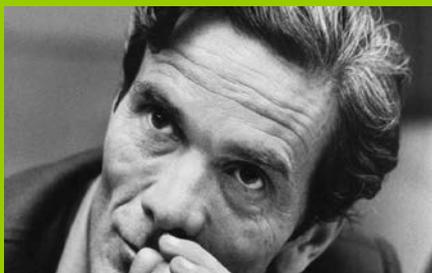


*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria



2022

Maggio – Giugno 2022

a. XV- n. 17

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XV, n. 17, Maggio – Giugno 2022

Articoli

- *Pier Paolo Pasolini: intellettuale e educatore*,
di Giovanni Genovesi 5

- *Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln
im frühneuzeitlichen Deutschland*, (Sillabari per adulti nella
Germania moderna), di Wendelin Sroka 57

- *Primers for adults at the end of Nineteenth century
in Italy: the case of illiterate soldiers*,
di Luciana Bellatalla 83

- *Gramsci e il “socialismo sovietico”. Sulla filosofia
della prassi come “espressione delle classi subalterne che
vogliono educare se stesse all’arte del governo”*,
di Vincenzo Orsomarso 95

Finestra sulla storia e sull’educazione

- La scuola nella Repubblica di Salò (1943-1945):
le date significative*,
di Giovanni Genovesi 121

Documenti

- *Un invito alla rilettura:*
R.R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*,
Chapter IX Pestalozzi 127

- *Carta di Genova - La scuola delle regioni (2021)*,
a cura di Angelo Luppi 145

Notizie, Recensioni e Segnalazioni 159

S. Bucciarelli, *La filosofia civile di Mario Casagrande. Dalla Normale alla scuola democratica* (L. Bellatalla), M. Mustè, *Rivoluzioni passive. Il mondo tra le due guerre nei Quaderni del carcere di Gramsci* (V. Orsomarso), R. Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE* (L. Bellatalla)

Spigolature bibliografiche 173

Collaboratori 179

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica
dall'ANVUR per l'Area 11
ISSN 2611- 2213 (online)

Direttore Responsabile

Giovanni Genovesi

gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Comitato di redazione: Giovanni Genovesi, (direttore scientifico)
Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Proviviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Proviviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Proviviri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci – Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell’articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l’accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (storia dell’educazione e della scuola, politica scolastica, storia sociale). In caso di accettazione, l’Autore/l’Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 60.000 battute per un totale di max 25 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 17, Maggio – Giugno 2022, pp. 5-55

Pier Paolo Pasolini: intellettuale e educatore

Giovanni Genovesi

Questo articolo, diviso in due parti, vuole essere un omaggio al genio di Pasolini nel centenario della sua nascita. Ho messo in stretto rapporto i due mestieri di intellettuale e di educatore perché ho la ferma convinzione che abbiano un'origine comune. Ossia entrambi nascono da una scelta che convoglia l'impegno di aspirare, studiando e ancora studiando per giungere al meglio sia nel primo che secondo mestiere e essere una guida per tutti coloro che lo ascoltano. E questo perché l'intellettuale e l'educatore hanno l'amore della conoscenza per vedere più lontano di altri e, una sorta di profetismo usando un sesto senso, l'intuizione. Pasolini aveva curato tutti i suoi sei sensi cominciando a fare l'insegnante che vuole essere un educatore.

The two parts of this paper intend to pay homage to the genius of Pasolini, one hundred years after his birth. The author has related the two professions of educator and intellectual, in the firm belief that they have a common origin, namely the aspiration to transfer the habit of a continuous cultural engagement into the ability to become a leader of them who pay attention to their messages. This may happen because both educator and intellectual love knowing in the effort to see further than others in a kind of prophecy thanks to intuition. Pasolini took care of all his senses, starting with being a teacher, who wants to be an educator.

Parole chiave: Pasolini, educatore, intellettuale, politica, scuola

Keywords: Pasolini, educator, intellectual, politics, school

Solo l'amore, solo il conoscere
conta, non l'aver amato,
non l'aver conosciuto...

(P.P. Pasolini, *Il pianto della scavatrice* da *Le ceneri di Gramsci*)

Comincerò piano piano a decompormi,
nella luce straziante di quel mare,
poeta e cittadino dimenticato.

