

Giorgio Chiosso

*Diventare italiani*  
**I libri di lettura per la scuola elementare  
nel secondo Ottocento**

**Abstracts**

Questo contributo anticipa alcuni primi risultati di una ricerca in corso su un ampio campione di libri di lettura per le scuole elementari pubblicati tra il 1860 e il 1900. In questa sede è impossibile, per ragioni di spazio, rendere conto in termini analitici dei riferimenti bibliografici dei testi consultati. Mi limito a precisare che il campione è significativo per distribuzione geografica, impostazioni ideali e pedagogiche e caratteristiche editoriali.

**Parole chiave:** Libri di Lettura, Scuola Elementare, Il Buon Italiano.

*This contribution anticipates some of the first results of research being done on a vast sample of reading books for the elementary school published between 1860 and 1900. It is impossible here, for reasons of space, to give an account in analytical terms of the bibliographical references of the texts consulted. I limit myself to stating that the sample is significant for its geographical distribution, ideal and pedagogical approaches and publishing characteristics.*

**Key-words:** Reading Books, Elementary School, The Good Italian.

**1. Il libro come “alimento all’intelletto e al cuore dei giovinetti”**

Il libro di lettura costituisce la tipologia di testo più diffusa nelle scuole elementari del secondo Ottocento. Per la maggioranza dei bambini che andavano a scuola per pochi anni e cioè limitatamente al ciclo inferiore (secondo quanto prescritto obbligatoriamente già dalla legge Casati e ribadito con maggior rigore dalla legge del 1877 che pose lo scioglimento dell’obbligo a nove anni) era in genere anche l’unico libro in uso accanto a quello di aritmetica e, quando era previsto l’insegnamento religioso, al catechismo o alla storia sacra. Si trattava di pubblicazioni di poche decine di pagine, compilate in genere da maestri e ispettori scolastici,

dalle caratteristiche tipografiche molto sobrie e vendute a pochi centesimi, stampate da una miriade di tipografi e piccoli librai distribuiti capillarmente sull'intero il territorio nazionale che contendevano il mercato agli editori maggiori.

Soltanto a partire dalla fine degli anni Settanta cominciarono ad apparire nei testi con una certa regolarità le prime figure illustrate per iniziativa delle case editrici più importanti che riciclavano, senza aggravio economico, piccole litografie in bianco e nero già impiegate per altri libri. Da questo momento, inoltre, i libri di lettura andarono intrecciandosi – in specie nel caso dell'editoria con ambizioni più ampie di quelle locali – in modo sinergico con il resto del catalogo scolastico, in particolare con giornali e guide pedagogiche per i maestri, i libri premio, il materiale didattico, le raccolte di letture amene, quasi sempre opera degli stessi autori dei libri scolastici.

Al libro di lettura tutti i *Programmi* scolastici per la scuola elementare che si sono susseguiti dal 1860 fino alla riforma scolastica del 1923 assegnano un ruolo di fondamentale importanza come strumento di introduzione al mondo dell'alfabeto e alle conoscenze fondamentali. I maestri erano esplicitamente invitati a organizzare il loro insegnamento sulla lettura e spiegazione del libro di lettura.

I *Programmi* del 1867 dedicano, ad esempio, un apposito paragrafo ai “libri di lettura”. Gradualmente adatti all'intelligenza ed all'età degli alunni, essi dovevano somministrare “per via facile e pratica alimento all'intelletto e al cuore dei giovinetti”, evitando ogni “superflua futilità”. La lettura scolastica guidata dal maestro andava orientata a

“far amare agli alunni la verità e il bene, ad estirpare dalle menti [degli allievi] gli errori popolari, od impedire che vi si insinuino, e porgere in acconcia materia quante elementari cognizioni sono utili alla sanità e agli interessi tutti della vita privata e della civile”.

Non mancavano inoltre alcune puntuali raccomandazioni didattiche:

“Il maestro interroghi gli scolari sulle cose lette per accertarsi che le abbiano intese e svegli e rettificati la coscienza, domandando sui fatti narrati e il loro giudizio”.

Anche nelle *Istruzioni* anteposte ai successivi programmi (1888), redatte da Aristide Gabelli, la questione dei libri di lettura era strettamente associata alla pratica della lettura e all'insegnamento della lingua italiana con un forte richiamo all'esigenza di praticità e concretezza:

“Non è tempo che il maestro si occupi di eleganze, né di fioriture; ciò che importa è la chiarezza del pensiero e, quindi, come fondamento della chiarezza la proprietà della parola, ossia il chiamar pane il pane, senza perifrasi e senza quel linguaggio figurato che, trasportando le parole a un senso che non hanno, mette la confusione non solo nella lingua, ma nella testa”.

