

MARINA ROGGERO

A SCUOLA E SUI LIBRI NELL'ITALIA MODERNA:  
PROBLEMI E QUESTIONI APERTE

La scelta di intrecciare nel tempo lungo la storia della lettura con il tema dell'alfabetizzazione e dei percorsi scolastici permette di riconsiderare in nuova luce alcuni tratti caratteristici del paesaggio culturale italiano. Se non mancano infatti per l'età moderna gli studi sul fronte della *basic literacy*, minore attenzione è stata invece riservata a ciò che veniva dopo: vale a dire a quel passaggio non scontato che portava i novizi semialfabeti a padroneggiare davvero le pagine scritte e a dare senso compiuto ai testi<sup>1</sup>.

A relegare ai margini tale questione ha contribuito *ab origine* la sprezzante noncuranza che intellettuali e amministratori hanno sempre riservato ai problemi della didattica elementare. Ma anche la scarsità di documenti su metodi, manuali e concrete pratiche pedagogiche ha contribuito a sviare l'attenzione dal difficile varco che separava lo stadio di una decifrazione meccanica di sillabe e parole da quello (ben più avanzato) che consentiva di arrivare a intenderne i significati. Si tratta invece di uno snodo cruciale nei processi formativi, che porta a interrogarsi su altre rilevanti questioni. Quali erano ad esempio i materiali scritti che i principianti incontravano più di frequente? Quali le letture minimali, suggerite o imposte, da cui partivano per giungere eventualmente ad altri libri? E quali le motivazioni, gli stimoli, le gratificazioni che inducevano ad affrontare la difficile e faticosa sfida della comprensione delle parole scritte?

Alcuni elementi di base del quadro d'Antico Regime sono ben noti: una carta politica estremamente frammentata; una scuola *en miettes*, posta sotto il segno dell'approssimazione amministrativa e didattica; un mix di proposte differenziate in base a ricchezza e genere, a residenza e professione, che favoriva la compresenza di precettori esperti e di maestri senza qualità e lasciava largo spazio all'autodidassi.

<sup>1</sup> Per un quadro comparativo cfr. il classico C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, il Mulino, 2002, e R. A. Houston, *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*, Bologna, il Mulino, 1997.

Vi è inoltre un dato di fondo che complica ulteriormente le cose, vale a dire un notevole scollamento, anzi una discrasia quasi irriducibile tra il piano dell'offerta didattica e quello della domanda sociale di istruzione. Per orientarsi in tale contesto e per cogliere, al di là della varietà dei casi, il filo rosso di una plurisecolare vicenda caratterizzata da una forte continuità delle pratiche d'insegnamento si può scegliere come indicatore significativo la storia dei materiali didattici.

Andiamo dunque alle fonti. Rintracciare i testi prescritti nelle classi di abbecedario è il primo e indispensabile passo, anche se resta poi da capire quali realmente arrivavano nelle mani gli allievi, o perlomeno dei maestri. Comunque i libri più diffusi nella penisola erano, ancora a metà Settecento, il *Salterio* (o *Santacroce* o *Carta latina*) e la *Dottrina cristiana*. Il *Salterio* aveva nel frontespizio, sotto l'immagine del crocefisso, l'alfabeto e un elenco di sillabe; nelle poche pagine successive erano stampate le principali preghiere in latino. La *Dottrina* era invece una versione abbreviata del catechismo, strumento minimale e semplificato di istruzione religiosa<sup>2</sup>.

Il dato non appare sorprendente. In tutta l'Europa moderna i vari gruppi confessionali si servivano infatti dei catechismi come mezzo di istruzione religiosa, perché rispondevano a un obiettivo generalmente condiviso: controllare le conoscenze dei fedeli in materia di fede e di culto. Ma se il *format* era simile, a cambiare nel tempo e nello spazio era il modo di usarli. E in questo senso un breve cenno comparativo serve a chiarire anche il quadro italiano. Sappiamo che sul fronte della Riforma l'affermarsi di correnti radicali e il crescere di fazioni convinsero in breve i *leaders* a proporre ai propri seguaci materiali meno ambigui e mutevoli rispetto alle opzioni flessibili della prima fase. Vennero quindi diffuse versioni approvate di Bibbie, catechismi, inni, ecc.; sul piano dei principi, però, mai il catechismo (neppure quello di Lutero) fu inteso quale sostituto esclusivo delle Scritture, ma sempre come la buona via che avvicinava i lettori al libro sacro, e li familiarizzava al messaggio e ai contenuti biblici, resi accessibili dalla traduzione in volgare. Anche per le persone meno colte, insomma, il catechismo rappresentava idealmente un primo passo e non un'alternativa secca a diverse e più impegnative letture<sup>3</sup>.

