui, ora accettandoli, ora contestandoli, si sono misurate generazioni di docenti e di discenti»²⁸, providing a reading at several levels of university reality. As far as the modern age is concerned, the above mentioned volume, together with more general issues such as the one offered by Piero Del Negro in *Il Principe e l'Università in Italia dal XV secolo all'età napoleonica*, offered a series of contributions dedicated to innovative themes, poorly treated by the sector historiography, such as those relating to students and colleges: it's sufficient here to mention the rich and well documented work by Gian Paolo Brizzi on *La presenza studentesca nelle università italiane nella prima età moderna. Analisi*

²⁷ G.P. Brizzi, A. Varni (eds.), *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, Bologna, CLUEB, 1991.

²⁸ See Bellatalla, *Didattica e storia dell'Università in Italia*, cit., p. 63.

delle fonti e problemi di metodo²⁹, and Marina Roggero's equally articulated book on *I collegi universitari in età moderna*. In relation with contemporary university, particularly interesting, also for the new historiography perspectives suggested, appeared to be the contribution by Arturo Colombo *Per una storia dei modelli di università dalla legge Casati all'autonomia degli atenei*, the one by Roberto Finzi and Luisa Lama on *I conti dell'università. Prime indagini: 1880-1923*, and finally Andrea Pizzitola's one on *Gli studenti della nuova Italia*.

Treating and summarizing the main stages of higher education in Italy from the Casati law to our time, Arturo Colombo primarily focused on the different existing models of university organization in Europe in the nineteenth century (English, Belgium, French and German)³⁰ and on the hybrid character of the system «nostrano, nel quale convivono due modelli, difficilmente compatibili tra loro, di università scientifica e di università professionale»³¹. In the rest of his analysis the author reflected on the Italian contemporary university, becoming, after sharp contradictions accumulated over the years³², «una vera e propria area di parcheggio, dove masse di giovani passano un periodo non breve della loro esistenza (in media, da cinque a otto anni, se si considerano i diffusissimi “ritardi”) prima di conquistare quel pezzo di carta con il quale sfuggire i persistenti rischi della disoccupazione intellettuale, ottenendo magari uno dei non molti posti disponibili nello Stato, nel parastato o nel vasto sottobosco degli enti pubblici (o addirittura degli enti “inutili”)»³³.

Particularly significant, as already mentioned, were also the contributions published in the volume by Roberto Finzi and Luisa Lama on one hand (*I*

²⁹ In his contribution, Gian Paolo Brizzi underlined that, despite some signs of «una nuova attenzione alla storiografia sulle università, per l'Italia il quadro restasse nell'insieme dominato da un sensibile ritardo rispetto ai risultati maturati altrove»; in particular, this delay was evident for what concerned the new lines of investigations and the more relevant research themes, such as «gli studi sulla popolazione studentesca nella prima età moderna» (G.P. Brizzi, *La presenza studentesca nelle università italiane nella prima età moderna. Analisi delle fonti e problemi di metodo*, in Brizzi, Varni (eds.), *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, cit., p. 89).

³⁰ On this issue, see also M. Moretti's well documented work, I. Porciani, *Il volto ambiguo di Minerva. Le origini del sistema universitario italiano*, in R. Simili (ed.), *Ricerca e istituzioni scientifiche in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 1998, pp. 74-92.

³¹ See A. Colombo, *Per una storia dei modelli di università dalla legge Casati all'autonomia degli atenei*, in Brizzi, Varni (eds.), *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, cit., p. 34.

³² See *ibid.*, p. 47. About the vicissitudes and difficulties encountered by the Italian university system in the years after World War II see also: A. Romano, *A trent'anni dal '68. “Questione universitaria” e “Riforma universitaria”*, «Annali di storia delle università italiane», 2, 1998, pp. 9-35; G. Ricuperati, *Sulla storia recente dell'università italiana: riforme, disagi e problemi aperti*, *ibid.*, 5, 2001, pp. 9-30; S. Cassese, *Il valore legale dei titoli di studio*, *ibid.*, 6, 2002, pp. 9-15; e A. Romano, *Alcune considerazioni sul valore legale delle lauree universitarie: note storiche e prospettive*, *ibid.*, 13, 2009, pp. 9-44.

³³ Colombo, *Per una storia dei modelli di università dalla legge Casati all'autonomia degli atenei*, cit., p. 49.

conti dell'università. Prime indagini: 1880-1923) and Andrea Pizzitola (*Gli studenti della nuova Italia*) on the other. In the first case, the topic treated, i.e. the evolutionary dynamics of public support to the Italian university system, offered the authors the possibility of examining a further aspect still little known, but undoubtedly important: the relationship between politics and universities, providing an original insight into the Economic control strategies implemented by liberal governments, between the nineteenth and twentieth centuries, and then, after the First World War, by the fascism³⁴.

Andrea Pizzitola's contribution focuses on students' reality in the united Italy, with a wide-ranging survey aiming at recreating the number of college members, their social status, their geographical origin, the costs for university education, as well as the first associative realities and the first forms of student protest, to the career opportunities related to the attainment of a doctoral title. Problems, these, destined to be widely reverted by later historians and to become subject of additional and important research³⁵.

In the following years, in fact, several works dedicated to the students' world appeared in Italy. Among these it is important to mention the full contribution of Giuliano Catoni on *I goliardi senesi ed il Risorgimento. Dalla guerra del Quarantotto al movimento del Novantatre* (1993)³⁶, and the volume *Gaudeamus igitur. Studenti e goliardia 1888-1923*³⁷, published two years later, in which the texts and iconographic materials of the 1995 exhibition curated by the University of Bologna in collaboration with the Association of Bologna graduates *Alma Matris Alumni* were collected. In the introductory essay with which he opened the last publication, Gian Paolo Brizzi underlined that the purpose of the research, resulting in the large exhibition in Bologna, was to provide a complete history of the university situation, not only limited to the work of institutional leaders and to scientific and cultural activities, but focused on the experience of the students' world and on students' events, of which he tried to recreate expectations, behaviours, interests and cultural expressions, aspects of material life, through documentation such as city chronicles, legal and literary sources, newspapers, letters, diaries, etc³⁸, alternative to the university archives.

³⁴ On the issue of public funding to the Italian university system, see also: G. Catturi, R. Mussari, *Il finanziamento del sistema pubblico universitario dal dopoguerra all'autonomia*, «Annali di storia delle università italiane», 7, 2003, pp. 9-27.

³⁵ As everybody knows, on university students' reality very few contributions were recorded, among them it is important to recommend: S. Lanaro, *Alle origini del movimento studentesco italiano*, «Ideologie», 7, 1969, pp. 61-78; Id., *I moti studenteschi del 1885 a Torino*, *ibid.*, pp. 79-119.

³⁶ G. Catoni, *I goliardi senesi ed il Risorgimento. Dalla guerra del Quarantotto al movimento del Novantatre*, Siena, Università degli studi di Siena, 1993.

³⁷ *Gaudeamus igitur. Studenti e goliardia 1888-1923*, Bologna, University Press, 1995.

³⁸ For what concern the nineties, among the studies on university students' reality it is important to mention: M. Tangheroni, C. Giorgioni, M. Moretti, G. Gelli (eds.), *L'Università di Pisa. Docenti*

In the late nineties three important conferences dedicated to the accurate analysis of students' reality and undergraduates' events between the modern and the contemporary age were also celebrated. The first, entitled *Università e studenti nel XIX secolo*, held in Milano in October 1997³⁹, was basically devoted to student protests and disorders occurred during the nineteenth century; the second, held in Padova in February 1998, focused on *Studenti, Università, città nella storia padovana*⁴⁰, the third and the last of the three meetings, finally, was held in Bologna in November 1999 and its subject was *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-XX secolo)*⁴¹, i.e. issues concerning student population in the context of academic life and the problems associated with the formation of the ruling classes and the career opportunities for the newly-graduates.

Although characterized by very different methodological and historiographical approaches and characterized by reports and interventions intended to position themselves in an extremely variegated chronological and thematic horizon, the above mentioned study conventions have focused their attention on a number of fundamental issues which, more recently, have been subject to further significant studies and research.

Undoubtedly, the first concerns the relationship between students' reality and urban context, i.e. the role played on educational university experiences

e studenti nella sua storia, Pisa, Alap, 1994; A. Cammelli, A. Di Francia, *Studenti, Università, professioni: 1861-1993*, in M. Malatesta (ed.), *Storia d'Italia, Annali, 10, I professionisti*, Torino, Einaudi, 1996, pp. 7-77; e A. Cammelli, *Contare gli studenti. Statistica e popolazione studentesca dall'Unità ad oggi*, «Annali di storia delle università italiane», 4, 2000, pp. 9-23. But see also the important works which appeared in these years on undergraduates' journals and university students' associationism: N. De Giacomo, G. Orsina, G. Quagliariello, *Catalogo delle riviste studentesche*, Manduria, Lacaita (Archivio per la storia dell'associazionismo e delle istituzioni studentesche), 1999; M. Griffò, *L'Archivio per la storia dell'associazionismo e delle istituzioni studentesche*, «Le Carte e la Storia», 1, 1995, pp. 133-137; but also the more recent: P. Dessi, D. Negrini, M. Zuccoli, *Stampa studentesca e digital library: l'esperienza dell'Università di Bologna*, «Annali di storia delle università italiane», 10, 2006, pp. 407-411.

³⁹ See *Università e studenti nell'Italia dell'Ottocento. Atti del Convegno, Milano, 9-10 ottobre 1997*, «Storia in Lombardia. Quadrimestrale dell'Istituto lombardo per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea», 21, 2001, III (it is a monographic dossier entirely devoted to the conference proceedings).

⁴⁰ F. Piovan, L. Sitran Rea (eds.), *Studenti, Università, città nella storia padovana. Atti del convegno. Padova, 6-8 febbraio 1998*, Trieste, Edizioni Lint, 2001. An articulate conference presentation can be found in A.I. Pini, *Studenti, Università, città nella storia padovana*, «Annali di storia delle università italiane», 6, 2002, pp. 295-297. On Padova students' reality see also: F. Piovan (ed.), *Gli studenti nella storia dell'Università di Padova. Cinque conferenze*, Padova, Università degli studi, 2002.

⁴¹ G.P. Brizzi, A. Romano (eds.), *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-XX secolo). Atti del Convegno di studi. Bologna, 25-27 novembre 1999*, Bologna, CLUEB, 2000. A complete conference presentation can be found in B. Benini, *Studenti e dottori nelle università italiane (origini - XX secolo)*, «Annali di storia delle università italiane», 4, 2000, pp. 227-233. On Bologna students' reality see also: A. Cammelli, F. Casadei, *Studenti e vita studentesca a Bologna, 1860-1890. Materiali per una ricerca*, Bologna, CLUEB, 1991.

and on students' living conditions by university cities of great tradition, but very different from one another, like Bologna, Pavia and Padova, to name but a few examples, the second issue concerns student mobility and its evolution in medieval and modern age, as well as in contemporary times, the third, finally, regards the relationship university-world of work and, more generally, the link between academic education and career opportunities⁴².

A further and significant issue investigated in this phase, with a particular reference to Italy in the nineteenth century, is the role of university students (and, more generally, the academic world as a whole) in the patriotic events of the Risorgimento and in the process of national unification. Already subject to special attention during the conference held in Milano in 1997⁴³, this issue has been the subject, in recent years, of certain valuable contributions⁴⁴, the first of which has been Luigi Pepe's documented and stimulating work entitled *Universitari italiani nel Risorgimento* (2002)⁴⁵.

In the nineties, the attention of Italian and European historians was also addressed to the so-called "minor universities", subject, in the past, to little attention by the historiography of the field, that had preferred for a long time the large academic locations and the better known and celebrated university centres, at the expense of an appropriate focusing on the characteristics and the role, especially in Italy, of the small provincial universities. In fact, for a long time were the major universities to enjoy the privileged attention of the university and higher education historians. Their cultural prestige and their international irradiation, in fact, had aroused the increasing interest of researchers who had

⁴² On these issues see also: D. Novarese, *Strutture universitarie e mobilità studentesca nella Sicilia dell'età moderna*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 327-346; S. Serangeli, *I laureati dell'antica Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, Giappichelli, 2003; G. Piccoli, L. Sitran Rea (eds.), *Studenti istriani e fiumani all'Università di Padova dal 1601 al 1974*, Treviso, Antilia, 2004; S. Castro, *Tra Italia e Svizzera. La presenza degli studenti svizzeri nell'Università di Pavia (1860-1945)*, Milano, Cisalpino, 2004; S. Negruzzo, *Devozioni e vita quotidiana degli studenti nell'Italia moderna*, in B. Dompnier, P. Vismara, *Confréries et dévotionis dans la catholicité moderne (mi-XVe-début XIXe siècle)*, Roma, École Française de Rome, 2008. For what concern students' role in fascist regime we recommend: F. Busetto, *Studenti universitari negli anni del Duce. Il consenso, le contraddizioni, la rottura*, Padova, Il Poligrafo, 2002; G.P. Brizzi (ed.), *Studenti per la democrazia. La rivolta dei giovani contro il nazifascismo*, Bologna, CLUEB, 2005; S. Duranti, *Lo spirito gregario. I gruppi universitari fascisti tra politica e propaganda (1930-1940)*, Roma, Donzelli, 2008. Finally, on students' mobility from medieval age to contemporary times see: G. Di Renzo Villata, B. Nascimbene, C. Sanna, *Università ed Europa*, «Annali di storia delle università italiane», 10, 2006, pp. 9-32.

⁴³ See *Università e studenti nell'Italia dell'Ottocento. Atti del Convegno, Milano, 9-10 ottobre 1997, passim*.

⁴⁴ See in particular: G. Ciampi, *I giovani e le lotte studentesche dell'Ottocento*, in A. Varni (ed.), *Il mondo giovanile in Italia tra Ottocento e Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1998, pp. 53-67; R. Balzani, *Nati troppo tardi. Illusioni e frustrazioni dei giovani del post-risorgimento*, *ibid.*, pp. 69-85.

⁴⁵ L. Pepe (ed.), *Universitari italiani nel Risorgimento*, Bologna, CLUEB, 2002.

particularly addressed their studies to these academic centres, able to strongly affect the scientific and cultural debate in the country and to accept a significant number of students, thanks to their great number in the area.

In the course of time, however, thanks also to a more careful reading of Italian cultural and political events, small universities obtained an important role in promoting higher education in the country and in the same cultural, social and economic growth of the areas in which they were located. Thanks to two key conferences held respectively in Sassari in 1992 on *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*⁴⁶, and in Alghero in 1996 on *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*⁴⁷, a discussion which has been further enriched in recent years with various contributions dedicated to certain “minor universities” of ancient tradition⁴⁸ was initiated. These conferences undoubtedly contributed to laying the foundation for a systematic approach to the issue of minor universities and to inspire the first fundamental research in this field.

In the first of the above mentioned conferences, the one held in Sassari and dedicated to *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, the scholars struggled to identify, in the small size of the universities and in their peripheral nature, peculiar elements able to account for the differences in the university situation of the nineteenth century. The study session meeting, divided into two general introductory discussions – held respectively by Ilaria Porciani on *La questione delle piccole Università dall'unificazione agli anni Ottanta*, and by Mauro Moretti on *La questione delle piccole Università dai dibattiti di fine secolo al 1914* – and a series of local interventions intended to show the position of some small Italian universities (Sassari, Cagliari, Messina, Ferrara), underlining that the different academic traditions and laws, as well as the different policies initiated in the previous decades in higher education by pre-unitary governments, were the source of serious imbalances and of a considerable heterogeneity of conditions in which these “minor universities” had to operate after the completion of the unity process. In the next phase, however, the lack of a real political will or of a clear overall design, combined

⁴⁶ Da Passano (ed.), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, cit.

⁴⁷ G.P. Brizzi, J. Verger (ed.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX). Atti del Convegno Internazionale di Studi. Alghero, 30 ottobre-2 novembre 1996*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998. For an accurate presentation of the four study days in Alghero, see: D. Novarese, *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX). Convegno internazionale di studi. Alghero, 30 ottobre-2 novembre 1996*, «Annali di storia delle università italiane», 1, 1997, pp. 270-273; e R. Braccia, *Comunicazione*, «Rivista di storia del diritto italiano», 70, 1997, pp. 385-389.

⁴⁸ See, for example: I. Porciani, *Un ateneo minacciato. L'Università di Siena dalla Restaurazione alla prima guerra mondiale*, «Annali della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Siena», 12, 1991, pp. 97-129 and 13, 1993, pp. 271-288; F. Casadei, *Per una storia delle università marchigiane nell'Italia liberale*, «Proposte e ricerche», 32, 1994, pp. 137-155; L. Pomante, *L'Università di Macerata nella prima metà dell'Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», IV, 2009, 2, pp. 73-106; Id., *L'Università di Macerata nel periodo post-unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, «Annali di storia delle università italiane», 13, 2009, pp. 125-144.

with local resistances, were at the core of the failure of several attempts to rationalize, from a territorial point of view, the system of higher education and, consequently, to raise its quality standards, perhaps by abolishing those realities considered more marginalized and lifeless and making the most, conversely, through a complex process of function diversification on the basis of the specific vocations of the territories, of those more rooted in local realities and better able to serve as a lever for the development of the productive fabric and of the cultural needs of the different provinces. An aspect, this, particularly underlined by Ilaria Porciani, who did not fail to notice that «la vicenda dei piccoli atenei» clearly illustrated «nel suo versante locale, quel consolidato rapporto università-città che fu particolarmente evidente nel caso degli atenei ospitati in centri minori»⁴⁹.

The concept of minor university and the peculiarities connected to it were further explored in the conference held in Alghero on *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, in which an attempt was made to define, from a historiographical point of view, the basic characteristics of these peculiar types of universities in the light of the variegated academic and university realities, typical of the old continent between the modern and the contemporary age.

Rejecting a priori, as historically inadequate and even misleading in some ways, the mere identification of the minor universities with those raised in small towns (small university = small town)⁵⁰, and accepting the assumption by which the definition of minor university must be adopted for certain universities, with reference not to the small size of the urban centre or to the reduced catchment areas and students' recruitment, but to the "marginal" function they covered in the general context of higher education and of socio-economic development of the respective countries, particular attention was paid to the relationship between "minor" and "major" universities within the same legal-political organization, on the presence of auxiliary services such as schools, libraries and botanical gardens, on the problems associated with the awarding of doctoral qualifications and with the financial and administrative organization of every single location.

In particular, in the dense mass of reports and interventions presented at the conference and devoted to the analysis of Italian and European realities⁵¹,

⁴⁹ See I. Porciani, *La questione delle piccole Università dall'unificazione agli anni Ottanta*, in Da Passano (ed.), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, cit., p. 9.

⁵⁰ See G.P. Brizzi, J. Verger, *Presentazione*, in Brizzi, Verger (eds.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, cit., p. 7, where we can read: «Cambridge e Tubinga erano piccole città, che hanno ospitato delle università di grande importanza. Di contro le università di Genova, Barcellona o Bordeaux sono rimaste istituzioni modeste, malgrado l'importanza della città ove esse erano installate, per non parlare delle grandi città senza università, come Londa, Lione o Palermo».

⁵¹ Although it was a conference that preferred, in terms of periodization, the Middle Ages and, above all, the modern times, the problems of contemporary university situation were treated in several important contributions, in particular in: M. Moretti, *Piccole, povere e*

Gian Paolo Brizzi, in his contribution dedicated to *Le università minori in Italia: identità ed autoconsapevolezza*⁵², presented a very variegated overview of cases and experiences, characterized not only by minor universities but also by semi-universities (i.e. institutions authorized to confer academic degrees only in certain faculties), collegiate universities and colleges with great autonomy and specific and ancient academic prerogatives. While on one hand the author has properly underlined the elements of fragility, structural deficiencies and the many negative factors that characterized minor universities for a long time⁵³, on the other hand, conversely, he does not fail to emphasize, through the use of an abundant documentation, mostly unpublished or little known, the undoubtedly important and irreplaceable role they played not so much – or as a priority – on scientific innovation and advancement of academic disciplines («modesti sono stati i contributi della maggior parte di queste scuole, qualora siano rapportate alle università maggiori»), but, rather, on the spreading and circulation of knowledge and on the increase of cultural standards of the productive urban classes and of the territories of many centres in Italy⁵⁴.

A further and equally fruitful line of research on the history of universities and higher education started in the past two decades. It concerns the complex relationship between university education and professional realities, particularly in the area of liberal professions⁵⁵. The first appearance of this reflection can be identified in the above mentioned conference held in 1992 in Naples on *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*⁵⁶. Here, Aldo Mazzacane, having called for an ever-increasing cooperation between jurists and historians, defined the nineteenth century as the «secolo delle università e secolo delle professioni»⁵⁷. So the University, freed in the nineteenth century

“libere”: *le università municipali nell'Italia liberale*; S. Carpinelli, *Regolamenti universitari ed organi accademici. L'Università di Siena nella seconda metà dell'Ottocento*; G. Fois, *I concorsi dell'Ottocento nell'Università di Sassari*. It is important to mention also the contribution of L. Pepe, *La questione delle Università minori in Italia nel periodo napoleonico*, on which we return later on in this review. Pepe's contribution resumed and developed certain very important issues already treated by the scholar in a previous intervention: L. Pepe, *Università o Grande Ecoles: il Piano Mascheroni e il dibattito al Gran Consiglio della Repubblica Cisalpina*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 511-524.

⁵² See also G.P. Brizzi, *Le università minori in Italia in età moderna*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 287-296.

⁵³ See G.P. Brizzi, *Le università minori in Italia: identità ed autoconsapevolezza*, in Brizzi, Verger (eds.), *Le università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, cit., pp. 181-187.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 188.

⁵⁵ On the origins of modern professions, see the excellent work by M.L. Betri, A. Pastore, *Avvocati, medici, ingegneri. Alle origini delle professioni moderne (secoli XVI-XIX)*, Bologna, CLUEB, 1997.

⁵⁶ See Mazzacane, Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, cit.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 5.

from the sense of torpor and decadence that had placed it at the margins of the scientific development and of the social reform, experienced a new centrality, and, in the Italian case, a specific role in the “nation building” process.

The core or, if you prefer, the file rouge of the reports presented at the Neapolitan conference was the reflection on the «funzione cruciale dell’università quale centro dell’elaborazione scientifica e sul ruolo della scienza (accademica) quale tramite per l’accesso alle stesse professioni»⁵⁸. Again, the two routes existing in the experience of European universities resulted evident and distinct: on one hand the Humboldt conception, that entrusted the higher education with the task of a “general” training at a high level, designing the university essentially as a “community of scholars”, on the other, the view supported by many in the years of industrialization, according to which the specific task of the university was to provide specialized knowledge and technical-practical skills exploitable in the workplace.

After a series of reports and interventions on some general aspects of the history of the nineteenth-century European university, including the ones by Fulvio Tessitore on *L’università di Humboldt e l’unità del sapere*, by Pierangelo Schiera on *Università e società come snodo strutturale nell’età moderna*, and by Ilaria Porciani on *L’università dell’Italia unita*⁵⁹, the Neapolitan study conference focused its attention on the issues concerning the relationship university-professions, with a specific reference to the legal ones.

The nineteenth century was, in fact, the century of law and legal culture that found its main source exactly in the universities, and in the legal science developed in it by a class of specialized legal scholars. Hence, a series of specific contributions devoted to university legal education and to the determination of a new relationship between academic knowledge and professions practice. This is the case, in particular, of the above mentioned intervention by Aldo Mazzacane on *Pratica ed insegnamento: l’istruzione giuridica a Napoli nel primo Ottocento*⁶⁰, by Francesco Genovese’s one on *La riforma delle facoltà di giurisprudenza e l’introduzione dell’Ordinamento giudiziario nelle università italiane (1859-1865)*⁶¹, by Stefania Torre’s on *L’«Introduzione enciclopedica alle scienze giuridiche»: parabola di un insegnamento*⁶²; and by other interventions

⁵⁸ See Fois, *La ricerca storica sull’Università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, cit., pp. 245.

⁵⁹ See in I. Porciani, *L’università dell’Italia unita*, «Passato e presente», 29, 1993, pp. 123-135.

⁶⁰ By the same author see also: A. Mazzacane, *Università e scuole private di diritto a Napoli nella prima metà dell’Ottocento*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 549-576.

⁶¹ For further discussions on this topic see also: C. Pecorella, *Cenni storici sulle Facoltà di Giurisprudenza (a partire dal XVIII secolo)*, in Id., *Studi e ricerche di Storia del diritto*, Torino, Giappichelli, 1995, pp. 245-265; as well as the important studies collection: V. Piergiorganni (ed.), *Sapere accademico e pratica legale fra Antico Regime ed unificazione nazionale*, Genova, Accademia Ligure di Scienze e Lettere, 2009.

⁶² Stefania Torre’s intervention is only one of the many works devoted to the history of

relating to the legal professions in the strict sense of the word⁶³. Hence, an extensive and articulated reflection, through the Italian and foreign scholars' contributions, on the training of functionaries, on the corporative organization of the class of lawyers, on the education and legal culture of politicians and members of Parliament, on the nodes of the career of lawyers, on the links between lawyers and the political system, on judges' recruitment, on education and organization of judicial bodies⁶⁴.

A further step, with respect to the above-mentioned studies, was made in 2001 with the publication of the miscellaneous volume, edited by Ilaria Porciani, on *Università e scienza nazionale*⁶⁵. The work was the result of the contribution of several specialists and on one hand intended to investigate the relationship between scientific research and academic institutions, and on the other to investigate the role played by science and by the universities themselves, in the period following the establishment of the Unitary State, particularly in the period between 1860 and 1915.

In the extensive and detailed introduction to the collection of essays, Ilaria Porciani underlined how, after the completion of the unitary process, the reflection of the ruling class on "National Science" inevitably intertwined with the one concerning the new political order to give to the nascent Italian university system. «Le università – underlined the scholar – apparivano come un vero e proprio nazionale tesoro scientifico che era necessario potenziare per la scienza e per la patria, perché avrebbero potuto svolgere una funzione decisiva nel ridar vita all'antico 'genio nazionale' che aveva dato all'Italia 'tanta gloria e

disciplines or to the individual faculties. For a rich bibliography in this sense see Fois's already mentioned studies review, *La ricerca storica sull'Università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, cit., pp. 254-255. Among the more recent contributions we also recommend the valuable repertoire realized by A. Dröschner, *Le Facoltà medico chirurgiche italiane (1860-1915). Repertorio delle cattedre e degli stabilimenti annessi, dei docenti, dei liberi docenti e del personale scientifico*, Bologna, CLUEB, 2002.

⁶³ As underlined by Marco Santoro, in the conference only certain legal professions were examined: «Quella dei giuristi accademici, quella dei funzionari pubblici, quella degli avvocati e quella dei magistrati. Colpisce l'assenza di una quinta professione giuridica, o riconosciuta come tale, di particolare visibilità almeno nell'Italia e nella Francia ottocentesca, e cioè quella dei notai [...]: si tratta di una lacuna certamente non grave nell'economia del discorso complessivo – tutto sommato, i notai erano comunque allora professionisti legali di seconda scelta, sicuramente subordinati ai più istruiti e potenti avvocati – che pure avrebbe permesso, se colmata, di evidenziare *a contrario* l'importanza simbolica e pratica dell'istruzione universitaria nei processi di professionalizzazione e i conflitti sociali cui essa può dare origine». See M. Santoro, *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, «Annali di storia delle università italiane», 1, 1997, p. 233.

⁶⁴ See Mazzacane, Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, cit., *passim*. The above mentioned themes were investigated with a particular reference to certain specific countries: Italy, Germany, France, Poland, Spain and Greece.

⁶⁵ Porciani (a cura di), *Università e scienza nazionale*, cit. This volume collects some revised and updated reports presented in a conference entitled *Università e scienza nazionale tra Otto e Novecento*, held in Pontignano in 1991.

primazia'»⁶⁶. Defining science “national” and connecting it to the state, meant, however, to undermine an ancient knowledge bond with the Church, moving so, with great resolution, towards the secularization of the Italian university system. The reference to “national genius” and, conversely, the affirmation of strong secular and anticlerical policies were destined to lead to the exaltation of science as “civil priesthood” and of the university as a place and a space for the development of a truly national and secular knowledge opposed to the traditional ecclesiastical knowledge. Porciani herself also underlined the strong link between the “science” and “war” characteristics of the Italian reality, clearly exemplified, in a symbolic level, by the double meaning of the Minerva emblem, goddess of both science and war⁶⁷.

The preliminary reflection introduces the different contributions collected in the book, and despite considering the issue from various perspectives, they provide a substantially uniform reading of the complex relationship between universities and national science in Italy and Europe in the nineteenth century. It is the case, for example, of Claudio Cesa's essay on national science, which focuses on the debate that developed in Italy in the liberal age and, in particular, on the discussions and the positions on this issue of De Sanctis, Spaventa, Labriola and De Meis, leading figures of Neapolitan idealism, who considered, better than others, science as an interior bond capable of unifying the country. Rich of ideas is also Giulio Cianferotti's essay on *Università e scienza giuridica nell'Italia unita*, in which he reconstructs the main steps of the national legal science development and of the renewal of Italian jurist figures thanks to the contribution of the pandectistic German doctrine.

Antonio Cardini's contribution on *Gli economisti tra accademia e apparati pubblici*⁶⁸ is devoted to the evolution of economic science in the post unitary age and to the debates that developed among Italian economists in the years between 1870 and 1914 (Ferrara, Luzzatto, Cossa, Nitti, Loria, Mazzola) while Roberto Maiocchi, in his essay entitled *Scienza e nascita dell'industria elettrica italiana* focuses on the origins and development of the electricity industry in Italy⁶⁹.

⁶⁶ *Ibid.*, p. XIX.

⁶⁷ In this respect see also Moretti and Porciani's previous work, *Il volto ambiguo di Minerva. Le origini del sistema universitario italiano*, in Simili (ed.), *Ricerca e istituzioni scientifiche in Italia*, cit., pp. 74-92.

⁶⁸ On this issues see also: P. Massa Piergiovanni, *Università e istruzione superiore economico-commerciale tra Otto e Novecento*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 647-664.

⁶⁹ Connected with these issues are the works by A. Silvestri, A. De Maio, *Cultura tecnica e università in epoca contemporanea*, «Annali di storia delle università italiane», 9, 2005, pp. 9-28. For a careful analysis of the relationship between higher education and the world of work and industry, see C.G. Lacaita, *Università e impresa*, «Annali di storia delle università italiane», 12, 2008, pp. 9-21.

It is also important to focus on Mauro Moretti's contribution to *I cadetti della scienza. Sul reclutamento dei docenti non ufficiali nell'Università post-unitaria*, because he investigates with an abundance of analysis and documentation a basic theme – certainly the most complex and important, despite its being neglected or even ignored for a long time by a large part of the traditional historiography of the field – and also because it is connected with a theme, or rather with a dimension, the one concerning the recruitment of university teachers and their characteristics, undoubtedly central and ineludibly, when we intend to go to the heart of the university and higher education characteristics and specificities in contemporary times, also in relation with the political and cultural evolution and the economic and productive development of a particular country and of the entire European continent.

In disagreement with some work which had previously appeared and that was considered lacking in the approach and in the documentation used⁷⁰, and even characterized by an «aneddotico e frammentario»⁷¹ system, Mauro Moretti, author of clear and articulate contributions on this matter⁷², focused on a category of university teachers, the non-official ones, undoubtedly interesting to investigate the various access forms to higher education that characterized the Italian universities of the nineteenth century in the period following the unification, and on the following complex mechanisms of academic power. It is also important to underline the undoubted “modernity” of the framework offered by the scholar, in which the constant references to the “quality education” and the “superior values” of academic scientific research, typical of the parliamentary discussions and of the debates among professors, had to be viewed in a context marked by the fragile – and sometimes desperate – financial situation of the universities, where many times unofficial teachers were

⁷⁰ A. Verocchio, *I docenti universitari tra Ottocento e Novecento. Carriere, condizione economica e stato giuridico*, «Italia contemporanea», 206, 1997, pp. 65-86. See also A. Zannini, *Stipendi e status sociale dei docenti universitari. Una prospettiva storica di lungo periodo*, «Annali di storia delle università italiane», 3, 1999, pp. 7-39.

⁷¹ See A. Santoni Rugiu, *Chiarissimi e Magnifici. Il professore nell'Università italiana (dal 1700 al 2000)*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991. It is important to notice that on this volume, actually very modest in every aspect, Mauro Moretti had already spoken expressing a very negative judgement, a sort of real demolition. See in this regard: Moretti, *La storia dell'Università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive*, cit., pp. 347-350.

⁷² See M. Moretti, I. Porciani, *Il reclutamento accademico in Italia. Uno sguardo retrospettivo*, «Annali di storia delle università italiane», 1, 1997, pp. 11-39; and Moretti, *L'Associazione Nazionale fra i Professori universitari e la politica universitaria nell'età giolittiana. Note ed osservazioni*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 581-600. On the exam regulation see also Polenghi's above mentioned work, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica*, cit.; and Colao's one, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'Università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, cit. On the problems related to academic selection see M. Mirri (ed.), *La professione universitaria. Una discussione sul reclutamento dei docenti*, Milano, Franco Angeli, 1990.

employed so as to save money and non-permanent academic teaching positions were offered to provide additional income to the under-paid university staff.

Italian research in the field of the history of universities and higher education owes a lot to Mauro Moretti and Ilaria Porciani's passionate tenacity and competence, also for the preparation of a series of investigative instruments (repertories, bibliographies, etc.) and for the collections of unpublished printed sources thanks to which real progress in the entire field of study has been possible. In particular, we refer to the publication, between 2000 and 2002, of the valuable documentary anthology *L'istruzione universitaria (1859-1915)*, edited by Gigliola Fioravanti, Mauro Moretti and Ilaria Porciani, as well as to the collections *L'università italiana. Repertorio di atti e provvedimenti 1859-1914*, edited by Ilaria Porciani and *L'università italiana. Bibliografia 1848-1914*, edited by Ilaria Porciani and Mauro Moretti⁷³.

The volume *L'istruzione universitaria (1859-1915)* presents a selection of documentary sources preserved in the Central State Archive (with the exception of the Superior Council of Public Education minutes, partly deposited in the same ministry) and concerning the university situation of the Italian Kingdom in the period between the eve of the unification and the outbreak of WWI. After an *excursus* on the history of the Italian university in the liberal age, the text offers the reader a rich selection of documents and archival materials (letters, reports, etc.) of the Central State Archive. Very appropriately, the 65 documents selected were divided into four sections, devoted respectively to the characteristics of the university system during the transition from the pre-unitary states to the Kingdom of Italy, i.e. from 1859 to 1864 (Section I), to the proposals and the attempts to reform the higher education system in the period from 1865 to 1878 (Section II), to the ordinary management of the system, with documentary materials covering the period 1875-1914 (Section III), and finally, to the most important aspects of university life (teachers' recruitment, the functioning of scientific and research structures, financing methods and expenditure of state resources, faculty rules, student mobilization, etc.) during the period between 1880 and 1915 (Section IV).

Equally valuable are the other two instruments mentioned above, i.e. the analytical repertory of acts and official measures for the university and higher education promulgated between 1859 and the eve of World War I, and the organic bibliography on the Italian university concerning this same period⁷⁴:

⁷³ See G. Fioravanti, M. Moretti, I. Porciani (eds.), *L'istruzione universitaria (1859-1915)*, Roma, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Ministero per i beni e le attività culturali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 2000; I. Porciani (ed.), *L'università italiana. Repertorio di atti e provvedimenti ufficiali 1859-1914*, Firenze, Olschki, 2001; I. Porciani, M. Moretti (eds.), *L'università italiana. Bibliografia 1848-1914*, Firenze, Olschki, 2002.

⁷⁴ See G.P. Brizzi, *L'università italiana. Repertorio di atti e provvedimenti ufficiali. 1859-1914*, «Annali di storia delle università italiane», 7, 2003, pp. 394-395; and G. Tortorelli, *L'università italiana. Bibliografia 1848-1914*, *ibid.*, 8, 2004, pp. 405-407.

two works that have the credit of making a great deal of sources available for scholars and researchers, sources hitherto unrecognized, and still largely neglected by the historiography of the field⁷⁵.