Era, perciò, giudicata “cosa di capitale importanza” l’assicurarsi che gli scolari capissero bene ciò che leggevano. Le raccomandazioni in proposito erano esplicite: terminata la lettura di un brano il maestro doveva esigere che gli allievi ne rendessero “conto chiaramente” e, qualora la situazione lo richiedesse, spiegasse loro i termini meno comuni. Infine, l’insegnante doveva rileggere il testo “accentuandone le proposizioni e il periodo in modo che ne esca lucido il senso”, per poi farlo rileggere un’altra volta agli alunni.

Tutto quanto abbiamo fin qui detto va preso con un certo beneficio di inventario, perché la realtà si presentava assai più complicata, a cominciare da maestri non di rado essi stessi in difficoltà, almeno per i primi decenni dopo l’Unità, con la corretta lingua italiana. I libri scolastici, poi, non erano universalmente adottati nelle forme che oggi ci sono consuete. Il libro di testo entra lentamente nelle classi elementari e soltanto in seguito all’imposizione dell’autorità scolastica giustificata dalla necessità di rendere il meno disomogenea possibile l’istruzione nelle diverse parti d’Italia, decisione sostenuta dalla martellante propaganda degli editori per evidenti ragioni economiche. I testi per le scuole elementari e, in specie, i libri di lettura si moltiplicarono in misura sproporzionata tanto da spingere il Ministero a chiedersi in una circolare del 30 gennaio 1875 se la proliferazione dei testi fosse davvero giustificata oppure se le ragioni non fossero da ricondurre “alla bramosia di veloci guadagni”, un interrogativo più che ragionevole, destinato a ripetersi in forme ricorrenti anche nei decenni successivi.

Nonostante queste poderose spinte, per molto tempo ancora, almeno fin verso gli anni Ottanta-Novanta, specie nelle scuole rurali, accadeva con una certa frequenza che nelle classi convivessero più tipologie di libri: non soltanto quelli ufficialmente adottati dal maestro, ma anche quelli già usati dai fratelli più grandi, quelli trovati in casa o quelli imprestati da parenti e amici. Così, accanto ai testi appositamente predisposti secondo criteri pedagogici e didattici, circolavano raccolte di favole, storie di santi, pubblicazioni devozionali, libretti di propaganda politica che invano le istruzioni ministeriali si sforzavano di contrastare.

L’impiego del libro di scuola a cominciare proprio da quelli di lettura si affermò dunque gradualmente (e comunque irreversibilmente) fino a configurarsi come un indispensabile strumento di lavoro didattico (perché la sua lettura occupava una buona parte della giornata di lezione) e pedagogico in quanto oggetto dal valore fortemente simbolico associato alla capacità di leggere e di scrivere. La familiarità con il libro faceva la distinzione in una società nella quale ancora prevalevano gli analfabeti. Tra i tanti *topoi* ricorrenti nelle letture per l’infanzia si trova, non a caso, anche quello del bambino virtuoso che conserva amorevolmente i suoi libri contrapposto al bambino impertinente che li sgualcisce, li scarabocchia o addirittura, come Pinocchio, li vende.

Il prototipo del moderno libro di lettura è tradizionalmente considerato il *Giannetto*, un testo apparso nel 1836, compilato da Luigi Alessandro Parravicini, pro-

fessore di pedagogia e direttore della Scuola normale di Como. Un testo dalla fortuna editoriale straordinaria, impiegato per tutto il secondo Ottocento sia come libro di lettura scolastico e sia come libro di cultura popolare. Intorno alle immaginarie, ma molto realistiche, vicende scolastiche e familiari del protagonista, il Parravicini dispone le nozioni utili a Giannetto, distribuendole in cinque capitoli principali: *chi è l'uomo, quali sono i doveri dell'uomo verso la società, qual è la terra abitata dall'uomo, gli esempi morali utili a migliorare l'uomo e gli insegnamenti tratti dalla storia*. Questo schema resisterà a lungo, confortato dall'orientamento dei programmi scolastici: non solo i libri di lettura richiederanno spesso nei loro titoli i nomi di bambini e bambine, ma si rifaranno alla praticità dell'impianto didattico e pedagogico parraviciniano.

L'esigenza del libro scolastico "utile" è tema ricorrente nella pubblicistica scolastica. Pochi anni dopo la pubblicazione del *Giannetto*, nel 1845, un altro tra i primi e fortunati compilatori di questo genere di libri, il piemontese Vincenzo Troya, in una serie di articoli apparsi sull'"Educatore primario" di Torino parlava, a sua volta, del libro di lettura come di una "enciclopedia popolare" che doveva servire a rendere efficace quella scuola elementare che, a suo giudizio, avrebbe dovuto assumere la fisionomia di una "università in miniatura". E, a conferma di una concezione del libro di lettura ormai consolidata, nel 1864 Giulio Tarra, anch'egli autore di volumetti assai diffusi, così scriveva nel presentare il suo *Libro del bambino, primo libro di letture graduate allo sviluppo progressivo ecc. ecc.*:

"Avuto riguardo alle classi popolari, per cui il libro fu composto, s'ebbe special cura nella scelta degli argomenti, delle riflessioni e dei principi sociali e morali, di educare nelle modeste, ma forti virtù che meglio s'addicono al popolo laborioso".