D'altra parte, nelle regioni multi-confessionali o che conobbero diversi regimi e dinastie, i testi catechetici non riuscirono a raggiungere un monopolio

<sup>2</sup> Sulla fissità di questi strumenti (in forma e contenuti) P. F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press, 1989.

<sup>3</sup> S. Ehrenpreis, *Teaching Religion in Early Modern Europe*, in *Cultural Exchange in Early Modern Europe*, edited by H. Shilling – I. Tóth, vol. I, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, pp. 256-273: 257 sgg.

assoluto, e dovettero (in certe fasi almeno) sfidarsi in un regime di confronto/scontro<sup>4</sup>. La concorrenza, però, cambiava significativamente i modi di fruizione e d'uso rispetto a regioni di piena ortodossia come la penisola italiana, ove dopo metà Cinquecento il Catechismo circolò in poche versioni, bloccate sul calco di un modello imposto dall'unica e potente istituzione ecclesiastica.

Sul versante dell'insegnamento, un simile indirizzo di uniformazione del consenso<sup>5</sup> si tradusse nella fedeltà alla prassi più tradizionale, basata di norma sulla 'recita', cioè nell'apprendimento mnemonico del testo catechistico approvato, seguita dalla 'spiegazione', cioè dalla illustrazione di ciò che si era mandato a memoria. Il fine, ancora e sempre, non era interpretare ma *tradere*, trasmettere integralmente il *depositum fidei*.

Nella nostra prospettiva, la domanda chiave è quale grado e quali forme di alfabetizzazione effettivamente riuscissero a promuovere i *Salteri* e le *Dottrine* così largamente diffusi; e cosa la gran parte degli allievi potesse capire delle parole e delle frasi che qui trovava stampate. Il meccanismo che di norma (o almeno inizialmente) si attivava di fronte a strumenti di questo tipo portava al riconoscimento e alla memorizzazione di brevi scampoli di lezioni già note, piuttosto che alla lettura autonoma e sciolta. Chi non procedeva oltre le prime classi, rimaneva al livello di una *restricted literacy*<sup>6</sup>, che diffondeva la conoscenza di alcuni testi selezionati senza necessariamente agevolare l'accesso al senso di scritti nuovi e ignoti.

Rimaniamo per il momento sul versante dell'offerta didattica, operando alcune essenziali distinzioni. In parte diversa era la situazione dei centri urbani, ove non mancavano esperienze pedagogiche avanzate (come le *petites écoles* di Jean-Baptiste de La Salle), o proposte innovative legate a singoli maestri intraprendenti e volte a un pubblico selezionato. Ma sul resto del territorio (vale a dire la gran parte delle scuole rurali, parrocchiali o comunali), sia la povertà di materiali e tecniche didattiche sia le priorità educative congiuravano per declassare l'alfabetizzazione al rango di un eventuale *side effect*. Le lezioni basate su preghiere e Salmi o sul Catechismo erano sì in grado di rendere familiari alcuni scritti, e magari anche di avviare gli allievi più capaci a comprendere il funzionamento del codice alfabetico (corrispondenza tra lettere e suoni) sino a decifrare le unità minime del testo. Connettere però i frammenti di parole in un discorso compiuto era tutt'altra faccenda, poiché presupponeva

<sup>4</sup> I. M. Green, *The Christian's ABC: Catechisms and Catechizing in England*, Oxford, Clarendon Press, 1996, pp. 81-83.

<sup>5</sup> Su questi temi cfr. A. Prosperi, *Tribunali della coscienza*, Torino, Einaudi, 1996.

<sup>6</sup> Su tale concetto cfr. il classico J. Goody – I. Watt, *The Consequences of Literacy*, «Comparative Studies in Society and History», 5 (1963), pp. 304-334.

la mobilitazione di un qualche capitale linguistico-culturale per inquadrare e ricomporre i singoli pezzi in vista di una produzione di significato.

Di conseguenza – una conseguenza pacificamente accettata – la reale padronanza di lettura e scrittura si acquisiva a un gradino superiore, fuori dalle classi primarie: per molti tra i bambini più poveri e per la quasi totalità delle bambine il percorso di avvicinamento si interrompeva a mezzo, per riprendere magari in età più tarda, stimolato dai bisogni del mestiere o dalle curiosità e dai contatti della vita adulta.