The repertory includes, in a strict chronological order, 10,675 documents and regulatory acts, and for each of them the author has provided the contents and, when necessary, further useful information for the researchers, as well as the archival or bibliographic data of the source from which the document reproduced has been taken, in order to facilitate its easy and certain retrieval. Furthermore, 4,423 records make up the *Bibliografia*, which includes printed materials of various kinds (articles, monographs, opening speeches, reviews, professors' petitions and calendars) related to the panorama of national academic life. It is a very complete framework and represents the result of the examination of a considerable amount of academic documents, newsletters, miscellanies and papers of various kinds.

3. *New approaches and new historiographical routes*

In recent years, besides a remarkable increase in studies and research, the field of history of universities and higher education has experienced, with particular reference to modern and contemporary age, a significant broadening of research themes and routes. In this respect, it is important to mention the conference held in Parma in December 2001 and entitled *Gesuiti e università in Europa (secoli XVI-XVIII)*⁷⁶, which drew the attention on the complex relationship established, from the middle of the sixteenth century, between the

Society of Jesus and the universities in Italy and Europe⁷⁷, and on the more general and decisive role played by the religious institution founded by Ignatius

⁷⁵ See Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, cit., pp. 3-157; e S. Negruzzo, F. Zucca (eds.), *Gli archivi storici delle Università italiane e il caso pavese. Atti del convegno nazionale. Pavia, 28-29 novembre 2000*, «Annali di storia pavese», 29, 2001.

⁷⁶ G.P. Brizzi, R. Greci (eds.), *Gesuiti e università in Europa (secoli XVI-XVIII). Atti del Convegno di studi. Parma, 13-14-15 dicembre 2001*, Bologna, CLUEB, 2002.

⁷⁷ On the relationship between Jesuits and universities see in particular: G.P. Brizzi, *Università e gesuiti in Italia*, in *Dal mondo antico all'età contemporanea. Studi in onore di Manlio Brigaglia offerti dal Dipartimento di storia dell'Università di Sassari*, Roma, Carocci, 2001. On the educational and scholastic operation carried out by the Jesuits from the sixteenth century, we now have a great deal of contributions of considerable value. See in particular: F. de Dainville, *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, Les Editions de Minuit, 1978; G.P. Brizzi (ed.), *La «Ratio Studiorum». Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981; J.W. O'Malley, *The First Jesuits*, Harvard, 1993; it. tr.; *I primi gesuiti*, Milano, Vita e Pensiero, 1999; P. Caiazza, *I gesuiti: pedagogia ed etica*, in G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez (eds.), *Storia dell'Italia religiosa. 2. L'età moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 211-230; M. Zanardi, *La «Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu»: tappe e*

of Loyola in the renewal of higher education and in the organization of the studies leading to university. This was a first organic approach to an issue of great significance and of undoubted historical importance, ignored for too long a time, or, at least, neglected, by the historians of the field⁷⁸.

Among the various issues recently investigated by scholars, particularly interesting are those related to the relationship between universities and city institutions, as well as those concerning the development, during the centuries, of the university autonomy principle. As far as the first is concerned, it is worth mentioning Antonio Ivan Pini's excellent monograph on *Studio, università e città nel medioevo bolognese*⁷⁹, a real reference point for scholars, at least as far as the late medieval age is concerned, and the documented contributions presented at the conference held in Padova in December 2003 on the theme *L'Università e la città. Il ruolo di Padova e degli altri Atenei italiani nello sviluppo urbano*⁸⁰, that can be considered a sort of forerunner for a line of research destined, in recent years, to be enriched with further valuable works⁸¹.

Antonio Ivan Pini's work clearly identifies the role played by the *Studium* as the core of the economic development and of the civil and cultural growth in the Emilia capital, destined to become the "medieval university city" par excellence. In complex relationships, sometimes harmonious, sometimes strongly conflictual, between the university and the city judiciary it is possible to identify a very important factor for the growth and evolution of Bologna's reality⁸².

vicende della sua progressiva formazione (1541-1616), «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 5, 1998, pp. 135-164; M. Roggero, *L'educazione delle classi dirigenti: il modello gesuitico*, in Firpo, Tranfaglia (eds.), *La storia: i grandi problemi dal Medioevo all'età contemporanea. L'Età moderna*, 2. *La vita religiosa e la cultura*, cit., pp. 359-378; R. Sani, «*Ad Maiorem Dei Gloriam*». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009, pp. 23-61.

⁷⁸ See E. Verzella, *Gesuiti e università in Europa (secoli XVI-XVIII)*, «Annali di storia delle università italiane», 7, 2003, p. 371.

⁷⁹ A.I. Pini, *Studio, università e città nel medioevo bolognese*, Bologna, CLUEB, 2005. In this respect, also other contributions are worth to be mentioned: M.R. Di Simone, *Università e oligarchie nell'Italia del Settecento*, «Rassegna storica del Risorgimento», 80, 1993, pp. 435-450; V. Di Gioia, *L'insediamento universitario a Roma. Dall'Unità italiana alla città universitaria (1870-1935)*, «Annali di storia delle università italiane», 4, 2000, pp. 95-120; A. Mattone, *La città di Sassari e la sua università, un rapporto speculare*, *ibid.*, 6, 2002, pp. 21-50; E. Signori, *Minerva a Pavia. L'ateneo e la città tra guerre e fascismo*, Milano, Cisalpino, 2002.

⁸⁰ G. Mazzi (ed.), *L'Università e la città. Il ruolo di Padova e degli altri Atenei italiani nello sviluppo urbano. Atti del Convegno di studi. Padova, 4-6 dicembre 2003*, Bologna, CLUEB, 2006.

⁸¹ See for example: I. Naso, *Lo Studio e la città fra antagonismi, compromessi, trasformazioni*, in Id., *Alma Felix Universitas Studii Taurinensis. Lo Studio Generale dalle origini al primo Cinquecento*, Torino, Alma Universitas Taurinensis, 2004, pp. 119-156; F. Ceccarelli, *Architettura universitaria e città degli studi a Bologna negli anni del Regno d'Italia*, in E. Brambilla, C. Capra, A. Scotti (eds.), *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 552-566.

⁸² See R. Greci, *Presentazione*, in Pini, *Studio, università e città nel medioevo bolognese*, cit., p. 10.

The contributions presented at the conference in Padova focused in particular on the impact of academic realities on the urban development of their locations. In chronological terms, the choice was to concentrate on a long term perspective, focusing, as in the case of the same reality of Padova, on the whole modern and contemporary age (up to the twentieth century), while for what concerns the urban and academic realities made subjects of investigation, the conference focused on a great number of cases and on very different types of Italian universities: Bologna, Cagliari, Messina, Padova, Pavia, Pistoia, Rome, Torino, Urbino and Venezia. Hence the extraordinary complexity of the framework offered by the conference of Padova, in which an unusual but fruitful comparison between specialists of the university history and of economic and social institutions and the historians of architecture and urbanism⁸³ was also recorded.

For what concerns the issue of university autonomy since medieval times and the *statuta* evolution in our times, some important researches published in recent years⁸⁴ and, in particular, the contributions presented at the conference held in Messina in April 2004 on *Gli Statuti universitari: tradizione dei testi e valenze politiche. Dall'originarietà degli Studi Generali all'autonomia delle Università (secoli XI-XXI)*⁸⁵ must be recommended.

The main purpose of the study days in Sicily was to investigate, in a very wide chronological time-frame and with a comparative perspective, the government papers on the autonomy of universities, studying the different European experiences between medieval and contemporary times. The evolution of the university *statuta* and the increase of the “autonomy” levels of individual universities was reconstructed in a broad perspective, aiming at capturing the different movements of a process that, at a European level, presents many aspects and significant changes during the centuries, as can be inferred by the investigation of a documentation ignored for too much time or neglected by

⁸³ See M.B. Bettazzi, *L'Università e la città. Il ruolo di Padova e degli altri Atenei italiani nello sviluppo urbano*, «Annali di storia delle università italiane», 11, 2007, pp. 443-444.

⁸⁴ See D. Girgensohn, *Gli statuti medioevali delle Università di giurisprudenza italiane: conservazione, materie regolate, interdipendenze*, in Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento*, cit., pp. 159-170; G. Paruto, *Gli statuti dell'autonomia universitaria*, Bari, Cacucci, 2001; S. Serangeli, L. Ramadù-Mariani, R. Zambuto, *Gli Statuta dell'antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, Giappichelli, 2006; F. Stella (ed.), *750 anni degli statuti universitari aretini. Atti del convegno internazionale su origine, maestri, discipline e ruolo culturale dello 'Studium' di Arezzo. Arezzo, 16-18 febbraio 2005*, Firenze, Sismel-Edizioni del Galluzzo, 2006; E. Bellini, *L'università a Perugia negli statuti cittadini (secoli XIII-XVI)*, Perugia, Deputazione di storia patria per l'Umbria, 2007.

⁸⁵ A. Romano (ed.), *Gli Statuti universitari: tradizione dei testi e valenze politiche. Dall'originarietà degli Studi Generali all'autonomia delle Università (secoli XI-XXI). Atti del Convegno internazionale di studi. Messina – Milazzo, 13-18 aprile 2004*, Bologna, CLUEB, 2007. A chronicle of the conference is proposed in E. Pelleriti, *Gli Statuti universitari: tradizione dei testi e valenze politiche*, «Annali di storia delle università italiane», 8, 2004, pp. 434-437.

historians, as, for example, the city statutes and the colleges and academy ones, linked in different ways to universities, as well as the real “jungle” of privileges, royal constitutions and laws governing the life of universities. In particular, through some significant examples of Italian and European university situations – Alcalà, Avignon, Bologna, Budapest, Firenze, Helmstedt, Lovanio, Macerata, Madrid, Messina, Munich, Moscow, Napoli, Padova, Parma, Pavia, Pisa, Roma, Salamanca, Salerno, St. Petersburg, Sassari, Siena, Torino and Valencia – the Messina conference focused on the contents and specificities of statutory regulation, both the main instrument and the highest expression of university autonomy, highlighting also the cultural and civil significance and the social and economic impact of the regime of university autonomy on the respective urban centres.

Worthy of consideration are also the researches conducted on a front that has been, for a long time, subject of the attention of education and school historians⁸⁶, but that, only recently, have attracted the interest of historians of universities and higher education in a strict sense. We refer, specifically, to women’s higher education and, more generally, to the slow and laborious process of women’s integration in universities and professions of the united Italy.

A significant, and in many ways pioneer, attention to this theme has been granted, since the early nineties, by Simonetta Polenghi, whose essay on *La politica universitaria italiana nell’età della Destra storica 1848-1876* (1993) devoted many pages to the significant issue of women’s higher education, using the rich unpublished documentation preserved in the Central State Archive. The author placed the debates and discussions on women’s higher education within the wider process of women’s emancipation developed in Italy at the turn of the nineteenth and twentieth century, yet recognizing that the “university issue” constituted necessarily a “minor” aspect of the broader and more incisive issues concerning the access of the women belonging to the working class or to rural environments to full schooling and to post-primary education. In Polenghi’s essay, however, central issues, still almost ignored by the historians of the field, such as women’s admittance to universities (1875), and then, the contrasted access of graduates to the professional world⁸⁷ were methodically investigated.

During the past decade, many things have changed on this front and the line of research on women’s higher and academic education has been enriched with valuable works. It is sufficient here to mention the work by L. Branciforte, P.

⁸⁶ As an example, we recall: I. Porciani (ed.), *Le donne a scuola. L’educazione femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987; S. Soldani (ed.), *L’educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989; S. Olivieri (ed.), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.

⁸⁷ See Polenghi, *La politica universitaria italiana nell’età della Destra storica 1848-1876*, cit., in particular see pp. 430-447 and 564-565.

Bresso, P. Govoni and by other scholars, on the “other half” of the university students’ world, those by G. Visintini, N. Sbanò, F. Tacchi and G. Vicarelli on the graduates in Law and Medicine and on their difficulties of integration in workplaces characterized by a traditional male dominance, and the significant surveys by V.P. Babini, R. Simili and A. Galbani on women’s presence in scientific faculties, polytechnics and research institutions, and by C. Giorgi, G. Melis and A. Varni on graduates’ professional integration in public administration⁸⁸.

On this theme, but with a very peculiar approach, are also the investigations on the diffusion and fortune, in Italian universities, of the so-called “women’s or gender studies”, particularly developed, starting from the seventies, in the English reality, in relation to which we recommend the extensive and detailed research by Bianca Gelli, Rita D’Amico and Terri Mannarini on *L’Università delle donne. Saperi a confronto*⁸⁹.

⁸⁸ See G. Visintini, *La prima donna giurista in Italia*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», 83, 1998, pp. 317-321; L. Branciforte, *Le donne nell’Università di Catania. Percorsi, presenze, ruolo e condizione*, Catania, Società di storia patria per la Sicilia orientale, 2001; A. Galbani (ed.), *Donne politecniche*, Milano, Scheiwiller, 2001; M.L. Bianco, *Donne all’Università. Studentesse e docenti nell’accademia italiana contemporanea*, «Annali di storia delle università italiane», 8, 2004, pp. 9-34; G. Coccolini, *Le donne in cattedra, uno dei primati di Bologna*, «Strenna storica bolognese», 54, 2004, pp. 107-128; N. Sbanò (ed.), *Donne e diritti. Dalla sentenza Mortara del 1906 alla prima avvocatessa italiana*, Bologna, Il Mulino, 2004; G. Vicarelli, *Le donne possono essere medichesse? Eccezionalità e simbolo delle laureate in medicina tra Ottocento e Novecento*, «Medicina e Storia», 8, 2004, pp. 57-76; F. Tacchi, *Dall’esclusione all’inclusione. Il lungo cammino delle laureate in Giurisprudenza*, «Società e storia», 103, 2004, pp. 97-125; C. Giorgi, G. Melis, A. Varni (eds.), *L’altra metà dell’impiego. La storia delle donne nell’amministrazione*, Bologna, Bononia University Press, 2005; P. Bresso, *Le donne nell’Università di Torino. Studentesse, docenti, personale tecnico amministrativo (1876-1940)*, «Quaderni di storia dell’Università di Torino», 8, 2006, pp. 27-80; P. Govoni, *Donne e scienza nelle università italiane, 1877-2005*, in Id. (ed.), *Storia, scienza e società. Ricerche sulla scienza in Italia nell’età moderna e contemporanea*, Bologna, Dipartimento di filosofia, CIS, 2006, pp. 239-288; V.P. Babini, R. Simili (eds.), *More than pupils. Italian Women in Science at the Turn of the 20th Century*, Firenze, Olschki, 2007; P. Govoni, «Donne in un mondo senza donne». *Le studentesse delle facoltà scientifiche in Italia (1877-2005)*, «Quaderni storici», 130, 2009, pp. 213-247; S. Serangeli, L. Pomante, *L’inatteso dono di un abbandonato album fotografico: Iriade Tartarini e i suoi compagni d’Università del 1897*, «Annali di storia delle università italiane», 13, 2009, pp. 175-185. References to the more or less recent history of women’s presence in university education and in the professions can also be found in some important researches centred on the current reality. See, in this regard: R. Palomba (ed.), *Figlie di Minerva. Primo rapporto sulle carriere femminili negli Enti Pubblici di Ricerca italiani*, Milano, Franco Angeli, 2000; Istat, *Donne all’Università*, Bologna, Il Mulino, 2001.

⁸⁹ B. Gelli, R. D’Amico, T. Mannarini, *L’Università delle donne. Saperi a confronto*, Milano, Franco Angeli, 2002. See also the review of M.A. Cocchiara, *L’Università delle donne. Saperi a confronto*, «Annali di storia delle università italiane», 8, 2004, p. 386.

4. *Recent research*

At the end of 2006 two important meetings of historical studies took place, in Padova and Bologna the first, in Aosta the second, dedicated respectively to *Le università napoleoniche. Uno spartiacque nella storia italiana ed europea dell'istruzione superiore*⁹⁰ and to *La storia delle università alle soglie del XXI secolo. La ricerca dei giovani studiosi tra fonti e nuovi percorsi di indagine*⁹¹, that, while starting from themes and investigation lines already considered in the recent past by universities and higher education historians, offered, both from a methodological point of view and in terms of sources and of general research approach used, elements of undoubted novelty and interesting ideas for historiographical reflections.

The first of the two above mentioned conferences, dedicated to the events of the Italian universities during the Napoleonic age, starting from indications and proposals of research which had already previously emerged⁹², preferred the European horizon and an approach focused on the 'long term', in an attempt, largely successful, to understand the remote and more recent reasons, the genesis and the characteristics of the deep processes of transformation of European higher education introduced in the Napoleonic years 1796-1814, also to highlight the real turning point registered on this side by the continental university policies and their impact on the subsequent universities' modernization and evolution in the bourgeois sense during the nineteenth century.

In regards to the above, it is not surprising that Jacques Verger's and Paul Grendler's introductory reports, focusing respectively on *L'Università delle origini: i modelli parigino e bolognese* and on *L'Università del Rinascimento e della Riforma*, centred on the European university reality focusing their analysis on a periodization very far from the Napoleonic era. Their contribution, in fact, investigating in evolutionary terms the institutional and organizational characteristics of the old regime universities, allowed to grasp the radical nature

⁹⁰ P. Del Negro, L. Pepe (eds.), *Le università napoleoniche. Uno spartiacque nella storia italiana ed europea dell'istruzione superiore. Atti del Convegno internazionale di studi. Padova-Bologna, 13-15 settembre 2006*, Bologna, CLUEB, 2008.

⁹¹ P. Gheda, M.T. Guerrini, S. Negrizzo, S. Salustri (eds.), *La storia delle università alle soglie del XXI secolo. La ricerca dei giovani studiosi tra fonti e nuovi percorsi di indagine. Atti del Convegno internazionale di studi. Aosta, 18-20 dicembre 2006*, Bologna, CLUEB, 2008.

⁹² See L. Pepe, *Istituti nazionali, accademie e società scientifiche nell'Europa di Napoleone*, Firenze, Olschki, 2005; A. Robbiati Bianchi (ed.), *La formazione del primo Stato italiano e Milano capitale, 1802-1814. Convegno internazionale, Milano 13-16 novembre 2002*, Milano, Istituto lombardo - Accademia di scienze e lettere, LED, 2006; A. Varni (ed.), *I "giacobini" nelle Legazioni. Gli anni napoleonici a Bologna e a Ravenna, Atti dei convegni di studio svoltisi a Bologna il 13-14-15 novembre, a Ravenna il 21-22 novembre 1996*, 3 voll., Bologna, Costa, 1997; E. Brambilla, C. Capra, A. Scotti (eds.), *Istituzioni e cultura in età napoleonica: Repubblica italiana e Regno d'Italia. Atti del Convegno di Milano, 18-22 ottobre 2005*, Milano, Franco Angeli, 2008; M. Canella (ed.), *Armi e nazione: dalla Repubblica Cisalpina al Regno d'Italia (1897-1914)*, Milano, Franco Angeli, 2009.

of the actions undertaken and the changes introduced on an institutional and organizational level (but also in the teachers' status and in the didactic and scientific systems) in the Napoleonic era.

More directly centred on the period between the eighteenth and nineteenth century were instead the contributions presented at the Padova/Bologna conference by Gian Paolo Romagnani on *L'università imperiale in Italia*, and by Elena Brambilla on *L'Università della Repubblica italiana e del Regno italico: continuità e mutamenti*, which emphasized the vicissitudes and changes occurring in the Italian peninsula. Both Mauro Moretti, reflecting on the theme *L'eredità napoleonica nell'Università contemporanea*, and Andrea Romano, who traced the evolution of the principle of *La libertà d'insegnamento* in jurisprudence and in political and cultural debates referred to the complex and controversial issue of academic freedom in the Italian university system.

More sectional nature, although intended to explore themes and poorly investigated issues of undoubted importance, is recognized in other reports presented at the Padova/Bologna study conference, among which great consideration must be given to Ugo Baldini's one on the evolution of laboratories, scientific labs and science museums attached to faculties and colleges (*Gli stabilimenti della ricerca scientifica prima e dopo Napoleone*), Piero Del Negro's on the gradual abandonment of Latin as a linguistic media in the old regime academy and on the introduction, in the Napoleonic era, of national languages both in university didactics and in scientific research (*Le lingue della didattica e della ricerca: dal latino alle lingue nazionali*); Andrea Zannini's report on the complex and articulate process of "nationalization" of university teachers (*I docenti tra corporazioni e servizio dello Stato*), Gian Paolo Brizzi's on the new flows and characteristics of student mobility (*Organizzazione e provenienza degli studenti*) and, finally, Luigi Pepe's report on the controversial relationship between the traditional academies and the university institutions before and after the Napoleonic experience (*Accademie e Università nell'Italia Napoleonica*).

Giuseppe Ongaro's and Maria Rosa Di Simone's reports, dedicated respectively to *I curricula "filosofici" e "medici"* and to *I curricula giuridici*, represented, finally, the two sides of a diptych connected to one of the most significant and important aspects of the transformations of the European university system introduced in the Napoleonic era: the specifically educational and professional one; while those by Andrea Cammelli and Andrea Silvestri provided, the first, an accurate statistical overview of Italian students and graduates between the nineteenth and twentieth century (*Studenti e laureati: il quadro statistico italiano tra Otto e Novecento*), the latter, a careful reconstruction of the university formative paths with a specific reference to the technological area and to the "emerging" professions, such as those of engineers, architects and land-surveyors (*Prima e dopo Napoleone. Università e professioni*).

The other important conference to which we have referred, the one held in December 2006 in Aosta on *La storia delle università alle soglie del XXI secolo*, kept in mind the need «di superare le tradizionali divisioni temporali a favore di categorie interpretative che po[tesser]o contenere invece riflessioni condotte a partire dagli studia medievali fino ad arrivare al modello di università contemporanea»⁹³, and was divided according to four distinct themes – *The sources, The teachers, The students and The relationship between university/service institutions* (*Le fonti, I maestri, Gli studenti e Il rapporto università/istituzioni di servizio*) – in which numerous reports were treated in the conference⁹⁴.

In the first section, the one devoted to *The sources*, a significant contribution is represented by the use of documentary and iconographic material still poorly used, with a particular reference to the history of universities and academic life in the late medieval and in the modern age. Equally interesting are the contributions included in the sections relating to *The teachers* and *The students*: the first focused on the biography of some great scholars and on the “school” they created, as well as on the “political” and “social” role exercised by academic authorities (rectors, senior chancellors, etc.) and by the academics themselves, through the presentation of some symbolic cases; with regard to the student universe, innovative investigations, regarding the social typologies and the “professional destiny” of Bologna graduates, the characteristics and careers of students enrolled in Swiss universities, the so-called *peregrinatio academica* were presented at the conference; and for what concerns the contemporary age, the phenomenon of student associations in Italy in the Fascist period.

The relationship between the universities, considered as culture and knowledge centres, and the civil and ecclesiastical institutions in the territory were the subjects of a group of reports presented in the fourth and final section, which registered an attempt, largely successful, to extend the investigations from the universities to particular structures that influenced the statutory order and the determination of university regulations, such as colleges, dormitories, residences, cultural academies: undoubtedly a fruitful theme, that the meeting in Aosta began to investigate, and for whose investigation specific methodological suggestions⁹⁵ were provided.

⁹³ *Introduzione*, in Gheda, Guerrini, Negruzzo, Salustri (eds.), *La storia delle università alle soglie del XXI secolo. La ricerca dei giovani studiosi tra fonti e nuovi percorsi di indagine*, cit., p. 9.

⁹⁴ See the extensive and accurate conference presentation published by F. Totaro, *La storia delle università alle soglie del XXI secolo. La ricerca dei giovani studiosi tra fonti e nuovi percorsi di indagine*, «Annali di storia delle università italiane», 11, 2007, pp. 468-472.

⁹⁵ On the reality of the colleges, residences and university foundations and on the historical evolution of the rules concerning the study right see: G. Gemelli (ed.), *Fondazioni universitarie. Radici storiche e configurazioni istituzionali*, Bologna, Baskerville, 2005; and G.P. Brizzi, A. Mattone (eds.), *Dai Collegi Medievali alle Residenze Universitarie*, Bologna, CLUEB, 2010.

Among the more recent initiatives it is certainly appropriate to refer also to an important international conference held in Bologna in October 2008 on the theme of university textbooks or, rather, on the function of the *book* (manuals, lecture notes etc.) in the transmission of academic knowledge and in the process of university teaching/learning, and on the evolution of these media from the birth of a printing press with moveable letters (and before, from the use of manuscripts) to the innovations of the technological era. This is the study meeting entitled *Dalla pecia all'e-book. Libri per l'Università: stampa, editoria, circolazione e lettura*⁹⁶, in which the scholars involved tried to investigate the close link between the “book” and the university in all its aspects, in a diachronic and wide time-frame that from the late medieval age arrives until our times, characterized by the new challenges represented by internet, by the extraordinary possibility to reproduce printed texts at low cost, and by the real incipient process of “dematerialization” of traditional bibliographic instruments to prefer the use of e-books.

Concluding this review on studies, it is important to indicate the considerable and fundamental *Storia delle Università in Italia* (2007)⁹⁷, promoted by the CISUI and edited by Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro and Andrea Romano. This is a comprehensive history of Italian universities and is presented as a work of synthesis able to reconstruct the whole history of the Italian university system and to reflect the enormous importance that universities have had in the history of our Peninsula. This is a work that – on the basis of similar initiatives previously carried out in other European countries, as, for example, the *Histoire des universités en France*⁹⁸, directed by Jacques Verger, and *A History of the University in Europe*⁹⁹, coordinated by Walter Rüegg – has involved over a hundred experts and that now represents an undisputed point of reference for those who want to approach the history of Italian universities and higher education in the Italian scientific and cultural panorama.

Luigiaurelio Pomante
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

⁹⁶ G.P. Brizzi, M.G. Tavoni (eds.), *Dalla pecia all'e-book. Libri per l'Università: stampa, editoria, circolazione e lettura. Atti del Convegno internazionale di studi. Bologna, 21-25 ottobre 2008*, Bologna, CLUEB, 2009. For a comprehensive account of the works of the Bologna conference see: P. Tinti, *Dalla pecia all'e-book. Libri per l'Università: stampa, editoria, circolazione, lettura*, «Annali di storia delle università italiane», 13, 2009, pp. 463-465.

⁹⁷ G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (eds.), *Storia delle Università in Italia*, 3 voll., Messina, Sicania, 2007.

⁹⁸ J. Verger (sous la direction de), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986.

⁹⁹ W. Rüegg (ed.), *A History of the University in Europe*, 3 voll., Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

Rileggendo le *Memorie di un editore* di Gaspero Barbèra

Appunti su un'autobiografia educativa

Gianfranco Tortorelli

«Un'eccessiva modestia trattiene spesso volte uomini egregi dal narrare sé stessi ai posteri. Ed invece che bel guadagno per l'umanità se venissero sinceramente raccontate le vicende della propria esistenza da ogni uomo che abbia fatto qualcosa di buono per sé e per gli altri, e non andassero sepolte col corpo tante cognizioni di utilità pratica raccolte nella vita! È dovere di ogni buon navigante, che entri in porto dopo aver solcato un mare ignoto e pericoloso, l'istruire coloro che spiegano per la prima volta le vele a quali venti occorra resistere e quali scogli sieno da evitarsi, perché il viaggio riesca avventuroso»¹.

Queste parole, scritte da Piero Barbèra a conclusione del profilo da lui dedicato a Davide Passigli², rappresentano bene l'auspicio che altri rappresentanti del

¹ P. Barbèra, *David Passigli*, in Id., *Editori e autori. Studi e passatempi di un libraio*, Firenze, G. Barbèra, 1904, p. 126. Il volume faceva parte della collana *Collezione gialla*. Il saggio, stampato sempre da Barbèra e dedicato al tipografo aretino di nascita ma fiorentino per adozione e cultura, era apparso autonomo nel 1877 con il titolo *Ricordi biografici di David Passigli*.

² Come sempre gli capitava quando scriveva di cose editoriali Piero Barbèra, anche in questa occasione, non si limiterà a tracciare un profilo benevolo del percorso lavorativo visto attraverso l'elenco delle pubblicazioni più riuscite. Infatti nonostante «la sua finitezza» e nonostante «il nome di David Passigli va iscritto con nota di merito negli annali dell'arte tipografica non solo fiorentina ma italiana», bisognava confessare «ch'egli non fu sempre immune da certi peccati contro il buon gusto nei quali troppo spesso caddero e cadono i tipografi». Se si poteva affermare che il torinese Alessandro Fontana e l'aretino David Passigli erano stati, secondo Piero Barbèra, i primi stampatori italiani dell'Ottocento ad aver arricchito le loro opere di illustrazioni «originali

lavoro e delle professioni raccogliessero l'invito a riassumere il proprio percorso di formazione e di impegno e, allo stesso tempo, la consapevolezza che questo compito era stato affidato e portato a termine con una pluralità di voci e testimonianze proprio dalla famiglia Barbèra. Autobiografie, saggi e articoli apparsi su giornali e riviste di categoria e non, cataloghi, annali, carteggi, si affiancano in questo articolato e affascinante percorso ai molti e mai scontati interventi di autori e colleghi capaci di trasformare ricordi, testimonianze, prefazioni e introduzioni da una banale sequela di incontri, date e avvenimenti in un autentico confronto critico con le scelte compiute da Gaspero e poi da Piero Barbèra. Nessuna casa editrice dell'Ottocento, ma poche saranno quelle novecentesche, potrà vantare una così amorevole cura della propria storia e certamente nessun editore, il caso di Giovan Pietro Vieuusseux rimanda ad altre e complesse considerazioni sull'organizzazione della cultura, riuscirà a tramandare agli studiosi un così ampio ventaglio di fonti.

Tra queste fonti un posto privilegiato ricopre il volume *Memorie di un editore*, scritto dal fondatore della casa editrice. Sia per l'Ottocento che per il Novecento, infatti, non troviamo nulla di simile. Se nell'Ottocento editori e tipografi preferirono non seguire quel saggio invito, già ricordato, di Piero Barbèra a scrivere la propria autobiografia, lasciando tracce del proprio lavoro soprattutto nei carteggi (più con gli autori che con i colleghi), nelle riviste di settore e nei congressi di categoria, nel secolo successivo le memorie sembrano ratificare in modo netto e definitivo quella scissione e trasformazione

e veramente artistiche, introducendo per cotal guisa nell'arte un importante miglioramento», bisognava ammettere «ch'egli non sempre fu immune da certi peccati contro il buon gusto». In particolare «pe' fregi e le vignette egli ebbe una vera mania» dando «un'importanza infantile a quegli svolazzi e fronzoli che ficcava con troppa profusione sulla copertina, nell'occhietto, nel frontespizio, a principio de' capitoli, in fine, dovunque ci fosse del bianco da occupare». Accanto a queste osservazioni tecniche se ne aggiungevano anche altre, più ampie e profonde. Il problema delle difficoltà in cui aveva versato l'editoria italiana nella prima metà dell'Ottocento non poteva essere addebitato solo ai tempi grami e certo non incoraggianti per il commercio librario, ma doveva coinvolgere gli stessi imprenditori molti dei quali «dati alla professione senza sufficiente cultura ed avvedutezza». Senza accorgersi «di quel che faceva bisogno al paese», accatastando «edizioni sopra edizioni senza vantaggio né loro né d'altri, se non dei cartai». Né da questa strada si discostava Passigli anzi, per Barbèra, aggiungeva alcune «singolarità» che avrebbero contribuito «non poco ad isterilire la fonte de' guadagni»: dall'ordinare nuove ristampe di opere esaurite e invecchiate a concedere troppo facilmente fidi «specie nell'Italia meridionale dove ebbe a perdere parecchio», dalle intempestive ristampe di libri già molto conosciuti e riproposti in modi diversi «come se tutto dipendesse da' formati» all'inutile diversificazione della produzione che finiva per aggravare di costi la tipografia. A tutte queste insufficienze si doveva aggiungere la decisione, che a Piero Barbèra appariva del tutto incomprensibile, di non stampare per conto terzi privandosi così della possibilità di «accretere il capitale da rischiarci poi in proprie ispezulazioni», in Barbèra, *Editori e autori*, cit., pp. 122-125. Queste note di Piero Barbèra su Passigli, alle quali vanno aggiunte quelle su Nicolò Bettoni, sulla stampa nel Risorgimento e su altri aspetti del lavoro editoriale sui quali torneremo, contengono spesso acute osservazioni dedicate alla storia dell'editoria italiana nella prima metà dell'Ottocento letta in parallelo alle novità portate da nuovi imprenditori a partire dagli anni cinquanta di quel secolo.

del mondo editoriale e tipografico. Non è certo un caso se sino ad ora solo Federico Enriques si sia cimentato, con esiti notevoli, nella ricostruzione delle vicende della casa editrice Zanichelli, da lui diretta per tanti anni, partendo dagli aspetti economici per poi delineare un quadro convincente e affascinante dei profondi cambiamenti avvenuti nello scolastico³. Altri e ugualmente noti e importanti editori novecenteschi hanno preferito rifugiarsi nel racconto degli affetti familiari, della memoria condivisa con gli autori, dei tanti incontri e discussioni con gli intellettuali italiani e stranieri. Una scelta certo legittima che sembra tuttavia non solo certificare la separazione dei ruoli ma anche la decisa appartenenza dell'editore al campo della sola mediazione culturale.

Oltre a questa peculiarità, che fa delle *Memorie* un volume "completo", educativo, scritto per lasciare una traccia del proprio lavoro e una guida sicura per affrontare una storia che comunque l'autore è certo che sarà continuata almeno per un'altra generazione, il libro contiene da una parte i segni delle profonde novità portate dall'unificazione italiana e dalla costituzione di un mercato unico per il commercio librario – sono tracce importanti di questo cambiamento i capitoli sui viaggi all'estero e la descrizione delle visite alle più rinomate aziende tipografiche – dall'altra il confronto, forse meno pacifico di quanto possa apparire a una prima lettura, con le scelte compiute dal figlio Piero. Sarà, infatti, il primogenito, depositario delle cure paterne e candidato sin dalla nascita alla successione, a fornirci sia attraverso le curatele degli scritti di Gaspero, sia attraverso *Editori e autori. Studi e passatempi di un libraio*, edito nel 1904, e soprattutto la pubblicazione, nel 1921 dei *Quaderni di memorie stampati ad usum delphini*, la possibilità di verificare quanto e cosa di quell'insegnamento fosse stato conservato. È questa forse una delle peculiarità più importanti e più sorprendenti per lo storico dell'editoria. Nessuna casa editrice, neanche del secolo successivo, è riuscita a dare una così ampia testimonianza del proprio lavoro con due autobiografie in continuità di tempo, contornate, come abbiamo sottolineato, da pregevoli contributi e pubblicazioni di fonti che hanno riempito di concreti contenuti ricorrenze e onoranze dedicate alla figura di Gaspero e alla storia della casa editrice. Nel 1895, in occasione del matrimonio tra la figlia di Isidoro Del Lungo, Romilda, e Orazio Bacci⁴, Piero e Luigi Barbèra curarono un saggio bibliografico sull'edizione delle opere di Poliziano edita in due volumi nel 1863 e nel 1865 e in realtà anche questo piccolo lavoro può essere a pieno titolo inserito in quell'attenzione continua

³ F. Enriques, *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia*, Bologna, Il Mulino, 2008. Su questo lavoro si veda G. Tortorelli, *La Zanichelli dal 1959 al 2009: un monumento all'educazione civile degli italiani*, «History of education & children's literature», IV, 2009, 2, pp. 373-384. Come avemmo occasione di notare in quella sede, al di là di alcune interviste e recensioni sui giornali, meraviglia che il volume non abbia avuto l'attenzione che merita né dagli storici dell'editoria né da quelli della scuola e dell'educazione.