Il modello di un libro "pratico" e "utile" si appoggiava a un'idea di cultura scolastica coerente con le esigenze di una vita destinata a confrontarsi con la durezza e la precarietà di una società in cui i ceti popolari si dovevano conquistare il pane ogni giorno. La scuola non doveva più coltivare l'ambizione di preparare agli studi successivi, ma andava finalizzata all'istruzione di tutto il popolo.

Come abbiamo visto sopra, i *Programmi* del 1867 recepirono *in toto* l'esigenza di concretezza e praticità e su questa linea si espressero negli anni a venire altri documenti ministeriali. La *Circolare del 12 novembre 1882* dedicata alla scelta dei libri, ad esempio, avvertiva che i libri di lettura dovevano "contenere [...] nozioni elementari di igiene, scienze naturali, storia e geografia intercalate da novelle, racconti morali e facili poesie" con "speciale attinenza alla vita cittadina e dunque alle arti, industria e commerci (nella scuola urbana) e ai lavori agricoli (nella scuola rurale)", non dimenticando di curare "la speciale missione della donna nella famiglia e nella società". In un successivo decreto del 1884 si precisava che il libro di lettura doveva

“destare vivo il desiderio di nuove letture e, come il buon cibo, nutrire senza saziare [...] Esposizione semplice, chiara, accurata sì dei principali fenomeni della natura e delle principali invenzioni e scoperte dell’uomo, come dei diritti e doveri dell’uomo stesso e come uomo e come cittadino. Un libro di lettura tanto è migliore quanto più riesce piano e dilettevole, diversi per scuole rurali e urbane: quegli alunni vivono in ambiente diverso e tendono a diversa meta”.

Le citazioni potrebbero proseguire, ma la conclusione è una sola. Il libro di lettura del secondo Ottocento è concepito come un piccolo condensato di conoscenze giudicate necessarie per il futuro uomo adulto e cittadino operoso. C’è piena consapevolezza che nel poco tempo trascorso dagli allievi a scuola occorre compiere ogni sforzo per trasmettere poche e utili nozioni.

## **2. La lingua italiana per il buon italiano**

Veniamo ora al nostro tema in modo più specifico: come viene presentato il modello del buon italiano in questa produzione scolastica?

Si diventa italiani, prima di tutto, perché si parla la lingua italiana (l’italiano, si noti bene, della tradizione colta) con il contestuale e netto rifiuto di qualsiasi contatto con le abitudini dialettali. Entrambe queste scelte volte a superare la sensazione di incomunicabilità linguistica tra i cittadini di aree geografiche, sono impregnate di un alto segnale simbolico. Con la sola eccezione della Toscana e dell’Umbria, come è risaputo, la lingua italiana appariva al resto degli italiani una lingua pressoché straniera il cui apprendimento risultava ostico a bambini immersi nella dialettologia. Se, come annotava il Tommaseo, il compito scolastico dei bambini toscani era soltanto quello di “*coltivare*” una lingua già appresa in forme naturali in famiglia, per gli scolari delle altre regioni si trattava invece di “*apprenderla*” con tutta la fatica che questo esercizio portava con sé.

Proprio in questo esercizio, si condensava un messaggio pedagogico e civile di superamento delle tradizioni locali: la dichiarazione dell’insufficienza delle singole culture linguistiche locali rispetto alla priorità assegnata alla tradizione nazionale e, più ampiamente, la necessità che le diverse storie patrie fossero unificate in un’unica grande Patria che si affidava a una sola lingua. Il sentimento d’orgoglio per la grandezza della propria lingua si proietta verso un vagheggiato futuro di un’Italia degna erede delle glorie del passato. Pazienza se poi questo nobile (e un po’ retorico) scopo era accompagnato da esercizi noiosi, con parole ed espressioni estranee alle esperienze infantili, spesso infarciti di pedanti nozioni grammaticali, di lunghi elenchi di nomi, di ben noti (e, a giudizio dei toscani, famigerati) esercizi di nomenclatura nei quali erano particolarmente abili i maestri piemontesi.