Ovviamente difficoltà e lentezze dei processi di alfabetizzazione non erano appannaggio esclusivo degli stati italiani. Il fenomeno, pur largamente diffuso nell'Europa classica, era però aggravato nella penisola dall'onnipresenza del latino, più invasivo e persistente che negli altri paesi romanzi. Non si trattava solo del fatto che la lingua degli Antichi filtrava ancora l'accesso alla sfera della cultura alta e monopolizzava la comunicazione tra uomini di lettere e di scienza. L'impero del latino<sup>7</sup> era infatti assoluto anche nell'universo dell'insegnamento, tanto nei collegi di umanità quanto nelle primissime classi.

Cause diverse si erano intrecciate nel tempo per consolidare questa posizione. Per un verso l'Umanesimo aveva indotto una netta separazione tra la funzione alta e universale del latino e quella sussidiaria e subalterna del volgare. Se si esclude una ristretta *enclave* di poeti e letterati, la scrittura dell'italiano venne così circoscritta e per lo più limitata a testi pratici o di poco rilievo formale, spesso impastati di dialetto<sup>8</sup>.

Su un altro fronte influò poi la già ricordata minaccia protestante. Il pericolo di un coinvolgimento popolare nel dibattito teologico indusse la Chiesa romana a considerare l'uso del volgare una possibile breccia nel proprio monopolio sulle verità di fede. A farne le spese furono i libri di larga circolazione, anzitutto religiosi e successivamente anche profani, sottoposti a un regime di forte censura.

Sugli esiti concreti di tali divieti si è molto discusso. Di certo si può dire che mentre le persone dotate di cultura, denaro e relazioni ebbero modo di destreggiarsi nel ginepraio delle censure, schivandone più agevolmente i colpi, per la gente semplice le conseguenze furono più rigorose: per loro la via dei libri divenne (e rimase a lungo) un terreno scivoloso, ove ci si avventurava con qualche timore, con un sottile e persistente disagio<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> F. Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe*, Paris, Albin Michel, 1998.

<sup>8</sup> F. Bruni, *L'italiano*, Torino, UTET, 1984, p. 46.

<sup>9</sup> G. Fragnito, *Proibito capire. La Chiesa e il volgare nella prima età moderna*, Bologna, il Mulino, 2005.

Dal momento che, per parte loro, neppure gli Stati consideravano obiettivo prioritario il facile e universale accesso al mondo della scrittura, le remore congiunte di autorità civili e religiose concorsero a bloccare lo sviluppo della didattica dell'italiano. Anche nella scuola di base questo rimase compreso in uno spazio clandestino o non ufficialmente riconosciuto, quasi occultato entro la didattica elementare del latino. Le ricadute nella pratica quotidiana dell'insegnamento furono pesanti. Bambini e bambine che conoscevano solo il dialetto si trovarono a sudare sin dalle prime lezioni su testi dal senso poco accessibile, stesi nella lingua della Chiesa: da preghiere complesse come il *Pater Noster*, la *Salutatio Angelica*, il *Symbolum Apostolorum*, alle oscure formule latine per il servizio della Santa Messa. Il divario tra riconoscimento del codice alfabetico ed effettiva comprensione dei materiali scritti, che si è individuato come tratto tipico del sistema educativo del tempo, affondava le radici proprio in tale terreno.

Per completare questo rapido schizzo un ultimo elemento va tenuto in conto, vale a dire la rete delle scuole di Dottrina Cristiana che dopo il Concilio tridentino venne a stendersi su tutta la penisola. Nell'ottica di un'acculturazione religiosa, il fenomeno è senza dubbio significativo (per quanto la distribuzione fosse molto differenziata nello spazio e nel tempo). È invece più discutibile la loro efficacia come agenti di alfabetizzazione<sup>10</sup>: nonostante il nome, che rimanda ambigualmente a una struttura istituzionale, erano infatti semplici lezioni festive di Catechismo, affidate per lo più ai parroci o ai nuovi ordini religiosi.

Insegnare la Dottrina voleva dire molte cose (tutte diligentemente raccolte in manualetti e fogli volanti): dal segno della croce alle preghiere; dai dodici articoli della fede ai sette sacramenti e ai sette peccati capitali; dai precetti della Chiesa alle nozioni di buon comportamento. Impararle voleva dire mandarle a memoria, con l'aiuto di ritmi, canzoncine, immagini, e con lo stimolo di piccoli premi.