⁴ Di Orazio Bacci l'editore fiorentino raccoglierà nel 1898 i *Saggi letterari* inserendoli nella collana *Collezione gialla*.

per l'opera del padre⁵. Più che scrivere una vera e propria bibliografia, infatti, «devotissimi e affezionatissimi» Piero e Luigi volevano ricordare a Isidoro Del Lungo l'amicizia «cominciata nei primi tempi che Gaspero Barbèra prese a far l'editore a conto proprio, proseguita con noi, figli di lui, e che vogliono sperare si potrà fra i discendenti di lei e i nostri, se ne avremo». Un'amicizia trentennale iniziata «prima della stampa di quel Poliziano che dette una conferma definitiva alla sua fama di letterato erudito e di ornato scrittore» e concretizzatasi quando un Isidoro Del Lungo molto giovane aveva lavorato ai due volumi delle *Leggende del secolo XIV*, pubblicati nel 1863 nella *Collezione Diamante* e, nel 1861 per la nuova *Collezione scolastica*, alla scelta di prose della letteratura italiana di ogni secolo «che ancora continua ad essere usata con profitto e diletto dei giovani nelle scuole»⁶. Da questa collaborazione erano state tratte per l'opuscolo di nozze le lettere inviate e ricevute da Gaspero tra il 1861 e il 1866 intorno ai due importanti studi sulle opere di Poliziano⁷. Un lavoro che non era stato senza tensioni tra editore e curatore e di cui i fratelli Barbèra, se pure nella brevità dei documenti stralciati e tagliati, fornivano comunque una traccia convincente. Ma la breve introduzione conteneva anche, come sarà consuetudine, anticipazioni sui progetti e i lavori preparatori di future iniziative dedicate alla valorizzazione della storia della casa editrice. Era in questa occasione che si sottolineava come fosse «nostra intenzione di mettere insieme un Catalogo cronologico delle edizioni Barbèra, ed eziando delle principali stampe da noi eseguite per commissione e che quindi non figurano nei nostri listini commerciali». Questo lavoro non avrebbe dovuto essere compilato solamente «secondo le buone maniere della bibliografia, ma pensiamo di illustrarlo, opera per opera, con cenni intorno a ciascuna di esse: chi n'ebbe l'idea, se l'editore o altri, con quali criteri fu intrapresa, con quali effettivamente condotta, che esito commerciale conseguì, quali giudizi ne furono portati, riproducendo tutto ciò che ha importanza letteraria e storica nel copioso carteggio che la nostra Tipografia

⁵ P. Barbèra, L. Barbèra, *L'edizione delle Opere di A. Poliziano curata da G. Carducci e I. Del Lungo per l'editore G. Barbèra*, Firenze, Tipografia di G. Barbèra, 1895.

⁶ *Prose e poesie scelte in ogni secolo della letteratura italiana*, Firenze, G. Barbèra, 1861. Il primo volume, dedicato alle prose, era curato da Del Lungo e nel 1897 era arrivato all'undicesima ristampa. Il secondo volume, affidato a Pietro Dazzi aveva raggiunto l'undicesima ristampa nel 1894. A proposito del ruolo avuto dall'editoria scolastica nella storia della cultura del nostro paese Piero e Luigi Barbèra scrivevano: «Non è molto che una voce dall'alto lamentò non esistere libri scolastici buoni, come se da quando l'Italia fu composta a nazione alcuni di coloro che parteciparono alla grande impresa, scrittori ed editori, non avessero dato opera a fornire di buoni libri le scuole del nuovo Regno», in Barbèra, Barbèra, *L'edizione delle Opere di A. Poliziano*, cit., p. 3.

⁷ Angelo Poliziano, *Le Stanze L'Orfeo e le Rime*, rivedute su i codici e su le antiche stampe e illustrate con annotazioni di varii e nuove da Giosuè Carducci, Firenze, G. Barbèra, 1863; Id., *Prose volgari inedite e Poesie latine e greche*, edite e inedite raccolte e illustrate da Isidoro Del Lungo, Firenze, G. Barbèra, 1867. Entrambe le opere vennero pubblicate nella *Collezione gialla*. Il volume delle *Stanze* ebbe una ristampa nel 1873 che si esaurì nel 1881 e rappresentò l'inizio dell'importante collaborazione tra Carducci e Del Lungo e tra quest'ultimo e Gaspero Barbèra.

conserva: lettere di letterati a Gaspero Barbèra e a noi, e viceversa». Tappe intermedie per arrivare alla pubblicazione degli *Annali* saranno il *Catalogo perenne*, pubblicato nel 1897⁸, e le *Onoranze a Gaspero Barbèra nel ventesimo anno della sua morte*, un volumetto stampato dalla Tipografia di Salvatore Landi nel 1900⁹. Due occasioni per ribadire l'interesse della casa editrice a fornire da una parte strumenti bibliografici agili e innovativi¹⁰, senza cadere nella retorica delle celebrazioni¹¹. La commemorazione di Giuseppe Rigutini,

⁸ *Catalogo perenne delle edizioni e delle opere in deposito per ordine cronologico e con la classificazione decimale secondo il sistema Melvil Dewey*, Firenze, G. Barbèra, 1897.

⁹ Nel numero 49 de «L'Arte della Stampa» 1898 appariva una *Proposta di Onoranze a G. Barbèra* dove Giuseppe Coen, importante collaboratore di Gaspero dal 1868 al 1880, attraverso una lettera inviata al direttore Salvatore Landi si faceva promotore di una richiesta di raccolta di fondi per apporre una lapide nella casa di Torino dove l'editore era vissuto. Una proposta raccolta dalla direzione che, oltre a mettere a disposizione la rivista per le adesioni, insisteva perché la lapide non fosse posta a Torino, città in cui «non ha ivi lasciato traccia di sè», ma nella casa di via Faenza a Firenze «ov'è morto circondato dall'amore della famiglia, dall'affetto dei suoi operai, dalla pubblica estimazione».

¹⁰ Nell'Avvertenza al *Catalogo perenne*, apparso nel 1897 e poi allargatosi sino a comprendere il 1921, senza tuttavia raggiungere la completezza dei titoli pubblicati, si sottolineava come l'aggettivo perenne doveva intendersi riferito ai supplementi che sarebbero apparsi annualmente con gli aggiornamenti e l'indicazione dei volumi esauriti. Nel pubblicare il *Catalogo perenne* era stato previsto «che alcuni colleghi nostri, men vaghi di novità, faranno poco conto di tali innovazioni, forse giudicando che manchino di utilità pratica nell'esercizio professionale e dal punto di vista strettamente commerciale», la casa editrice fiorentina invece riteneva «che tutto ciò che giova agli studiosi e li aiuta nelle ricerche deve di necessità tornare a profitto anche del commercio librario, sia pur indirettamente». Se il catalogo aveva tutti i requisiti per agevolare il lato commerciale, affiancava anche aspetti innovativi e di maggiore precisione attenendosi per la compilazione delle schede alle norme bibliografiche raccomandate dall'Istituto internazionale di bibliografia di Bruxelles e indicando accanto a ogni opera registrata «la classificazione metodica secondo il sistema decimale che ogni giorno va acquistando la preferenza degli studiosi perché semplice e pratico, nonché per la facilità con cui le tavole classificatrici del Melvil Dewey possono essere corrette e accresciute, moltiplicandone le suddivisioni», in *Catalogo perenne*, cit., pp. III-IV. Sempre nel 1897 continuando a credere nella necessità di svecchiare la conoscenza (editoriale e bibliotecaria) del libro la Barbèra mandò in stampa Melvil Dewey, *Classificazione decimale*, tavole generali ridotte, adottate dall'Istituto internazionale di bibliografia di Bruxelles, traduzione italiana di Vittorio Benedetti della Biblioteca nazionale centrale di Firenze, Firenze, Barbèra, 1897.

¹¹ *Onoranze a Gaspero Barbèra nel ventesimo anno dalla morte*, Firenze, Tipografia di Salvatore Landi, 1900. Nella Nota dei sottoscrittori oltre a molti autori di vecchia data comparivano anche tipografie e case editrici. Tra quelle fiorentine spiccava l'assenza della Le Monnier mentre l'importo più alto versato dalla Bemporad seguito dalla Sansoni e dalla Tipografia Landi. Molte anche le ditte nazionali: dalla Società di Mutuo Soccorso «L'Unione Pio Tipografica», alla Nebiolo, alla Paravia, alla Bocca, tutte di Torino, da Milano arrivavano le adesioni di Treves, Pirola, Sonzogno, Hoepli, Capriolo, Binda, da Città di Castello quella di Lapi e non mancavano alcune presenze meridionali da Napoli e da Palermo: Crespi e Bertell, Pedone-Lauriel, Perella. Anche in questa lista si notava l'assenza di una casa editrice importante come Zanichelli. Come sottolineavano nell'Avvertenza Salvatore Landi e Giuseppe Coen, la volontà di ricordare Gaspero Barbèra nel ventesimo anno della morte era partita nel gennaio 1899 dalla rivista «L'Arte della Stampa» che aveva lanciato la proposta di apporre una lapide in ricordo dell'editore sulla facciata della sua casa. Il successo dell'iniziativa aveva consentito «di procedere a più solenni onoranze» gestite da un apposito comitato costituito quasi esclusivamente da editori che affidarono a Giovanni Tortoli

uno degli autori e amici di più lunga data di casa Barbèra, anche se sceglieva di soffermarsi sulla vita di Gaspero dividendo l'uomo, il cittadino e l'editore non faceva mancare all'uditorio e poi al lettore acute e personali osservazioni sulle differenze di carattere (e sulle prospettive editoriali) tra Gaspero e Felice Le Monnier¹², sul significato del motto petrarchesco *Non bramo altr'esca*, sui gusti tipografici dell'editore¹³.

In realtà nelle pagine di Rigutini la separazione tra vita e lavoro era solo apparente e anzi evidenziava e ribadiva con i tanti esempi tratti dalle *Memorie*, quanto forte fosse negli editori ottocenteschi la volontà di legare affetti familiari e militanza politica intorno alla storia e alle sorti dell'azienda¹⁴.

la dettatura dell'epigrafe per la lapide e a Giuseppe Rigutini la commemorazione letta nella sede del Circolo filologico fiorentino. Le onoranze avrebbero dovuto celebrarsi il 13 marzo 1900 ma, come specificavano Salvatore Landi e Giuseppe Coen presidente e segretario di quel comitato, tutto sarebbe stato pronto «se la salute pubblica che deprime le attività del nostro paese nel decorso inverno non ci avessero obbligati a potrarne l'adempimento nel mese di ottobre».

¹² Accostando i due caratteri Rigutini scriveva di Barbèra che vi erano «in lui poche parvenze, poche cerimonie, pochissime parole, ma occhio scorto e sicuro, grande prudenza e fermezza negli affari», mentre Le Monnier «portava la sua origine, assai caldo e un po' arrischiato, e tale si mantenne sino agli ultimi tempi del viver suo, nei quali l'arrischiatezza doveva costargli piuttosto cara». E a proposito del lavoro di Gaspero per Le Monnier e ai contrasti tra i due, Rigutini aggiungeva: «Nelle sue lettere al Le Monnier [...] è dato rilevare quanta differenza corresse da lui ai soliti commessi viaggiatori, pei quali unico o principale interesse è il percepire un tanto per cento sugli affari conclusi; perché da quelle lettere si fa chiaro con quanta prudenza e accortezza trattasse le cose del suo principale, quanto zelo ponesse nell'affezionare all'editoria i più valenti e autorevoli scrittori di quelle parti d'Italia; quali savj e praticabili consigli desse al Le Monnier, il quale finì col sentire la superiorità di quel giovine trentaduenne sopra di sé, e con l'ingelosirsi delle intraprendenze di lui», in G. Rigutini, *Commemorazione*, in *Onoranze a Gaspero Barbèra*, cit., pp. 11-12.

¹³ Sottolineava Rigutini: «Appena pose mano alle pubblicazioni, si scelse per impresa una rosa e un'ape, col motto petrarchesco *Non bramo altr'esca*. Non prendiamo alla lettera questo motto [...]: intendiamone il vero e riposto significato. Il Barbèra in ogni sua pubblicazione, intendo delle opere nuove, osservava principalmente due cose, l'utilità e la rispettabilità del libro; e dell'una e dell'altra, mercè il suo buon senso e la cultura, si faceva giudice egli stesso, sordo a qualunque raccomandazione sia dell'autore, sia de' suoi amici o protettori». Esaminando il catalogo, in cui una particolare attenzione era data alla lingua «perché della lingua, egli piemontese, era curante più che non fossero altri editori toscani», emergeva chiaro «il concetto della collezione ben definita e mirante a scopi diversi, ma ben determinati». Le collane diverranno così l'asse portante della produzione editoriale, il vero biglietto da visita per «un volume da andare per quante più mani potesse, e accessibile alle borse più modeste; insomma il libro comune». Questa linea editoriale aveva impedito «che si vedessero volumi spurgati e ridotti a vilissimo pezzo sui barocchini» e di una sola pubblicazione Rigutini non sentiva «nella indipendenza dell'animo mio, di potergli dar lode». *I Misteri del chiostro napoletano* «dell'esmonaca» Enrichetta Caracciolo «parve ed era veramente fazioso: il tempo ne ha fatto giustizia», in Rigutini, *Commemorazione*, in *Onoranze a Gaspero Barbèra*, cit., pp. 15-16.

¹⁴ Rigutini ricordava l'impegno politico e civile di Barbèra attraverso i titoli dei volumi più schierati, le collane e i giornali con i quali, tuttavia e nonostante gli sforzi e la passione, non fu particolarmente fortunato. Faranno fede di questo impegno anche i due mandati nel Consiglio comunale «durante il qual tempo non dette al Consiglio abbastanza di parole, non essendo egli parlatore ma utilità di suggerimenti non sempre ascoltati, premurosa sollecitudine per il pubblico bene, inappuntabili assiduità alle adunanze consiliari e delle Commissioni, nelle quali

Bisognerà aspettare quattro anni dalla pubblicazione delle *Onoranze* perché siano finalmente conclusi gli *Annali bibliografici* e altri dieci anni perché venissero date alle stampe le lettere di e a Gaspero Barbèra. Con la pubblicazione di queste due opere fondamentali poteva considerarsi finito il compito dei figli di conservare la memoria paterna senza imbalsamarla e legarla a un periodo storico ormai quasi dimenticato. Gli *Annali bibliografici*, che racchiudono l'intera produzione editoriale di Gaspero dal 1854 al 1880, sono un autentico monumento che nessuna casa editrice italiana potrà vantare per lungo tempo¹⁵. In calce alle *Prefazione* accanto alle firme di Piero e Luigi compariva quella di Gino, il terzogenito di Gaspero nato nel 1875 ed entrato in casa editrice nel 1896¹⁶.

fu nominato». Guidato, in queste sue scelte sempre da «una grande moderazione d'animo, ma lontano dagli eccessi di certi moderati che riuscirono a screditare fra noi una delle più belle parole e una de' più bei pregi dell'uomo e del cittadino», in Rigutini, *Commemorazione*, cit., p. 17.

¹⁵ *Annali bibliografici e catalogo ragionato delle edizioni Barbèra, Bianchi e Comp. e di Barbèra con elenco di libri, opuscoli e periodici stampati per commissione 1854-1880*, Firenze, G. Barbèra, 1904. In occasione di questa pubblicazione e dei festeggiamenti per i cinquanta anni di attività della casa editrice, che porteranno a scoprire una lapide anche sulla facciata della casa nella città natale di Gaspero, sono da vedere le lettere di felicitazione a Piero Barbèra da parte di Matilde Bartolommei Gioli (pubblicherà con Barbèra nel 1905 *Il rivolgimento toscano e l'azione popolare (1847-1860)*, ricordi familiari del marchese Ferdinando Bartolomei), Enrico Corradini, Giovanni Tortoli, Augusto Alfani e Pio Rajna, in R. Di Loreto D'Alfonso, *Le carte Barbèra della Biblioteca nazionale di Firenze*, «Rassegna storica toscana», XXIX, 1983, n. 1, pp. 118-120. Sul riordino del fondo Barbèra con l'elenco dei corrispondenti, ma con pagine introduttive piuttosto occasionali e non all'altezza dell'importanza di quei documenti, cfr. R. Di Loreto D'Alfonso, *Le carte «Barbèra» della Biblioteca nazionale centrale di Firenze*, in I. Porciani (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Atti del Convegno (13-15 novembre 1981), prefazione di G. Spadolini, Firenze, Olschki, 1983, pp. 95-105.

¹⁶ Anche Gino Barbèra, che dovrà affrontare anni difficili con la casa editrice, se pure con minore ampiezza e profondità del fratello Piero, si occuperà di storia del libro e dell'editoria. Nel 1926, ad esempio e quando il panorama politico, economico e sociale era molto cambiato rispetto alla precedente esperienza familiare, Gino darà alle stampe con il titolo *Il libro* una conferenza letta a Roma il 19 maggio dello stesso anno. Seguendo una tradizione che accomunava generazioni diverse non si rinunciava a chiarire il proprio pensiero sull'editoria di ieri e di oggi. Si pensi all'accenno alle continue polemiche sul costo dei volumi che arrivava «alla conclusione amara che il libro in Italia non è abbastanza amato e apprezzato», o alle notazioni sulla necessità di mantenere sobrietà nelle illustrazioni dove in quegli anni primeggiavano le «bellissime figurazioni michelangiolesche» di Adolfo De Carolis che davano un'impressione di forza e potenza ma che poi scadevano negli imitatori «in membruti e tozzi atleti, in pingui puttini, inquadri in architetture barocche e tronfie che esulano da qualsiasi concetto d'arte». Un richiamo alla giudiziosa scelta dei caratteri e all'insegnamento «dell'immortale Bodoni» nella composizione del frontespizio, campo nel quale finalmente l'Italia poteva riconoscere in Raffaello Bertieri un degno allievo. Non mancavano infine e sempre esposte con garbo, notazioni sul rapporto tra editori e autori. Anche in questo caso si mantenevano ferme le caratteristiche di austera serietà che avevano contraddistinto la storia della casa editrice, con qualche velata polemica e alcune timide aperture. Le polemiche erano indirizzate non tanto verso gli autori vecchi e nuovi, vittime della propria ostinazione e della propria impazienza, o verso quel «genere scolastico così difficile da trattare», ma verso quei colleghi editori che, soprattutto in campo letterario (e qui non era difficile immaginare il riferimento all'ambiente milanese) avevano falsato il mercato viziando gli autori, rendendoli «soverchiamente

Era anche questa una testimonianza dell'unità della famiglia nei festeggiamenti per il cinquantesimo anniversario della fondazione della casa editrice. La scelta poi di restringere la pubblicazione ai primi venticinque anni rispondeva da una parte all'esigenza «che a scriver da noi stessi dell'opera nostra ci sarebbe mancata quella serena oggettività» presente invece nella descrizione dell'opera paterna, dall'altra alla necessità di non «urtare giuste suscettibilità» nel propagandare «quelle notizie sulla vendita di opere pubblicate da poco tempo, sui compensi ad autori per la maggior parte ancora viventi ecc., che in questi *Annali* si volevano con precisione scrupolosa rendere di pubblica ragione». Erano proprio l'ampiezza e la precisione delle notizie a rappresentare una novità, «la caratteristica più notevole del nostro lavoro», capace di «dargli una speciale importanza come fonte di notizie e di dati per chi voglia conoscere lo sviluppo della produzione libraria in Italia in parecchi lustri della seconda metà del secolo scorso, e la storia del commercio dei libri prima e dopo la costituzione del Regno». Il commento ai libri fornito da copiosi documenti epistolari avrebbe consentito alla casa editrice di concorrere all'attuazione di un dizionario bibliografico che si occupasse «non già dei più illustri e noti» intellettuali, «ma dei più modesti e dimenticati, di cui né le storie della letteratura, né i dizionari biografici danno notizie», così come l'elenco di volumi, opuscoli e periodici stampati a spese degli autori e venduti per proprio conto dalle tipografie Barbèra nelle sedi di Firenze, Perugia e Roma sarebbe riuscito di qualche utilità agli studiosi e ai ricercatori che desideravano rintracciare molte cose pubblicate dal 1854 al 1880. Non sarà quindi un caso se, in una nota all'*Avvertenza* per l'uscita nel 1914 delle lettere di Gaspero, i tre fogli segnalassero con orgoglio come tutto il precedente lungo lavoro sulle fonti avesse incominciato a dare i suoi frutti già nell'anno precedente quando era stata presentata una tesi dedicata alla collana *Biblioteca nazionale* fondata prevalentemente sui documenti presenti nell'Archivio Barbèra e quando un altro studio riguardante la storia delle varie raccolte di classici fosse ricorso alla memoria della casa editrice fiorentina «per notizie e documenti relativi all'operosità di Gaspero Barbèra». D'altra parte

orgogliosi ed esigenti» e disonorandoli «da chi spesso ha fatto sacrifici e ha contribuito ad elevarli dall'oscurità al riflesso assai luminoso della notorietà, se non addirittura alla luce della gloria». Le timide aperture avevano consentito a Gino di superare «una certa diffidenza verso le donne scrittrici e tanto più verso le poetesse». Si ricordava «la mente meravigliosamente quadrata e artisticamente didattica» di Maria Pezzè Pascolato che nel 1907 aveva pubblicato *Cose piane* nella *Collezione scolastica*, «il più bel libro per le giovani donne che mi sia capitato tra mano», e quella Enrichetta Caracciolo che dopo «avere elargito i frutti del suo esuberante ingegno napoletano [...] con estrema indifferenza svolazzò verso altri lidi», ma poi si insisteva nella differenza tra «libri scritti dalle donne e libri prediletti dalle donne». Se «scrivere per le donne credo sia una delle imprese fra le più difficili», si criticavano quegli editori che avevano creato apposite collane in cui si ostinavano «a presentare e raccomandare le letture per le giovinette». Senza tenere conto, ma qui ci sia consentito sottolineare come Gino Barbèra si soffermasse solo su un aspetto di un problema complesso, che «le donne, e specialmente le giovani donne, odiano tutto ciò che è fatto per loro uso e consumo perché si suggestionano di avere a che fare con libri fatti all'acqua di rose, cioè troppo istruttivi, troppo morali, troppo noiosi».

erano stati proprio gli «eccitamenti di amici autorevoli» e «le ricerche fatte presso di noi da studiosi del movimento letterario e librario della seconda metà del secolo scorso» a far decidere i figli «a questa pubblicazione, con la speranza che giovi alla storia della cultura nazionale». La presentazione del materiale raccolto nell'epistolario vedeva comunque una partecipazione attiva dei curatori che preferirono dividere il volume in tre parti presentando per prime «le lettere a familiari e ad amici perché esse rivelano meglio il temperamento dello scrittore, illuminano le facce dell'anima sua con i più e diversi chiaroscuri». Una scelta che avrebbe dovuto essere propedeutica a «predisporre» il lettore sia a quel nucleo riguardante il sofferto rapporto con Le Monnier (e in questa scelta era riconoscibile ancora una volta la volontà di ribadire il ruolo anticipatore e autonomo di Gaspero nella vicenda della *Biblioteca nazionale*) sia a quelle relazioni così intense e continue presenti nel carteggio con tanti intellettuali¹⁷.

Che i tempi fossero però cambiati, anche se «con encomiabile esempio, ben degno di essere imitato» i figli avevano proseguito «con opportune pubblicazioni ad onorare la memoria del padre loro», e che non bastasse più la semplice pubblicazione delle fonti, era evidente dalla *Prefazione* scritta da Alessandro D'Ancona, riconosciutosi «come uno dei molti superstiti» di una stagione già conclusa. Se l'amicizia e il legame con la famiglia Barbèra aveva creato un «obbligo di gratitudine» e il prefatore era arrivato a un'età nella quale «a niuno spiace evocare i ricordi della giovinezza», soprattutto quando questi ricordi si legavano a quella *Collezione Diamante* «che accivettò il pubblico per l'eleganza del formato, la nitidezza della stampa e il buon prezzo»¹⁸, i ricordi che riaffioravano sottolineavano vedute culturali e forse anche politiche, non sempre coincidenti¹⁹ e soprattutto una messa in discussione, neanche tanto

¹⁷ *Lettere di Gaspero Barbèra tipografo editore (1841-1879)*, pubblicate dai figli con prefazione di Alessandro D'Ancona, Firenze, G. Barbèra, 1914.

¹⁸ Il volume pubblicato nella *Collezione Diamante* a cura di D'Ancona fu *Autobiografie: Petrarca, Lorenzino de' Medici, Chiabrera, Vico, Raffaello da Montelupo, Foscolo, Balbo* e uscì nel 1857, arrivando nel 1863 alla terza ristampa. Nella *Prefazione* alle *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. VIII, D'Ancona ricordava il contributo di Alfred Reumont «espertissimo di cose italiane letterarie e storiche» che aveva segnalato al curatore il frammentario compendio della propria vita scritto dallo scultore del Cinquecento Raffaello da Montelupo. Nella scheda del *Catalogo perenne* non sono comunque segnalate la prefazione, «peraltro assai breve e più che altro bibliografica», e la curatela di D'Ancona. Con Barbèra Alessandro D'Ancona pubblicherà anche un celebre e fortunato *Manuale della letteratura italiana* – scritto con Orazio Bacci il *Manuale* era stato presentato nel 1892 nella *Collezione scolastica* e comprendeva sei volumi usciti nel 1893, nel 1895 e nel 1904. L'ultimo tomo conteneva l'indice generale e un supplemento bibliografico – che poi sarà riproposto, nel 1911 e sempre nella *Collezione scolastica*, in una riduzione dal titolo *Prospetto storico della letteratura italiana, con una dizionarietto di scrittori italiani*. Nel 1915 nella *Collezione gialla* verrà infine stampato *Scipione Piattoli e la Polonia*.

¹⁹ Nelle *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. VIII-IX, a proposito della *Prefazione* inserita in apertura al volume *Autobiografie*, D'Ancona rivelava di avere dovuto riscriverla perché non era piaciuta all'editore, subendo così un colpo «alla mia vanità di autore novellino». Il nuovo testo fu accolto, ma D'Ancona firmerà «con una semplice X sostituita dal mio nome soltanto nelle edizioni successive». Un piccolo screzio non rientrato se molti anni dopo, e sempre nella *Prefazione* alle

velata, dell'intero impianto del volume e conseguentemente delle scelte dei figli. Tanto da potere fare pensare, al lettore di oggi, se la scelta di affidare a D'Ancona la prefazione, al di là di una storia condivisa e dell'autorevolezza del nome, fosse stata la più pertinente. Anche la decisione dei figli di suddividere le lettere in tre gruppi a seconda che i destinatari fossero i familiari e gli amici, Felice Le Monnier, o gli autori della casa editrice, non trovava del tutto d'accordo D'Ancona per il quale se tutto il carteggio aveva «pregi comuni, come la precisione e la chiarezza, e non di rado l'arguzia e giocondità di forme», certo questi insiemi finivano per falsare l'ordine cronologico dello scambio epistolare assegnando un interesse eccessivo a quel gruppo di sessantanove lettere a familiari e amici che avrebbe dovuto essere collocato in fondo al lavoro «per compiere con esso la figurazione morale dell'uomo nella saldezza delle amicizie e dentro le mura domestiche»²⁰.

Lettere, si ricordava come Gaspero avesse dato «agli autori ammonimenti e consigli», suggerito «correzioni e aggiunte», riveduto «egli stesso con diligenza le prove di stampa, aiutato in tutto ciò da molto buon senso e da gusto sperimentato», ma accompagnando questi pregi con una «natura invaditrice, la quale era, come a dire, l'eccesso di una qualità buona, e talvolta passava la giusta misura». Una di queste «invasioni» produrrà un'ulteriore «scalfitura» quando D'Ancona rettificherà a mezzo stampa la versione poco lusinghiera del suo lavoro di direttore a «La Nazione» offerta dall'editore in alcune pagine delle *Memorie*.

²⁰ Per D'Ancona maggiore interesse avevano le lettere della seconda serie formanti la corrispondenza con Le Monnier. In esse D'Ancona riscontrava come i due editori «avevano l'uno e l'altro alcune qualità comuni, ma più erano quelle in che differivano. Era l'uno immagine perfetta di francese; di piemontese l'altro. Furono ambedue uomini avventurati; ma si direbbe che la fortuna si volgesse fin dai primordj con spontaneo sorriso al primo; e il secondo la conquistasse con opera assidua e assalto quotidiano». Pur sottolineando «che il Barbèra fu veramente l'ideatore di quella collezione in copertina rosa, che poi fu detta *Biblioteca nazionale*» da cui anche sarebbe derivato il valore attribuito dal giovane Gaspero «all'opera più di compagno che di sottoposto», D'Ancona non sottovalutava le ragioni di Le Monnier al quale non poteva sfuggire «che se il Barbèra lavorava per lui, lavorava anche per sè» e che «se si fosse assunto a socio il Barbèra presto avrebbe dovuto cedergli il posto», in D'Ancona, *Prefazione a Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. XI-XIV. Anche il terzo gruppo di lettere, indirizzate «a letterati» riceveva un'attenzione solo parziale e tutta concentrata su alcune rettifiche e precisazioni riguardanti il ruolo di D'Ancona nel periodo in cui si trovava a Torino «fingendo a me stesso e ai miei amici di studiare legge». In realtà le dieci lettere di Gaspero a D'Ancona, tutte del 1855, contengono indicazioni molto importanti sulla rete di relazioni che Barbèra andava creando per la sua casa editrice. Un lavoro che si coagulava in quell'anno intorno al giornale «Lo Spettatore» diretto da Celestino Bianchi e poi anche da Cesare Donati e a cui collaboreranno alcuni tra i più noti autori della casa editrice. D'Ancona avrebbe inviato corrispondenze da Torino firmandosi con le sigle D.P. che stavano per Don Petronio, sottinteso Zamberluccho, un personaggio baretiano e riceverà sempre da parte dell'editore – Barbèra fu infatti lo stampatore per alcuni anni del giornale – lodi per gli articoli inviati e ringraziamenti per il suo farsi tramite con l'ambiente politico e intellettuale torinese. Non mancano in queste lettere giudizi, pareri e prese di posizione di Barbèra su autori, richieste di pubblicazione, progetti e sull'humus culturale cittadino in cui avrebbero dovuto calarsi. Annotazioni che nel testo si intrecciano con le note dei figli alle lettere. Ad esempio nella lettera del 15 febbraio si annotava come nel lavoro di ogni giorno e «nel ricusare molta roba che non gli va» il socio Celestino Bianchi sembrasse essere finalmente «tornato uomo». Un'osservazione spiegata dai curatori per i quali «G. B. ebbe molto amicizia per Celestino Bianchi e ne stimava la cultura e l'ingegno, ma gli pareva debole di carattere e indolente». Aspetti che non impediranno certo a

Precisazioni, ricordi, sistemazioni che ancora rimangono nella scia di una storia comune e condivisa ma passando negli anni successivi, quando il tempo e i cambiamenti culturali renderanno più nette e ampie le cesure, a un giudizio più drastico²¹.

Barbèra, come puntigliosamente prosegue la nota, di scendere in campo con una lettera a «La Nazione» per difendere il socio da una falsa accusa. Un «infervoramento» per «Lo Spettatore» e il suo direttore di cui, come veniva sottolineato in un'altra nota, Barbèra «non ebbe a lodarsene perché gli accadde, come più tardi per «La Nazione», che «la rivista, nella quale aveva messo tanto di sé, fu portata a stampare altrove, quasi che gl'interessati fossero stanchi del suo zelo». Rilievi e annotazioni che poi nelle lettere successive, e in particolare in quella del 26 marzo, si allargavano ad esaminare il contesto cittadino dove «questi poltroni fiorentini senz'anima e senza fede in nessuna cosa» avrebbero dovuto ravvedersi davanti alla mole di lavoro che il giornale richiedeva. I primi segnali, infatti, non erano stati incoraggianti, perché se l'iniziativa aveva destato non poche simpatie «fuori da qui» a Firenze «ne dicono benino e stanno a vedere», con associati che «crescono adagio e sono di classi elevate». Dove «si faccia attenzione a quel *benino* e a questo *stanno a vedere*», si insisteva in una nota, «che sono espressioni giustissime dei tepidi sentimenti fiorentini a riguardo dello *Spettatore*, come di tante altre cose allora e forse anche oggi». Ma il gruppo di lettere inviate a D'Ancona offrono anche altri spunti importanti che toccano i rilievi, di Tommaseo ad esempio, sulla corrispondenza da Torino, il dibattito intorno ai contributi di Ruggero Bonghi pubblicati da «Lo Spettatore» e soprattutto il parere su quanto veniva scrivendo il «sottile» Francesco De Sanctis («dico sottile», scriveva Barbèra nella lettera del 20 aprile, «ma volevo scrivere acuto, profondo, vero, ricco di partiti, e facile e disinvolto scrittore»). Le lettere di Gaspero, insieme a quelle di D'Ancona e De Sanctis, riportate in nota, consentono di ricostruire i contatti, favoriti dallo stesso D'Ancona, tra l'editore e l'intellettuale napoletano. Contatti che diedero avvio a «qualche trattativa», ma senza sfociare in un esito concreto. Il motivo del mancato incontro variava a seconda dell'estensore dello scritto: il 24 ottobre 1855 De Sanctis chiedeva a D'Ancona di dirgli «con franchezza se il sig. Barbèra si offre a stampare il mio manoscritto di buona voglia». Parlandosi «col cuore in mano, da buoni amici», secondo De Sanctis, l'editore «non è sicuro dello spaccio; di qui la sua ripugnanza. Nel suo caso io farei il simile. Conosco quanto siano misere le condizioni degli autori, ed incerte quelle dei tipografi». Di tutt'altro tenore le lettere di Barbèra che se aveva accolto con favore «la proposta di D'Ancona di pubblicare su «Lo Spettatore» una delle lezioni dantesche tenute da De Sanctis a Torino, per poi avviare una raccolta di saggi dello studioso napoletano («E mi piace la proposta modesta e prudente di tentare il giudizio del pubblico col mettere una lezione nello *Spettatore*: mandi dunque la lezione, e faccia la nota Lei come la intende: io stamperò: per poco che il favore del pubblico ci aiuti, noi saremo d'accordo col De Sanctis, che imparo a conoscere e a stimare subito grandemente»), chiuderà in modo drastico il rapporto, «non si parli più di cotesto affare», quando non verrà accettata la proposta di «spacciare la nostra edizione», tirata in 1500 copie, in tre anni e per un compenso di 400 franchi. Nel fascicolo del primo dicembre 1910 sulla «Nuova Antologia», D'Ancona ritornerà sul suo ruolo di mediazione tra De Sanctis e Barbèra, «che allora cominciava a mettere la ali», ricordando come la trattativa non andasse in porto perché il manoscritto non era pronto. Per questi episodi e le citazioni relative cfr. *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 207-227.

²¹ Nel profilo dedicato a Emilio Treves, quasi a voler fare risaltare le sensibilità diversa dei due protagonisti importanti del movimento editoriale italiano, Guido Biagi, «un cronista non distratto» come è stato definito, scriverà nel 1923: «Chi legge le *Memorie di un editore* del Barbèra, o gli *Annali barberiani* dovrà convenire trattarsi d'una produzione scelta sì, ma aristocratica, che non sapeva né poteva diffondersi da un capo all'altro della penisola ed era ancora legata ai vecchi ideali del purismo e del classicismo; che aborrisce dalle novità, e che ai giovani di grande ingegno e ben promettenti, come il Carducci o il De Amicis, non sapeva offrire né i lauti compensi né le grandi soddisfazioni che i più noti autori stranieri facilmente ottenevano dai loro editori», in *Passatisti*, Firenze, La Voce, 1923, pp. 159-160.

Non avrebbe potuto essere altrimenti e gli stessi familiari, senza naturalmente mettere in discussione l'ammirazione per il fondatore della casa editrice, cercheranno di presentare le *Memorie di un editore* non come un testo imbalsamato e da confinare nella storia, ma come un libro utile, capace di parlare a generazioni diverse. Anche il titolo, con le sue leggere variazioni, sembra adeguarsi al tempo che passa. La prima edizione appariva nel 1883, curata dai figli Piero e Luigi che firmavano anche l'*Avvertenza* dove in tre paginette il lettore poteva facilmente comprendere quanto ampio, incisivo e intelligente fosse stato l'intervento di ripulitura e sistemazione del testo. Un lavoro indispensabile perché le pagine delle *Memorie* non erano state destinate da Gaspero «alla pubblicità» ma «alla educazione dei suoi discendenti, ai quali sentiva che avrebbe giovato la storia d'una vita piena di opere e senza macchie, cominciata nell'oscurità e finita in condizione onorevole e agiata». Solo dopo che alcune pagine furono lette dai figli e dagli «amici fidati» Giovanni Mestica e Filippo Mariotti, ricevendone un incoraggiamento a proseguire e concludere la storia iniziata, Barbèra acconsentirà a pubblicare il lavoro, ma con la clausola che vedesse la luce dopo la sua morte²². E anche in questo passaggio i figli esaudiranno la volontà paterna chiamando a partecipare alla curatela «l'illustre letterato marchigiano» Giovanni Mestica giacché Gaspero «aveva fiducia senza limiti nel senno provetto e nello squisito gusto di lui». Aiutati dai consigli «veramente amichevoli e magistrali» di Mestica, Piero e Luigi Barbèra affrontarono un lavoro molto complesso intervenendo su tutte le parti del volume. A loro si doveva la divisione delle *Memorie* in capitoli con l'aggiunta di una *Nota* che raccontava gli ultimi difficili tempi della vita di Gaspero, e saranno sempre i figli a dare corso alla volontà del padre di fare seguire al testo «una scelta di lettere di persone notevoli» integrate con le poche risposte di Gaspero, «essendo riuscite vane le accurate ricerche presso i principali suoi corrispondenti». La curatela si concludeva con la pubblicazione, dopo l'epistolario, di un catalogo cronologico e un contenuto apparato di note. Non restava che esaudire l'ultima volontà paterna, sperando «in uno spaccio sollecito ed esteso» delle *Memorie*, affinché con il ricavato della pubblicazione si concorresse «a qualche opera di vera e sana beneficenza che preferibilmente avesse attinenza con la popolare istruzione».