I maestri più bravi cercavano di facilitare la memorizzazione dei vocaboli italiani attraverso l’impiego di cartelloni illustrati che editori intraprendenti (come, ad esempio, Paravia e Vallardi) seppero subito porre a disposizione delle scuole. Era frequente che nelle pratiche scolastiche l’uso del dialetto fosse punito con pic-

coli pegni e, quasi sempre, con il disprezzo dei maestri perché il parlare vernacolare era giudicato improprio e inadeguato all'importanza della scuola. Invano alcuni studiosi, come ad esempio Isaia Ascoli e poco più avanti Ernesto Monaci, rivendicarono il valore del patrimonio linguistico dialettale e soltanto più tardi, con la riforma scolastica del 1923, alcuni aspetti delle parlate dialettali furono valorizzate per iniziativa di quel grande pedagogo che fu Giuseppe Lombardo Radice.

La lingua italiana costituiva dunque la prima reale e faticosissima introduzione dei bambini alla nozione di Patria. E come la prima risultava estranea alla loro esperienza immediata anche la nozione dell'altra doveva apparire piuttosto vaga e certamente alquanto lontana dalle altisonanti dichiarazioni che si potevano sentire nei dibattiti politici. Questa lontananza era ben presente agli uomini di scuola che, all'indomani dell'Unità, puntarono con molto pragmatismo alla formazione di un futuro cittadino saldo nei suoi doveri e rispettoso di una legge etica interiore prima ancora di quella civile. Non abbiamo qui lo spazio per documentare come questo obiettivo si tradusse nella pubblicazione di libri predisposti secondo le esigenze dei diversi tipi di scuola e di allievi dell'Italia di allora: scuole urbane, scuole rurali, scuole maschili, scuole femminili, scuole serali e festive per adulti. Si moltiplicarono inoltre piccoli dizionari (spesso in appendice agli stessi libri di lettura) dei vari dialetti italiani per facilitare la comprensione dell'italiano.

L'altro polo costitutivo dell'educazione del piccolo italiano non fu, almeno fino al 1888, la storia patria, in genere culminante nell'epopea risorgimentale e nella celebrazione dei fasti di casa Savoia. Contrariamente a quanto in genere si crede, questa impostazione marcatamente ideologica (intorno a cui si moltiplicarono inevitabilmente le interpretazioni della storia italiana) non segnò i programmi delle prime classi elementari, mentre appare evidente nei testi delle ultime classi del ciclo primario e diventa un *fil rouge* molto netto nelle scuole secondarie. Soltanto a partire dal 1880 i programmi delle scuole normali ove si formavano i maestri prevedono in modo esplicito l'insegnamento della storia con particolare riferimento ai fatti e ai personaggi dell'epopea risorgimentale.

Nei libri di lettura per gli scolari delle prime classi elementari, il baricentro educativo è posto nella formazione di un adulto capace di inserirsi in modo attivo nella vita associata, nel rispetto delle leggi e delle norme sociali correnti imperniate sulla ricerca del decoro, dal lavoro, dall'autocontrollo del corpo, dei gesti, delle parole, da regole morali segnate dalla netta distinzione di bene e male. Brevi brani di contenuto morale s'intrecciano con leggende popolari, semplici nozioni scientifiche utili per contrastare credenze e pregiudizi, qualche cenno alla geografia italiana e ai grandi italiani.

Potremmo dire, per stare al titolo del nostro contributo, che la formazione etica precede la formazione dell'italiano o, se si preferisce, l'educazione dell'italiano poggia su una solida e concreta concezione etica della vita umana radicata nel preciso luogo ove il destino ha posto la vita di ciascuno.

E qui davvero si coglie tutto lo sforzo di restare aderenti alla praticità della vita, leggendola tuttavia con strumenti linguistici estranei alla maggioranza degli allievi. Una contraddizione non da poco che si cerca di superare e sciogliere, puntando su una immagine di Patria raffigurata mediante il dilatarsi del borgo natio. La Patria non finisce con la cinta del paese o della città, ammoniscono i libri di scuola. Il villaggio e le concrete esperienze che lo animano – da quelle pratiche ed economiche a quelle dei sentimenti e dei rapporti sociali – costituiscono un'introduzione simbolica alla Patria più grande.

La valorizzazione del borgo natio non rispondeva soltanto all'esigenza didattica di partire dalle esperienze infantili per introdurre il concetto di una più ampia entità geografica. L'obiettivo era quello di orientare i vigorosi sentimenti locali verso una realtà ancora ignota e astratta qual era, per i più, l'Italia.

I doveri che legano ciascuno alla propria terra erano perciò assunti a modello per i doveri del buon cittadino. Ho detto non a caso “*doveri*” perché di “*diritti*” si comincerà a parlare soltanto un poco più tardi quando, nel 1877, nella scuola elementare entrerà la disciplina dei “*Diritti e doveri del cittadino*” con la quale il ministro dell'Istruzione Michele Coppino si propose di sostituire al valore educativo tradizionalmente rappresentato dalla religione cattolica quello di una formazione civile impregnata di sentimenti laici.