Certo è che insegnare la Dottrina non voleva dire insegnare a leggere e a scrivere. Le due cose erano ben distinte: non le confondevano le varie confraternite della Dottrina cristiana, e non le confondevano né i parroci né i gesuiti o gli altri regolari. Semmai, pur tra molti sospetti, ci si poneva talora il problema se l'offerta di istruire nella lettura fosse uno strumento efficace al fine di attirare la gente allo studio della Dottrina. In tale esperienza si

<sup>10</sup> X. Toscani, *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1 (1994), pp. 17-36; A. Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, il Mulino, 1996.

configurava dunque un rapporto didattico particolare, che legava dei maestri che avevano libri a discepoli che erano in genere illetterati, e tali erano destinati a restare: il tutto in vista di una catechesi che avveniva in forme collettive, ritmate, quasi inconsapevoli, a prescindere dalla lettura diretta e dalla riflessione individuale<sup>11</sup>. Lungi dall'avviare gli allievi all'approfondimento dei testi, o quanto meno aiutarli a comprenderne il senso, le scuole di Dottrina li nutrivano piuttosto delle cadenze ritmiche delle laude e delle *mirabilia* dei racconti agiografici.

Non è dunque sorprendente che, generazione dopo generazione, gli abitanti della penisola continuassero a privilegiare letture semplici, che miravano a colpire il cuore e la fantasia, riproponendo magari materiali prefabbricati tratti dal fondo della tradizione orale. Sia la competenza linguistica relativamente ristretta sia il timore di incappare in scritti pericolosi inducevano un consumo ripetitivo di testi già noti, che non procuravano seri problemi di comprensione perché supportati dalla memoria e spesso illustrati dalla voce e dai gesti dei mediatori (religiosi, teatranti, cantastorie, ecc.).

I *best sellers* di questi secoli, stampati e ristampati in ogni angolo di provincia erano appunto, sul fronte devoto, *Offici* e *Officioli*, preghiere e devozioni in onore di Santi e Madonne, storiette agiografiche e miracolose; sul versante profano, a tali serie corrispondevano specularmente almanacchi, rime burlesche, romanzetti di cavalleria, resoconti di delitti atroci e fatti straordinari<sup>12</sup>.

Analoghe considerazioni valgono per la lunga durata della stampa scolastica. Le medesime tipografie che tiravano copie su copie di questi prodotti di larga circolazione, campavano anche sfornando sussidi didattici sempre uguali: *Alfabeti* da incollare su tavolette di legno, *Salteri* in formato piccolo, con legature resistenti all'usura degli scolari, e soprattutto tanti, tantissimi *Donati*, archetipa grammatica latina risalente addirittura al IV secolo.

Sta di fatto che per valutare l'insegnamento di base nell'Antico Regime bisogna scavare sotto l'apparenza, sino a scoprire che il sistema, pur confuso e disorganizzato, non mancava di una sua coerenza, legata a obiettivi di *literacy* differenziata. Ad esempio per i ceti abbienti lettura e scrittura erano un mero pre-requisito, un sapere strumentale da procurarsi informalmente (nella cerchia familiare o sotto la guida di un ecclesiastico) per entrare poi in collegio e cominciare a impratichirsi nella grammatica latina: solo oltre questa soglia iniziava la vera scuola, l'unica in cui meritava investire tempo e

<sup>11</sup> A. Prosperi, *Tribunali della coscienza*, pp. 626-627; G. Pozzi, *Grammatica e retorica dei Santi*, Milano, Vita e Pensiero, 1997, pp. 29 sgg.

<sup>12</sup> *Libri per tutti: generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, a cura di L. Braidà – M. Infelise, Torino, UTET, 2010.

denaro. Per i gruppi popolari parevano invece necessarie e sufficienti forme di acculturazione religiosa di tipo catechetico, rispondenti alle politiche di disciplinamento delle autorità e al bisogno di devozioni degli umili: in simile prospettiva, e a livello di massa, testi quali il *Salterio* con le orazioni latine e il *Catechismo* apparivano del tutto adeguati.

È pur vero che le barriere non erano impermeabili: arrangiandosi si poteva in effetti arrivare a uno stadio di alfabetismo (o semi-alfabetismo) funzionale, connesso alle esigenze del lavoro e della vita pratica, ove i libri erano utensili di addestramento professionale non meno che oggetti di lettura. Ma solo in taluni contesti cittadini segnati da una vivace circolazione di genti, di merci e di notizie – come Venezia o Roma – simile fenomeno raggiunse dimensioni ragguardevoli, allargandosi significativamente verso il basso, sia pure in forme precarie e irregolari<sup>13</sup>. Di norma invece scrittura, conteggio, decifrazione di manoscritti erano appannaggio di una ristretta *élite* artigiana, dei gruppi mercantili e dei piccoli proprietari, sia di città sia di zone di forte vocazione migratoria<sup>14</sup>.