A questa prima edizione, che rimarrà l'unica ad avvicinarsi più compiutamente al progetto di Gaspero, seguiranno quelle del 1905, del 1930 e del 1954. L'edizione del 1905, il titolo era stato ridotto a *Memorie* sarà quella che, attraverso la riduzione «come libro di lettura e di premio per le scuole» compiuta da Augusto Alfani, subirà le sforbiciate più ampie. L'intento era quello di «sceverare il meno acconcio» per gli studenti conservando «ciò che costituisce le vicende vere e proprie della sua vita». Il testo passerà da 452

²² P. Barbèra, L. Barbèra, *Avvertenza*, in G. Barbèra, *Memorie di un editore*, pubblicate dai figli, Firenze, G. Barbèra, 1883, pp. V-VII.

pagine a 141 e una sorte analoga subiranno le lettere. Le altre due edizioni – in quella del 1930 verrà ripristinato il titolo originale *Memorie di un editore* con l'aggiunta sul frontespizio delle date di nascita e di morte di Gaspero, mentre in quella del 1954 comparirà la scritta terza edizione, dove quindi non veniva conteggiata la riduzione del 1905 – saranno curate da Gino Barbèra²³.

Padre e figli

Non sarà possibile sapere se Gaspero Barbèra avrebbe trovato il tempo e la voglia di stendere le sue memorie anche senza la dolorosa malattia che lo colpì alla fine del 1873. Certo, stando alle scarse parole dettate dall'editore come inizio del volume e soprattutto alla dettagliata e sofferta ricostruzione fatta dai figli di quei difficili sette anni che separarono Gaspero dalla morte, la nuova e del tutto improvvisa condizione di disagio avrà accelerato la decisione di lasciare una traccia che fosse anche una guida e un richiamo all'etica della vita e del lavoro per le generazioni future²⁴. Questo trauma era stato preceduto da una forte e prolungata tensione per l'uscita del volume *Un po' più di luce sugli eventi politici e militari dell'anno 1866* del generale Alfonso La Marmora²⁵. Un evento atteso che ripagherà l'editore con sei edizioni, l'ultima sarà quella del 1879, delle preoccupazioni, anche politiche, per la riuscita del volume ma che, secondo i figli, avrebbe prosciugato la «sensibilità nervosa» del loro

²³ Nella premessa *Per la ristampa delle Memorie di un editore*, Gino Barbèra ricordava Gaspero come l'editore più tipico dei tempi eroici del Risorgimento nazionale colui «che raccolse e fissò nei suoi caratteri il patrimonio spirituale di due generazioni di poeti e di pensatori, precursori e fattori della nostra patria». Un libro che poteva essere accostato ai *Miei ricordi* di Massimo d'Azeglio per i «salutari vantaggi» che continuava ad arrecare alla «formazione del carattere del popolo Italiano», richiamando per l'armonia e l'eleganza della stampa lo stile bodoniano (anzi Gino Barbèra si spingeva anche oltre affermando che per quanto riguardava le edizioni paterne «dal tempo del Bodoni in poi non si aveva avuto in Italia più nulla che potesse star loro a fronte»). L'edizione del 1930 era stata «alleggerita» dell'*Avvertenza*, della *Nota* e delle *Lettere*, e se queste ultime erano state comprese nella raccolta apparsa nella *Collezione gialla* non senza «titubanza e rammarico» si era rinunciato alle prime due, «perché in esse mirabilmente si completa la narrazione biografica con le notizie sul carattere dell'Editore, sulla operosità della sua vita e sugli ultimi tempi». L'edizione edita nel 1954 in occasione del primo centenario della casa editrice porterà solo qualche cambiamento formale nella presentazione di Gino Barbèra.

²⁴ Il male si manifestò senza preavviso dopo la visita compiuta dai coniugi Barbèra a Biella («Era un pezzo che esprimeva il desiderio di visitare Biella, ch'egli non conosceva la patria de' suoi, il paese degli uomini operosi e accorti, la Manchester italiana»), dove Gaspero aveva incontrato l'amico Quintino Sella nel suo lanificio. Sul lentissimo procedere della malattia, che partita dalle gambe interesserà poi anche le mani e il viso, e sui tanti inutili tentativi di ritardarne i progressi, sono da vedere le pagine della *Nota dei figli alle Memorie di un editore*, in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 425-442.

²⁵ A. La Marmora, *Un po' di luce sugli eventi politici e militari dell'anno 1866*, Firenze, G. Barbèra, 1873.

padre, accentuando quella stanchezza per le battaglie, i dispiaceri, gli sforzi e le ripartenze così visibili sul volto di Gaspero.

Certo se i curatori assicuravano che l'ultima pagina delle *Memorie* verrà scritta nella villa di Arcetri il 19 settembre 1878, molti documenti convergono sul 1874 come data di inizio di un progetto di scrittura. Tracce di questo percorso sono già nella lettera del 12 aprile 1874 inviata a Emilio Treves, dove schernendosi per la richiesta dell'editore milanese di concedergli la possibilità di pubblicare un suo ritratto sulla «Illustrazione italiana»²⁶, annunciava che se per qualche tempo fosse stato lasciato «tranquillo e inosservato» avrebbe provato «di mettere insieme così alla buona l'*Autobiografia d'un operaio*, ch'Ella potrà anche dire di un *editore*, in cui non vi saranno certamente gli elogi e le eleganze della biografia fatta scrivere da Lei, ma io mi lusingo che vi saranno pratiche verità che forse non faranno torto all'editore di *Volere e Potere*, il quale libro, ad onta di qualche difetto, ebbe un successo raro in Italia, superato soltanto dalle pubblicazioni del celebre mio interlocutore».

Circa un mese dopo, il 27 maggio, in una lettera al figlio Piero, in quella data già a Roma ad occuparsi della nuova tipografia, la descrizione del progetto era più distesa e articolata. Si trattava di ripercorrere, «senza pretensione di sorta» per non essere «incolpato di vanità», i momenti più importanti della vita, «scansando le cose non utili a dirsi» e «destinando lo scritto a rimanere in famiglia». Il lavoro avrebbe dovuto dividersi in tre parti: la prima, «piena di aneddoti letterari, di letterati insigni», arrivava sino all'inizio dell'attività tipografica e comprendeva circa ottanta pagine. Era stata letta da Francesco Costèro²⁷ e aveva tenuto come modello l'autobiografia di Benjamin Franklin pubblicata qualche anno prima da Gaspero²⁸. La seconda parte avrebbe compreso «la storia delle mie edizioni con accenni a qualche pubblico avvenimento come la Rivoluzione Toscana», mentre nella terza si sarebbero trovate le lettere che riguardavano i volumi pubblicati. A quasi un anno di distanza, in una lettera datata 1875 e indirizzata a Giovanni Mestica, abbiamo una nuova verifica dello stato dei lavori che era avanzato sino a comprendere settanta pagine lette da Filippo Mariotti, «il solo che abbia avuto in mano il manoscritto» scriveva Barbèra dimenticando di accennare al precedente

²⁶ Tutta la lettera di Barbèra, comunque, era segnata da civetteria e da una modestia che poteva apparire non sincera dovuta, secondo quanto scrivevano i figli in una nota, alla volontà di evitare «che di lui si parlasse da vivo, prima che con la pubblicazione delle *Memorie*, che si era deciso a scrivere», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 111-113.

²⁷ Francesco Costèro, piemontese, era amico d'infanzia di Barbèra. Quando si era trovato in ristrettezze economiche per la perdita del lavoro era stato assunto dall'editore come segretario, per poi sostituire Eugenio Camerini, deceduto, nella direzione della collana *Biblioteca classica economica* pubblicata da Sonzogno.

²⁸ Cfr. B. Franklin, *Vita scritta da lui medesimo*, nuovamente tradotta dall'edizione di Filadelfia del 1868, ricavata per la prima volta dal manoscritto dell'Autore, da P. Rotondi, Firenze, G. Barbèra, 1869. Il volume era arrivato nel 1897 alla ottava ristampa e faceva parte della collana *Raccolta di opere educative*.

coinvolgimento di Costèro, il quale aveva lasciato l'editore «perplesso per i molti suoi elogi». Dopo questa verifica si pensava di sottoporre questa prima parte, ricopiata «chiarissimamente» dal figlio Piero, a una ulteriore lettura affidata questa volta all'amico e collaboratore Giovanni Mestica, cercando di non distoglierlo dai suoi studi²⁹.

Una cesura più lunga e più grave nella stesura delle memorie avverrà tra l'autunno 1876 e il maggio 1877. Sarà lo stesso autore a parlarne nel volume quando, prima di affrontare gli avvenimenti del 1868, ricorderà il dolore persistente alla gamba sinistra che lo stava costringendo «a rassegnarmi al mio destino». Solo la rilettura di autori conosciuti e amati, da Massimo d'Azeglio a Silvio Pellico e Cesare Balbo, e la compagnia delle *Confessioni* di Agostino erano riusciti «a colmare il mio spirito inquieto e spesso ribelle alla fredda ragione» convincendolo a trasferirsi nella villa acquistata a Pian dè Giullari dove «l'aria e l'aspetto tranquillo e ridente della campagna anziché della città» gli avevano consentito di riprendere «la penna per scrivere ciò che mi dettano la mente e il cuore»³⁰. Queste difficoltà fisiche coesisterono e andarono ad aggravare nell'ultimo periodo alcuni aspetti del carattere già rilevati dallo stesso Gaspero nelle lettere a cui accennerà poi Barbèra nelle *Memorie* e il figlio Piero nel suo *Quaderno ad usum delphini*. Umori e comportamenti che nelle lettere circolavano più liberamente esprimendo reazioni emotive, trovando poi una più pacata sistemazione e solo qualche accenno nelle *Memorie*. In alcune pagine della sua autobiografia, descrivendo i benefici ricevuti dalla lettura dell'*Histoire du Consulat ed de l'Empire* di Adolf Thiers³¹, si descrive «di carattere impetuoso, incapace di frenare i miei sdegni subitanei e di ammonire altrui con

²⁹ La sensibilità, espressa da Barbèra nella lettera, era un'attenzione anche interessata, perché in quei mesi Mestica stava completando per l'editore il secondo volume, il primo era uscito nel 1874, delle *Istituzioni di letteratura*, poi più volte ristampato nella *Collezione scolastica*.

³⁰ Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 345-346.

³¹ La correzione della traduzione, insieme a Le Monnier, dell'*Histoire du Consulat et de l'Empire*, di cui si ristampava anche l'originale, contribuì a correggere e rinvigorire la pronuncia della lingua francese, ma soprattutto aiutò Barbèra ad apprendere «un po' di contegno nel vivere sociale, di che prima (bisogna che lo confessi) difettavo moltissimo». Scrittore «imparziale, giudizioso, profondo, sempre naturale», Thiers aveva colpito Gaspero per il modo in cui faceva parlare «i suoi personaggi con calma dignitosa» e per la capacità di riferire «le loro parole autentiche». Infine la lettura dell'«opera voluminosa» di Thiers aveva contribuito «a educarmi grandemente, insegnandomi cose fin allora a me ignote circa il modo di trattare le faccende politiche». Queste idee e questi gusti, che l'editore chiamava «utilitari», non si fermarono allo studioso francese, ma portarono Barbèra a preferire «la prosa alla poesia, per la quale non ebbe mai gran trasporto». Tra i poeti moderni Parini rimaneva il prediletto, mentre a Foscolo e a Giovan Battista Niccolini (le sue *Poesie inedite*, raccolte e pubblicate da Corrado Gargioli, con prefazione, nota e appendice, furono pubblicate nella *Collezione Diamante* nel 1884) era assegnata una funzione educativa. Seguendo il criterio «educativo» le poesie di Leopardi e di Giuseppe Giusti gli piacevano ma non l'appassionavano, mentre non avrebbe riso ai *Versi giocosi* di Antonio Guadagnoli, «né sentivo le bellezze delle *Poesie* di Alessandro Manzoni, perché allora mi pareva troppo cattolico romano, e troppo timido liberale. Poi ebbi a mutar giudizio e a vergognarmene», in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 62-63.

garbo e misura». Era «critico e censore troppo rigido e quasi direi arrogante; certamente non possedevo quella indulgenza, che se non deve approvare il male, quando lo vede, sa compatire e, quando può perdonare». Un'intransigenza e una nettezza figlie naturalmente di diverse circostanze, ma che avevano trovato negli anni giovanili, nelle prime esperienze lavorative e soprattutto nei contrasti familiari un humus molto fertile. In una lettera del 23 maggio 1851, indirizzata al vecchio amico di famiglia Giovanni Vassallo e scritta quando l'editore aveva già compiuto 34 anni, Gaspero esprimeva il suo struggente dolore per non avere avuto una famiglia «concorde e assennata». Genitori «dai quali ebbi la vita, ma poco appresso battiture continue», genitori «amati sempre» ma da loro erano arrivati «i più forti dispiaceri della mia vita». Non si trattava solo di singoli episodi, anche se questi avevano aggravato il rapporto, quanto della frequentazione per i tanti tentativi andati a vuoto, per le tante «benedizioni» non ascoltate. Se era stato trattato così male dai genitori mentre erano ancora in vita, cosa avrebbe potuto aspettarsi alla loro morte? Vi sarebbe stata un'eredità anche per lui? In queste domande poco spazio vi era per il padre, «nulla mi può far meravigliare che si riferisca ai modi duri, sconvenienti e furiosi del mio padre» scriveva Gaspero, ma la ferita più profonda veniva dalla madre che senza alcun valido motivo gli aveva «tolto ogni affetto». Parole pesanti e giudizi senza appello dettati anche dalla gelosia e dal timore di perdere il proprio ruolo in famiglia, poi in parte attenuati «dacchè sono ritornato nello amore dei miei», sentendosi «più lieto e più soddisfatto»³². Era ancora esacerbato dal comportamento delle sorelle, «i cui modi mi affliggono», ma trovava maggior «riguardo» nel comportamento del padre e nell'amore, nella sensibilità e nella tenerezza di sempre della madre³³.

La tensione per queste vicende lascerà degli strascichi profondi nella personalità di Barbèra riversandosi poi nella nuova famiglia. Ne farà cenno

³² A Giovanni Vassallo erano stati raccomandati da Barbèra i genitori e le sorelle di cui curò anche gli interessi. In una nota dei curatori alla lettera del 23 maggio 1851 si sottolineava come questa fosse stata scritta quando «gli ribollirono nell'animo le amarezze domestiche che non furono ultima causa della sua decisione di espatriare». I genitori di Gaspero, continuava la nota, erano brava gente «ma di pochissima levatura, piccoli bottegai quasi illetterati, religiosi fino alla mania, che non potevano intendere il cuore e la mente di quel figliuolo, cresciuto con sentimenti signorili, aspirazioni elevatissime, suscettibilità raffinate, quasi morbose, e che pur nel fisico non sembrava uscito da una famiglia di piccoli borghesi venuti dalla campagna, ma da qualche famiglia nobile decaduta», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 12-13. Una descrizione dei modi e dei tratti fisici di Barbèra è fornita dai figli nella *Nota a Barbèra, Memorie di un editore*, cit., p. 444.

³³ Cfr. *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 17 e 33. Era stato anche in parte ricomposta la frizione tra Gaspero e il marito della sorella, descritto come «uomo assai rozzo», accusato non del tutto giustamente di volere prendere il suo posto in famiglia («scrissi quelle parole, perché sembravami che il marito di mia sorella avesse preso il posto mio nella famiglia»). Nelle *Memorie* verranno ricordate con parole di rimpianto la morte della madre e del padre, anche se di quest'ultimo si ricordava che «lo stimai piuttosto rigido; indi l'allontanamento mio da Torino», in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 148.

ancora nelle *Memorie*, a proposito dei suoi esordi lavorativi³⁴, ma soprattutto saranno le lettere alla futura moglie e ai figli, insieme alle annotazioni del suo primogenito Piero, a dare un più esatto profilo di quelle ricadute. Già in una delle prime lettere alla sua futura moglie, Vittoria Pierucci, scriveva di essere «straordinariamente sensibile», scongiurandola «a mani giunte» di non dubitare mai delle sue intenzioni perché questo comportamento gli avrebbe procurato un «dolore infinito»³⁵, mentre il figlio annotando una delle tante lettere inviategli sottolineava come ognuna di esse rivelasse «una sensibilità da non credersi, con una fantasia che talvolta gli suscitava immaginari pericoli e apprensioni esagerate» che presto avrebbero logorato «un organismo non troppo robusto»³⁶. Sarà comunque il campo educativo verso i figli ad attirare tutte le attenzioni di Gaspero facendovi confluire le esperienze accumulate, la volontà di elevarsi a una condizione economica e sociale rispettabile, il tenace desiderio di costruire il presente guardando al futuro. Una concezione della vita basata sulla continuità, sulla programmazione, sui tempi dell'azienda che inevitabilmente andavano a intaccare gli autonomi spazi di libertà. Un accumulo di regole, precetti, inviti, reprimende, orari che anziché dare il senso di nuove e non comuni possibilità finivano per comunicare la presenza di una soffocante vigilanza. Ne subiranno le conseguenze i figli e soprattutto il primogenito Piero investito delle aspettative paterne. Nelle *Memorie* descrivendolo alla soglia dei venti anni Gaspero lo vedeva «come giovane volenteroso di lavorare, d'ingegno pronto e di carattere ben delineato», tanto da essere «il mio maggior conforto in quest'ultima parte della vita» e da ringraziare «la Provvidenza, che volle benedire le cure adoperate per la sua educazione». Un'educazione capace di andare oltre l'istruzione comprendendo anche l'aspetto «virile e morale» che a quei tempi «non era facile trovare nelle scuole paesane, ove se poteva lodarsi il modo di insegnare la letteratura italiana e latina, non così era abbastanza lodevole la disciplina, alquanto fiacca». L'Istituto svizzero di Firenze, dove saranno iscritti Piero e Luigi, sembrava a Gaspero la scuola più adatta per conseguire questo obiettivo, oltre ad avere l'importante vantaggio di insegnare francese, inglese

³⁴ Parlando dei suoi comportamenti gli esordi nel mondo editoriale, «io che avevo difetti propri da correggere, mi compiacenza a notar quelli degli altri», Barbèra li attribuiva, anche, alla sua «indole», «chè i Piemontesi hanno questo fare», e al suo «mestiere di revisore di stampe, che cerca il pelo nell'uovo e non si accontenta mai», in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 63.

³⁵ «Non posso tollerare che si ponga in dubbio la sincerità delle mie espressioni», scriveva ancora nella stessa lettera. E per fugare ogni equivoco pensava di abbandonare la scrittura e di intensificare gli incontri, in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 25-26. Una puntigliosa precisazione riguarda il nome di battesimo verso il quale, come scrivevano i curatori delle *Memorie* in una nota, «non ebbe mai simpatia». Avrebbe voluto cambiarlo in Giovanni, ma il tentativo non riuscì, «perciò serbai il Gaspero, che non scrivo mai, ma scrivo G. Barbèra e con le persone che mi conoscono sottoscrivo sempre GB». La moglie abbandonò poi anche Giovanni per chiamarlo con il cognome.

³⁶ Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 67.

e tedesco in un ambiente abituato a uno scambio culturale quotidiano³⁷. Ma questo percorso non poteva bastare, esso doveva assolutamente intrecciarsi con l'esperienza paterna da cui i figli potevano e dovevano trarre quegli esempi di disciplina indispensabili per qualsiasi miglioramento. Disciplina nei rapporti sociali, nella cultura, nel lavoro. Togliersi il cappello in senso di rispetto³⁸, rispettare gli altri senza darsi delle arie³⁹, capire gli sforzi paterni, «contento che i guadagni che faccio col lavoro vadano in prudente misura a confortarmi delle vostre fatiche durate nell'anno scolastico». Nella scansione della giornata, così puntigliosa nella lettera del 3 luglio 1867, la lettera e la scrittura avevano un posto centrale e anche questa volta un ruolo importante era assegnato a Piero che doveva trasmettere ai fratelli gli insegnamenti e i consigli paterni. Si raccomandava la lettura di Basilio Puoti⁴⁰, di Annibal Caro, quest'ultimo era un autore che poteva andare bene anche per Luigi, e ancora del quarto volume del *Manuale della letteratura italiana* di Francesco Ambrosoli riguardante soprattutto l'Ottocento⁴¹. Passando spesso Gaspero molte giornate fuori casa erano i due figli che avrebbero dovuto seguire i progressi di Rosina nella lettura e nella scrittura e per assolvere questo mandato e ricoprire incarichi sempre più importanti era necessaria da una parte essere inappuntabili nell'arte dello scrivere lettere, dall'altra allargare le proprie conoscenze⁴². I continui richiami di Barbèra perché le lettere fossero scritte «con garbo e con esattezza» erano dovuti anche alla consapevolezza che i carteggi con gli altri editori, con gli autori e con i collaboratori potevano e dovevano diventare un biglietto da visita importante per la casa editrice. Da qui sempre una certa apprensione davanti a lettere scritte «con lodevole diligenza», ma che contenevano «un errore

³⁷ Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 216.

³⁸ «Se vedete persona di mia relazione, vi prego di levarvi subito il cappello. Non potete ancora capacitarvi, ora che siete giovani, quanta simpatia vi concili quel segno di rispetto verso la persona che conosciamo; e il rispetto che accorderete di buon grado agli altri, a suo tempo sarà reso a voi», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 46.

³⁹ Si veda la lettera a Piero e Luigi del 22 luglio 1868, che Barbèra desiderava fosse letta anche dalla moglie e dalla figlia Rosina, in cui veniva censurato il comportamento troppo irridente del primogenito nei confronti di alcune ragazze povere, in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 57-58.

⁴⁰ Nel 1857 Barbèra pubblicherà di B. Puoti, *L'arte di scrivere in prosa per esempi e per teoriche ovvero Istituzioni di eloquenza*, edizione assistita da P. Thouar, Firenze, Barbèra, Bianchi e Comp., 1857. Nella *Avvertenza* Thouar spiegava che «se *L'arte dello scrivere in prosa* non va ancora come la *Grammatica* per le mani di tutti è da attribuire la cagione alla mole e al costo del libro, e ai noti impedimenti che la divisione politica dell'Italia interpone alla comunione delle lettere e al commercio dei libri». A questi inconvenienti poneva rimedio l'editore «che s'ingegna di porgere utili libri ai giovani studiosi e alla repubblica letteraria» attraverso la revisione del testo affidata a Thouar e «restringendo in due volumi di carattere compatto tutta quella materia che nella edizione napoletana ne occupa quattro», pp. V-VIII.

⁴¹ Il *Manuale della letteratura italiana* di Francesco Ambrosoli verrà pubblicato nel 1863 nella *Collezione scolastica* e verrà ristampato più volte e venduto anche a volumi separati.

⁴² Gaspero Barbèra, desiderando che il figlio Piero «si disponesse alle cure del giornale [«Italia Nuova»] con serietà di preparazione», chiese al suo amico Giuseppe Cevenini, direttore de «La Nazione», di «tracciare un programma di studj, storici e sociali».

così strano da diminuirmi per metà il piacere provato al primo aspetto». Si correggevano errori di grammatica, di sintassi, si biasimava l'uso di vocaboli inesistenti, ci si infastidiva per una grafia illeggibile («le lettere erano così male scritte che per talune ho avuto bisogno della lente, chè gli occhiali non bastavano»). Si consigliava al figlio Pietro di riflettere prima di scrivere senza fretta e impazienza⁴³ e ancora si insisteva sulle inesattezze dell'ortografia e punteggiatura⁴⁴.

Quando verrà aperta a Roma una succursale tipografica e Piero si assumerà la direzione con l'aiuto di Ferdinando Serafini, «provetto tipografo ma inesperto amministratore» come verrà definita in una nota delle *Lettere*⁴⁵, le attenzioni e le raccomandazioni abbandoneranno in parte la sfera dell'educazione e della formazione per spostarsi e comprendere le preoccupazioni per il lavoro e l'inserimento dei figli nella società. Già due anni prima della nuova avventura romana Gaspero pensava ad una divisione di compiti tra i due figli delineando anche una gerarchia tra Piero e Luigi⁴⁶. Una volta a Roma Piero avrebbe dovuto essere «guardingo a non perder nulla e a non lasciarti portar via né fazzoletto né portamonete», cercando nel tempo libero «di vedere o rivedere i monumenti antichi, quelli principalmente ricordati nella *Storia* del

⁴³ Scriveva Gaspero: «I più letti ingegni sono pazienti e minuziosi, e nella *Rivista* vedi ciò che del Giusti dice il professore Giorgini intorno al modo suo di comporre e alle correzioni della *Chiocciola*. G.B. Niccolini copiava per disteso TRE VOLTE le sue composizioni prima di leggerle agli amici; poi, sulle bozze, non faceva più niente. L'Alfieri ricopiava, e poi sulle bozze correggeva tanto che un tipografo francese faceva eseguire le correzioni, a conto dell'Alfieri, a un tanto l'ora», lettera del 12 luglio 1870 in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 66.

⁴⁴ Al figlio Luigi in una lettera del 21 luglio 1871: «Vorrei che tu leggessi un libro di lettere, e badassi molto alla punteggiatura, perché le tue lettere ne mancano totalmente, e fa un brutto vedere», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 76. Anche le lettere di Piero dimostravano «che non sei sicuro bene della punteggiatura» e dell'ortografia tanto da turbare Gaspero «che errori simili tu possa commettere scrivendo ad altri fuori che a tuo padre, il quale, se è il tuo correttore, è nello stesso tempo il tuo copritore». Per ovviare a queste lacune si chiedeva «di leggere con meditazione, cioè con la mente, con l'occhio e l'orecchio, le lettere scritte da un vero artefice di stile» come Pietro Giordani di cui Barbèra aveva pubblicato nel 1857 le *Lettere scelte di Pietro Giordani proposte alla gioventù*, con un discorso di Filippo Ugolini, uscito nella Collezione scolastica.

⁴⁵ Su Ferdinando Serafini intervengono in più occasioni i curatori delle *Memorie* e delle *Lettere* di Gaspero Barbèra sottolineandone la dedizione, seguirà Gaspero dopo la rottura con Le Monnier, l'amore per l'arte tipografica, curerà da solo a Marsiglia per conto di Le Monnier *Arnaldo da Brescia* di G.B. Niccolini «con tale solerzia da farne rimanere ammirato il suo principale e l'autore dell'opera», l'interesse per la politica, la storia dell'arte, il giornalismo, scriverà firmandosi *Biagio* nel periodico «Il Piovano Arlotto». Cfr. la lunga nota alle pp. 377-379 di Barbèra, *Memorie di un editore*, cit. Piero Barbèra, estensore delle note, rimarcherà comunque anche alcuni limiti, cfr. *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 94; Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 378 (a proposito del lavoro nella succursale di Roma: «Se i risultati non furono quali erano da aspettarsi, va attribuito in parte alle condizioni dell'industria tipografica nella capitale, e in parte alla poco attitudine del Serafini all'amministrazione di un'azienda, attitudine che si sforzò invano di acquisire»); Barbèra, *Quaderni di memorie*, cit., p. 242, dove si sottolineava la differenza di età (e forse di vedute) tra il giovane Piero e l'anziano proto e l'inadeguatezza di quest'ultimo a occuparsi della stampa di giornali e lavori per l'amministrazione pubblica.

⁴⁶ Cfr. la lettera del 15 luglio 1869 a Luigi in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 63-64.

Gibbon, che tu hai finito di leggere or ora». Gli obblighi e i doveri sociali⁴⁷ si collegavano alle prime prove, alle verifiche professionali⁴⁸ ricordandosi «che l'impresa di ogni buon italiano, ricco o povero che sia, dev'essere Studio e Lavoro». In questa prospettiva di crescita anche le letture andavano allargate e al contempo selezionate in modo da affinare la scrittura, «non per copiare ma per addestrare l'orecchio e la mente». Tommaseo, Niccolini, Giordani, Leopardi erano raccomandati, anche se quest'ultimo non godette mai della piena simpatia di Gaspero troppo lontano dalla filosofia del recanatese per coglierne il pensiero⁴⁹. Mentre controversa rimarrà l'indicazione del Manzoni come punto di riferimento per le generazioni più giovani. Peseranno su questa altalena di giudizi certamente la conoscenza diretta con lo scrittore, Barbèra fu un mediatore importante nella nota controversia tra Manzoni e Le Monnier⁵⁰, ma anche una certa guardinga diffidenza verso le sue posizioni politiche. La stessa produzione letteraria sembrava all'editore bloccata ai *Promessi sposi*, quasi che il Manzoni avesse voluto costruirsi un monumento da tramandare ai posteri⁵¹.

⁴⁷ Scriveva Gaspero nella lettera del 19 aprile 1873: «Quando la domenica vai in campagna, procura di pagare qualche cosa più degli altri; per esempio: pagare il fiacre, una bottiglia a pranzo di vino prelibato ed altre cose consimili; ciò esige l'amicizia e la tua posizione finanziaria forse superiore agli amici con cui sei» in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 101.

⁴⁸ Gaspero non si opponeva «affinchè ti faccia conoscere come scrittore» e incoraggiava il figlio Piero a pubblicare in opuscolo l'articolo *Ricordi biografici di Vincenzo Batelli* uscito nel 1872 su «L'Arte della Stampa». Barbèra consigliava «di fare una bella edizioncina a 500 copie, in 8° piccolo, servendosi magari della carta gialla inglese» e chiedeva «che tu attendessi alla correzione delle stampe, alla tiratura e alla legatura». L'opuscolo sarebbe stato inviato gratis agli amici, ai librai e ai giornali e sarebbe stato venduto «a totale beneficio della Società dei Lavoratori tipografi». Nei ritocchi, aggiungeva Barbèra, «se ti venisse fatto naturalmente di parlare di coloro che mettono male biette fra lavoratori e principali, che sono alla fine anch'essi operai, potresti dire cose utili e opportune», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 89.

⁴⁹ Ciò che in realtà preoccupava Barbèra non era tanto la poetica e il contenuto della poesia leopardiana quanto l'influenza che questa poteva avere sulle giovani generazioni nei cui tentativi di scrittura «vi scorgo una tinta melanconica, un fare pessimista che da Leopardi in poi i giovani scrittori italiani vagheggiano molto volentieri, e io penso che a loro ciò nuoccia sommamente»: Il mondo reale, continuava Gaspero, «non è tutto di color nero, e i giovani non hanno diritto di dipingere il lungo cammin della vita al loro primo entrare; quindi i loro sdegni sono immaginati e non vivamente sentiti; quindi, a pare mio, genere falso. I giovani sono impazienti, epper ciò diventano queruli: s'annoiano e annoiano», lettera del 12 luglio 1873 in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 101.

⁵⁰ Su questo momento di meditazione Barbèra si soffermerà in più occasioni facendosi partecipe della buona fede del Le Monnier che aveva ristampato senza autorizzazione *I Promessi sposi*, cfr. Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 217-235. Sulla disputa Le Monnier-Manzoni cfr. C. Ceccuti, *Un editore del Risorgimento: Felice Le Monnier*, introduzione di G. Spadolini, Firenze, Felice Le Monnier, 1974, pp. 81-88 e 178-196. L'opuscolo di G. Boccardo, *Della proprietà letteraria: parere sopra una questione insorta tra Alessandro Manzoni e Felice Le Monnier*, Firenze, Le Monnier, 1860, aveva aperto la serie di scritti, su cui si veda il volume di Ceccuti alla pagina 195, dedicati all'applicazione della proprietà letteraria a questo caso concreto.

⁵¹ In una lettera, datata 28 maggio 1873, Barbèra confutava la posizione del figlio che non vedeva nello scrittore lombardo né ingegno, né genialità, sostenendo invece che aveva mostrato

Come reagissero i figli Piero e Luigi a queste sollecitazioni⁵², che continuarono sino agli ultimi giorni di vita di Gaspero con interventi sugli argomenti più disparati e non tralasciando nelle *Memorie* di dispensare sul matrimonio e sulle donne anche consigli e indicazioni per i futuri discendenti⁵³, non è possibile sapere, anche se qualche accenno del primogenito può fare comprendere al lettore gli sforzi compiuti per apprendere un'autodisciplina severa⁵⁴.

queste qualità scrivendo «le più belle tragedie, il più bel romanzo, le più belle liriche che abbia l'Italia». Tuttavia questa difesa appariva non pienamente convinta se si faceva cenno nella stessa lettera a Manzoni «uomo molto avveduto» al quale «riuscì di conservare la sua fama incontaminata per il corso di sessanta anni». Come liberale poi «molti lo avanzavano per ardore e per operosità; anzi scrittore liberale fu, ma dei più timidi, non per viltà, ma perché così portava la sua natura mansueta e misurata». Sul fatto che Manzoni «sia stato un buon italiano, ma timido» Barbèra conveniva con il figlio, anzi «colla maniera di professare l'italianità a guisa del Manzoni, avremmo forse ancora i tedeschi e gli zuavi pontifici. Negli scritti del Manzoni, l'italianità c'è, come in certi tessuti c'è la seta, ma sottilissimamente frammista colla lana. Del resto la mite natura del Manzoni così voleva», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 102. «Riflettendo che il Manzoni da circa 30 anni non fa più parlare di sé come uomo che scrive, ma tutti lo venerano per quello che scrisse e per la vita esemplarissima che condusse», Barbèra ritornava sulle scelte dello scrittore in una nota di Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 391-393, ripubblicata poi nelle *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 102-103.

⁵² Le lettere pervenuteci sono quasi tutte indirizzate da Gaspero al figlio maggiore, un numero esiguo sono per Luigi, mentre a Gino che nel 1879 compiva quattro anni «il padre, già infermo, presagio della morte vicina» scriveva due brevi saluti «volendo che anche quest'ultimo suo figliolo avesse un giorno un documento della sua tenera premura», cfr. *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 115.

⁵³ Sul matrimonio e sulle qualità che la donna scelta avrebbe dovuto avere Barbèra interverrà più volte. Contrario al pessimismo e alla malinconia che potevano condurre alla misantropia («Ma per credere bisogna amare, e tutte le cose offrono amore quaggiù, se abbiamo mente e cuore da conoscerle») in una lettera del 6 ottobre 1852 a Giovanni Vassallo delineava il profilo di una compagna «di mediocre bellezza, di una piccola dote, molto giudizio e bontà infinita di carattere. Le donne di Firenze non hanno facilmente tutte queste qualità riunite». Nelle *Memorie* Gaspero dedicherà un intero capitolo al matrimonio (pp. 93-100) dove raccomandava ai «miei discendenti di fare in modo di essere senza legami né d'onore, né poco onorifici, come era il mio, perché sono fatalismi per la vita avvenire». Contrariamente a ciò che penserà «per un pezzo» e poi metterà in pratica, si sposerà a trentacinque anni, Barbèra consigliava «i giovani di anteporre il matrimonio a venticinque anni anziché contrarre abitudini con persone che abbiano vincoli, e peggio ancora impegnarsi con ragazza inesperta del mondo». L'ultimo anno «per compiere questo atto, che si può ben dire il più solenne di tutta la vita, sarebbe il trentesimo, perché a cinquant'anni il padre ancor fresco d'età potrebbe vedere la famiglia allevata». Nella decisione di prender moglie vi erano anche considerazioni più generali: «io avrei potuto mettermi in una via più decorosa, ed avrei acquistato reputazione di uomo dabbene, che non ricerca di sopportare i carichi sociali». Quest'attenzione verso l'aspetto rappresentativo del matrimonio era ben scandito da Barbèra per cui «la donna, andando a marito, deve salire un gradino, non scenderlo», soggiungendo «che se alla bontà e alla modestia la nostra fidanzata unisse una discreta dote, ciò ci assicurerebbe sempre più di non dover subire i capricci della fortuna», poiché «una moglie savia, sana, che sappia e voglia fare, è un capitale che frutta il dieci per cento, e che io valuto non meno di cinquantamila lire». Tutte qualità poi ritrovate in Vittoria Pierucci, la futura sposa che «dava però indizio d'indole un po' indifferente e quasi direi rustichetta».