Il primo dovere è quello di meritarsi la vita attraverso il lavoro e la capacità di essere autosufficiente a sé e per la propria famiglia. Il buon lavoratore sarà onorato del proprio sudore e ne ritrarrà la gioia di chi sa tenersi lontano dall'ozio generatore dei vizi, saprà mantenere la propria famiglia con dignità e mediante il risparmio prevenire e contenere le possibili difficoltà insorgenti a causa di imprevisti.

Questa visione etica del lavoro e della sagacia del buon padre di famiglia viene associata ai consigli su come “*sceglersi uno stato*”, scelta da commisurare alla effettiva realtà: aspettative troppo alte sono destinate fatalmente a ingenerare delusioni, ma neppure è apprezzabile il rifugio nel fatalismo di una irrimediabile immodificabilità della propria condizione. Due professioni vengono spesso prospettate ai piccoli allievi per incoraggiare esemplarmente le virtù della laboriosità e dell'intraprendenza: quella del piccolo commerciante che risparmia soldo su soldo, rinunciando a svaghi e lussi e quella dell'artigiano che si fa strada fino a diventare il proprietario di una piccola manifattura. In entrambi i casi si tratta di anticipazioni di quella cultura *self-helpistica* che cirolerà a più vasto raggio nelle scuole italiane soprattutto dopo il 1880.

Al *dovere del lavoro* si associa il *dovere dell'istruzione*. L'uomo ignorante viene rappresentato come un goffo individuo che non conosce se stesso e non sa neppure fare i suoi materiali interessi, che appare come estraneo a tutto ciò che accade intorno a lui, ignorando le grandi e le piccole questioni. L'uomo che non adempie in tenera età ai suoi doveri di scolaro è fortemente denigrato, ritenuto un inutile e gravoso peso per la società civile, una persona priva della propria onorabilità. L'istru-



zione e la scuola sono perciò visti come il segno della civiltà e del progresso, degne della massima stima. Il maestro viene descritto come un benefattore dell'umanità e circondato da un apprezzamento sociale di cui sono testimonianza anche le numerose opere letterarie che lo vedono come il principale protagonista.

Due altri doveri erano potentemente veicolati dai libri scolastici fin dagli anni della scuola elementare: il *pagamento dei tributi* e il *servizio militare*. Non è sufficiente “*amare la Patria*” a parole, ma occorre dimostrarlo tangibilmente nei fatti. Il *benessere comune* dipende dal *senso civico* di *contribuire ai costi* della convivenza a cui tutti i cittadini sono tenuti a concorrere “*in proporzione dei loro averi*”. Il *servizio militare* era presentato ai giovanissimi allievi come indispensabile per la protezione della nazione e il mantenimento della propria indipendenza. Tanta insistenza sull'importanza civica del servizio militare – costante in tutti i testi dell'epoca – rispondeva alla necessità di vincere le resistenze con cui il lungo periodo che i giovani dovevano trascorrere in divisa era in genere vissuto dai ceti popolari. La leva toglieva infatti braccia preziose alle famiglie che spesso non ne comprendevano la necessità.

Se lo sguardo si sposta sui testi per le classi femminili si ritrova il medesimo senso pratico che connota i libri per i maschi, naturalmente modulato con altre caratteristiche narrative, ma anche in questo caso del tutto allineato con i futuri ruoli sociali adulti. L'elogio della *mitezza di cuore*, la valorizzazione dello *spirito di sacrificio*, il potenziamento del *senso materno* si affiancano al riconoscimento del ruolo femminile all'interno della famiglia, alla sua importanza educativa, alla forza ordinatrice delle virtù femminili.

Giocano in tal senso un ruolo determinante sia le letture e i ricorrenti richiami alle figure di donne esemplari (donne celebri come Cornelia, madre dei Gracchi, Veronica Gambara, Beatrice di Savoia, vite di sante, ma anche madri e donne non famose che si erano tuttavia distinte per azioni generose) sia la più marcata distinzione tra la bambina agiata e la bambina del popolo con racconti e illustrazioni che distinguono più nettamente di quanto non accada nei libri per le classi maschili la diversità dell'abbigliamento, degli ambienti sociali, dei giochi, della stessa fisionomia personale: la bambina con la bambola in mano e la bambina impegnata nelle pulizie di casa.