In tale panorama contrassegnato da forte stabilità il secondo Settecento segnò una linea di frattura, investendo la scuola con un ampio programma di riforme<sup>15</sup>. Nel quadro di una profonda e generale trasformazione dell'istruzione popolare vennero cercate nuove risorse, elaborati nuovi programmi, reclutati maestri professionali; e soprattutto, a partire dagli anni ottanta, furono commissionati, stampati e diffusi anche nuovi libri di testo in lingua italiana<sup>16</sup>.

Sul piano dell'offerta scolastica, non erano novità da poco. Nelle scuole primarie di varie regioni della penisola cominciarono finalmente a entrare in uso abbecedari in volgare, pensati per il metodo didattico cosiddetto *normale*<sup>17</sup>, che imponeva classi omogenee e insegnamento simultaneo; e cominciarono a circolare i primi libri di lettura, che finalmente uscivano dal calco della letteratura devozionale-agiografica, come le *Novelle morali* di

<sup>13</sup> Sul diffuso semialfabetismo funzionale della Roma barocca cfr. i documenti raccolti in *Scrittura e popolo nella Roma barocca, 1585-1721*, a cura di A. Petrucci, Roma, Quasar, 1982. Per la peculiare e vivacissima situazione veneziana si rimanda ai lavori di Federico Barbierato, Mario Infelise e Tiziana Plebani.

<sup>14</sup> X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano*, Brescia, La Scuola, 1993.

<sup>15</sup> Sui processi di trasformazione di scuole e didattica nel secondo Settecento cfr. *Il catechismo e la grammatica*, a cura di G. P. Brizzi, 2 voll., Bologna, il Mulino, 1986.

<sup>16</sup> P. Del Negro, *Alfabetizzazione, apparato educativo e questione linguistica in Lombardia e nel Veneto*, in *Teorie e pratiche linguistiche nell'Italia del Settecento*, a cura di L. Formigari, Bologna, il Mulino, 1984, pp. 253-268.

<sup>17</sup> S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 8 (2001), pp. 245-268.

Francesco Soave<sup>18</sup>. Erano progetti e interventi di riforma che preparavano il futuro, ma nel tempo breve riuscirono a incidere in modo concreto su una parte soltanto delle strutture, vale a dire su quel segmento privilegiato che aveva risorse sufficienti, docenti competenti e un pubblico interessato alle novità. Poco mutò invece nella vita quotidiana di gran parte delle scuole rurali, e anche nelle classi femminili, ove più che della lettura e della scrittura ci si occupava di «lavori donneschi».

La resistenza al cambiamento era dovuta a cause sia strutturali sia ideologiche. Sul primo fronte pesavano la scarsità di fondi e di buoni maestri, e l'onnipresenza del lavoro infantile; sul secondo bisognava fare i conti con la resistenza di parte della società civile verso un'istruzione generalizzata, aperta «all'infimo volgo», e in particolare con la diffidenza di molte famiglie verso la scuola delle fanciulle, potenzialmente pericolosa per la moralità e la condotta. Più in generale, la tenace sopravvivenza dei vecchi *Salteri* e dei testi liturgici in latino nelle classi primarie, in controtendenza rispetto ai più moderni orientamenti della pedagogia, è comprensibile se si tiene presente che saper leggere e scrivere il volgare non era ancora percepito come un *atout*, o un valore assoluto. Continuava a essere insufficiente per i più ambiziosi, perché per salire nella scala sociale ci voleva la scuola latina, e non era indispensabile per quanti si dedicavano ai molti mestieri che si trasmettevano attraverso l'apprendistato, facendo e non studiando.

Contraddizioni e incertezze erano ben visibili anche nel vivace dibattito che si sviluppò nell'età dei Lumi<sup>19</sup>, alimentato dal collasso della rete di scuole gesuitiche dopo la soppressione dell'Ordine. Buona parte della pubblica opinione colta, che pure si appassionava al tema all'istruzione, riteneva infatti che per la scuola dei contadini e del popolo minuto non fosse il caso di spendere né troppo denaro né troppi ragionamenti.

In questo groviglio di cause diverse – ove il timore di disordini sociali si saldava alla diffidenza per le politiche riformistiche – continuava a trovare *humus* favorevole l'idea che l'unico insegnamento da impartire a tutti fosse quello religioso, ancora legato al latino delle preghiere e della liturgia. Sul principio che il timor di Dio fosse il miglior sigillo della buona condotta dei sudditi concordavano anche le autorità laiche, dal centro sino alla periferia. Con gli ecclesiastici potevano in caso nascere contrasti sulla gerarchia di

<sup>18</sup> Cfr. C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, vol. I, *L'istruzione elementare*, a cura di P. Brotto et alii, Milano, SugarCo Edizioni, 1977, pp. 93-185.