⁵⁴ Sul lavoro frenetico del padre e sulle ricadute non sempre positive di alcune sue scelte si sofferma in una nota il figlio Piero per il quale fu un bene «che il giornale «L'Italia Nuova» non

Viaggiare

La dedizione con cui il figlio Piero conserverà e valorizzerà la figura paterna e la constatazione dei sacrifici fatti da Gaspero per consentire ai figli di avere un'educazione ricca di opportunità, indica come quelle iniziative fossero ritenute valide e capaci di essere riprese e ripetute se pure adattate alle esigenze e sensibilità di generazioni diverse.

L'interesse per il viaggio fu certamente una delle più forti costanti del rapporto tra Barbèra e il suo primogenito. Le tante lettere dell'epistolario e gli interi capitoli delle *Memorie* testimoniano l'intraprendenza dell'editore e la sua vasta curiosità che non si fermavano agli aspetti più fortemente legati al lavoro, ma comprendevano sempre osservazioni sul paesaggio, sulle città, sulla cultura e la politica, soffermandosi anche sugli incontri e sui caratteri delle persone. Nell'ormai ampia casistica dei libri di viaggio⁵⁵ queste pagine appartengono a un periodo ben preciso dove la svolta avviatasi nella seconda metà dell'Ottocento si era ormai consolidata. Sembrano lontani i tempi del Grand Tour, del viaggio elitario e costoso, ora l'incremento della rete ferroviaria e le nuove rotte verso altri continenti consentivano a Gaspero di

attecchisse, altrimenti i giovani Barbèra si sarebbero trovati sopra le spalle un carico troppo più grave, quando venne loro meno la direzione paterna», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 65. Se questa è una delle poche opinioni discordanti rispetto alle scelte di lavoro, molto ampie sono invece le annotazioni di Piero Barbèra nei *Quaderni di memorie* riguardanti le ricadute dell'educazione ricevuta sulla sua personalità. Incominciando da quel richiamo insistito a Michel de Montaigne e alla volontà di presentare i suoi *Quaderni* «come un libro di confessioni, come un tentativo di autopsicologia», per poi assicurare che, «contrariamente a ciò che per solito si consiglia ai giovani, e cioè di dedicarsi interamente alla professione da loro prescelta», l'editore «non ha soppresso l'uomo». E rivolgendosi direttamente al nipote Gaspero, a cui i *Quaderni* erano dedicati, lo invitava «se la vocazione non si desta» a «non isforzarla e non curarla artificialmente: piuttosto che produrre a contraggenio *Edizioni Barbèra*, lascia che producono *Vino Barbèra*». Il «carattere impressionabilissimo, forse un po' superstizioso» di Gaspero Barbèra aveva invece «fomentato» la precocità di Piero trattandolo «da uomo anche prima dell'adolescenza» e forse non accorgendosi delle paure e delle difficoltà (si veda quanto è scritto nei *Quaderni* a proposito delle compagnie di adulti, della educazione sessuale, della «ipersensibile condizione di spirito» che aveva accompagnato la fanciullezza e l'adolescenza) aveva finito per accentuare un carattere appartato e «da rospo». Continuità nella professione, ma cesura nelle scelte. «Mio padre fu editore per vocazione», mentre «io fui editore perché così decise e volle mio Padre e la sua decisione deve essere stata presa prima ancora che nascessi, né sarebbe forse stata revocata neppure se invece di un maschio gli fosse nata una femmina, giacché non mancavano neppure in Italia esempi di donne editrici», né sorte diversa verrà assegnata agli altri due fratelli. Gaspero «non concepiva che un suo figlio facesse altra cosa che produrre libri» e fu colui, annota ancora Piero, «che mi svegliò forse troppo a buon'ora, sicché a me son mancati gli anni beati della giovanile spensieratezza, e forse li rimpiango». Il capitolo dedicato alle feste di famiglia ci dice quanto forte sia stato questo rimpianto.

⁵⁵ Per un orientamento sulle diverse scritture di viaggio, con riferimenti anche all'editoria, cfr. L. Clerici (a cura di), *Il viaggiatore meravigliato*, Milano, il Saggiatore, 1999; Id., *Viaggiatori italiani in Italia 1700-1998: per una bibliografia*, Milano, Sylvestre Bonnard, 1999; Id. (a cura di), *Scrittori italiani di viaggio 1: 1700-1861*, Milano, Mondadori, 2008.

spostarsi rapidamente in luoghi anche lontani. La spinta a conoscere nuove realtà derivò sempre da esigenze di lavoro. È vero che Barbèra ebbe sempre l'ambizione economica e culturale di elevare la sua posizione e che il viaggio rientrava in questi miglioramenti, ma sarà il viaggio di lavoro a coagulare i suoi interessi sottoponendolo a continui cambiamenti, passando da un primo non facile periodo, in cui gli spostamenti erano dettati dall'agenda dei suoi principali, agli anni dell'imprenditore affermato, oramai padrone del proprio destino⁵⁶. Numerosi sono i riferimenti al viaggio di quella prima faticosa parte della sua vita. Da quando lavorava «nella rinomatissima casa dei fratelli Sella, Giovanni e Gregorio, fabbricanti di panni molto rinomati, con deposito dei loro prodotti a Torino», ai continui appuntamenti presi per conto di Le Monnier. Trovandosi a Sarzana per affari della Casa Sella combinava con un vetturino

⁵⁶ Non vi sono studi in Italia dedicati ai viaggi degli editori come momento di conoscenza e formazione professionale. Cfr. comunque *Viaggi in Europa (secoli XVI-XIX). Catalogo del fondo «Fiammetta Olschki»*, schede a cura di Olschki, indici a cura di S. Di Marco, Firenze, Olschki, 1990; G. P. Vieusseux, *Journal- Itinéraire de mon voyage en Europe (1814-1817)*, con il carteggio relativo al viaggio, a cura di L. Tonini, Firenze, Olschki, 1998; M. Raicich, *Editori d'oltralpe nell'Italia unita*, in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, pp. 201-241. L'articolo pionieristico di Raicich (fu presentato al convegno *Un secolo per il libro*, Firenze, 9-10 maggio 1986, poi «La Bibliofilia», LXXXIX, 1987, 1, pp. 29-66) è importante perché segue il viaggio, e le sue motivazioni, di editori francesi, tedeschi, svizzeri verso l'Italia. Nel lavoro di Raicich non mancano i riferimenti a Gaspero Barbèra e agli editori italiani della sua generazione «che spesso si recavano all'estero per vedere e per imparare e magari acquistare nuove macchine». Un'attenzione e un confronto con i prodotti stranieri che avrebbero dato i loro frutti nel passaggio dagli avvisi librari spesso improvvisati ai cataloghi corretti ed eleganti di Barbèra e di Loescher. Giustamente Raicich sottolinea il preminente interesse di Barbèra e di molti altri editori italiani per la tipografia ricordando sia a Roma l'acquisto dal proprietario dell'«Osservatore Romano» di una stamperia, situata nei pressi della Fontana di Trevi, che poi avrebbe pubblicato molti lavori per conto terzi compresa la «Gazzetta Ufficiale», sia il plauso dato dall'editore al lavoro del tedesco Claudio Wilmant uno dei pochi fonditori validi operanti nel nostro paese (su Wilmant e i suoi discendenti cfr. la voce di P. Caccia, che per la quale l'origine di Wilmant era francese, in A. Gigli Marchetti, M. Infelise, L. Mascilli Migliorini, M.J. Palazzolo, G. Turi (a cura di), *Editori italiani dell'Ottocento. Repertorio*, in collaborazione con la Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 2 voll., Milano, Franco Angeli, 2004, vol. II, p. 1157). Meno convincenti sono alcuni rilievi mossi da Raicich alla politica editoriale di Gaspero. In particolare la critica «verso i librai che non si limitavano a essere dei venditori» non era dettata da «diffidenza», ma piuttosto da una conoscenza profonda del mercato «alquanto illanguidito – scriveva Barbèra – a motivo, parmi, delle pubblicazioni prive d'interesse che si vanno facendo in Italia». Riferendosi alla crisi del commercio avviata dal 1873 e proseguita per altri due-tre anni Barbèra scriveva nelle *Memorie* che si sarebbe trasformata in una «dura lezione» sia per le cartiere colpevoli di ampliamenti eccessivi, fonti poi di indebitamenti e fallimenti, sia per quei librai che fattisi editori, «professione che richiede molti capitali», avevano finito per alterare la qualità e la quantità dell'offerta. Né può fare testo un episodio, la mancata sottoscrizione degli editori alla rivista «Italia» diretta da Karl Hillebrand, per affermare, come pure scrive Raicich, che le città toscane, compresa Firenze con Le Monnier, Barbèra, Sansoni, sul piano editoriale erano nell'Ottocento «assai più provinciali e meno aperte agli scambi culturali» rispetto ad altre realtà. Sui viaggi degli editori all'estero per tenersi aggiornati sul rinnovamento industriale è utile tenere presente, ma in una prospettiva più ampia, M. Bossi, C. Greppi (a cura di), *Viaggi e scienza. Le istruzioni scientifiche per i viaggiatori nei secoli XVII-XIX*, Firenze, Olschki, 2005.

per visitare Pisa dove notava «che la gente all'aspetto pareva più allegra che da noi; molte persone in strada, vestite con colori vivaci, e gli uomini al collo avevano cravattine mezze sciolte, poche tube, molti pioppini e qualche cappello di paglia». Un insieme che gli renderà piacevole la città toscana. Nominato a diciannove anni «principale viaggiatore» e «provveduto di un buon legno da viaggio e di un eccellente cavallo d'Ungheria», che gli permettevano di prendere «copiose commissioni di panni» e di riscuotere «ingenti somme di debitori di casa Sella», percorrerà due volte l'anno i paesi del novarese, la Lomellina, le provincie di Alessandria e di Genova «fino a San Remo da una parte e fino a Sarzana dall'altra». Sarà comunque l'incontro con Felice Le Monnier che cambierà profondamente il modo di viaggiare di Gaspero. Innanzi tutto questo evento si legherà con l'arrivo nel 1840 di Barbèra a Firenze dove entrerà, attraversando la porta di San Frediano, per ricevere, con la perquisizione del suo bagaglio, «la mortificazione di un primo disinganno». Là dove «mi figuravo che tutto fosse poesia e niente realtà», ora il giovane apprendista poteva solo vedere «una via stretta, sudicia e piena di pentolai e di negozi tutt'altro che confacenti a una città qual era Firenze». Questo impatto poco incoraggiante sarà tuttavia prontamente superato dal futuro editore che riceverà dal capoluogo toscano tutti quegli impulsi culturali, quelle amicizie e quelle possibilità di lavoro verso cui era già predisposto. Paolo Fumagalli, Giovan Pietro Vieusseux, Pietro Thouar, Marco Malagoli-Vecchi⁵⁷, nel cui studio conoscerà Le Monnier, permetteranno a Barbèra di sopravvivere economicamente e farsi apprezzare. Anche il modesto impiego come insegnante di calligrafia presso una scuola privata gli consentivano di pagare la camera e la colazione in attesa di qualche opportunità migliore⁵⁸. Con l'ingresso nella casa editrice Le Monnier i viaggi di Gaspero si intensificarono consentendogli di incominciare a tessere quella tela di rapporti amichevoli con gli autori che tornerà utile al momento opportuno. Da Torino a Milano, a Parma, a Reggio prendendo «la via più lunga e disastrosa che da Modena riesce all'Abetone e a Pistoia» per arrivare finalmente a Firenze dalla moglie. I viaggi potevano essere ritardati per la mancanza di un visto, per la poca affidabilità dei vetturini, per la necessità di andare «colle gambe mie e sul carro

⁵⁷ Dopo essersi licenziato da quello «strano uomo del Fumagalli che pubblicava opere per associazione e con patti equivoci, come allora usavano i più degli editori italiani», Barbèra si rivolgerà a Vieusseux «il quale si mostrò inclinato a compiacermi, ma i tempi erano gretti». In attesa di essere collocato a capo dell'amministrazione dell'«Archivio Storico», «impiego tanto desiderato», Gaspero accetterà di tenere la contabilità a Marco Malagoli-Vecchi «che prima traduceva per Batelli, e poi si fece editore di alcune opere da lui stesso tradotte». Barbèra lo descriverà nelle Memorie come un «millantatore all'eccesso, pareva un comico, che recitasse e agisse in pubblico. Spietato, meditava ognora imprese colossali, e carteggiava con ceti Livornesi, ancora più di lui farabutti, per avere denari a prestito, né si veniva mai ad alcuna conclusione». Su Malagoli-Vecchi la scheda di L. Brogioni, in Gigli Marchetti, Infelise, Mascilli Migliorini, Palazzolo, Turi (a cura di), *Editori italiani dell'Ottocento*, cit., vol. II, p. 633.

⁵⁸ Su queste esperienze lavorative cfr. il terzo capitolo, *Firenze*, di Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 33-45.

di qualche barocciaio», ma queste fatiche e inconvenienti saranno ampiamente ricompensati dalla dettagliata conoscenza del commercio librario in Toscana, nelle Marche, nell'Emilia. Da Roma in giù incominciavano le dolenti note che continueranno negli anni anche dopo l'Unità e l'avvio dell'attività autonoma. Scrivendo a Le Monnier il 27 ottobre 1842 relazionava da Napoli di essersi attivato per cercare di impedire ristampe lecite e illecite attraverso un accordo con il tipografo Gaetano Nobile del quale aveva lodato «il suo coraggio, la sua operosità, il suo genio tipografico, la sua Cassa, la sua onestà, il potere che ha sul Governo, insomma la sua supremazia». Riverenze che a Barbèra erano costate parecchio, «ma in questa circostanza conviene il simulare», trovando Nobile «un vanaglorioso» il quale si credeva «il più intelligente editore e tipografo che abbia l'Italia». Le Monnier poteva comprendere «quanto mi costi di pazienza il sostenere un tal carattere affatto contrario al mio»⁵⁹. Passeranno tre anni e un nuovo viaggio a Napoli confermava che la situazione non era cambiata, anche se Gaspero noterà questa volta qualche novità. Conveniva comunque, scriveva ancora a Le Monnier «deporre ogni pensiero di combinare un affare d'importanza» perché le edizioni di Nobile «saranno cattivissime, ma sufficienti da queste parti». Le giornate a Napoli trascorrevano «nel correre qua e là per tentare di scoprire se fra tanti pessimi libraj alcuno ve ne fosse che possa corrispondere ai nostri bisogni»⁶⁰. Le note positive provenivano non a caso dai tipografi, editori, legatori stranieri arrivati nell'Ottocento nel capoluogo partenopeo. Tra questi si segnalavano Albert Detken, «un giovane tedesco che parla pochissimo» capace di garantire un discreto sfogo per la vendita della *Biblioteca Nazionale*, e Stephan Dufrenè, un francese stabilitosi da molti anni a Napoli «destro assai ma intelligentissimo», proprietario di una libreria dove si aveva la consuetudine di pagare «puntualissimamente»⁶¹.

⁵⁹ Su Gaetano Nobili cfr. la scheda di D. Casanova in Gigli Marchetti, Infelise, Mascilli Migliorini, Palazzolo, Turi (a cura di), *Editori italiani dell'Ottocento*, cit., vol. II, pp. 756-757 e soprattutto i riferimenti in V. Trombetta, *L'editoria napoletana dell'Ottocento. Produzione circolazione consumo*, Milano, Franco Angeli, 2008. Ne parleranno in termini positivi i curatori delle *Lettere* in una nota, pp. 126-127.

⁶⁰ Continuava Barbèra: «Noi dobbiamo andare cauti, né per desiderio di ingrandire le nostre relazioni, rimettere sugli affari di qui i guadagni che le parti settentrionali ci arrecano: sarebbe cattivissimo calcolo. Perciò non si meravigli se io mi dimostro più del solito pacato, e quasi freddo, dico quasi» in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 140. Come poi sottolineerà in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 31, Gaspero già anni prima aveva notato come nella editoria e nel commercio nazionale «Roma e Napoli non si nominavano neanche», penalizzate da «case librerie di nessuna importanza a motivo di quelle censure inesorabili, stupide e smaniose di soffocare anziché favorire gli studi di qualsiasi sorta, tanto quelli liberali quanto gl'innocui ed anche gl'insipidi. Non amavano che si parlasse di alcuna cosa; avevan caro e favorivano il silenzio».

⁶¹ Scriveva Barbèra a proposito di Detken: «conosce quelli che amano i libri legati bene per riporli nello scaffale, e quelli che li fanno legare dopo averli bene adoperati. Nel suo laboratorio, situato nel centro di Napoli, concorre il fiore della società forestiera e nazionale [...]. Nelle sue mani non ci sarà da aspettarci una vendita rapida e copiosa dei nostri libri, ma certamente sarà una vendita continuata». Mentre Dufrenè «si occupa della sola libreria straniera; ma gli fa gola la nostra edizione del Thiers (edizione francese) e non è stato indifferente al cataloghetto della

Tornato poi più volte a Napoli non era sulle questioni lavorative che si appuntava la sua attenzione. In occasione del Congresso librario del 1871, dove gli era stata affidata la presidenza, Barbèra aveva trovato la città «ancora più bella, rimpulizzate molte case, brio e movimento maggiore del solito» e aveva approfittato di quell'impegno per visitare, descrivendola poi minuziosamente al figlio Piero, Caserta «il suo immenso parco e il suo palazzo». Un'apertura di credito che si fermerà al paesaggio e alle vedute⁶² trovando nelle *Memorie* un nuovo duro sfogo contro la grandezza ormai sfiorita di un lontano passato delle città meridionali⁶³. Questa decadenza finiva per contagiare anche Roma «dove tutto è vecchio, anzi decrepito». Dove «la nuova vita, che cerchiamo d'infonderle, mette a prova le poche forze che rimangono di una vita che noi crediamo antica, e che avesse potuto reggere all'ingiuria del tempo», ma che invece teneva in piedi «istituzioni e fabbricati» solo attraverso l'«immobilità». Proprio per la grandezza del suo passato era a Roma che poteva essere colto «l'attrito della vita moderna» capace con «il lavoro, l'industria, l'operosità» di fare «adagio adagio crollare il vecchio».

Accanto ai viaggi in Italia – dove meraviglia solo in parte l'assenza di ogni riferimento a Torino, ma il capoluogo piemontese è sempre presente nel confronto con Firenze e nei ragionamenti politici di Gaspero⁶⁴, e soprattutto a Milano non particolarmente amata e comunque sede di uno sviluppo e di una filosofia editoriale lontana da quella portata avanti da Barbèra e da altri editori

Biblioteca nazionale -italiana», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 141.

⁶² Il lago, comunque, rimaneva per Gaspero «l'idea più omogenea al mio spirito che quella del mare immenso e sconfinato o dell'orrido di una montagna altissima coperta di neve e seminata di rupi scoscese» in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 307.

⁶³ Nel capitolo *La capitale a Firenze* dove Barbèra prendeva le difese del capoluogo toscano, «da piemontese da venticinque anni dimorante a Firenze» come scriveva in una lettera inviata al direttore dell'«Opinione» Giacomo Dina, Barbèra oltre che attaccare «i giovani politicanti» piemontesi che trovavano «tutto scomodo, tutto brutto, tutto antiquato, nulla di adatto per insediare una capitale» lanciava una frecciata a freddo e fuori contesto «alle città artistiche del mezzogiorno dell'Italia» che «menano soverchio vanto di quello che hanno fatto in altri tempi, ma che non serve a nascondere la presente loro ignavia. Sono come quelle famiglie di nobili decaduti: rimangono i titoli, ma le sostanze sono svanite», in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 300.

⁶⁴ Su Torino «grandemente mutata», rispetto a quando «la polizia e i gesuiti lavoravano a più non posso per mantenere i cittadini ignobilmente sottomessi, egoisti e di animo poco sincero», sui tanti contatti con letterati giornalisti, librai, e sull'amicizia e il rispetto che lo legheranno a Giuseppe Pomba e alla sua casa editrice, cfr. Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 29-30 e p. 389 dove Gaspero ricordava la figura di Luigi Pomba. Nelle *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 104-105, i curatori si soffermeranno ampiamente sull'idea dell'Emporio librario lanciata da Giuseppe Pomba nel 1844 e poi con scarsa fortuna ripresa in altre occasioni. Una parte importante del fallimento dell'Emporio trasferito a Firenze è addebitata ai due direttori: Giuseppe Ottino, «che dal nativo Piemonte aveva recato operosità ma non satezza di carattere», e il libraio tedesco Giusto Ebhardt «uomo geniale, colto, vivace scrittore e poeta, ma che non s'intendeva di commercio né di amministrazione».

fiorentini⁶⁵ – è nell'incontro e nella scoperta di città e nazioni straniere che l'editore fornisce un quadro dettagliato dei suoi interessi professionali.

A questo proposito, del resto, Gaspero si era preparato da tempo. «Per rendermi in qualche modo agevole l'andare in viaggio per esempio in Inghilterra, da me fino allora vagheggiata più di qualunque altro paese straniero», deciderà di prendere lezioni d'inglese prima da un insegnante italiano, ricavandone «poco e nessun profitto», poi da un «valente ed esatto» maestro inglese⁶⁶. Negli anni successivi cercherà le occasioni per tenersi in allenamento⁶⁷ e farà tesoro degli inconvenienti patiti nei viaggi durante i mesi estivi quando «le locande sono scomode» e «tutti fuggono dalle città». Le difficoltà e addirittura il «disagio» e il «disgusto» per usare i vocaboli di Gaspero, di trovarsi in città straniere di cui non conosceva la lingua gli faranno rimpiangere di non avere imparato il tedesco inducendolo poi ad insistere con il figlio Piero perché prendesse lezioni private in quella lingua⁶⁸. Nel 1864 decideva di mettere a frutto i contatti già avviati da tempo con tipografi, editori, legatori stranieri e visitava le più importanti stamperie in Germania, Inghilterra e Francia per «studiare sul luogo i congegni del loro commercio librario». Di questi viaggi Barbèra fornirà poi al lettore una doppia prospettiva attraverso la presa diretta delle lettere inviate alla famiglia e una più pacata, ma non meno interessante, sistemazione nelle *Memorie*. Per arrivare in Germania transitava velocemente dalla Svizzera, toccava Basilea e Ginevra, dove notava la capacità dei camerieri di parlare «molto speditamente e in modo corretto diverse lingue», e si fermava alcuni giorni a Karlsruhe dove si interessava ai processi di preparazione della stereotipia e visitava una delle più

⁶⁵ Tra i numerosi esempi dell'insofferenza di Barbèra verso una parte rilevante della produzione editoriale torinese e milanese, si veda quanto scriveva a proposito della situazione negli anni settanta, quando «il commercio librario si è alquanto illanguidito a motivo, parmi, delle pubblicazioni prive d'interesse che si vanno facendo in Italia. Milano produce sempre molto in romanzi, in libri illustrati e traduzioni; produce anche troppo, secondo me, e perciò nasce negli acquirenti di libri una certa sazietà». Gli effetti di questa politica si sarebbe poi scaricata sulle librerie dove si succederanno vari fallimenti, in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 393. Se pure legato a un episodio, è sintomatico anche della tensione di lunga data tra Casa Barbèra e Casa Treves il duro scambio di accuse che coinvolse Emilio Treves e Piero Barbèra, cfr. R. Di Lorito D'Alfonso, *Le carte Barbèra della Biblioteca nazionale di Firenze*, «Rassegna storica toscana», XXVIII, 1982, 2, pp. 287-288.

⁶⁶ Scriverà poi Barbèra: «Dallo studio dell'inglese ricavai in seguito un straordinario beneficio, perché la conoscenza di quella lingua mi procurò la relazione di vari Inglesi, che mi insegnarono come si formi il carattere (che io fin verso l'età di ventidue anni ebbi molto vacillante), come pure mi procurò la clientela d'Inglesi quando aprii in Firenze una tipografia in proprio», in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 22.

⁶⁷ Scrivendo a un corrispondente straniero lo pregava di rispondergli in inglese consentendogli un esercizio di cui sentiva «averne grandissimo bisogno», cfr. la lettera del 22 dicembre 1851, in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 476.

⁶⁸ Consigliando al figlio di non perdere la consuetudine con il tedesco, per Gaspero «la conoscenza di una lingua, non conosciuta da tutti, sarebbe, per tuo solo vantaggio, un utile non spregevole; e può salvarti dagli infortunj sempre possibili a chi sta negli affari, e che non campa con larghe e smisurate rendite fisse», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 96.

rinomate fonderie in cui «non fu tanto agevole entrarvi essendo estremamente gelose di lasciar vedere i lavori che stavano facendo». La cittadina tedesca gli aveva fatto un «effetto curioso» per le «strade pulitissime, diritte, ma deserte» che contrastavano con quelle di Basilea «punto di congiunzione con vari paesi commerciali». A Francoforte, «città molto vivace e molto piacevole» con i suoi «frequenti villini così eleganti, così di buon gusto, così incantevoli» che eguagliavano quelli di Torino, Firenze, Milano, e soprattutto a Lipsia, la visita a stamperie e librerie si intensificava. La comodità dei locali, la pulizia, l'ordine, l'attenzione al lavoro, la «pacatezza ordinata e continuata» consentiva alle tipografie tedesche di «produrre lavoro migliore perché più esatto» e certo, per Barbèra, era da preferire a «quella operosità febbrile che avevo veduta a Parigi la quale fa parere il lavoro una specie di rivoluzione». Nelle librerie i commessi «avevano aspetto di studenti anziché di garzoni, come spesso sono i nostri, sforniti di cultura letteraria e di cognizioni commerciali» e questa constatazione non rimaneva isolata ma veniva allargata da Gaspero ad un'analisi comparata tra il sistema commerciale e distributivo tedesco e quello italiano. La visita ad altre legatorie e stamperie, molte delle quali lavoravano per conto di editori inglesi e americani, gli fecero vedere le «pianure interminabili» dei dintorni di Lipsia dove «pare d'essere in mezzo a un mare asciutto». Lo scopo limitato del viaggio, il poco tempo «e fors'anco il desiderio di non allargarmi soverchiamente nelle spese» consigliarono a Barbèra di non toccare altre città tedesche all'infuori di Berlino, città «sorprendente» che assomigliava a Parigi «anche se pochi intendono il francese», dove respirerà «l'aria italiana vedendo molti oggetti d'arte su le piazze, su' ponti, nelle vie». Sarà comunque a Lipsia, dove «convengono figli di editori di tutto il mondo a istruirsi e a impraticarsi nelle faccende librerie», che Barbèra penserà, qualche anno dopo, di mandare suo figlio Piero⁶⁹.

I viaggi in Francia e Inghilterra ricalcheranno l'esperienza tedesca. Si viaggiava anche in queste occasioni per visitare le aziende, conoscere l'organizzazione delle tipografie, acquistare macchinari e inchiostri. Vedrà Parigi «stupefatto» e rimarrà «sbalordito» per l'ampiezza delle principali stamperie, «per lo straordinario numero dei lavoratori e per l'ordine e la disciplina che regnavano in mezzo ad essi»⁷⁰. Dopo l'apertura del traforo tra il Cenisio e il Fréjus tornava ancora a Parigi per ordinare alcune macchine che avrebbero dovuto servire nella nuova stamperia di Roma. Era un momento drammatico per la Francia e Barbèra ne renderà conto ai familiari e ai lettori della «Gazzetta d'Italia» con un

⁶⁹ Cfr. la lettera del 29 [senza mese] 1872 in cui Barbèra indicava nella casa editrice Teubner quella più indicata per l'apprendistato, anche per l'appoggio che Piero avrebbe potuto ricevere da Loescher del quale l'editore tedesco era corrispondente e «col quale fa affari della maggiore importanza», in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 87.

⁷⁰ In questo viaggio Barbèra acquisterà una macchina per numerare automaticamente le cartelle di un prestito effettuato dal Comune di Firenze, cfr. *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 55.

lungo resoconto⁷¹. Dopo la vittoria della Prussia e la Comune, Barbèra trovava Parigi «attonita» e i parigini «ancora malinconici». Questa volta i giornali non avevano esagerato nella descrizione dei monumenti danneggiati e delle «cose veramente orribili accadute». Gaspero tentava di dare a se stesso e ai lettori una spiegazione di questa rovina e le sue risposte erano pessimiste. Vedeva Parigi «ancora malata», «stupefatta» per i danni causati dalla guerra e «le scelleratezze della Comune» che avevano «oltrepassato il peso che un cittadino poteva sopportare». Era comunque dalla capitale che la Francia sarebbe dovuta ripartire, perché «i provinciali» sembravano «rassegnati e contriti», incapaci di reagire e di imitare l'organizzazione tedesca. Un compito molto difficile, secondo Barbèra, stretta come continuava ad essere Parigi tra la presenza ancora troppo alta in città di operai, comunisti e forze sobillatrici e l'irrequietezza dei francesi che si erano dimostrati «canzonatori, dediti eccessivamente ai piaceri materiali», con «sangue caldo che corre veloce». Così lontani dall'«abnegazione» e da tutte le qualità per vincere proprie del popolo tedesco.

Storia, politica e letteratura

Il viaggio in Inghilterra di Barbèra si risolverà nei dieci giorni passati a Londra, ma, al di là della lunghezza del soggiorno, rivestirà per l'intera formazione professionale e personale di Gaspero un significato di grande importanza. Il suo quartier generale sarà stabilito nella libreria di Pietro Rolandi⁷², diretta in quegli anni dal nipote Federigo che Barbèra troverà «un po' rustico», e da qui partiranno le sue escursioni per visitare piccole e grandi tipografie, introdotto da Rolandi e dalle lettere di presentazioni di Antonio Panizzi⁷³. Nella lunga e minuziosa descrizione di queste giornate, dove l'editore ribadiva «che dai vent'anni in poi fui sempre entusiasta degli Inglesi e delle cose loro», non venivano comunque taciuti i paragoni, non sempre favorevoli alle tipografie londinesi, con l'arte della stampa di altri paesi⁷⁴, né qualche commento sulle

⁷¹ Cfr. la lettera a Piero dell'8 luglio 1871, in *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 73-74 e quella alla «Gazzetta d'Italia» del 15 luglio 1871, in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 380-385.

⁷² A Pietro Rolandi, al quale era legato da una lunga amicizia, Gaspero dedicherà un breve ricordo, *Alla memoria di Pietro Rolandi*, pubblicato dalla sua tipografia nel 1863 e poi ripreso all'interno di Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 203-209. Un accenno a Rolandi è anche in una nota delle *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., pp. 45-46.

⁷³ Sull'incontro con Panizzi e sul suo ruolo nel sistema bibliotecario londinese, Barbèra si dilungherà in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 274-276. La sua casa editrice pubblicherà poi nel 1880 le *Lettere ad Antonio Panizzi di uomini illustri e di amici italiani (1823-1870)*, raccolte da Luigi Fagan.

⁷⁴ Con stupore Barbèra noterà che molte stamperie londinesi avevano spazi angusti con «macchine un po' antiquate, gravi, rumorose, di sistemi già abbandonati sul continente».

regole del vivere sociale⁷⁵. Contatti, interessi, curiosità che poi Barbèra avrebbe voluto coltivare coinvolgendo soprattutto i figli per periodi più lunghi e lontano dalle incombenze lavorative, ma che per ragioni di tempo e per il sopraggiungere della malattia si rammaricherà sempre di non aver potuto effettuare⁷⁶. Rimarrà tuttavia una forte continuità con le scelte di Piero che saprà, con passione e intelligenza, ripercorrere e rivisitare i luoghi cari a Gaspero allargandoli verso le nuove e più lontane strade del viaggio aperte nel Novecento⁷⁷.

L'interesse di Barbèra per l'Inghilterra e per il mondo anglosassone fu stimolato comunque da autori e letture che incontravano la sensibilità del suo carattere e che l'editore vorrà coerentemente trasferire nel catalogo. Benjamin Franklin, «letto e postillato per mio puro diletto», come scriveva all'amico Angelo Bazzi nel 1849, rivestirà, a questo proposito, un ruolo ben superiore ai due volumi, la *Vita* apparsa nel 1869 e gli *Scritti minori* pubblicati un anno dopo e tradotti anche questi da Pietro Rotondi, editi da Casa Barbèra. Franklin, e basta rileggere quanto scrive Gaspero nelle *Memorie*, avrà il duplice compito di rafforzare il carattere troppo sensibile e qualche volta titubante dell'editore indicando, al contempo, la necessità di trovare in Italia una mediazione, un adattamento del self-help anglosassone. Non a caso accanto ai cinque volumi di Samuel Smiles troveremo il Lessona di *Volere è potere*, Augusto Alfani con *Il carattere degli Italiani* e, qualche anno dopo, *La scuola della vita* di Gustavo Straffarello, traduzioni italiane con venatura laiche o cattoliche della necessità

Addirittura persisteva l'abitudine di eseguire con i torchi a mano i lavori più accurati ed erano quasi sconosciute le principali macchine tedesche oramai usate comunemente sul continente. Ci si affidava sempre più spesso invece a quelle americane, mantenendo un alto decoro nella produzione della carta e dei caratteri. Barbèra rimarrà più attratto invece dal sistema di pagamento con le librerie, tanto da adottarlo anche per la sua casa editrice, e da «quel lavorare un po' all'antica, ma solidamente, con buoni sistemi e con saldi principi, che rivelano il gusto britannico anche a guardar solo un frontespizio, un indice, una pagina di testo», in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., pp. 266-268.

⁷⁵ Alla fine del viaggio Barbèra serberà la «simpatia» per i francesi, mantenendo per gli inglesi «la profonda stima che avevo concepito sino da giovane». Venendo comunque da Londra, «tutta di colore scuro, di modi riservati, secchi, brevi», un «indicibile giubilo» lo aveva colto nel «trovarmi in mezzo a quella festività parigina e con gente a noi Italiani più omogenea che gl'Inglese». Del resto, aggiungeva Barbèra, «gl'Inglese che noi vediamo in Italia appartengono alla società scelta per educazione o per ricchezze, a Londra son meno sociali con gli stranieri, più rozzi di modi, forse perché meno agiati, o perché non hanno ancora viaggiato», in Barbèra, *Memorie di un editore*, cit., p. 278.

⁷⁶ Nelle lettere alla moglie e al figlio Piero (cfr., ad esempio, *Lettere di Gaspero Barbèra*, cit., p. 45) sono numerosi i riferimenti a questi futuri progetti mentre nei capitoli sul *Viaggio tipografico* e *Ultimi anni di operosità delle Memorie* ci si sofferma con rimpianto sull'impossibilità ormai di effettuare questi viaggi.