È attraverso questo complesso di doveri che il piccolo italiano e la piccola italiana forgiavano il loro carattere e diventano – o dovrebbero diventare – cittadini capaci di superare il suo “*particolare*”, risanando, per dirla con un celebre passo del De Sanctis, quella “*fiacchezza morale*” che “ci impedisce la via se non abbiamo il coraggio di ucciderla nella nostra coscienza”. Nel 1878 Augusto Alfani, filologo, scrittore e autore anche di un'intensa pubblicistica scolastica, consegnò ad un libro, *Il carattere degli Italiani*, la descrizione di quello che avrebbe dovuto essere il tipo ideale di italiano moderno educato prima nella scuola e poi nell'esercito durante il servizio militare:



“Indegno è chi, dopo Dio, la Patria sua non amasse più di ogni altra cosa terrena, perché a formare l’uomo di retti e saldi propositi, occorrono gli affetti buoni e vigorosi e la carità di Patria è tra gli affetti della terra il primo, e porge bontà e vigore alle stesse affezioni di famiglia e d’amicizia, nonché all’amore di noi stessi e del nostro perfezionamento”.

### 3. L’Italia materna e la storia come buon esempio

La forte insistenza sulle responsabilità etiche del singolo con un netto sbilanciamento a favore dei doveri rispetto ai diritti era collocata entro una duplice cornice, una di tipo geografico e una di carattere storico. Si trattava ovviamente di far conoscere l’Italia che ai più – incolti e analfabeti, chiusi entro il ristretto orizzonte di una vallata alpina o di un villaggio rurale, modellati dalle abitudini scandite dai lavori contadini, non di rado soggetti della propaganda illiberale – appariva, come si è già accennato, una entità indefinita.

Fin dagli anni immediatamente successivi all’Unità, il ministro dell’Istruzione Francesco De Sanctis e l’allora segretario generale del Ministero Quintino Sella avevano promosso la diffusione di carte geografiche dell’Italia in tutte le scuole. L’iconografia scolastica del tempo ci rappresenta spesso un’aula scolastica ornata non solo del ritratto del Re, ma fornita anche di un pallottoliere, un alfabetiere e, per l’appunto, di una carta geografica. Se la rappresentazione è posteriore al 1880 non sono infrequenti anche la comparsa di qualche cartellone con animali o la presenza di animali impagliati.

Ma non era certo soltanto con una carta geografica che si poteva trasmettere il senso di appartenenza a un’entità territoriale ben definita. I libri di lettura ci insegnano svariate modalità di rappresentazione geografica dell’Italia.

C’è, ad esempio, una visione “*materna*” di un’Italia che sembra quasi custodire e proteggere gelosamente, anche grazie alla sua morfologia naturale (la cinta alpina e i mari), i suoi abitanti, garantendo con le sue svariate risorse naturali (monti, pianure, mare) le risorse necessarie al loro sostentamento. Questa visione materna è spesso accompagnata dall’immagine della “*grande famiglia*” paternamente governata dal buon Re. C’è, poi, una visione che affianca all’idea “materna” la valorizzazione della dimensione regionalistica: piemontesi, lombardi, toscani, napoletani, siciliani: ciascuno con le proprie caratteristiche – come i figli della stessa madre hanno temperamenti e qualità diverse – concordemente operano in vista del bene comune. C’è infine una visione che potremmo definire di appassionato (ma non esaltato) nazionalismo antagonistico: gli italiani si riconoscono in quanto tali perché sono diversi per carattere e indole dai francesi, dagli spagnoli, dai tedeschi ecc.

E se prima dell’Unità l’Italia faceva la figura dell’Arlecchino rappresentato nella poesia del Giusti *Lo stivale* con i colori delle potenze che la dominavano – con l’espressione di sentimenti antiaustriaci sempre piuttosto evidenti – i libri rimarcavano con evidente soddisfazione come ora essa sedesse rispettata nel novero

delle potenze europee. L'orgoglio della raggiunta unità era associata a un'Italia che ormai rivendicava il diritto di appartenere alle grandi nazioni europee a fianco di Gran Bretagna, Francia, Germania, Russia, Impero asburgico al di sopra di altri Paesi giudicati meno importanti, come Spagna, Portogallo, Belgio, Olanda, Norvegia, Svezia, ecc.

Quanto allo sfondo storico nei quali la formazione del buon italiano era posta, esso era segnato soprattutto da racconti di vicende edificanti e dalle biografie degli uomini proposti agli alunni come esempi di virtù civica e protagonisti di nobili cause come benefattori, eroi, esploratori, inventori, artisti. Entrano così nel pantheon proposto ai bambini personaggi come, ad esempio, Giotto, Pier Capponi, Masaniello, Cristoforo Colombo, Amerigo Vespucci, Pietro Micca, Alessandro Volta oltre, naturalmente, l'omaggio ad alcuni protagonisti della storia di Casa Savoia, in particolare Umberto Biancamano, Emanuele Filiberto e Vittorio Amedeo II.