<sup>19</sup> H. Chisick, *The Limits of Reform in the Enlightenment*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1981.

comando, ma rimaneva un accordo di fondo sul fine primario dell'educazione popolare, volto a inculcare nei giovani *habitus* di ubbidienza e moralità, senza accrescere il numero dei semidotti per troppo e mal distribuito sapere.

Se ci si sposta sul fronte della domanda, la documentazione esistente ci rimanda segnali contraddittori, non sempre facili a interpretare. Accanto a una crescente richiesta di istruzione, si registrano evidenti difficoltà nello sviluppo delle classi elementari impiantate nei vari stati della penisola negli ultimi decenni del secolo. Fatto è che le varieguate istanze educative che caratterizzano il XVIII secolo solo in parte trovavano risposte soddisfacenti nei programmi delle nuove scuole di base ispirate al rigido modello prussiano e asburgico. Ai livelli più bassi si rimaneva tenacemente legati a un insegnamento più flessibile, elasticamente modulato sui ritmi del lavoro stagionale e di una frequenza saltuaria. Il lento e uniforme processo di avvicinamento alla lettura imposto a tutti gli allievi dai fautori della nuova didattica stentava ad affermarsi in un contesto ove si andava ancora in cerca di menù scolastici alla carta, ritagliati su misura e funzionali a bisogni individuali.

Ciò non valeva certo a bloccare il processo di cambiamento, ma il passo era più lento di quanto avessero programmato le autorità, e sperato molti esponenti della cultura riformatrice. Soprattutto, il quadro dell'offerta scolastica mutava in modo non uniforme, così che si andavano accentuando le distanze tra insegnamento pubblico e privato, tra classi cittadine e rurali, tra infanzie popolari e infanzie privilegiate.

Le inchieste volte a misurare l'impatto dei nuovi provvedimenti, che si susseguono tra fine Settecento ed età francese, rivelano che non appena ci si lasciava alle spalle i centri urbani, o comunque il piccolo drappello di maestri qualificati, anche i nuovi manuali si diradavano rapidamente. In uso rimanevano i testi più antichi, quelli che i riformatori consideravano senza senso sul piano didattico: «Libercoli o inutili affatto o solo valevoli a riempire il capo di fole», come il *Giosafatte* e il *Fior di virtù*, che bisognava invece cacciare dalle classi «con eterno anatema»<sup>20</sup>. Paradossalmente, il rifiuto più ostinato riguardava proprio gli abbecedari in lingua italiana, che le autorità cercavano di imporre con le buone e con le cattive. *L'Officiolo della Madonna* con le sue preghiere latine (*Te Deum*, *Ave Maris Stella*, *Stabat Mater*, ecc.) resisteva impavido a pressioni e minacce, e restava il preferito sia dei maestri ecclesiastici sia dei laici meno competenti: non solo per opzione ideologica ma per necessità,

<sup>20</sup> La citazione è da C. Salmini, *Libri di testo tra Antico Regime e Restaurazione: continuità o cambiamento?*, «Ricerche di storia sociale e religiosa», XLI (1992), pp. 145-155. Cfr. anche *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, a cura di G. Chiosso, Brescia, La Scuola, 2000.

dal momento che tra questi ultimi pochi avevano familiarità con i libri e la scrittura, quasi al pari degli scolari che dovevano istruire.

Raccolte di orazioni, di miracoli ed *exempla* devoti erano d'altronde tra le poche scritture diffuse nelle case degli umili, e da tempo immemorabile nutrivano la pietà controriformista degli abitanti della penisola. Anche per questo chi tentava di sradicarle non aveva vita facile, e parecchi insegnanti competenti e pieni di buone intenzioni andarono incontro a guai seri proprio per tale motivo, arrivando a scontrarsi e con il clero più retrivo e con una parte dei genitori, animati da ragioni diverse ma accomunati dalla diffidenza per la nuova didattica elementare in lingua italiana<sup>21</sup>.

Lentamente comunque, con il progredire del XIX secolo, il processo di trasformazione si radicò e si estese. Man mano che la pubblica opinione si andava persuadendo dei limiti delle vecchie pratiche, che portavano a forme di alfabetizzazione parziale e precaria, resistenze e difese dello *status quo* si fecero meno esplicite e meno convinte. Ma se divenivano progressivamente evidenti i limiti strutturali di un insegnamento che non sempre riusciva (né sempre voleva) rendere gli allievi padroni della propria lingua e sicuri nella lettura, il metodo antico trovava ancora parecchi estimatori, specie là dove più forti erano i timori che la scuola di nuovo tipo favorisse l'avanzata e il protagonismo delle classi più pericolose.