⁷⁷ Cfr. P. Barbèra, *Quaderni di memorie*, cit., i capitoli *Un viaggetto a rotta di collo*, *Agli Stati Uniti*, *All'Argentina*, pp. 289-383; Id., *Editori e autori*, cit., i capitoli *Ricordi tipografici di un viaggio agli Stati Uniti* e *Ricordi tipografici di un viaggio all'Argentina*, pp. 213-285, apparsi nelle annate 1896 e 1899 de «L'Arte della stampa». Questi ricordi di viaggio di Piero consentono un'analisi comparata con le descrizioni di Gaspero mettendo in luce motivazioni e sensibilità diverse sulle quali converrà ritornare.

di dovere fornire alla nazione punti di riferimento solidi per formare gli Italiani. Le *Memorie* sono, a questo proposito, una traccia molto importante per farci comprendere quanta parte dei suoi incontri e delle sue esperienze Barbèra riuscirà a incanalare nella costruzione del catalogo. Pensiamo al rispetto ma anche alle critiche rivolte a Bodoni e al suo progetto tipografico e in parallelo pensiamo alle tante precisazioni e discussioni per un'editoria che non smarrisse nella «medietà» e nella capacità di dialogare con classi sociali diverse, il decoro e la cura dei libri. Da qui alcuni punti fermi: Niccolò Tommaseo, Massimo D'Azeglio, Giovanni Mestica, e poi il giovane Carducci che saranno prodighi di consigli e non faranno mancare incoraggiamenti e un lavoro fattivo per le collane. La *Collezione gialla*, la *Collezione Diamante*, la *Collezione scolastica*⁷⁸ e poi la *Raccolta di opere educative*, raccoglieranno il meglio di questi sforzi. Una linea editoriale erede della tradizione risorgimentale ma impegnata a costruire le basi culturali e civili del nuovo stato. Non è certo un caso se nelle *Memorie* la politica, e il diretto impegno dell'editore in questo campo, occuperà un posto centrale: nella descrizione dei principali avvenimenti, nell'incontro di Barbèra con molti leader, nella tenace difesa di un progetto che riconosceva nel Piemonte e nella monarchia l'unica e importante guida.

La malattia minerà Gaspero Barbèra nel fisico, ma non nelle convenzioni che lo avevano guidato nella vita e nel lavoro. Toccherà al figlio Piero raccogliere il testimone e misurarsi con i nuovi tempi.

Gianfranco Tortorelli
Dipartimento di Discipline Storiche, Antropologiche e Geografiche
Università degli Studi di Bologna (Italy)
gianfranc.tortorelli@unibo.it

⁷⁸ Per un primo orientamento sulla produzione scolastica di Casa Barbèra cfr. l'ampia scheda di G. Di Bella in G. Chiosso (a cura di), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 43-47.

Forum / Discussioni

To be or to appear? The hidden archives in the digital age

Pierluigi Feliciati, Federico Valacchi

1. *The archival approach*

The aim of this paper is to define the relationships between models and practices of historical research and the increasing availability of different kinds of digital sources that characterize the current context. To do this we will consider those that are generically defined «on-line archives», using an expression, as we shall see, that identifies a very wide range of “documentary” resources, often different from the concept of the archive that archivists and determined categories of historians traditionally have. At the same time we will also evaluate the system of finding aids that allows the identification of these resources and the relationships between archival descriptions and archival sources.

In this regard, however, before considering the merits of the matter, we must make a fundamental premise: digital resources (and those accessible online in particular), do not represent the totality of available sources. So the researchers should focus on integrated approaches, using the systems of digital sources available online but not forgetting all that wealth of information that still “lies” in the physical archives, described or recorded on analogical media. Digital environments, in fact, should bring to surface real archives, avoiding the risk of supporting the “digital laziness” of researchers, the false illusion that Internet offers everything.

We must be aware that creating systems of digital sources means contributing to a constant growth that requires careful monitoring not only of what already exists on the web but also of what will exist in the future and of what perhaps there will never be, trying to avoid that the digital transition becomes a random selection of memories.

From another point of view, these considerations require those who create digital resources (and those who uses them) to pay attention to the criteria of selection and aggregation of these digital “objects”.

These criteria, when properly identified and explained, become themselves information, able to explain what is and what is not there and why. In a word, their context.

What is certain is that the adoption of digital technologies for archives is not a future but a present issue. And it is equally sure that this type of resources is a great opportunity for users and for archivists (even if the definition «archivists» should probably be enlarged to that of specialists in the documentary resources, regardless of rigid distinctions and classifications that especially in digital environment are less significant every day).

The dissemination of research strategies supported by digital resources may increase the number of users of archives (and also the number of non-specialist users...) and create new development opportunities for the disciplines that move around them.

The phenomenon as rich as it is in beneficial effects, however, is quite complex and can not be evaluated superficially, looking only to its technical or technological aspects.

Regarding this there are many critical issues. Here we would like to begin by carefully evaluating what it means to create and publish on the web what for the moment we simply call «documentary information».

There are several aspects to consider: selection criteria (already mentioned), how to display what we have selected to lead users to the content they seek, definition of strategies and choices about the value that should be given to the very concept of “resource”.

The fundamental question to be answered is: descriptions or contents? We know that for archives descriptions are “knowledge representation” but don’t identify all the contents. So archival description is «the creation of an accurate representation of a unit of description and its component parts, if any, by capturing, analyzing, organizing and recording information that serves to identify, manage, locate and explain archival materials and the context and records systems which produced it. This term also describes the products of the process»¹.

¹ International Council of Archives, ISAD(G), *General International Standard Archival Description*, Ottawa, 2000, p. 10. In: <http://www.ica.org/sites/default/files/isad_g_2e.pdf>.

The answer seems obvious and theoretically does not make any difficulty in agreeing that we should publish both descriptions and contents.

But especially when we consider big archival fonds the issue is far less trivial than one might think and the choice to focus primarily on publication of descriptions is not so superficial.

Indeed, in the organic development of a system of digital resources research tools (that is “descriptions”) are the foundations. We must focus on creating finding aids systems, rich of information about documents’ context as well as their content. Those systems bring positive effects both to historiography and to Archives.

We then assess the impact on users of remote resources both from the point of view of research strategies and of the evaluation and use of sources.

For example, some say that what is not digital just does not exist. Lisa Spiro, for example, in a recent study on Archival Management Software² proposes ICT as the only way to expose to users “hidden collections”: this approach implies that what is not on line is hidden? Is it necessary to appear (on line) to be?

Digital technologies should not hide source systems oneness, not entirely perceivable/reportable via WWW. Thus, digital technologies may “re-write” documents history, up till the changing of their content/value (see further invented archives). So, our attention must focus on the deep evaluation of digital sources criteria.

That said, we must try to better define the expression (used and abused) online archives.

What does it mean to talk about “on line archives” in a time when we don’t know anymore what exactly is an “archive”?

It is therefore necessary first to introduce a distinction, not to exclude some resources than others, but to point out the characteristics of each of them and encourage a widespread and proper use.

Not forgetting what we have told above about the relationships between content and descriptions and believing that to publish contents without descriptions³ is scientifically unacceptable, we have now to identify the main types of archival digital content.

In this regard we can start first from digitized sources that are “objects” (different kind of research tool or archival record) born and stored in analogical world and later duplicated on digital media, online or offline.

The digitization of documentary heritage is undoubtedly one of the opportunities that arouses the most interest (and even great expectations)

² L. Spiro, *Archival Management Software. A Report for the Council on Library and Information Resources*, January 2009. Council on Library and Information Resources Washington, D.C. In <<http://www.clir.org/pubs/reports/spiro2009.html>>.

³ In the digital environment descriptions are not simply “archival descriptions”, but also include different sets of metadata for use, preservation and so on...

among users. It is becoming increasingly widespread, although with very different strategies and outcomes.

In the Italian case the use of digitization is common but has a low level of coordination.

There are first integral digitizations that are the transposition of whole archival fonds⁴ (including its finding aids): in short the dream of the archive at home (and without archivists). Who knows or just imagine the size of many archival fonds and the quantity of archival fonds stored in Italian archives can easily understand why there are not many examples of this type⁵.

Another option is to publish descriptions (finding aids) of an archival fond in digital format and associate to them a selection of digitized documents from the archives⁶. Essential in this case is the role of descriptions that must preserve the network of relation between documents and their context.

A special case is that of *Diplomatici*, archival collections consisting principally of parchments, i.e. objects without relations with their archival fonds of origin, whose digitization creates fewer problems.

In fact the relationship between records and the organizations or individuals that created these documents were cut long time ago and through no fault of ICT.

The *Diplomatici* then take value in relation to their specific content and pose fewer problems of reconstruction of the context relationships. This does not mean, of course, that they can live “with impunity” on the Web and even in this case are essential adequate archival descriptions related to the object.

The problem becomes more complex when one takes into account the aggregations of digitized documents whose organization does not respect the principle of provenance. Here the landscape is very vast and the risk of de-contextualization (or re/contextualization) is strong, especially in cases where the aggregation is not the result of a selection of a single creator, but assembles resources from various creators.

The problem is that if the aggregation logic is not properly explained these sources tend to be perceived as archives *tout court* (and at least partially they are), especially for casual users or for users who are not inclined to engage in an analysis of sources. These aggregations are also called «invented archives». There are many types of these aggregations, from virtual exhibitions⁷ for the

⁴ We consider “fonds” as a collection of documents originating from the same creator, what in Italian we define as an *archivio in senso proprio*.

⁵ See for example State Archive of Florence, *Mediceo avanti il Principato*, at <<http://www.archiviodistato.firenze.it/Map/>>.

⁶ See for example State Archive of Prato, *Archivio Datini*, at <<http://datini.archiviodistato.prato.it/www/>>.

⁷ See for example *Imago Hispaniae*, at <<http://www.mcu.es/archivos/MC/AGS/FondosDocumentales/ImagoHispaniae.html>>.

purpose of exploitation of cultural institutions to systems of sources assembled with criteria and objectives more or less questionable⁸.

A particular use of this highly selective and subjective digitization is the creation of thematic⁹ or educational¹⁰ paths. In these cases, however, especially in the best examples, we are already on the ground of the historical (and not archival) use of sources.

All the resources that we have taken into account – or at least most of them – are within a cultural network of institutional profile, then inherit from this context their substantial reliability. If resources are instead published by non-institutional actors we must evaluate them with more attention.

Until now we looked primarily at the Italian case. But now we see quickly what are the digitization policies in other European countries.

A first interesting example is the Spanish. Overall, the Spanish reality in the definition of its archival systems on the web seems to be characterized by less attention to the development of descriptive models as refined and complex as in Italy. While respecting the indications of the standard in the Spanish systems, especially in the phase of restitution, it takes less attention to “detail” descriptive. On the contrary more attention was dedicated to publish content, consisting largely of digitized documents. This is demonstrated by the fact that one of the most significant projects in the Iberian context has been in past years AER (Archivos Españoles en Red) that dates back to 2003 and which allowed to access approximately 15.000.000 images online.

The French systems are characterized by a strong use of digitized resources. In this case, however, there is a strong emphasis on building archival systems capable of integrating into wider contexts, relating to the whole system of cultural heritage. General Directorate of Archives of France made available a complex and integrated system of resources, whose depth, articulation and effectiveness must be appreciated; nevertheless the French model is characterized by a great attention to the integration of archival resources in the wider system of cultural heritage.

If it is clear the widespread use of digitization, the digitized documents are part of an organized and flexible system, based on an effective relationship centre-periphery in the distribution of resources.

⁸ See for example *Archivio storico multimediale del Mediterraneo* at <<http://www.archividelmediterraneo.org/portal/faces/public/guest/>>.

⁹ See for example in the website of Archives de France, at <<http://www.histoire-image.org/site/rech/thematique.php>>.

¹⁰ See for example the website of UK National Archives, at <<http://www.nationalarchives.gov.uk/education/>>.

2. *The technical approach to digital re/sources*

If we shift now to a more technical point of view and give a look to the principal issues related to the digital treatment of historical sources, we must admit that presently most of existing systems are based on what can be defined the «digital object paradigm»: what is it? And we have to give for granted that it's always the best possible approach? First, we miss a clear definition for an entity like “a digital object”: are we referring to an information, a narration, a document, a copy, an interpretation, an abstract, a collection or to something else? And going further: is it a source or an access tool to sources? Seeing its usual link with something existing out of digital world, we could maybe define it a re/source?

If a digital object should at least be composed by data units connected somehow to a cluster of metadata¹¹, this couple is not enough to build a good information system. For sure, the lack of an “identity card” (represented by metadata) makes a digital entity not ready to be retrieved, indexed, aggregated or elaborated, and at the end we condemn it to a brief future (with few users). Metadata standards offer mandatory set of elements to create, describe, aggregate, manage and preserve digital resources, so that some connections could be granted. But we can not forget that the Web creates/evokes automatically new connections, new presentations and new contexts, whose existence it's mandatory to be aware of.

Online information systems usually select, aggregate, elaborate, present and connect content: they are the typical environment where the spreading of all information potentials of any single resource needs to be ensured and enhanced, inside or outside the single system domain. That's why is not a good approach to disseminate single resources “alone and dry” in the chaotic “docuverse” of the World Wide Web. The global success of the Dublin Core Metadata Element Set¹² (whose crucial role was that of standardizing an identity card language for digital resources) supports the present tendency to build item-based, horizontal systems/portals (see for example *Europeana*¹³, or the Italian portal *Culturaitalia*¹⁴), with the evident risk of losing the rich set of meta/sub/context information and connections by concentrating just on the collection of millions of extremely synthetic (and single) information unities. Some projects,

¹¹ «Metadata are for documents or other information resources as water is to human beings. Lack of water will lead to dehydration and malfunctioning», ERPANET Training Seminar *Metadata in Digital Preservation*. Final report, Marburg September 3-5, 2003. About data and metadata see C. Taylor, *An Introduction to Metadata*, University of Queensland Library (Australia), 2003, in <<http://www.library.uq.edu.au/iad/ctmeta.html>>.

¹² See <<http://dublincore.org/documents/dces/>>.

¹³ See <<http://www.europeana.eu>>, a project of European Commission.

¹⁴ See <<http://www.culturaitalia.it/>>, «un portale di contenuti e servizi, rivolto a utenti italiani e stranieri, specializzati o meno ma sensibili alle tematiche culturali» promosso e gestito dal Ministero per i beni e le attività culturali».

on the contrary, focused on digital collections instead of digital objects, adding the context support on what, who and how the collection is created.

We believe that the item-level based resource systems approach opens up a clear risk especially for archival content on the web. Archives may turn from the role of “history granaries” to that of cultural shopping malls, digital libraries with a huge amount of data associated because of their supposed importance and perceived because of this new presentation context, the no-more-hidden-collection, with an evident tendency of forgetting their origin.

The second main issue could be individuated in the common incomplete concept of quality for digital environments. The classic information technologies point of view considers quality just measured on information consistence, i.e. checking if metadata and data are clearly associated, if data format standards are respected, if all the relations are correct and consistent. The goal of building a good service – a product with a certain utility for someone’s needs in a certain context, we could say – is concentrated usually in the first phase of a project, that of requirements’ analysis. We have to admit that the success of this phase depends on the uncertain results of the often difficult dialogue between stakeholders and engineers. The role of final users – for cultural and research projects – is left on the background, considered as something not crucial, concentrating most of the project activities on the definition of the special procedures expected from the new tool.

To provide a final users’ satisfaction, we should consider seriously – when we build online systems – the users point of view¹⁵. This is true especially in the present panorama, characterized by what has been defined the 2.0 version of the Web, becoming more and more a sort of *forum* (in the Latin sense of the word) where everyone may interact with everything with a wide range of options: creating, sharing, re-using, modifying, reading, sending... First of all, we have to ask to ourselves who are present online information systems’ users. May we still think that they are just History “writers” or we better must consider that they may have completely different profiles and goals (included simple curiosity and casualty)? Even in the wide family of historians we assist to the increasing of private genealogists and inside reading rooms we meet often and often learning/teaching uses of archives, so the use of archives must be stretched.

Archives’ uses – better than archives’ users – (both online and onsite), if we want to draw down a brutal classification, could be divided in two main kinds. First, we know well those based on a research plan: those users love to browse archives and to verify their theories on document systems. They are good finding aids readers, interested in archives creation dynamics, they know

¹⁵ For a guide of recent web user studies, see for example *Handbook on cultural web user interaction*, First Edition (September 2008), edited by MINERVA EC Working Group, Roma, MINERVA, 2008, at <<http://www.minervaeurope.org/publications/Handbookwebuserinteraction.pdf>>.

how to include or exclude search paths, appreciate the lack of records as useful findings. Mainly, they know that archives' studies need a lot of time. May we define them browsers?

Then, we have a type of archives users just looking for specific records: who's behaving like that has usually no theories, wants just quick results (content) and doesn't want to disentangle complex finding aids. They would love miraculous fishing tools. We can define them searchers? We think that those behaviours should not be considered as opposite and don't correspond to defined classes of scholars, expert versus dilettante. Archival systems builders, consequently, should take in consideration both uses, letting to users' – even momentary – choice the preference of research tools instead of browsing ones.

Going deeper, users experience feedback should be considered as an added value for online information systems, an open channel of interaction to be well managed if we intend to enhance our digital collections' quality. At the end, the 2.0 attitude was always applied in traditional reading rooms, why do we have to lose this opportunity in digital environments?

In a digital environment, as opposed to “onsite” reading rooms, there are totally different techniques to check who's using our digital information systems and how our data are (re)used. Most of them – increasing every day especially under the push of commercial web studies – help us to analyse who's using our web systems, and how: data mining, request for comments, tagging and folksonomies, sharing and discussion tools, widgets...

Surely, the answer of archival professionals to this state of the art seems to be too often the sentencing of users – left without an efficient support – to break up complex structures to find what they are looking for (in case of precise research objectives, as we said not necessary), or to use just textual research tools (more or less advanced, but always based on special data structures not necessarily popular).

The big challenge, we think, is to preserve archival information quality by facing without prejudices the increasing use of searching tools instead of browsing web contents, with the attention of preserving the serendipity opportunities. Some research lines could be followed, like the post-classification of traditional archives descriptions or the adoption of descriptive logic and ontologies to give additional (and automatic) meaning to descriptions, in order to create a third dimension over documents (horizontal) and relations (vertical).

Another important issue to be quoted regards the destiny of contemporary sources, or – better said – of future sources about our present. Most of them are digital born, i.e. created, managed and communicated in digital environments, with all the consequent risks. Those sources open a new challenge to archival professionals, to guarantee their long-term retrieval and access and to define the possible form of their finding aids, probably internal to sources themselves.

Present sources can be considered in most of the cases “archival neglected”, because probably not completely (or indeed in a very limited extent) covered

by the archival scientific domain. Nevertheless, the selection and preservation of these documents seems inevitable, together with a widening of the archival disciplines towards a broader documentary science.

Surely an important role among present sources is played by web contents and aggregations. It's usually taken for granted that this kind of resources is one of the most significant contemporary sources, because over the internet are put in practice – even crossing the spur of precise normative and not necessarily creating documents as we usually mean – most of our institutional and individual activities. The web is not only a generic aggregator/communicator of information, but the Web is more and more the environment where the activities of someone are testified with a combination of multimedia documents. If most of the Web is surely flexible and unstable, part of web contents can be considered authored and quality-built, ready to be preserved as a rich source of present human activities: we may quote for example electronic journals, official web sites, regulations fixed in a PDF format.

We could actually make a dramatic error if we choose to reduce the range of present sources just to those similar to traditional ones. How can we exclude, just to quote the principal, the narrative documents of our lives, both auto/narrations (blogs and some social networks, for example) and textual conversations (forum, chat)? Moreover, we should not ignore iconic and audio/video resources, so representative of our multimedia “docuverse”, or the so called micro contents (tags, short comments to other contents), apparently less significant but so typical of our times. Last, but absolutely not least, we have to quote the huge amount of structured information presently stored in form of data base: this part of web content is usually defined hidden or deep web, because the only way to access it passes through the “manual” compilation of a specific query, in order to obtain an instant and original selection of content. Another critical issue related to data base comes from its stronger dependence on software and hardware configurations in comparison to single resources, with an evident risk of loss of data caused by the technological obsolescence. The present web landscape, to simplify the challenge, is composed typically by mash-ups of all these typologies and others more, often just virtual evocations of different contents in new contexts, with an even more hard individuation of original single resources. Without launching strategies of preservation of this complexity, it has to be admitted that we will surely lose a part of present *Zeitgeist*.

We may ask ourselves who will be charged to govern the evident change we all are living. The digital challenges surely push us to go further our disciplines (History, Text, Archives and Libraries studies), stretching their edges and crossing them as more as possible, even if it's important not to lose our special skills and traditions. Anyway, humanities scholars – in Italy more than elsewhere – need a consistent increase of ICT competences, especially on information studies, to renovate their studies with new challenges and to save from certain tendencies of technocratic *autodafè*.

We all – information scientists, historians, documentalists, archivists and librarians – must work together to define and manage specific strategies to guarantee the efficient creation and management of digital re/sources systems, trying not to decline the challenge of digital age. On the other hand, information technologies can't be just the field of engineers but we are convinced that those who have a specific competence on how to manage structured information – the humanistic approach – must be involved, going together one step forward some typical old definitions, like «informatica umanistica» or «ICT applied to...».

Pierluigi Feliciati
Dipartimento di Beni Culturali
Università degli Studi di Macerata (Italy)
pierluigi.feliciati@unimc.it

Federico Valacchi
Dipartimento di Beni Culturali
Università degli Studi di Macerata (Italy)
valacchif@unimc.it

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Michele Colucci, *Lavoro in movimento. L'emigrazione italiana in Europa 1945-57*, Roma, Donzelli, 2008, 258 pp.

Il libro di Colucci parte da dove ogni buon libro di storia dovrebbe partire: dall'esperienza concreta di singoli uomini, nella fattispecie tre emigranti pugliesi che il 6 ottobre 1946 lasciano l'Italia per raggiungere la Francia, dove andranno a lavorare. Già dal loro viaggio emergono i primi problemi della gestione dei flussi migratori del dopoguerra, problemi che uno di loro descrive con dovizia di particolari in una lettera spedita al Ministero del lavoro e della previdenza sociale: ritardi, incomprensioni, condizioni di viaggio pessime, uffici e commissioni che rendono la partenza e l'arrivo uno spossante iter burocratico. Tutto ciò rende evidente la difficoltà ad attuare gli accordi bilaterali presi tra Italia e Francia, e appena nasconde lo «sfruttamento organizzato degli emigranti» (p. VIII), intono ai quali ruotano

funzionari, imprenditori, intermediari. Il libro, dunque, si propone di affrontare le questioni evocate dalla lettera citata in introduzione, analizzando il quadro migratorio dall'Italia verso l'Europa negli anni della Ricostruzione attraverso quattro capitoli. Il primo presenta i dati statistici relativi al fenomeno e il dibattito storiografico che vi si è sviluppato intorno, il secondo tratta dei caratteri fondamentali della politica migratoria seguita dall'Italia, il terzo ricostruisce la macchina organizzativa che movimentò e gestì le centinaia di emigranti italiani, il quarto tratta degli accordi bilaterali firmati dal nostro paese con Belgio, Francia, Germania federale, Svizzera, Gran Bretagna e Cecoslovacchia. Infine, le conclusioni tracciano un bilancio complessivo delle politiche migratorie, non solo italiane ma anche europee, messe in atto nel periodo considerato e con un certo peso anche sulle scelte future. In merito alle fonti, l'A. si è mosso tra quelle storiografiche e archivistiche,

utilizzando atti parlamentari e di gruppi e partiti politici e sociali, riviste, lettere, guide per gli emigranti.

Il volume getta luce su un periodo travagliato della nostra storia nazionale e lo fa dal punto di vista dei lavoratori migranti. Allora, in un momento di generale ricostruzione, l'Italia si impegnò a mandare all'estero la sua manodopera in eccesso, e a tal fine approntò una serie di iniziative e di canali attraverso cui far transitare operai più o meno specializzati verso le economie industriali del centro e nord Europa. Ispettori, diplomatici, assistenti sociali, medici, doganieri, psicologici, funzionari, formatori, economisti, sindacalisti collaborano alla struttura che convinceva, arruolava, destinava i lavoratori, spesso con irrefrenabile determinazione, e quasi sempre con ritardi e storture. In realtà, al di sotto delle politiche enunciate e degli accordi presi, gli emigranti italiani erano percepiti come un problema, sia nel loro paese che all'estero. E, soprattutto, andavano incontro a situazioni di sfruttamento, il più delle volte in concomitanza con diffidenze e aperte ostilità incontrate nei paesi di arrivo. L'emigrazione era vista come una risorsa e come la possibilità di ammortizzare le tensioni sociali, e rispondeva dunque sia a logiche economiche che di natura prettamente politica. Il libro, però, evidenzia la complessità di queste dinamiche, e supera la troppo sbrigativa teoria del *push-pull*. Dati alla mano, l'A. dimostra come «la domanda e l'offerta di manodopera non siano gli unici fattori a governate le migrazioni di massa» (p. 237); quest'ultima, infatti, è frutto di una pluralità di fattori che ne determinano tanto le dimensioni che le direzioni, e che rende tutto il processo estremamente complesso. Non da ultimo, come la storiografia più recente sull'emigrazione ha dimostrato, anche fattori relativi ad un certo immaginario collettivo, a sogni, oppure a stra-

tegie di mobilità geografica mista ad una sperata mobilità sociale ed economica, hanno giocato un ruolo decisivo nelle scelte di tante persone e delle loro famiglie. Pregio del volume è proprio l'affrontare la questione a partire da questo intreccio tra istanze politiche, ragioni economiche, strategie private e familiari, e di sondare nel particolare, e ascoltando una pluralità di fonti (da quelle ufficiali del Ministero alle corrispondenze private), anche il discorso pubblico che si venne formando intorno al processo migratorio. Altra caratteristica che Colucci sottolinea, e ne dà prova concreta in più occasioni, è la sostanziale situazione di perenne conflittualità che si manifesta in questa storia d'emigrazione. Conflitti tra lavoro e capitale, ovviamente, ma anche tra istituzioni e competenze, tra il piano legislativo e quello organizzativo, tra politiche di parte (i partiti politici, i sindacati) e strategie di politica estera, conflitti e contrapposizioni che andavano a scaricarsi, alla fine, sulla parte più debole dell'intera questione: gli operai che migravano in cerca di lavoro.

Se un limite si vuole trovare al pregevole libro in questione, questo va ravvisato nella mancanza di un quadro di riferimento di più lungo periodo. Certo, la ricerca si prefigge un ambito ben delimitato, sia cronologicamente che tematicamente, però le migrazioni, soprattutto in Italia, sono una costante che affonda le radici fin dentro l'antico regime prima ancora. Almeno dall'età moderna sono attestate migrazioni verso il centro e nord Europa, e poi tra XIX e XX secolo abbiamo la stagione della Grande migrazione e, ancora, sono molto diffuse, fin dal medioevo, le migrazioni transfrontaliere dalle aree montane. Da questo punto di vista, l'emigrazione del dopo guerra ha caratteristiche proprie e qualche affinità con gli spostamenti di popolazione precedenti, e sarebbe stato opportuno segnalarne almeno alcune tre

le più evidenti. Ciò non toglie, in ogni caso, che il volume di Colucci sia un testo prezioso, che toglie molte ambiguità allo stereotipo del migrante, e fornisce diversi elementi non solo per studiare il fenomeno in sede storiografica, ma anche per progettare con maggiore consapevolezza le politiche migratorie che il futuro ci impone.

Davide Montino

Silvana Patriarca, *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*, Roma-Bari, Laterza, 2010, 320 pp.

L'anniversario per i centocinquanta anni dell'Unità d'Italia è anche occasione di confronto su un tema che da sempre accompagna il processo di formazione nazionale, ossia la discussione sul carattere degli italiani. Il libro di Silvana Patriarca si inserisce in questo contesto, ricostruendo dalla prima metà dell'Ottocento alla metà del secolo successivo il dibattito sui vizi e le virtù, sugli atteggiamenti e i comportamenti appunto degli italiani. L'A. insegna Storia europea contemporanea alla Fordham University di New York, e si è occupata di genere e costruzione dell'identità nazionale nel nostro Risorgimento, e del rapporto tra statistica e nazione nell'Italia del Novecento (*Numbers and Nationhood. Writing statistics in Nineteenth-century Italy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996). In questo suo ultimo lavoro, l'attenzione si sposta, per così dire, sugli autori e sulle opere che hanno cercato di spiegare le caratteristiche di un popolo, frazionato in tanti Stati regionali, che si andava a costituire in nazione.

Fin dalla metà del XIX secolo il problema era, però, anche quello di correggere i vizi (il titolo originale, infatti, è *Italian vices*) che via a via venivano additati

come caratteristici, ed in questo senso il volume racconta anche di un grande sforzo pedagogico messo in atto dalla cultura italiana e dalla sua classe dirigente. Se gli abitanti della penisola sono stati, di volta in volta, definiti pigri, indolenti, anarchici, individualisti, «orientali», il problema restava sempre quello di renderli migliori. E che le pecche caratteriali fossero di natura principalmente storica, come sosteneva per esempio Cesare Balbo, oppure legate al clima e alla natura, poco importava: era necessario intervenire, soprattutto per il bene del paese. Ed infatti è proprio nell'età dell'imperialismo che si avverte maggiormente questa esigenza. Nel confronto con le altre potenze, nell'agone della lotta per accaparrarsi le terre d'oltre mare, la forza della nazione è forza morale e poi biologica, ed in entrambi i casi si impone una trasformazione radicale degli italiani. Questo atteggiamento, però, vive anche di una contraddizione: da un lato la denuncia dei limiti di un popolo che non si rispecchia nella nazione, dall'altro l'orgoglio, sempre più preponderante dagli inizi del Novecento, del nazionalismo che vuole vedere riconosciuto quel primato d'Italia che già Gioberti, nei primi anni quaranta dell'Ottocento, aveva posto all'attenzione delle classi dirigenti italiane.

Considerato da questo punto di vista, diventa dunque centrale lo sforzo educativo messo in piedi dallo Stato liberale, dapprima nell'esercito e poi nella scuola. L'A., in questo senso, denota una certa sensibilità, includendo nel discorso alcune importanti riflessioni, soprattutto laddove mette in relazione la «missione civilizzatrice interna» con il problema educativo (pp. 63-74) e il tema dell'educazione nazionale come obiettivo principale dello Stato italiano (pp. 100-108). E qui, nonostante il volume non scenda nel dettaglio della storia della scuola e dell'educazione, viene alla luce il potente intreccio fra costruzione

dell'identità nazionale, editoria popolare e scolastica, pratiche pedagogiche, istanze politiche. Quello che si intuisce, perché il punto andrebbe davvero indagato ulteriormente, è che proprio nella scuola si giunge a costituire un processo esplicito di formazione identitaria, volta a modificare i caratteri e gli atteggiamenti del popolo. Allora acquista un senso più profondo per esempio la campagna, sostenuta tra gli altri da Angelo Mosso, sull'educazione fisica e il tema della salute, ma risultano anche più chiari i rimandi politici che accompagnano sempre di più i programmi scolastici (si pensi ai riferimenti coloniali presenti in quelli del 1905, dove si parla di *mare nostrum* e di vocazioni mediterranee per l'Italia), e addirittura si può arrivare a comprendere il fascismo come il più radicale esperimento di «costruzione dell'italiano nuovo» che ha nella scuola, seppur non tutti gli storici ne siano convinti, il luogo e lo strumento fondamentale. In questo sforzo ampiamente pedagogico, il Risorgimento ha un ruolo centrale: da Garibaldi a Mazzini, da Vittorio Emanuele a Cavour, passando attraverso figure minori, tutti quelli che a vario titolo e in modo diverso hanno contribuito a formare la patria sono chiamati anche a lavorare, direttamente o indirettamente, a fare gli italiani. Le loro pagine, i loro discorsi e le loro azioni si sedimentano all'interno di percorsi educativi che da un lato istruiscono ma dall'altro educano all'identità e alla cittadinanza nello Stato unitario. Si capisce, dunque, anche l'ampio successo di un libro come *I miei ricordi* di D'Azeglio, o *Le noterelle di uno dei mille* di Abba, che hanno avuto larga diffusione presso generazioni di giovani e studenti, o la stessa editoria educativa popolare che tanta centralità ha avuto nel costruire un primo e comune sapere diffuso a livello nazionale.

A proposito di temi legati alla storia dell'educazione, è importante ancora sot-

tolineare come nell'analisi dell'A. emerga, in pratica per tutti gli intellettuali considerati, l'importanza attribuita alla scuola. Ne viene fuori il profilo di una classe dirigente che ha visto la nazione nelle aule scolastiche prima che altrove, e su questo bisognerebbe insistere in sede storiografica. Perché la scuola non ha avuto un ruolo marginale, ma è stata il centro della costruzione dell'identità nazionale lungo tutte le vicende dell'Italia unita.

Davide Montino

Antonio Mussari, Maria Antonietta Selvaggio (a cura di), *Da scugnizzi a marinaretti. L'esperienza della Nave Asilo "Caracciolo" (1913-1928). Mostra foto-documentaria*, Napoli, Edizioni Scientifiche e Artistiche, 2010, 239 pp.

Alla poco conosciuta realtà educativa svolta delle Navi Asilo in Italia nei primi decenni del Novecento è dedicato il catalogo, recentemente edito, di una mostra foto-documentaria svoltasi nel 2009 a Napoli. Ci riferiamo al volume *Da scugnizzi a marinaretti. L'esperienza della Nave Asilo "Caracciolo" (1913-1928)*, che riunisce interventi di studiosi insieme a documenti e foto d'epoca, riferiti all'interessante esperienza educativa rivolta all'infanzia derelitta e abbandonata dell'area vesuviana rappresentata dalla Nave Asilo *Caracciolo*.

Ispirata al modello inglese delle *training ships*, navi che ospitavano a bordo bambini di strada e a forte rischio sociale perché potessero ricevere un'educazione ed essere ammaestrati nell'arte marinara, la *Caracciolo* fu inaugurata nell'aprile 1913, dopo che nei primi del secolo era sorta la Nave Asilo *Scilla* di Venezia, fondata dal filantropo, di origine ebraica, David Levi Morenos. L'esperienza napoletana

na veniva allora ad incrociare il suo destino con quello di Giulia Civita Franceschi, che ne divenne la direttrice, spendendo gran parte delle sue energie in favore dei bambini e del loro recupero sociale.

Il libro ospita un breve contributo, in lingua inglese, di John Robinson, che ripercorre le tappe della storia delle Navi Asilo in Gran Bretagna, a partire dal XVII secolo, nonché un intervento di Pino Bertelli che si focalizza sulla memoria dei «caracciolini» nella storia recente partenopea. L'articolo di Maria A. Selvaggio descrive la storia archivistica delle carte e delle foto della Nave Asilo, pervenute al *Museo del Mare di Napoli* che le custodisce e che ha organizzato la mostra e curato il relativo catalogo. Del valore della memoria e della valorizzazione del patrimonio culturale rappresentato dalle attività che hanno avuto al loro centro il mare, parla l'intervento di Antonio Mussari. Un profilo biografico di Giulia Civita Franceschi con riferimenti alla rete intellettuale napoletana con la quale era in continuo contatto, è curato da Monia Valeriano.

Di taglio storico-educativo sono, infine, i contributi di Francesco Loriga, avvenute per tema la storia delle istituzioni assistenziali della Marina e delle Navi Asilo in particolare, e quello di Antonia Maria Casiello, che illustra il «sistema Civita» tra riscatto sociale e formazione umana.

Luca Montecchi

Marcella Bacigalupi, Piero Fossati, Giorgio Caproni maestro, Genova, Il Melangolo, 2010, 296 pp.

Giorgio Caproni è stato uno dei grandi poeti del Novecento italiano. Nato a Livorno, trasferitosi a Genova da bambino e poi in Val Trebbia, sull'Appennino ligure, luogo cui rimarrà legato per tutta la

vita, sul finire degli anni Trenta si trasferì a Roma, dove visse il resto dei suoi giorni. Queste tappe sono scandite, in un certo senso, dal mestiere che Caproni fece per quasi quarant'anni: il maestro elementare. A Genova prese da privatista il diploma magistrale; in Val Trebbia arrivò, precisamente a Loco di Rovigno, perché lì ebbe la prima supplenza nel 1935; Roma, infine, fu la sede scelta dopo aver ottenuto il ruolo a seguito della vittoria al concorso magistrale. Ora la storia del «poeta-maestro» ci viene raccontata da Marcella Bacigalupi e Piero Fossati, studiosi di storia della scuola e apprezzati autori di diversi volumi (qui basti ricordare *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia 1986, firmato da entrambi e *I maestri del regime. Storia di un maestro nell'Italia fascista*, Milano, Unicopli, 2009, del solo Fossati). Con la solita dovizia e precisione, hanno seguito le tracce lasciate negli archivi scolastici da Caproni, in particolare analizzando quella che si è rivelata una cronaca fondamentale della sua attività: il registro di classe. Mancando i documenti del primo anno di insegnamento, la vicenda parte da Arenzano nel 1936 e si conclude nella capitale nel 1973. Trentotto anni di scuola, che nonostante i successi letterari, le collaborazioni, le attività editoriali, rimasero l'impegno costante, quotidiano del poeta. Bacigalupi e Fossati ne ricostruiscono la biografia magistrale, dai primi zelanti passi all'acquisizione di idee e procedure originali ed autonome, e mostrano quanto la scuola fosse importante per Caproni. Non già un'occupazione marginale, dettata dall'ansia di avere comunque un reddito garantito, ma un impegno serio e rigoroso, come emerge appunto dai suoi registri. Anzi, se mai risalta come sia la sua attività di poeta affermato del tutto estranea ai commenti affidati alle cronache, quasi

volesse tenerla al di fuori, un po' per timidezza, un po' perché davvero era altra cosa rispetto all'impegno magistrale.