L'elenco delle personalità considerate è naturalmente molto più ampio e include, secondo i diversi autori dei testi, figure differenti. Le scelte riflettono anche sentimenti ideali spesso antagonisti: negli autori cattolici ad esempio è più accentuata la presenza di santi e benefattori, in quelli di formazione più laica figure segnate da virtù soprattutto civiche. Ma concorde è la rappresentazione di uno sfondo storico nel quale prevale l'esemplarità etico-pedagogica dei personaggi più che il tentativo di assicurare nella breve stagione dell'obbligatorietà scolastica (6-9 anni) una concezione organica della storia italiana. Il titolo di un testo di Giovanni Scavia uscito negli anni dell'Unità dà precisamente l'idea dell'italiano a cui pensava il ceto liberale di quegli anni: *Dell'uomo e dei suoi doveri con l'aggiunta di alcuni fatti più notevoli della storia nazionale*.

Soltanto con i *Programmi scolastici* del 1888 si avrà la prescrizione per la terza classe di impartire nozioni di storia nazionale. Per la prima volta il legislatore avverte l'esigenza di assicurare agli alunni ormai vicini al proscioglimento dell'obbligo la narrazione di "alcuni fatti riguardanti l'unificazione d'Italia". Ma, come tra breve diremo, gli anni Ottanta-Novanta rappresentano nella storia scolastica italiana un tornante significativo per varie ragioni.

Non mancano anche prima di questa data numerosi testi di "*storia nazionale per giovinetti*" nei quali si riverberano le diverse concezioni ideali e le diverse modalità con cui era vissuta l'unificazione italiana. I due esempi più significativi perché posti alle due estremità degli schieramenti ideali e politici risalgono addirittura agli anni Cinquanta. Sono *La storia d'Italia raccontata ai giovinetti* di Giuseppe La Farina (riduzione e rifacimento della sua *Storia d'Italia dal 1815 al 1850*) e *La storia d'Italia raccontata alla gioventù* compilata da don Giovanni Bosco, la prima ispirata a una visione ghibellina della storia italiana, la seconda "papista" e segnata dall'orgogliosa rivendicazione della presenza positiva della Chiesa e dei cattolici. Ma questi testi non erano destinati alla scuola elementare e, tanto meno, alle prime

classi e cioè le uniche che erano più o meno generalmente frequentate e si rivolgevano piuttosto alla fascia delle prime classi ginnasiali e delle scuole tecniche.

Se l'attenzione si sposta verso il ciclo primario e, in specie sugli ultimi due anni (e cioè il corso superiore che tuttavia era seguito soltanto da una parte dei ragazzi tra i 10 e gli 11 anni) i titoli documentano un interesse meno sistematico e più aneddotico come dimostrano questi pochi esempi tratti un po' casualmente nell'enorme produzione tra gli anni Sessanta e Settanta: Giovanni Remigio Pelleri, *Racconti storici per il corso superiore delle scuole elementari*; Giuseppe Amosso, *Biografie e racconti tratti dalla storia italiana*; Roberto Altavilla, *Cento racconti di storia patria*; Antonino Parato, *Piccolo compendio della storia d'Italia esposta per biografie*; *L'infanzia degli Italiani celebri. Racconti storici e Il libro d'oro delle illustri giovinette italiane*. Non manca ovviamente l'omaggio a Casa Savoia con *La storia popolare di Casa Savoia* compilata da Pietro Giuria.

#### 4. Verso la “grande Italia”

Ho poco sopra accennato allo snodo degli anni Ottanta-Novanta che introduce alla scuola di fine secolo con alcune non irrilevanti varianti del clima pedagogico e, di conseguenza, del canone riguardante la formazione dell'italiano. Tre varianti si notano, in particolare, nella predisposizione dei libri di lettura.

La prima riguarda e rafforza la concezione del lavoro visto non solo come un dovere, ma in modo sempre più marcato anche come opportunità di migliorare la propria esistenza se accompagnato dall'istruzione. Se fino alla metà del secolo si poteva essere “galantuomini” anche con un alfabeto zoppicante, di qui in poi l'ignoranza è bandita. Si tratta di un motivo non inedito che si tinge nell'ultimo quarto di secolo di una spiccata colorazione *self helpistica* mediata, come è noto, da scrittori come Gustavo Strafforello, Michele Lessona, Giovan Battista Cipani.

L'elogio dell'uomo che sa leggere e scrivere e che, di conseguenza, è posto nella condizione di innalzarsi nella scala sociale si incrocia con la colpevolizzazione di chi è incapace di sollevarsi dalla propria miseria. Alla celebrazione dell'etica del lavoro viene inoltre spesso associata l'immagine del *buon padrone* capace di rompere le barriere di classe e di esercitare paternalisticamente un'influenza educatrice volta alla graduale assunzione negli strati popolari dei valori propri delle classi medie: la cura dell'igiene, il senso del risparmio, il decoro familiare, la frequenza scolastica.