Il persistente intreccio tra conservatorismo politico e pedagogico si può leggere in modo esemplare attraverso il caso romano. Nella città del papa, caratterizzata sin dal '500 da una fitta rete di istituzioni caritativo-educative, i libri didattici ancora in uso a metà Ottocento si richiamavano sostanzialmente al canone definitosi nella prima età moderna: basti dire che in oltre metà delle classi popolari si ricorreva all'intramontabile *Santacroce* per insegnare l'alfabeto<sup>22</sup>. Abbecedario a parte, i testi più comunemente utilizzati per le recite/letture iniziali erano pur sempre le raccolte di preghiere a uso liturgico (anzitutto l'*Ufficio della Beata Vergine*) e le opere di carattere devozionale e agiografico: dal *Leggendario delle Vergini* alla *Raccolta delle sagre vite de' santi* alla *Vita dei santi Giosafat e Barlaam*. È un blocco che evidenzia i limiti angusti delle scelte educative messe in atto nella capitale pontificia, avvalorato d'altronde da un altro dato inequivocabile: nel 1852

<sup>21</sup> Cfr. M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare in Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999, pp. 168 sgg.; Id., *La voie italienne vers l'alphabet avant 1860*, «Histoire de l'Education», 138 (2013), pp. 17-33.

<sup>22</sup> Cfr. gli *Elenchi di libri di testo in uso nelle scuole di Roma circa l'anno 1850* analizzati da Giovanni Pelliccia, *La scuola primaria a Roma dal sec. XVI al XIX*, Roma, Ed. Ateneo, 1985, pp. 285-286.

un terzo soltanto delle maestre delle scuole femminili aveva il permesso di insegnare la scrittura (sempre sotto rigoroso controllo); alla maggioranza era invece espressamente vietato spingersi oltre i lavori di cucito, il Catechismo e un po' di lettura<sup>23</sup>.

In chiusura, si può tornare brevemente sugli esiti concreti di questi percorsi educativi, riflettendo sul grado di comprensione cui potevano arrivare i principianti che si accostavano all'italiano per la 'via latina', in particolare quelli che avevano per lingua madre il dialetto e terminavano gli studi a livello elementare. Nell'insieme, come è ovvio, i risultati erano modesti. Il *Libro d'ore* – che proponeva il testo degli *Uffici* liturgici e frammenti di testi sacri – per quanto popolare, noto e rassicurante nel suo trasmettersi sempre uguale, non favoriva negli apprendisti una lettura consapevole, ma piuttosto un tipo di lettura all'antica, o catechetica, per cui gli allievi si esercitavano ad assemblare le lettere dell'alfabeto e a unire i suoni corrispondenti senza necessariamente arrivare alla decifrazione corrente. Fragili basi, che nutrivano magari un rapporto intenso e viscerale con uno o con pochi libri tradizionali, ma stentavano a dare accesso alla molteplice ricchezza dell'universo della scrittura, fruibile per piacere o per profitto.

La Chiesa cattolica non aveva mai badato a questo, perché trasmetteva un messaggio sempre uguale, talora poco comprensibile ma validato dalla sua suprema autorità<sup>24</sup>. Il problema appariva invece chiaro a coloro che si ponevano l'obiettivo di educare *ex novo* i gruppi popolari, come gli uomini dei Lumi e della Rivoluzione: non a caso a loro giudizio i *Libri d'ore* non erano veri libri, e leggerli non significa leggere davvero<sup>25</sup>.

Cambiare però era difficile, perché nella penisola mancava uno strumento fondamentale tanto per gli scolari quanto per i lettori popolari, vale a dire una lingua ampiamente comprensibile e condivisa. Esisteva ovviamente un italiano alto, formalmente raffinato, che guardava ai modelli perfetti di un lontano passato. Monopolio di un piccolo gruppo di letterati, era però per tutti gli altri qualcosa di «arcano», come notava l'illuminista Antonio Genovesi. «Quasi lingua morta» arrivò poi a definirla Manzoni, che su questi temi si arrovellò per tutta la vita: «Per nostra sventura, lo stato dell'Italia divisa in frammenti,

<sup>23</sup> R. Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia*, in *Chiesa e prospettive educative in Italia*, a cura di L. Pazzaglia, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 707-769: 714, 761.

<sup>24</sup> Sul ruolo pedagogico della Chiesa cfr. R. Librandi, *L'italiano nella comunicazione della Chiesa e nella diffusione della cultura religiosa*, in *Storia della lingua italiana*, a cura di L. Serianni – P. Trifone, vol. I, Torino, Einaudi, 1993, pp. 335-381.