I registri di classe sono la fonte principale su cui i due A. hanno lavorato. Analizzati nei commenti generali, nello svolgimento del programma, nelle difficoltà presentate dalle singole materie, emerge un quadro articolato e preciso non solo dell'attività di Caproni, ma di un'intera epoca. E proprio qui sta la bravura degli A. Non si sono, infatti, limitati a proporre la semplice documentazione (rimasta finora inedita), né si sono concentrati esclusivamente sull'unicità del poeta. Se mai, hanno agito al contrario, mostrando la normalità del lavoro didattico, i rapporti con i colleghi, le riflessioni sugli alunni, il tutto precisamente contestualizzato all'interno di uno scenario più ampio. Insieme a Caproni vediamo il lento trasformarsi della scuola italiana, con i suoi miti e le sue mode, con i limiti dovuti all'ineguale sviluppo sociale ed economico del paese, con l'inadeguatezza dei libri di testo e delle letture scolastiche, con le derive ideologiche del fascismo e le invadenze della Chiesa cattolica. Il libro, pur restando ancorato ad una vicenda specifica, getta luce su aspetti più generali, come quando si intrattiene sull'insegnamento delle singole discipline, in particolare la Religione e le Scienze, oppure quando si sofferma sui commenti del poeta ai sussidiari e alle letture. Sotto questo punto di vista a prevalere è sempre il maestro, mentre il poeta è evocato raramente, solo quando il rimando tra la prima attività e la seconda è evidente o addirittura necessario. Per il resto, la figura – se vogliamo ingombrante, data la rilevanza letteraria – dello scrittore resta sullo sfondo, si fa timida per la lasciar parlare le cronache di vita di scuola di un maestro tra Italia fascista e Repubblica.

Ma com'era il maestro Caproni? Una efficace sintesi è proprio quella data da

gli A., che così riassumono: «maestro da libro *Cuore* di una scuola eroica, poeta capitato per caso nella scuola che inventa le lezioni senza alcun metodo, insegnante che crede nella cultura scolastica e ne chiede conto agli alunni, amico affettuoso dei bambini che inventa per loro giochi e stratagemmi per imparare» (p. 215). In effetti, come egli stesso ricordava, Caproni non aveva fatto studi appositi, limitandosi ad acquisire la licenza come privatista, ed era capitato a scuola più per caso che per vocazione. Ciò non gli aveva impedito, però, di dedicarsi con molta attenzione, destinando tempo al preparare le lezioni, fino appunto ad inventare giochi e stratagemmi per attirare l'attenzione degli alunni. Attento lettore delle riviste magistrali, cercava di trovare un modo personale, e talvolta originale, di insegnare, senza temere di affrontare anche temi grandi e "filosofici". La centralità data alla lingua non metteva in secondo piano i contenuti dei saperi disciplinari, e nemmeno troviamo, come forse ci si potrebbe aspettare da un umanista di formazione e di mestiere, la predominanza della cultura letteraria su quella scientifica. Caproni, da questo punto di vista, fu sempre molto rigoroso: agli alunni spiegava tutto con la stessa puntualità, e pretendeva da loro di essere seguito. L'educazione e l'istruzione, soprattutto quando aveva insegnato nel quartiere popolare di Trastevere, era l'unico strumento per capire il mondo che il maestro poteva trasmettere ai suoi scolari, in modo che potessero divenire un po' più liberi, una volta cresciuti. Scolari ai quali Caproni era molto affezionato. Dai registri si nota questa sua affettività che prendeva le forme dell'attenzione, dello scrupolo, della cura del dettaglio; senza mai cadere in patetismi oppure in retoriche del buon cuore di stampo paternalista, voleva bene ai bambini che gli erano affidati, li considerava con il rispetto dovuto ed era-

no, ben più dei Direttori o dei genitori, i suoi veri interlocutori.

Come abbiamo accennato, l'attività di Caproni si dipana lungo la storia d'Italia del Novecento, e si interseca con alcuni momenti salienti. Durante il fascismo, vediamo un maestro esordiente ed entusiasta, che non lesina una fervente adesione all'ideologia di regime, che però – come testimoniano i registri – diventa presto un consapevole distacco, segnato dalla freddezza burocratica con cui dedica spazio alle date canoniche delle celebrazioni fasciste. La guerra porta il poeta prima sul fronte francese, e poi ad aderire alla Resistenza, dove farà, ancora una volta, il maestro nella scuola della Val Trebbia liberata tra il 1944 e il 1945. L'impegno maturo del maestro coincide, poi, con l'Italia del dopoguerra, della Ricostruzione e del "boom economico", in cui Caproni tenta di fare una scuola laica ma non antireligiosa, scevra da esasperazioni ideologiche, in un certo senso una scuola pacata, ferma nel compiere il suo mandato nel modo più corretto possibile, con aperture, però, alle innovazioni e alle sperimentazioni, che nel nostro caso erano molto personali, e solo raramente dettate dai consigli delle riviste magistrali.

In conclusione, il libro ci presenta un poeta nella sua dimensione più quotidiana, nel suo lavoro, ma ci mostra anche la dedizione che Caproni ha sempre avuto per l'infanzia, sia come maestro, sia anche come scrittore, nell'immediato dopoguerra, di racconti per bambini. Un'infanzia che non è tanto motivo di ispirazione, ma reale esperienza di lavoro e di vita. In questo senso, Caproni risulta più che un maestro – lui che portava in classe la poesia e la musica del violino –, risulta un educatore, ma non eccezionale. Dall'esame dei registri di classe e delle cronache viene fuori un uomo attento, puntuale, dedito con passione al suo lavoro, ma anche un

uomo che, molto semplicemente, faceva il suo mestiere (che aveva definito «miserico» ma anche «epico» in una lettera all'amico Carlo Betocchi del 1954), capitatogli per caso, con amore. In fondo, la vicenda di Caproni maestro evidenzia proprio questo: non serve essere degli animi straordinari per fare bene a scuola, basta solo la volontà di fare con attenzione e un poco di passione il proprio mestiere.

Oggi, grazie al bel libro di Bacigalupi e Fossati, accanto alla poesia di Caproni, abbiamo anche la vicenda del maestro, e se questo fa bene alla letteratura, in quanto completa l'immagine dello scrittore, fa anche bene alla storia della scuola e dell'educazione, perché l'arricchisce di un piccolo ma importante tassello, raccontato quasi come un romanzo, con rigore metodologico e con una scrittura raffinata, piacevole.

Davide Montino

Rossano Pazzagli, *Il sapere dell'agricoltura. Istruzione, cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2008, 336 pp.

Tornata alla ribalta da circa un quindicennio per merito, in particolare, degli storici dell'economia che l'hanno sottratta all'oblio in cui si trovava, la storia dell'istruzione agraria in Italia ha visto consolidare le sue basi con la pubblicazione di alcuni testi che hanno finalmente ricostruito nel lungo periodo le dinamiche che portarono alla nascita di scuole e istituti agrari in Italia tra Otto e Novecento. Un libro che si è mosso in questa direzione è il volume di Rossano Pazzagli (Università degli Studi del Molise) dal titolo, *Il sapere dell'agricoltura. Istruzione, cultura, economia nell'Italia dell'Ottocento*, pubblicato due anni fa per le edizioni Franco Angeli.

Merito principale del libro di Pazzagli è quello di aver tratteggiato un quadro dell'istruzione agraria in Italia estendendo l'arco cronologico di indagine, che una certa tradizione storiografica faceva partire solamente dall'Unità. In tal modo l'autore offre uno spaccato sulle condizioni dell'istruzione agraria nella Penisola dalla fine del Settecento, quando si collocano gli esordi di questa nuova disciplina, fino al raggiungimento dell'unificazione italiana. In altre parole l'attenzione si colloca su quella fase storica in cui vedono la luce le prime forme di istruzione agraria, soprattutto in Toscana e in Piemonte. Su tutte svetta per importanza e prestigio la nota scuola agraria tecnico-pratica, fondata nel 1834 dall'energico marchese Cosimo Ridolfi a Meleto, in Val d'Elsa, che divenne un punto di riferimento e un luogo di incontro per quanti erano interessati al progresso dell'agricoltura, tanto in Toscana quanto negli altri Stati italiani.

Il volume rende merito a questa istituzione e all'opera svolta da Ridolfi nel recepire le istanze della modernità applicate in agricoltura che circolavano in Europa e nel creare una rete a maglie sempre più strette fatta di contatti con numerosi proprietari terrieri e intellettuali italiani ai quali far conoscere quanto di più innovativo era stato fatto nel versante agricolo, così da stimolarli a seguire anch'essi la strada della modernizzazione delle campagne. A tal proposito vengono ben descritte nel libro i comportamenti e le scelte delle nuove *elites* che vengono formandosi nel lungo Ottocento e nelle cui fila figurano sempre più spesso borghesi che, consci dell'importanza dell'applicazione delle innovazioni tecniche e della diffusione di un sapere quanto meno elementare tra i contadini, si faranno promotori della nascita di una moltitudine di scuole agrarie teoriche-pratiche nel corso del secolo.

Interessanti sotto un profilo più strettamente storico-educativo sono la descrizione dei rapporti instauratisi tra il Ridolfi e Raffaello Lambruschini, nonché la comparazione delle rispettive scuole da essi fondate, quella di Meleto e la «casa di educazione» per fanciulli istituita dall'abate nel 1830 a San Cerbone, presso Figgine Valdarno.

Luca Montecchi

S.J. Constantin Simon, *Pro Russia. The Russicum and Catholic Work for Russia*, Roma, Pontificio Istituto Orientale, 2009 (Orientalia Christiana Analecta; 283), 903 pp.

Il volume del gesuita Constantin Simon, docente di storia slava al Pontificio Istituto Orientale, è un'opera ponderosa (903 pagine, corredato da una trentina di pagine di rarissime fotografie), che ripercorre una storia suggestiva e ricca di vicende dal grande significato per la storia religiosa e politica del XX secolo. Il fulcro della vicenda è la storia del Collegio Russo di Roma, un'istituzione fondata nel 1931 sotto l'egida della Pontificia Congregazione per le Chiese Orientali, e affidata ai padri gesuiti allo scopo di preparare missionari pronti a recarsi in Russia per sostenere l'attività ecclesiastica così fortemente limitata, per non dire apertamente perseguitata, dal regime ateo dell'Unione Sovietica. Il *Russicum*, come venne chiamato, era la punta avanzata dell'intera «missione russa» della Chiesa Cattolica, che a sua volta costituiva la prima linea dell'impegno della Chiesa nel difendere le proprie tradizioni e le proprie prerogative nel lungo inverno della «guerra fredda» tra Oriente e Occidente, con tutti i risvolti politici, diplomatici e culturali che si possono immaginare. Proprio a causa della

sua particolarità, questa missione è stata a lungo condotta sotto traccia e la documentazione relativa era assai difficilmente consultabile (in parte lo è tuttora). Il libro di Simon ha quindi il merito di raccogliere per la prima volta una massa di documenti e testimonianze (nel testo sono riportate in appendice molte carte e lettere nelle loro lingue originali) che permettono di comporre un quadro abbastanza completo e veritiero dell'opera dei missionari del *Russicum*.

La prima parte del lavoro di Simon ricostruisce la premessa storica della missione russa (*Historical Prologue: the long Way to the Russicum*). A partire dalle suggestioni filooccidentali e filo cattoliche della cultura russa del XIX secolo, si descrive l'attività delle strutture della Chiesa Cattolica in Russia, l'opera degli ordini religiosi come gli Assunzionisti, le vicende del periodo rivoluzionario e i collegamenti con gli "uniati" di Russia e Ucraina. Nella seconda parte si affronta la storia vera e propria del Collegio russo, nella sua genesi e nei periodi dei rettori che ne hanno caratterizzato l'azione, come Javorka, de Régis, Wetter, Maillieux. Si ha la possibilità di seguire il percorso di trasformazione del concetto di "inculturazione russa" del cattolicesimo e delle diverse scelte pedagogiche, pastorali ed ecumeniche che hanno segnato i vari periodi dell'attività del *Russicum*, nato con uno spirito "unionista" (spingere la Russia alla riunione con la Chiesa Cattolica), passato da un impegno militante di sostegno ai cristiani perseguitati, cattolici e ortodossi, e alla libertà di pensiero e di espressione in Russia e in Europa, per giungere nei decenni successivi al Concilio Vaticano II a una posizione di apertura, dialogo e collaborazione sia con i rappresentanti delle altre religioni (soprattutto del Patriarcato Ortodosso di Mosca), sia con lo Stato e la società civile in Russia, alle soglie dei grandi cambia-

menti della fine del XX secolo. Interessantissime le appendici che ripercorrono le vicende personali di p. Vendelín Javorka e del beato Fedor Romzha, due figure eroiche della missione cattolica russa.

Con lo sguardo sereno e obiettivo dello storico esperto, p. Simon ci offre una preziosa guida per comprendere gli sforzi recenti del cattolicesimo nella rielaborazione dei propri rapporti con la società contemporanea, visti attraverso il prisma privilegiato della relazione con la Russia, paese che più di ogni altro stimola la creatività e la capacità di sintesi nella diffusione del messaggio evangelico e umanitario del cristianesimo stesso. Il *Russicum* è ancora oggi un luogo non solo di memorie, ma di impegno fattivo e originale per la costruzione di un valido modello di unità e collaborazione tra le tradizioni dell'Oriente e dell'Occidente europeo.

Stefano Caprio

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

The Society for Values in Higher Education (SVHE)

A personal and professional odyssey

Cathy Bao Bean

1. *The Professional Guidelines (excerpted from www.svhe.org)*

The Society for Values in Higher Education (SVHE) is a fellowship of teachers and others who care deeply about ethical issues – such as integrity, diversity, social justice and civic responsibility – facing higher education and the wider society. We believe that such values call for study, reflection, discussion, and action. Since 1923, our commitment to higher education without sectarian or ideological bias has never changed though our name has¹. More specifically, the nature of our commitment is expressed in our goals. That is:

- To draw on many cultural and spiritual traditions in order to reflect critically on contemporary values-based issues facing higher education.
- To promote a rich diversity of perspectives while, at the same time, affirming a supportive organizational integrity within SVHE and all educational institutions.
- To create openings in the walls that separate persons from one another (e.g. political affiliations, religion, professions, disciplines, race, gender,

¹ The National Council of Schools of Religion (1922-1924), The National Council on Religion (1924-1962), Society for Religion in Higher Education (1962-1973) and Society for Values in Higher Education (1973-present).

class, age) and that separate the members of the academy from the larger society.

- To encourage interdisciplinary inquiry that integrates practical and intellectual perspectives.
- To challenge ourselves, our families, and higher education in general to develop whole persons who are prepared to play a constructive role in a rapidly changing world.

The breadth and depth of our commitment is realized in the thousands of books and articles by SVHE Fellows as well as in «Soundings: An Interdisciplinary Journal» (<<http://web.utk.edu/sounding>>) which encourages scholars to challenge the fragmentation of modern intellectual life by publishing essays that open disciplines to each other and looking for readers who sense in such openings some prospect for greater coherence and amplitude in public discourse. However, our century shows that there are worse things than a fragmented life, chief among them the disguised violence of false unity and false coherence. «Soundings» urges upon its authors and readers a happy regard for whitehead's advice: «Seek simplicity and distrust it».

Not limited to the written word, Fellows' work has been seen in museums and documentaries, heard on records, evident in architecture, nationally and internationally. Extending its influence through projects, often funded by foundations, SVHE has occupied itself and others with:

- Studies of the Nature of General Education – Issues, Resources, and Guidelines for Reform.
- Institutional Renewal through the Improvement of Teaching (PIRIT)
- Good Practice in General Education.
- Ethical Issues in the Management of Public and Private Institutions.
- Nurturing Black and Hispanic Students.
- Values and Decision – Making in Higher Education.
- Renewing Liberal Arts Colleges.
- The Search for Values Consensus in America.
- The Ethical Crisis in Higher Education.
- Various national institutes to explore topics such as:
 - Death and Human Experience.
 - Teaching the Humanities to “New Students”.
 - Accountability in the Professions.
 - Technology and Values.
 - The Scope and Limits of Law.

Most recently, commitment to our goals has developed into four projects/programs that, ironically, yet predictably, are testament to the fact that the history of education is like a spiral never occupying the same ground but somewhat cyclical in terms of echoing past/perennial concerns.

One is the «Summer Workshop for Teachers» (SWCT), a week – long teaching workshop for university and college faculty in conjunction with the Society’s annual meeting/conference. Originally designed for individuals in their first or second year of teaching, the workshop has evolved so that it now addresses fundamental pedagogical and values issues for faculty members at any point in their careers. A special feature of the workshop, designed for 15-21 participants, is that teams of several faculty from each institution are encouraged to view teaching problems and opportunities within an institutional context. Thus reflection and practice in syllabus design, teaching philosophies, microteaching assessment, and course structure are viewed also within the framework of institutional policies and values.

Second is «The Democracy Project». The Statement of Purpose has set its agenda, that is:

- We believe that campuses should be models of deliberative democracy, places of community where the espoused values are reflected in institution’s educational programs and decision-making processes.
- We challenge colleges and universities to create intentionally designed and ongoing opportunities for identifying, studying, deliberating, and acting on problems with social and ethical implications and to draw from the work of experienced community builders and practitioners in deliberative democracy.
- We serve as a resource to colleges and universities interested in starting new or expanding existing programs to explore models of democratic dialogue and collective action in the classroom, in internal decision making processes, and in partnership with communities.

Third is «The Wingspread Declaration» which was formulated by scholars from public and private colleges and universities – representing diverse disciplines, geographic regions, and faith perspectives. The purpose of this gathering, entitled *Religion and Public Life: Engaging Higher Education*, was to discuss the growing awareness of and concern over the intersection between religion and public life and to define the role that higher education must play in response to those concerns. In an animated and sometimes difficult conversation, conference participants narrowed and defined the areas of focus. At the end of the gathering, participants agreed that the points of concern raised at the Wingspread conference call for study, dialogue, critique, and action. The academy must examine how it teaches about religion; how it welcomes students’ diverse religious views and spiritual interests; and how it factors religion into its educational programs and initiatives to strengthen deliberative democracy, all the while preserving standards of intellectual inquiry, public reason, and academic freedom. Each section of the Declaration begins with critical questions that scholars might ask themselves and their institutions. Following the questions are specific observations and suggestions that are intended to foster conversation rather than to serve as final or definitive answers to the questions:

- Religious Literacy: What do graduates need to know about religion in a diverse democracy and global society? How well are we educating students for a religiously pluralistic democracy?
- Standards of Intellectual Inquiry, Reason, and Academic Freedom: How do academics preserve standards of intellectual inquiry, public reason, and academic freedom when faced with religiously grounded assertions? How can the classroom be open to religious insights without promoting or denigrating specific religious beliefs? What are the ground rules for civic discourse on matters of religion and public life? How do we encourage civility, candor, and diversity of perspectives through our educational programs?
- Students Seeking Purpose and Spiritual Meaning: What is the responsibility of colleges and universities to respond to growing spiritual concerns among students? To the extent that a college or university enables students' search for purpose or spiritual quest, how does it simultaneously hold to standards of intellectual inquiry and academic excellence?

Fourth is follow-up for the «Institute on Religion in Curriculum and Culture of Higher Education» whereby SVHE develops model programs to address religious illiteracy. To date, ten campuses were selected, each consisting of a team of 3 faculty and 1 student, with the goal of developing curricular and/or co-curricular programs related to issues of religion and public life to be implemented and assessed during the 2008-2009 academic year and afterward widely distributed by means of a monograph summarizing the results.

2. *The Personal Guides*

Education is always a matter of communication, only sometimes community. From its inception, however, SVHE has been a community. In 1921, Charles Foster Kent, Yale University's Woolsey Professor of Biblical Literature, visited six large secular and state universities. Returning with some dismay, he proposed to prominent friends the need for more and better-trained teachers of religion which, at the time, was primarily a matter of vocational training, not scholarly pursuit. The regular gathering of these friends became the "Week of Work" when friends and family would come together and cooperate in sustaining themselves – cooking, chopping wood, child-care, etc. – while sustaining their goals. The integration of their personal and professional, their familial and collegial, their spiritual and physical was then, as it is now, the hallmark of SVHE.

Happily, we no longer meet where chopping wood is necessary. Instead, we rotate the geographical locations of our conferences to accommodate our membership, favoring institutions with a strong commitment to providing a

liberal arts education. Although most Fellows are professionally involved with matters of higher education, many are from other ways of being. Families and partners are welcomed as full participants in all sessions (with special programming provided for those under 18). Still informal in style, we seek to create a setting where we are not just “managing knowledge” but also trying to live toward wisdom and committing ourselves as whole human persons to the sterner discipline of seeking a common good in human affairs.

Each of the 4-5 days consists of Morning, Afternoon and Plenary sessions. In addition to these main components, mealtimes and Social Hours provide several opportunities for participants to engage musically, in conversations, games, etc. with people of different generations, interests, and positions without regard to their “status” as measured by some impersonal, or even professional, criteria.

Morning Groups meet for three hours each of the four days, thus ample time is allowed for presentations and discussion. These are informal and inclusive so that, if a paper is presented, reading is usually done in advance. As is our custom, topics span a wide range so participants are able to expand into new fields or explore interests already developed. So far, we are planning to have at our July 21-25, 2010, meeting at Portland State University in Oregon:

- *Translingual and Transcultural Teaching and Learning* – Conveners: Cathy Bao Bean (president of SVHE) with Dr. Dongdong Chen (Asian Studies, Seton Hall University)² and (awaiting confirmation) Brian Mulcahy (Chinese International School, Hong Kong). To meet the challenge of Edward Hall’s idea that culture is the silent language because «Culture hides much more than it reveals, and strangely what it hides, it hides most effectively from its own participants», we give voice to two cultures by describing how to achieve a new kind of proficiency in a second language and culture through better understanding of the first. By interpreting (not merely translating) personal and true, often humorous, stories, we depict a modern reality that is enhanced by its universal appeal and global relevancy. Next, we present exercises that play with ideas and words to promote a translingual appreciation of the transcultural.
- *Acid Rain and the European Environment, 1979-89 from Reacting to the Past* (please visit <<http://www.barnard.edu/reacting>> for more information.) – Conveners: David Henderson (Chemistry, Trinity College) and Sue Henderson (Chemistry, Quinnipiac University). Participants represent the European nations at a series of major international conferences, beginning in Geneva in 1979 and ending in Helsinki in 1989 when research on the impact of acid precipitation in the environment was at its peak and the debate over whether environmentalism is simply

² Author and co-authors of *The Chopsticks-Fork Principle, A Memoir and Manual* (on how to raise a child to be at least bicultural) and *The Chopstick-Fork Principle, A Bilingual Reader* (on how to better understand one’s first language and culture while learning a second).

a utilitarian reaction to the damage done or is an example of deeper inherent rights of nature as a whole is in full swing.

- *Forms of Autobiography* – Convener(s): Mary Treanor. Theme is “travel” in its various aspects. Possibly – As exploration and discovery, As exile, As recovery, As escape, As pilgrimage, As journey inward, As getting lost, As cross-cultural journey, As tourist, and As anti-tourist, As learning, As immigrant, As emigrant, As refugee. Papers are already promised by Gay Harter and Janice Smith.
- *Medical Ethics, Law, and Culture* – Convener: Dan English. There are numerous subjects applicable to frequent situations now in medical practice. These often have medical and legal components, sometimes including other conflicts of interest. E.g., how does one navigate, interpersonally, dilemmas between legal and professional positions while respecting the autonomy of the patient? (Very carefully!)
- *Exploring Short Fiction* – Conveners: Howard Carter and Barbara Newtown.
- *The Good Life in a World of Limited Resources* – Conveners: David Burrell and Elena Malits.
- *Something Philosophical* – Conveners: Allen Dunn and Eric Bain-Selbo.
- *Popular Culture* – Convener: Dan Sack.
- *Historical Fiction* – Convener: Mary Papke (about Pacific Northwest, books tba).
- *Intelligence (the other kind)* – Convener: Jon Wiant.
- *Celebrating the Search* – Conveners: Carol Ochs and Hal Jackson. Help us find new ways to talk about spiritual growth.

Afternoon Groups meet after lunch for either 90 minutes or 180 minutes.

- *Confucianism and the Succession of the Wanli Emperor, 1587 from Reacting to the Past* – Conveners: Dan Gardner (Chinese History, Smith College) and Dave Stewart (Religious Studies, California State University, Long Beach) deals with the suppleness and power of Confucian thought as applied to issues of governance during the Ming dynasty. The game is set in the Hanlin Academy. Most students are members of the Grand Secretariat of the Hanlin Academy, the body of top-ranking graduates of the civil service examination who serve as advisers to the Wanli emperor. Some Grand Secretaries are Confucian “purists”, who hold that tradition obliges the emperor to name his first-born son as successor; others, in support of the most senior of the Grand Secretaries, maintain that it is within the emperor’s right to choose his successor; and still others, as they decide this matter among many issues confronting the empire, continue to scrutinize the teachings of Confucianism for guidance. The game unfolds amidst the secrecy and intrigue within the walls of the Forbidden City, as scholars struggle to apply Confucian precepts to a dynasty in peril.

- *Making Choices: Sustainability in a World of Conflicting Values* – Conveners: Amy Berger (Geology, Heidelberg College) and Eric Bainselbo (Philosophy and Religion, Western Kentucky University). Papers will be presented by winners of the Call for Papers (Please visit <<http://www.svhe.org>> for details).

Plenaries feature speakers/performers presenting on the geographic region where we meet, the (“Sustainability”) theme, and artistic ventures.

Auction Night operates on the principle that «what one person has but no longer needs or wants, another will buy». This event was originally devised for the purpose of raising funds to support our programs/projects. Although this is still the goal, the means has been transformed into a night of “play” in all its senses. I shall describe one of its components – «The Rock» – because its odyssey from being litter into a memorial is a metaphor for the history of education.

In 1995, my husband happened to pick up a 2” piece of broken concrete while walking from the dormitory to the meeting room where the auction was taking place. That evening, taking his turn as one of the auctioneers, he described, in florid style, the fortuitous discovery of the thing. He and I then delighted the audience by bidding against each other until I won. Of course it was ludicrous that I paid \$50 for the object but not so because the money would be used for a good cause. The following year, my husband again auctioned off the same piece of concrete. An artist known for his use of gold (see <<http://www.bennettbean.com>>), Bennett had gold-leafed one facet of the concrete and, thereby converted the found object into «The Rock». Since then, the highlight of every auction is for «The Rock» or, every year, each successful bidder from the year before offers it for sale. To date, this procedure has raised several thousand dollars.

So how is this metaphor? Education is not essentially about monetary gain though that aspect is certainly a factor. (Witness SVHE’s Call for Papers last year, *The Academy and the Marketplace*). It is its own history. It is about happenstance, daring, addition, subtraction, naming, sharing, accumulation, perspective, distribution, acquisition, text, and context. It is all this but, equally if not more importantly, it is teaching and learning how to play. «The Rock» – once undiscovered, inert, without cultural meaning, with no capacity to inspire – was, with good humor and participation, transformed into a story. Each year, the auctioneer retells the history of «The Rock», and then its most recent caretaker relates what transpired during the preceding twelve months. «The Rock» story now includes how it has been further embellished by acquiring a pedestal, a cloak, a handmade box, etc. The story is illustrated with photographs of its experiences lying with its “sisters” on the rock-strewn beach on Lesbos, of “kissing” «The Blarney Stone» in Ireland, of visiting the «Wailing (Western) Wall» in Jerusalem, and so on. As it entered the 21st century, «The Rock» acquired a website and evoked even more laughter. Most recently, the successful

bidder imbued it with a different dimension. The story now includes a spiritual role in that it would be a memorial for a cherished Fellow who had died.

3. *The Personal and Professional Odyssey*

With the hope that you now have an understanding how and why we are an educational organization that works and plays, often simultaneously, I reproduce below, my first message to the membership as president of SVHE with the further hope that you will consider joining our endeavor to extend our goals as well as our sense of community and good humor over many borders.

4. *From the October SVHE Newsletter*

On the first night of last summer's Fellows Meeting, I addressed the audience by saying,

«The fact that I've been elected President of SVHE has left me speechless... almost... but not quite...».

For I must try to explain why the Board of Directors – people whom you elected to lead the Society for Values in Higher Education – can justify thrusting me into this position without, at the same time, substantiating my belief that, in doing so, they have proven themselves incapable of rational thought.

After all, unlike my predecessors, I have not been a dean, president, ambassador or executive director. Furthermore, unlike my predecessors, my PhD. died before it became terminal. On top of that, unlike my predecessors and Barack Obama, I really don't have a Birth Certificate issued by a legal entity of the USA.

Now, a few months later, I am obliged to introduce myself more substantively and have decided to do so by way of thoughts I expressed at the 2008 Fellows Meeting during the *Autobiographical Writing* "Morning Group" organized by Marianne Finnegan³. Describing the theme for her seventeenth year as convener, she asked participants to consider the idea that «The ancient Greeks had two words for time, *kronos* for chronological or sequential time and *kairos* to indicate the right moment or opportune time, usually for a crucial action. While *kronos* is quantitative, *kairos* has a qualitative nature». At my request, I shared one gathering with Merrill Maguire Skaggs⁴. The following excerpts

³ Author of *Memories of a Michling: Becoming an American* (2002) and *Dreaming of Portugal* (2005) and founder of the Academy for Learning in Retirement at Empire State College.

⁴ Author of many books on Willa Cather and Baldwin Professor of Humanities, Drew University.

from my presentation that morning will, I hope, convey why it is that I have been part of SVHE for over forty years as well as how SVHE has served its members for over eighty-five years.

5. *Living Without Endnotes*

By *kronos* time, I was born in the Year of the Water Horse otherwise known as 1942. The next time it was the Year of the Water Horse, I turned sixty and, by *kairos* time, could live without cigarettes and endnotes, that is, live without feeling the need to substantiate my ideas in terms of some authority other than myself on nicotine high. This is not to say that I ceased attributing to others their due for, indeed, this presentation is primarily a matter of attribution, or that I was any less gratified to learn that someone, preferably of incredibly great renown, shared my thoughts for impeccable if not also esoteric reasons, but it is to say that the self-substantiation meant that, when I got an idea, I could conclude it was sound or interesting, maybe even true, without citing another's validation or say-so. Furthermore, I could relay the idea to anybody who would listen without prefacing, i.e. demeaning, the thought as «just my personal opinion».

Living without endnotes has been so much fun that I would feel guilty if I could remember how. The process began years ago, when I wondered aloud to Marianne if I could present in her “Morning Group”. I avoided calling what I was writing as “autobiography” or *memoire*. The former was too grandiose and the second too literary for self-attribution. The warm encouragement I received from her and Ralph Norman, editor of «Soundings», carried me through rejections great and small to the time when the psychological and, sometimes, actual, freedom to live without endnotes was quantitatively determined by my Chinese heritage when, by virtue of surviving a full cycle of twelve animals in all five elemental forms, I was elevated to the status of “elder”. The qualitative determination arose from my American experience which has come to regard a younger sextagenarian to be someone of «late middle age».

My attitude toward growing physically or chronologically older has always been Chinese. By this tradition, we are, sometimes one, sometimes two, years older than if reckoning American style. Before being eligible to drink and vote legally, I flaunted my Chinese age. After being complimented for looking «young for my years», I still flaunted my Chinese age. Although not unmindful of the North American attitude that just about every worthwhile experience – from sex to vacationing – is probably better/easier when younger, I have, all my life; more thoroughly bought into the idea that, regardless of gender, elders could do anything they damn well pleased. This attitude is further buttressed by two others aspects of Asian tradition:

- That, having accumulated sixty years of experiences and, presumably, the wisdom that it took to get that old in relatively good order, one now assumes the responsibility of being an “elder” to the elderly, i.e. one’s (grand) parents, who, in turn, relinquish the power to organize the details of living in exchange for the leisure to contemplate the meaning of living.
- That when one is both elder and elderly; one is no longer a “child” but can have both the power and the leisure.

When I turned sixty, my mother had been dead for four years, my father for two. During those four years, I succumbed to the luxury of knowing that I couldn’t have it all, of knowing that there had been no middle way between my Chinese mother hating me as a Chinese daughter and my Americanized mother respecting me as an American individual. Preferring her Confucian hatred of my failing the clan by not becoming a recognizable “scholar”, by not teaching somewhere – anywhere – she had heard of, I would not apologize for the life I lived instead. On the other hand, my stubbornness never evoked her Western disdain.

Less weighty but no less a factor in my attitude toward aging is that the Chinese have about 150 gods. And they aren’t all that bright! None are omnipotent, omniscient or omnipresent but some are jealous, even petty, gods. To categorize being sixty as “late middle age” is to risk calling their attention to one’s expectation for another few decades of birthdays. And this is to “invite” retribution for one’s hubris. They may be stupid but they aren’t powerless to change one’s luck from good to bad.

Nevertheless, when I surreptitiously think of those remaining decades, it is my American experience that matters more with regard to what I have been doing since 2002: authoring *The Chopsticks-Fork Principle, A Memoir and Manual*, co-authoring *The Chopsticks-Fork Principle x 2, A Bilingual Reader*, speaking to audiences as if I’m a fully credentialed expert, as well as writing articles for scholarly journals, including *Thea, Thee, or Me?* in the «Willa Cather Newsletter & Review». Never mind that the first book was, after years of rejection by publishers great and small, accepted by a miniscule press whose principal happened into my aerobics class. Never mind that half the bilingual book is in a language I can barely speak and can’t read at all. Never mind, that I never finished my dissertation and ended my teaching career as an adjunct. And never mind that I still have not read most of what Willa Cather wrote. However, in all this “living without endnotes”, there is one factor that all must mind – the abiding presence of Merrill Maguire Skaggs in my life.

Not long ago, I asked three people to define «mentor». The first two responses were from Carol R. Ochs⁵ and Trudy Cunningham⁶. Respectively, they wrote

⁵ Author of *Our Lives as Torah* among many other books and Director of the Graduate School and Adjunct Full Professor of Jewish Religious Thought at Hebrew Union College-Jewish Institute of Religion.

⁶ Senior Consultant for Admission and Advising at Sewanee, The University of the South, and

about two essential aspects of mentoring «basically it would be Socrates» idea of drawing out from you what is already in you... The mentor is also like a careful gardener [who is] aware of how tender and fragile the new shoots are but shelters them and waters them and then gives them room to grow, and «a mentor is like a permanently charged flashlight: a comfort to own, a crutch you decide when and whether you want to use, and a dependable light in the darkness of confusion».

However, it was Merrill's response – «a good mentor is much like Flaubert's ideal author: her work is so effective and seamless that only the product remains visible. The mentor disappears fully absorbed in another» – that is the story of my living without endnotes, of my reveling both in the playgrounds and minefields of all my ideas and many of my values. For it was Merrill who first flashed a light on what was already within me so that SVHE and the NJ Council for the Humanities would look at them in the absence of illumination from a doctorate or public ranking and I, in turn, could see them as worthy of development for my own sake as well as others'. And it was Merrill who first flashed a light on my Chinese emotions so that my American intellect could see them in the presence of the darkness emanating from familial judgment and I, in turn, could have both emotion and intellect simultaneously. Without the *kairos* of her time and timing, I cannot imagine how the *kronos* of being an elder could have resulted in so many opportunities to do what I love to do – tell people what I think – let alone instigated a fraction of the contentment and glee I have doing it. I thank the gods for the timing and I thank Merrill for this “time of my life” when, having recently been asked by one language scholar who admired our bilingual textbook, «I know the stories are about your life but where did you get the exercises from? I've never seen anything like them», and I can cheerfully respond «Nowhere. I just made them up».