Il contrappunto negativo è rappresentato dalla *denuncia del vizio* (in specie l'alcolismo e il gioco), dalla rovina causata dall'improvvido uso del denaro, dalle malattie che si abbattono sulle famiglie e le prostrano. La cultura *self helpista* riconduce volentieri le disgrazie all'insipienza e alla mancanza di previdenza degli uomini. Questi motivi intrecciati con la tematica del “cuore” e delle reciproche responsabilità sociali, sulla scia del romanzo deamicisiano, non solo riempiono le pagine dei racconti e dei romanzi popolari, ma affollano anche i libri di lettura.

Essi sono presentati lungo due principali canoni che si alternano a piacere degli autori: quello “*catastrofista*” che punta a intimorire il lettore per indurlo a compiere il bene (si parte dal marinare la scuola per giungere al carcere) e quello invece “*buonista*” (con vicende a lieto fine) che privilegia la forza educativa del buon esempio.

La seconda variante riguarda l’insegnamento della storia che i *Programmi* del 1888 introducono, come si è già anticipato, a partire dalla classe terza (l’ultima classe dell’istruzione obbligatoria) con esplicito riferimento alla conoscenza dei principali fatti legati all’unificazione nazionale.

Si tratta di una novità non secondaria segnata dal passaggio da un insegnamento storico a scopi etico-pedagogici a finalità politico-dinastico-nazionalistiche. Con l’individuazione della storia come disciplina a sé stante si verifica la contestuale uscita dai libri di letture delle pagine dedicate alle biografie esemplari e la pubblicazione di piccoli libretti di storia nazionale. Nei dieci anni che seguono le nuove norme del 1888 si registra una vera e propria cascata di queste pubblicazioni con oltre cento titoli.

Questa passaggio istituzionale che attribuisce maggiore spazio all’insegnamento storico nella costruzione dell’identità italiana tra i bambini della scuola elementare si accompagna a una evoluzione dell’insegnamento geografico – è questa è la terza variante – non più soltanto rinchiuso nella prospettiva dell’Italia materna e regionalistica. Comincia infatti a fare la sua comparsa sulle pagine dei libri di lettura il motivo della *superiorità dell’uomo bianco rispetto alle altre razze*.

Alla valorizzazione della patria italiana si associa la presentazione dell’Europa come il continente che per sviluppo civile, culturale, economico ed anche morale è superiore agli altri, tanto da legittimare l’espansionismo coloniale in virtù di una missione salvifica, capace di civilizzare quelle parti del mondo abitate da popolazioni giudicate barbare, selvagge, rozze, idolatre. Il modello antropologico è quello dell’uomo bianco: attivo, industrioso, laborioso, oltre che moralmente non corrotto, secondo il canone settecentesco dell’antropologo, fisiologo e naturalista tedesco Johann Friedrich Blumenbach, considerato il padre del razzismo scientifico e della craniologia.

Tra le confessioni religiose professate, il cristianesimo viene presentata come la religione della libertà, dell’incivilimento e anche della carità. Gli Europei sono anche più progrediti nella gestione dei loro Stati: mentre le “*etnie selvagge*” si gestivano ancora con associazioni più primitive, quali tribù e clan. Infine, quest’ultimi erano ritenuti dagli europei “*primitivi*” anche perché i loro mezzi di sussistenza, il loro abbigliamento e pure le loro dimore, ricordavano il modo di vivere che le genti “*civili*” avevano avuto nei tempi preistorici.

Nei libri di lettura questi fattori furono adoperati per veicolare un forte senso di coesione nazionale basata sul vanto di appartenere ad una nazione potente, progredita culturalmente ed economicamente. Naturalmente il passaggio dall’Italia

materna a quella potenzialmente coloniale non era estraneo ai sogni imperialisti coltivati da Dogali in poi.

## **Bibliografia**

BACIGALUPI M., FOSSATI P. (1986), *Da plebe a popolo: L'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità alla Repubblica*, Firenze: La Nuova Italia.

BARAUSSE A. (2008), *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo: La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla legge Gentile (1861-1923)*, Macerata: Alfabetica.

CATARSI E. (1990), *Storia dei Programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze: La Nuova Italia.

CHIOSSO G. (2003), *Teseo. Tipografi ed editori scolastico educativi dell'Ottocento*, Milano: Editrice Bibliografica.

FINOCCHI L., GIGLI MARCHETTI A. (2004), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano: Angeli.

GENTILE E. (2009), *La Grande Italia: Il mito della nazione nel XX secolo*, Roma-Bari: Laterza.

BALLINI P. L., PÉCOUT G. (2007), *Scuola e Nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento: Modelli, pratiche, eredità, nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia: Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti.

RAICICH M. (1996), *Di Grammatica in Retorica: Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma: Archivio Guido Izzi.

ULIVIERI S. (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari: Laterza.

VERGANI V., MEACCI M.L. (1984), *Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa: Pacini.