<sup>25</sup> Per la Francia cfr. R. Chartier, *Lectures paysannes. La Bibliothèque de l'enquête Grégoire*, «Dix-Huitième siècle», 18 (1986), pp. 45-64.

la pigrizia e l'ignoranza quasi generale hanno posta tanta distanza tra la lingua parlata e la scritta, che questa può dirsi quasi lingua morta»<sup>26</sup>.

Oltre che sulle pratiche didattiche, questa mancanza di una prosa narrativa moderna e di livello medio pesò anche sul mondo dell'editoria, determinando, pur nel generale rinnovamento del secolo dei Lumi, un parziale ristagno nell'offerta e nella diffusione di nuovi materiali di lettura. Ciò per un verso condizionò il ritardo con cui si svilupparono sia la letteratura per l'infanzia<sup>27</sup> sia il genere romanzo (almeno quello autoctono)<sup>28</sup>; per l'altro consolidò nel tempo il successo di generi ibridi con forti marche di oralità, come le opere teatrali o in poesia e musica, capaci di soddisfare anche le esigenze dei semicoltori<sup>29</sup>. Per ciò che riguardava i libri e il loro pubblico (se si esclude una ristretta *élite*), venne quindi tendenzialmente ad accentuarsi il distacco tra la situazione della penisola e quella dei più evoluti paesi nord-europei.

Per tornare infine alla scuola, è alla luce di tutti questi elementi che meglio si riescono a comprendere le ragioni profonde della tenuta del vecchio e limitato sistema didattico, una tenuta confermata e deplorata dalle testimonianze di maestri e pedagogisti, che nei primi decenni dell'Ottocento continuavano a lamentare la stentata lettura, la scrittura scorretta e la scarsa comprensione degli allievi delle classi primarie. Addestrati a recitare a memoria, «da pappagallo»<sup>30</sup> e senza capirne «una parola sola», brevi testi sempre uguali, i bambini si confondevano non appena passavano ad altri libri, sulle cui pagine si muovevano «stentatamente, e con mille spropositi»<sup>31</sup>.

Dunque, lo stadio cui si fermavano molti figli dei ceti popolari corrispondeva a un faticoso e incerto esercizio di riconoscimento e riconferma, che non implicava, né tanto meno promuoveva, l'esplorazione di nuovi testi. Come già

<sup>26</sup> La lettera di Alessandro Manzoni (1806) è citata da F. Bruni, *L'italiano: elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, UTET, 1984, p. 460.

<sup>27</sup> Le già ricordate *Novelle morali* di Francesco Soave, che inaugurano il genere della letteratura giovanile in italiano, sono del 1782. Sul tema cfr. P. Lucchi, *Nascita del libro di lettura*, in *L'editoria del Settecento e i Remondini*, a cura di M. Infelise – P. Marini, Bassano, Ghedina e Tassotti, 1992, pp. 123-158.

<sup>28</sup> Alcuni dati essenziali sono succintamente presentati in S. Calabrese *et alii*, *L'ascesa del romanzo (XVII-XVIII secolo)*, in *Atlante della letteratura italiana*, a cura di S. Luzzatto – G. Pedullà, vol. II, Torino, Einaudi, 2011, pp. 493-507.

<sup>29</sup> M. Roggero, *Le carte piene di sogni. Testi e lettori in età moderna*, Bologna, il Mulino, 2006.

<sup>30</sup> Sulle denunce dei maestri delle scuole rurali cfr. ad esempio N. Pettinati, *Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte*, Torino, Paravia, 1896, pp. 35-36.

<sup>31</sup> La critica alla didattica tradizionale era del pedagogo Michele Ponza, negli anni in cui in Piemonte si avviava una cauta italianizzazione della scuola popolare (cfr. *Inviamento al comporre nella lingua italiana*, Torino, Ghiringhello, 1826, p. 13).

in passato, i principianti avevano pochi incoraggiamenti nella scuola di base a uscire dal tradizionale piccolo recinto di parole scritte, magari non comprese appieno ma efficaci nel rapporto con la divinità e immediatamente utili sul piano della vita pratica o dell'intrattenimento. Nella ribadita fedeltà a un modello educativo ove il libro era volto a istillare nei giovani una devozione obbediente, si riproponeva per loro un'alfabetizzazione doppiamente fragile, per la pochezza delle competenze e per la mancanza di motivazioni.

Qui stava uno dei problemi – certo non il minore – che l'*ancien régime* avrebbe consegnato irrisolto all'Italia unita; un problema ch'era insieme di scuola e di lingua, e si connetteva in modo inestricabile a scelte di fondo politiche e culturali.