Less than four months after my presentation, Merrill Maguire Skaggs died unexpectedly. Her death was mourned and her life was celebrated at this year's Memorial Service. That such an opportunity exists at a scholarly Fellows Meeting is symptomatic of SVHE's commitment to education as an enterprise involving people, not disembodied brains.

Cathy Bao Bean
 President of Society for Values in Higher Education (SVHE)
 cathy@cathybaobean.com

Musei della scuola e dell'educazione

Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole

Juri Meda

1. *Il patrimonio culturale delle scuole e la sua conservazione*

Il presente articolo tenterà di delineare, nelle sue linee essenziali, una prima ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole, che sono state recentemente promosse a livello locale un po' in tutta Italia. È ormai da qualche tempo, infatti, che – anche sulla scorta di alcune interessanti iniziative promosse in ambito europeo – all'interno della comunità scientifica nazionale si dibatte circa la improrogabile necessità di tutelare il patrimonio culturale conservato presso gli istituti scolastici di ogni ordine e grado e si auspica da più parti l'intensificazione dei progetti di censimento, tutela e recupero del suddetto patrimonio, a grave rischio di dispersione. Un auspicio, questo, il quale – oltre ad aver suscitato l'interesse di un drappello di studiosi disposti ad approfondire questi aspetti ed aver provocato qualche accorato appello alle istituzioni – ha prodotto pochi esiti concreti e a seguito del quale non si è stati in grado di mettere a punto una efficace strategia di intervento su scala nazionale.

I motivi, senza dubbio, sono molteplici e complessi. Quando si parla di “patrimonio culturale delle scuole”, infatti, si fa riferimento ad un complesso

patrimoniale estremamente eterogeneo, caratterizzato da una straordinaria densità semantica, difficilmente descrivibile in tutti i suoi specifici aspetti. In linea generale, è possibile definire il “patrimonio culturale delle scuole” come l’insieme dei beni culturali conservati presso degli istituti scolastici, vale a dire: a) i “beni librari” conservati all’interno delle biblioteche scolastiche; b) i “beni archivistici”, ovvero gli atti e i documenti conservati all’interno dell’archivi scolastici; c) i “beni architettonici”, ovvero gli stessi edifici scolastici, comprensivi del loro corredo murario (monumenti, busti, lapidi e targhe commemorative); d) i “beni artistici”, ovvero le opere d’arte di vario genere eventualmente prodotte¹ e comunque conservate all’interno delle scuole (dipinti, mosaici, murali, statue, sculture, suppellettili, paramenti e/o manufatti artigianali e lavori manuali d’altro genere); e) i “beni didattici”², ovvero i sussidi didattici e le risorse educative utilizzate per la didattica delle varie materie, organizzati o meno in musei, collezioni e/o esposizioni permanenti, suddivisi a loro volta in: “beni musicali”, ovvero il complesso degli attrezzi e dei sussidi utilizzati per la didattica della musica; i “beni scientifici”, “tecnologici e/o naturalistici”, ovvero il complesso degli strumenti scientifici, delle apparecchiature tecnologiche e dei sussidi utilizzati per la didattica delle scienze (modellini ceroplastici e/o plastici, animali imbalsamati, collezioni di minerali e di fossili, tabelloni didattici, campionari di pesi e misure, etc.)³; i “beni matematici e/o geometrici”, ovvero il

¹ Si pensi qui soprattutto ai manufatti prodotti nell’ambito delle esercitazioni pratiche svolte all’interno delle scuole professionali e degli istituti tecnici, delle scuole di magistero professionale per la donna, degli istituti d’arte, etc.

² Per questa definizione, nonostante non condivida a livello semantico la scelta di inserire i “beni didattici” – da considerarsi “beni museali” a tutti gli effetti – all’interno di un archivio, si vedano i due interessanti articoli di C. Laneve, *Conservare la memoria dell’insegnare. L’archivio dei beni didattici*, «Annali della Pubblica Istruzione», 1994, 1-2 (gennaio-aprile); Id., *L’archivio dei beni didattici. Per un recupero della storia dell’insegnare*, «Il Monitore», 1998 (settembre).

³ Le collezioni scientifiche – sulle quali non ci si può in questa sede troppo dilungare – sono state oggetto negli ultimi anni di rinnovato interesse, che si è concretizzato nella realizzazione di numerosi repertori. Si propone qui di seguito un sommario elenco delle pubblicazioni più significative uscite su questo argomento: C. Gregolin (a cura di), *I musei, le collezioni scientifiche e le sezioni antiche delle biblioteche*, Padova, Università degli Studi di Padova, 1996; R.G. Mazzolini (a cura di), *Le collezioni scientifiche del Ginnasio liceo «Giovanni Prati» di Trento*, Trento, Ginnasio liceo «Giovanni Prati», 1997; C. Loriga (a cura di), *Verso un museo delle scienze: orto botanico, musei e collezioni storico-scientifiche dell’Università di Ferrara*, Ferrara, Università degli Studi di Ferrara, 2001; A. Rossi, L. Ruggiero (a cura di), *Collezioni scientifiche a Lecce: memorie dimenticate di un’intensa stagione culturale*, Lecce, Edizioni del Grifo, 2002; F. Russo, *Il recupero e la valorizzazione delle collezioni museali scolastiche: un’ipotesi operativa*, «Bollettino Sezione Campania A.N.I.S.N.», 25, 2002; *Censimento delle collezioni scientifiche in Toscana*, Firenze, Regione Toscana – Istituto e Museo di storia della scienza, 2003; E.R. Massa (a cura di), *Atti dei convegni «Nuove tecnologie nella tutela e nel recupero delle raccolte naturalistiche, museali e scientifiche» e «Valorizzazione delle collezioni scientifiche e museali: la fruizione scientifica delle collezioni museali e ricaduta in campo antropologico e discipline affini»*, Torino, Università degli Studi di Torino – Dipartimento di Biologia Animale e dell’Uomo, 2003; M.L. Magnoni, A. Blasetti, *Censimento e precatalogazione delle collezioni scientifiche di interesse storico nelle Marche*, «Atti del Museo Civico di Storia Naturale di Trieste», vol. 51 (suppl.), 2005, pp. 85-88; *Scienza e*

complesso degli attrezzi e dei sussidi utilizzati per la didattica della matematica e della geometria (abachi, pallottolieri e altri strumenti di calcolo, regoli e aste numeriche, modellini geometrici lignei, metallici, cartacei e/o plastici, etc.); i “beni geografici”, ovvero il complesso degli attrezzi e dei sussidi utilizzati per la didattica della geografia (mappamondi, planetari, carte geografiche, etc.); i “beni ginnastici”, ovvero gli attrezzi ginnici utilizzati nell’ambito dell’educazione fisica (clave, cerchi, bastoni, funi, quadri svedesi, etc.); f) i “beni pedagogici”, ovvero i materiali pedagogici di vario genere sviluppati nell’ambito di particolari metodi didattici e utilizzati all’interno delle scuole (doni froebeliani, materiale di sviluppo cognitivo montessoriano, alfabeti mobili e alfabetieri sensoriali, etc.)⁴ ed eventualmente i lavori prodotti e le attività svolte dai destinatari stessi dei processi d’apprendimento indotti per mezzo di quegli stessi materiali (esercizi di scrittura in rilievo col punteruolo, manufatti, etc.); g) i “beni materiali” stratificatisi nel tempo all’interno degli istituti stessi (arredi, suppellettili, articoli di cancelleria, strumenti di scrittura, capi d’abbigliamento, oggetti del corredo dello scolaro, radio, proiettori, giradischi, etc.), anche in questo caso organizzati o meno in musei e/o esposizioni permanenti, i quali siano in grado di delimitare i contorni di quella che è stata da più parti definita la «cultura materiale della scuola».

Tralasciando per il momento le prime quattro categorie che compongono il patrimonio culturale delle scuole, relativamente alle quali già alcuni importanti progetti – seppur non improntati a criteri di sistematicità – sono stati promossi negli ultimi anni, in questo progetto si farà riferimento alle altre categorie proposte (“beni didattici, pedagogici e materiali delle scuole”), vale a dire quelle relative a beni culturali musealizzabili all’interno dei musei della scuola e dell’educazione.

2. *Un problema terminologico*

Una volta definita la tipologia dei beni culturali delle scuole che rientrano all’interno della nostra sfera di interesse, anche in ragione della loro predisposizione ad essere musealizzati, occorre definire la tipologia degli istituti museali all’interno dei quali raccogliarli, conservarli e renderli fruibili al pubblico. Giunti a questo punto, per poter procedere, è prima necessario disambiguare una serie di termini spesso utilizzati come se fossero sinonimi, pur non essendolo.

scienziati a Perugia: le collezioni scientifiche dell’Università degli Studi di Perugia, Milano, Skira, 2008 (catalogo della mostra).

⁴ Si pensi anche, più in generale, all’ampia gamma dei sussidi tiflodidattici (casellario Romagnoli, cubaritmo, etc.).

Musei scolastici, musei didattici, musei pedagogici, musei universitari, musei della scuola e musei dell'educazione. In quale di questi musei dovrebbero essere a ragione conservati i beni culturali sopra descritti? Dopo una lunga ed attenta riflessione, nello sforzo da un lato di non indulgere in eccessive semplificazioni e dall'altro di rendere conto della estrema complessità di questi materiali, posso affermare che i “beni didattici, pedagogici e materiali delle scuole” possono a ragione essere conservati in tutte le tipologie di musei sopra elencate, da quelli scolastici a quelli dell'educazione.

I musei didattici sono sostanzialmente identici a quelli scolastici e insieme a quelli pedagogici sono fortemente legati a una concezione museale di stampo positivista. I “musei didattici” e/o “scolastici”, infatti, erano in qualche modo la trasposizione museale a fini educativi della frenesia tassonomica positivista e costituivano una sorta di “campionario materico”, composto da campioni di materie prime di vario genere (minerali, vegetali, fibre tessili, etc.) e utilizzato per fornire alle scolaresche la possibilità di esperire le materie oggetto delle lezioni svolte in classe dagli insegnanti in base al metodo intuitivo e/o oggettivo, fondato sul principio che l'istruzione dovesse procedere dall'intuizione sensibile per stimolare l'istintiva tendenza dell'uomo a cogliere le leggi della Natura⁵. Questi musei erano espressione della presunta – e presuntuosa – capacità di riprodurre su scala industriale l'ambiente naturale e l'infinita gamma delle sostanze in esso presenti, le quali venivano per il suo tramite rese forzatamente fruibili all'interno dello spazio educativo⁶.

I “musei pedagogici”, invece, al pari dei musei di storia naturale, dei musei anatomici, degli orti botanici e dei giardini zoologici, erano concepiti come dei veri e propri “gabinetti di pedagogia” ed erano in qualche misura l'espressione della necessità da parte della pedagogia scientifica di rappresentarsi come scienza esatta a tutti gli effetti, al pari della chimica, della fisica e delle discipline dotate di musei e gabinetti scientifici nei quali raccogliere esemplari e campioni e compiere esperimenti. Come ha correttamente osservato Milena Cossetto in un suo articolo:

⁵ Basti citare, a tal proposito, il museo didattico di Luigi Bombicci a Bologna, il museo scolastico illustrato curato da Carlo Ajello per la Vallardi o ancora il museo realizzato dalla Paravia alla fine dell'800 «in cassette con campioni naturali e tavole cromolitografiche». Sul museo Bombicci, in particolare, cfr.: M. d'Ascenzo, R. Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*, Bologna, CLUEB, 2008.

⁶ Sul concetto di museo didattico e/o scolastico, cfr.: P. Bauselli, *La scuola pratica, ovvero Cento e più lezioni di cose per le scuole elementari dettate a metodo intuitivo e seguite da un prospetto nominativo dei principali oggetti necessari alla formazione del museo scolastico*, Torino, Tip. Camilla e Bertolero, 1883; A. Villani, *Il museo scolastico: norme pratiche per raccogliere e preparare una collezione di oggetti rispondenti ai libri di lettura delle scuole elementari*, Reggio nell'Emilia, Bassi, 1897; A. Ruberti, *Il Museo scolastico di una scuola rurale: con prefazione sul metodo sperimentale*, S. Benedetto, Tip. Edit. E. Rozzi, 1899; G. Merendi, *Guida pratica per la formazione di un piccolo museo scolastico e per gli asili: raccolta d'oggetti per lezioni intuitive*, Milano, La Voce delle maestre d'asilo, 1911; R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, Brescia, Queriniana, 1923.

I musei [pedagogici] ottocenteschi si proponevano di essere istituzioni deputate alla collocazione e alla documentazione di materiale e di sussidi didattici, di ricerche e di lavori compiuti da maestri ed allievi secondo le nuove metodologie, di libri e di riviste di argomento pedagogico; ma ambivano, soprattutto, a costituire veri e propri centri di consulenza e di progettazione nei vari settori della problematica scolastica, dall'edilizia agli arredi, dall'igiene ai metodi d'insegnamento, da una migliore conoscenza della psicologia infantile alla diffusione ed illustrazione (mediante incontri, discussioni, seminari, visite guidate) dei più validi principi innovatori nella politica educativa, anche in relazione ai progressi realizzati, nei principali stati del mondo⁷.

In Italia i principali esempi di “museo pedagogico” sono senza dubbio costituiti dal Museo pedagogico dell'Università di Roma (1906), successore del Museo di istruzione e di educazione fondato da Ruggero Bonghi nel 1875⁸, e dal Museo pedagogico dell'Università di Palermo (1880)⁹.

I “musei pedagogici” rientrano – al pari dei “musei scientifici”¹⁰ – all'interno dei “musei universitari”, dei quali costituiscono una delle numerose declinazioni tematiche¹¹. Non sarà inutile rilevare come i “musei universitari” siano vigilati dalla Commissione Musei della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), la quale nel 2001 ha incaricato una commissione composta dai delegati rettorali per i musei, gli archivi e i centri per le collezioni universitarie di interesse storico-scientifico di redigere una indagine preliminare su quali Atenei avessero

⁷ A questo proposito, cfr. M. Cossetto, *Il Museo della Scuola-Schulmuseum della Città di Bolzano*, «Turrus Babel», 2002, 56 (novembre), pp. 34-41 (in particolare il cap. «I Musei pedagogici nell'Europa dell'Ottocento»). Più in generale, sui musei pedagogici, si faccia riferimento ad: A. Nuzzaci, *I musei pedagogici*, Roma, Kappa, 2002.

⁸ Su questa istituzione, cfr.: L. Dal Pane, *Il Museo d'Istruzione e di educazione e l'opera di Antonio Labriola*, «Memorie dell'Accademia delle Scienze di Bologna – Classe di scienze morali», vol. IX, serie 5, 1961; S. Miccolis, *Antonio Labriola e il Museo d'istruzione e di educazione*, «Rendiconti dell'Istituto Lombardo di Scienze e Lettere», n. 116, 1981, pp. 73-87; M. Laeng, *Il Museo Storico della Didattica*, in *Duilio Cambellotti e le Scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine*, Roma, Tipografia Eurosia, 1993; Id., *Museo Storico della Didattica*, in M. Barbanera, I. Venafro (a cura di), *I musei dell'Università «La Sapienza»*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993.

⁹ Su questa istituzione, cfr.: M. Marino, *Il Museo pedagogico di Palermo*, in C. Xodo (a cura di), *Apprendere all'università: atti del Convegno (Padova, 23-25 ottobre 1996)*, vol. 1: *L'università ieri: dai puncta taxata al modulo didattico*, Padova, CLEUP, 1997; Ead., *Dal Museo pedagogico alla Scuola di magistero: l'esperienza della Facoltà di Lettere di Palermo*, «Fieri: Annali del Dipartimento di Filosofia, Storia e Critica dei Saperi», 2004, 1 (giugno), pp. 135-143.

¹⁰ I “musei scientifici” sono vigilati dall'Associazione Nazionale dei Musei Scientifici (ANMS), che comprende i musei di storia naturale, gli orti botanici, i giardini zoologici, gli acquari, i musei della scienza e della tecnica e i musei di storia della scienza e che non molto tempo addietro ha siglato un protocollo d'intesa col Ministero per i Beni e le Attività Culturali (MiBAC) e l'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione (ICCD) per la catalogazione dei materiali ivi conservati.

¹¹ Degno di menzione, in quanto museo universitario di indubbio interesse storico-educativo, il Museo europeo degli studenti (già denominato anche Museo degli studenti e della goliardia) di Bologna, diretto da Gian Paolo Brizzi e legato all'illuminata esperienza del Centro interuniversitario per la storia delle università italiane (CISUI) dell'Università degli Studi di Bologna.

riconosciuto nei loro statuti o regolamenti generali il ruolo dei musei e delle collezioni scientifiche e in quale forma e nel 2006 – in virtù di un protocollo d'intesa siglato da CRUI, MiBAC ed ENEA – ha aderito al progetto REDA, rivolto al censimento sistematico e alla catalogazione analitica del patrimonio culturale delle università, degli enti di ricerca e degli istituti scolastici¹². Questo progetto, che non è ancora stato in grado di raggiungere gli obiettivi che si era prefisso, costituisce – insieme al progetto FISQED promosso a partire dal 2004 dall'allora Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze (ora Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica) un sicuro punto di riferimento per coloro i quali siano interessati alla catalogazione e alla conservazione del patrimonio culturale delle scuole.

I “musei della scuola” e i “musei dell'educazione”, infine, in Italia sono stati istituiti abbastanza recentemente (a partire dalla metà degli anni Ottanta). La differenza fondamentale tra questi due tipi di musei risiede nel fatto che nel primo caso le raccolte sono relative unicamente alla realtà scolastica e nel secondo caso esse si riferiscono ai processi educativi più in generale, anche se promossi da altre agenzie educative (la famiglia, la Chiesa, etc.)¹³. È possibile inoltre distinguere due ulteriori tipologie di “musei della scuola”: da un lato, i musei della scuola che considerano gli oggetti ivi conservati come fonti storiche e nei quali di conseguenza allo spazio espositivo è annesso un centro di ricerca, all'interno del quale è possibile consultare e studiare le raccolte; dall'altro, i musei della scuola che considerano gli oggetti ivi conservati come meri reperti, i quali sono allestiti all'interno dello spazio espositivo per essere fruiti unicamente da visitatori a caccia di ricordi e/o da scolaresche interessate a vedere come si faceva scuola al tempo dei loro nonni¹⁴. In Italia, attualmente, i principali esempi di

¹² Cfr. nota del 23 marzo 2006 della Commissione Musei della CRUI.

¹³ Un ulteriore fattore di disorientamento potrebbe essere costituito dal fatto che all'estero si parla spesso di “musei dell'infanzia”, i quali costituiscono un'altra interessante tipologia museografica. Questi musei si sono particolarmente sviluppati in Gran Bretagna (*museums of childhood*), dove esiste una rete di istituzioni museali dedite alla raccolta di oggetti relativi alla vita materiale dell'infanzia (giocattoli, giochi, oggetti e attrezzi per la cura e l'igiene dell'infanzia, arredi domestici, manufatti infantili, abiti e accessori, etc.). I musei maggiormente degni di nota sono il *Bethnal Green Museum of Childhood* di Londra (sezione del *Victoria & Albert Museum*) e il *Museum of Childhood* di Edimburgo e l'*Highland Museum of Childhood* di Strathpeffer, in Scozia. In Italia esistono alcuni musei di questo genere (come il Museo degli Innocenti di Firenze, il Museo del giocattolo e del bambino della Fondazione «Paolo Franzini Tibaldeo» di Milano, il Museo Martinit e Stelline di Milano o il Museo dell'abbigliamento infantile di Angera), all'interno dei quali sono talvolta conservate collezioni d'interesse storico-educativo, i quali – in questa fase preliminare – non sono stati presi in esame, così come tutti i “musei specializzati”, dedicati ad un soggetto delimitato e specifico, più o meno propriamente di natura infantile, come il museo del giocattolo, del soldatino, della bambola, della figurina, del fumetto, del precinema, etc. Sui *museums of childhood*, in particolare, cfr. C. Frayling, S. Laurence, *European visions of childhood*, «European Business Review», vol. 98, 1998, 5, pp. 1-3; S. Roberts, *Minor concerns: representations of children and childhood in British museums*, «Museum and Society», IV, 2006, 3 (novembre), pp. 152-165.

¹⁴ Un discorso a parte meriterebbero le collezioni d'interesse storico-educativo conservate

“museo della scuola” (primo tipo) e “museo dell’educazione” sono senza dubbio costituiti dal Museo storico della didattica «Mauro Laeng» dell’Università degli Studi Roma 3 (1986), il Museo dell’educazione dell’Università degli Studi di Padova (1993), il Museo della scuola-Schulmuseum di Bolzano (1995) e il Museo della scuola e del libro per l’infanzia della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (2004); i principali esempi – al momento ne sono stati censiti circa 20 – di “museo della scuola” (secondo tipo), invece, sono il Museo della scuola triestina istituito all’interno del Civico Museo di guerra per la pace di Trieste, il Museo della scuola Beckwith «Odin-Bertot» di Angrogna (Torino), il Museo della scuola di montagna di Stroppio (Cuneo), il Museo della scuola di Pergine Valsugana (Trento) e la vecchia scuola della Borgata Maison, a Noasca (Torino)¹⁵.

3. *Le iniziative più recenti*

Come abbiamo già avuto modo di notare in precedenza, non sono mancate negli ultimi anni alcune interessanti iniziative scientifiche, a conferma del rinnovato interesse nei confronti della conservazione del patrimonio culturale delle scuole.

Di recente costituzione è, ad esempio, il Centro di ricerca interdipartimentale per lo studio e la valorizzazione dei beni culturali scolastici ed educativi dell’Università degli Studi di Pavia, che sotto l’intelligente guida di Monica Ferrari, si propone di: a) censire i beni culturali degli istituti scolastici primari e secondari della Lombardia meridionale; b) studiare delle soluzioni di descrizione, tutela e conservazione dei beni oggetto della ricerca; c) collaborare con le amministrazioni locali e le istituzioni scolastiche e i loro operatori riguardo ai problemi di conservazione, utilizzo e valorizzazione dei beni posseduti; d) promuovere ricerche storiche che possano svilupparsi sulla base dei documenti oggetto di studio. L’attivo centro di ricerca pavese ha promosso a Cremona nel settembre 2007 il seminario «I beni culturali della scuola: problemi di conservazione e di valorizzazione»¹⁶, articolato in numerose sezioni, e pochi mesi fa ha organizzato in collaborazione con la Facoltà di Scienze della

all’interno dei “musei demo-etno-antropologici” (in particolare le ricostruzioni storiche di aule scolastiche), in quanto considerate parte integrante della società – soprattutto rurale – d’un tempo; al momento, in base ad un primo sommario censimento che si conta di estendere a livello nazionale in collaborazione con la Società italiana per la museografia e i beni “demo-etno-antropologici” sono state censite all’interno oltre 40 collezioni d’interesse storico-educativo.

¹⁵ Si trova all’interno del Parco Nazionale Gran Paradiso.

¹⁶ Gli atti sono stati raccolti in M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (a cura di), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 2008, 15, pp. 15-192.

Formazione dell'Università della Valle d'Aosta – già promotrice del bel Corpus digitale delle scritture scolastiche d'ambito valdostano (CODISV) – la giornata di studio «Collezioni digitali per la valorizzazione della cultura scolastica: questioni di metodo e esperienze di ricerca» (Aosta, 12 maggio 2010).

Di ancor più recente costituzione è il Centro di documentazione e ricerca pedagogica istituito presso il settore Politiche educative del Comune di Mantova, in collaborazione il già citato centro di ricerca pavese, tra i cui scopi c'è anche la valorizzazione dei beni culturali delle scuole mantovane, attraverso: a) la costruzione di nuovi archivi (anche di storia orale) e di nuove collezioni sulla scorta di una sensibilità culturale che si sviluppa proprio promuovendo esperienze di ricerca che intercettano vari soggetti (dirigenti, amministratori, insegnanti), formando, al tempo stesso, nuove competenze e incentivando un sapere riflessivo della scuola su se stessa; b) il reperimento di una documentazione troppo spesso ritenuta minore circa la quotidianità (regolamenti, statuti di istituzioni, verbali di adunanze di insegnanti, fatture relative all'acquisto di materiali, rendiconti sulla vita delle istituzioni) o dispersa in vari archivi, eppure essenziale (quali ad esempio le biblioteche circolanti dei maestri); c) la valorizzazione della produzione culturale di allievi e di maestri.

Infine, di recentissima costituzione, il Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca», annesso al *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* dell'Università degli Studi di Macerata e diretto dalla prof.ssa Anna Ascenzi, il quale si propone: a) la valorizzazione e la promozione dello studio e della conoscenza delle proprie raccolte; b) l'acquisizione di ulteriori raccolte di materiale bibliografico, fotografico, iconografico, documentario e/o museale d'interesse storico-educativo; c) il censimento dei beni culturali della scuola e delle collezioni scientifiche e tecnologiche conservate presso gli istituti scolastici della Provincia di Macerata e la loro segnalazione alle competenti autorità per l'attivazione delle ordinarie procedure di tutela e salvaguardia¹⁷; d) la promozione di una rete nazionale dei musei della scuola, sul modello di quanto è stato fatto con eccellenti risultati in altri paesi; e) la promozione – in collaborazione con i musei della predetta rete – di iniziative volte alla realizzazione di veri e propri poli periferici di sistematico censimento, raccolta, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo nazionale, a lungo tempo disperso, e allo sviluppo di una maggiore sensibilità del mondo scolastico e più in generale della società civile nei confronti dei beni culturali della scuola; f) la realizzazione di iniziative volte a promuovere tra gli alunni delle scuole primarie e secondarie, tra gli studenti universitari dei corsi di laurea in scienze dell'educazione e della formazione, tra gli allievi dei corsi *post lauream* di specializzazione all'insegnamento e tra gli

¹⁷ Uno specifico progetto di ricerca, coordinato dalla Dott.ssa Marta Brunelli, è stato da poco avviato in collaborazione con gli studenti della Facoltà di Beni Culturali dell'Università degli Studi di Macerata.

insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado la conoscenza delle origini e degli sviluppi del sistema formativo e delle istituzioni scolastiche dell'Italia unita, sia attraverso incontri e visite guidate delle scolaresche, sia, più in particolare, attraverso specifiche attività didattiche e formative.

Attendono ancora una piena attuazione i progetti del Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Bologna (la cui versione virtuale è tuttavia già accessibile in rete)¹⁸, presentato tra il vivo interesse del pubblico presente nel corso del seminario di studio internazionale «Idee per un modello di museo dell'educazione» (Bologna, 19 febbraio 2010)¹⁹, e il Museo nazionale della scuola di Firenze, promosso dall'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (la quale annovera tra i propri antecedenti istituzionali il Museo didattico nazionale poi Museo nazionale della scuola²⁰) in collaborazione con il Comune di Firenze, per il quale è già stata reperita una prestigiosa sede nel quartiere di San Frediano e si attende unicamente lo stanziamento dei fondi necessari.

4. *L'ipotesi progettuale*

Prodotti e servizi

Il progetto dedicato al patrimonio culturale delle scuole e alla sua conservazione in ambito museale, promosso dall'Università degli Studi di Macerata, punterà alla realizzazione dei prodotti e all'erogazione dei servizi di seguito elencati:

- una rete italiana dei musei della scuola e dell'educazione, sul modello di quanto è stato fatto con eccellenti risultati in altri Paesi (ad es., Germania e Francia)²¹, la cui attività dovrebbe essere auspicabilmente coordinata da una *Società italiana dei musei della scuola e dell'educazione*, che si

¹⁸ <<http://www.museoeducazione.scedu.unibo.it/>> (ultimo accesso: 1 novembre 2010).

¹⁹ Per questo progetto, si veda: M. D'Ascenzo, *Il Museo della Scuola a Bologna tra memoria e progetto*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2009, 4, pp. 1-22.

²⁰ Su questa istituzione, in particolare, cfr. P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010.

²¹ Non si può fare a meno di fare riferimento, a livello internazionale, al biennale *Symposium international des musées de l'éducation et des collections de patrimoine scolaire*, la cui prossima edizione – la quattordicesima – si terrà a Bolzano. Si vedano in particolare, su questa iniziativa, i resoconti dei lavori delle ultime tre edizioni pubblicati su questa stessa rivista: D. Joos, M. Zahl, *11th and 12th International Symposium for Museums of Schools Life and Childhood and School History Collections*, «History of Education & Children's Literature», II, 2007, 1, pp. 435 sgg.; rassegna critica di F. Targhetta, *I musei dell'educazione come risorsa per la ricerca*, «History of Education & Children's Literature», V, 2010, 1, pp. 421 sgg.

- proponga di: a) tutelare le condizioni morali, giuridiche ed economiche nelle quali si svolge l'attività delle istituzioni associate; b) promuovere attraverso la costituzione di sezioni locali ramificate sul territorio nazionale la realizzazione di poli periferici di censimento, raccolta, catalogazione, conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale delle scuole; c) tutelare il patrimonio nazionale della museologia scolastica e più in generale educativa, promuovendo iniziative atte a evitarne la dispersione e il deterioramento – anche attraverso l'opportuna segnalazione alle competenti autorità (Soprintendenze provinciali per i beni architettonici, paesaggistici, storici, artistici ed etnoantropologici) – e a curarne l'aggiornamento e l'incremento; d) promuovere – in collaborazione con gli atenei consociati e in accordo con il Comitato italiano dell'International Council of Museums (ICOM)²² – specifici percorsi di formazione professionale indirizzati da un lato ai catalogatori e dall'altro a curatori e conservatori museali specializzati nella gestione e nella manutenzione di raccolte storiche di carattere educativo; e) promuovere la realizzazione di un portale web ufficiale; f) sviluppare l'interesse del mondo scolastico e più in generale della società civile nei confronti dei beni culturali della scuola, evidenziandone le funzioni didattiche e divulgative; g) promuovere intese fra le diverse istituzioni al fine di facilitare scambi di informazioni, pratiche ed esperienze, nonché l'elaborazione di programmi comuni e regolamenti condivisi; h) mantenere il collegamento con similari associazioni estere;
- una *banca dati nazionale dei beni culturali scolastici*, concepita sulla base del sistema informativo sviluppato dall'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione (ICCD) in collaborazione con l'ENEA per l'informatizzazione del catalogo dei beni culturali (SIGEC)²³, che si proponga di: a) consentire la metadattazione dei beni culturali scolastici; b) contribuire alla sistematizzazione di un set di indicatori per il censimento dei beni culturali scolastici e il loro successivo monitoraggio; c) contribuire alla definizione delle tipologie di beni culturali scolastici conservabili all'interno dei musei della scuola e dell'educazione; d) definire i criteri di classificazione dei beni culturali scolastici; e) contribuire alla elaborazione di un tesoro multilingue per la significazione, la conversione semantica e la descrizione tematica della particolare tipologia di oggetti descritti, finalizzato alla moltiplicazione delle chiavi di accesso ai contenuti della banca dati; f) consentire la gestione del flusso delle schede catalografiche generate a livello periferico dai vari catalogatori all'interno di una *repository* centrale risiedente su server accessibile tramite protocollo

²² Il 29 luglio 2010 ICOM Italia ha istituito una Commissione tematica nazionale sui musei della scuola, coordinata da Francesca Pizzigoni, di cui lo scrivente è membro.

²³ Non sarà inutile – in via preliminare – effettuare un confronto anche con il software FISQED, realizzato nel 2007 dall'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze e destinato alla catalogazione analitica delle collezioni storico-educative.

personalizzato; g) rendere disponibili in rete le risorse catalografiche ad accesso remoto (scheda catalografica, cui è connessa la digitalizzazione dell'oggetto catalogato) anche ad un pubblico di non specialisti.

Gli obiettivi

Gli obiettivi che questo progetto si propone di raggiungere sono quelli di seguito elencati:

- colmare il disavanzo scientifico della storia dell'educazione italiana rispetto a quelle degli altri paesi, dove il filone di studi dedicato alla cultura materiale della scuola e alla sua conservazione all'interno dei musei della scuola e dell'educazione è già stato sondato con numerosi lavori di ricerca;
- la salvaguardia, la valorizzazione e la promozione dello studio delle collezioni di beni culturali scolastici, secondo criteri scientifici;
- la classificazione sistematica dei beni culturali scolastici, secondo un ordine razionale che ne faciliti la descrizione, l'accesso e la fruizione;
- il recupero e il restauro di beni culturali scolastici particolarmente rari, danneggiati a causa dell'usura e/o dell'incuria;
- il reperimento e l'acquisizione di ulteriori collezioni d'interesse storico-educativo, sia presso soggetti privati (collezionisti, antiquari, rigattieri, etc.) sia – tramite la stipulazione di specifici accordi per la cessione in deposito e/o in comodato d'uso gratuito – presso soggetti pubblici (in particolare istituti scolastici ed educativi);
- la pubblicazione di articoli scientifici e saggi monografici su questi temi;
- la divulgazione della storia dell'educazione, sia per gli studenti delle scuole di diverso ordine e grado attraverso attività didattiche, esposizioni e visite guidate, sia per i professionisti della scuola e dell'educazione attraverso incontri e seminarî rivolti alla valorizzazione dei beni culturali della scuola.

Le ricadute possibili

Un progetto di questa portata potrebbe produrre le seguenti ricadute:

- la salvaguardia di una parte consistente del patrimonio culturale nazionale, fino a questo momento non ancora avvantaggiatasi di specifici interventi di tutela ed anzi soggetta ad un preoccupante fenomeno di dispersione, che rischia di metterne per sempre a repentaglio l'integrità;
- i musei – nel nostro caso specifico i musei della scuola e dell'educazione – sono considerati i luoghi di conservazione per eccellenza, ma è altrettanto vero che essi sono dei veri e propri ambienti di apprendimento, all'interno dei quali – sulla scorta di quanto avviene da anni in Spagna – è possibile promuovere percorsi di formazione e di aggiornamento dedicati agli insegnanti, specialmente in riferimento all'evoluzione delle metodologie didattiche e delle reali pratiche educative;
- i musei della scuola e dell'educazione – così come tutti i musei in generale – possono essere utilizzati per promuovere specifici percorsi di educazione al patrimonio²⁴, rivolti alle scolaresche;
- la valorizzazione dei saperi pedagogici e/o didattici e delle competenze professionali maturati dai vecchi insegnanti in pensione nel corso della loro carriera, utilizzati in quanto consulenti per la determinazione delle destinazioni d'uso e delle modalità d'impiego dei materiali scolastici, dei sussidi didattici e degli strumenti scientifici all'interno delle aule e restituiti simbolicamente al proprio ruolo di “docenti”, oltre che di individui con un ruolo ancora attivo all'interno della propria comunità;
- i musei della scuola e dell'educazione sia attraverso il coinvolgimento degli anziani nelle visite guidate delle scolaresche, in quanto testimoni diretti delle reali pratiche educative un tempo svolte nelle aule, sia attraverso il coinvolgimento delle scolaresche in periodiche campagne di raccolta delle testimonianze orali dei membri delle loro comunità sulla scuola del loro tempo (utili per recuperare e salvaguardare quello che i colleghi spagnoli hanno definito come il «patrimonio educativo immateriale»)²⁵ possono incentivare sensibilmente il dialogo intergenerazionale e trasformarsi in un luogo di socialità;

²⁴ Su questo concetto, cfr. il portale Hereduc (Heritage Education) <<http://www.hereduc.net/>> (ultimo accesso 1 novembre 2010).

²⁵ Si tratta in realtà di patrimonio immateriale audio e/o video-registrato e trasferito su supporto magnetico e/o digitale. Su questo concetto, cfr.: C. Yanes Cabrera, *El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa*, «Cadernos de história da educação», vol. 2, 2007, pp. 71-85; Ead., *Etnografía ed elementos inmateriales de la cultura scolastica: posibilidad e propuestas de investigación*, in A. Gramigna, A. Ravaglia (a cura di), *Etnografía de la formación*, Roma, Anicia, 2008, pp. 155-174; Ead., *El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia*, in J. Ruiz Berrio (a cura di), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2010, pp. 63-90.

- la creazione di nuove possibilità occupazionali nel settore dei beni culturali, in particolar modo per determinate figure professionali (mediatori informatici per i beni culturali, tecnici multimediali, catalogatori, conservatori museali, restauratori specializzati nel recupero dei beni culturali scolastici e numerose altre figure professionali legate al settore del *knowledge management*).

Juri Meda
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
juri.meda@unimc.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:

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:

<http://www.hecl.it>

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); Ariclè 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.