(P. P. Pasolini, *Una disperata vitalità* da *Poesia in forma di rosa*)

1. Considerazioni preliminari

Scrivo questo articolo per un ricordo e al tempo stesso un omaggio a Pier Paolo Pasolini di cui, quando morì assassinato il 2 novembre 1975, avevo letto tre libri per me memorabili: un romanzo, *Ragazzi di vita* appena uscì nel 1955, un volume di poemetti, *Le ceneri di Gramsci*, del 1957 e la magnifica raccolta politica di articoli, *Scritti corsari* del 1975.

Mi impressionò molto la foto su “la Repubblica” quella mattina, mentre andavo alla macchina da Parma all’ospedale di Pisa a trovare mio padre. Mi fermai prima di mettermi in viaggio perché volevo dare un’occhiata agli articoli su Pasolini perché la notizia mi aveva sconvolto e avevo bisogno di riflettere e non di guidare¹.

Lessi i pezzi sul giornale e mi apparso subito un chiaro delitto politico mascherato da litigio tra omosessuali per far fuori, con dei sicari², un nemico dello Stato, o almeno così considerato dagli infiltrati del golpe. In effetti, fu pagato un disgraziato figuro, il giovane Giuseppe Pelosi, per poi condannarlo al processo come autore dell’omicidio per motivi omosessuali. Pelosi è morto nel 2017 e il caso Pasolini è sempre aperto, non per la giustizia ma per la verità³.

Ora, a quasi cinquant’anni dalla morte e a cento anni dalla nascita (5 marzo 1922, a Bologna) mi sento di scrivere questo pezzo in memoria di Pasolini, precisando la necessità e il fine di circoscrivere l’area in cui intendo muovermi, vista la polivalenza di un personaggio come Pasolini artista che andava dall’espressione poetica ai romanzi, dalla saggistica, al cinema, al teatro, alla pittura e alla musica.

Proprio per questo ho cercato di restringere, per quanto è possibile, il mio discorso al mio settore di specifica competenza, quello che

¹ Il viaggio, con nella testa la foto, fu tutt’altro che facile, agitato dalle considerazioni politiche di un Paese, dove la democrazia pareva molto fragile.

² Che l’assassinio non fosse opera del solo Pelosi era emerso da tutte le prove inconfutabili del processo. In effetti, la sentenza di condanna del processo del 26 aprile 1976 scrive che “ il collegio ritiene che dagli emerga in modo imponente la prova che quella notte all’Idroscalo il Pelosi non era solo”. Ma il processo d’appello del 4 dicembre 1976 sentenza conferma la condanna, ma nega il concorso di ignoti. Cfr. cfr. G. Landi, *Pier Paolo Pasolini. Assassinio di un intellettuale scomodo*, Milano, “Corriere della Sera”, 2020, p. 130 e p. 132. Il dubbio resta, tuttavia, larga restò la convinzione che il Pelosi non fosse solo.

³ In effetti, il vero colpevole non lo conosciamo. E così scrive Ascanio Celestini: “E poi mi manca di spiegare chi è il colpevole. Non è quello che l’ha ucciso. No. È quello che ci guadagna di più dalla sua morte” (*Ho incontrato Pasolini tre volte*, in “Linus”, a. LVIII, n. 3, 2022).

coinvolge la scuola, l'insegnante e l'educazione. Un'area che tende a far emergere lo stretto aggancio tra l'essere un intellettuale *puro*, ossia non legato, lui dichiaratosi marxista⁴, a nessun carro ideologico e essere stato per circa dieci anni uomo di scuola impegnato a divenire educatore per tutta la sua breve vita. Sia per la fase dell'intellettuale sia per la fase dell'insegnamento attivo mi avvarrò di documenti di Pasolini: per la fase intellettuale il *Romanzo delle stragi* e, per la fase sulla scuola i due documenti: il *Diario di un insegnante* e *Gennariello*.

2. L'intellettuale

Secondo me, proprio questo impegno, che qualifica al meglio un lavoro intellettuale come quello dell'insegnante, è stato il miglior esercizio, che durò tutta la sua vita, cercando di tenere la barra fissa al fine dell'educazione che non cambia mai, in qualsiasi temperie politica, perché mira, sempre, a fare dell'uomo il padrone di se stesso come un soggetto felice facitore di cultura.

Molti biografi di Pasolini hanno detto che l'essere educatore era per Pasolini una capacità insita nel suo DNA e l'hanno definito un "maestro naturale"⁵. Ma non è così. La capacità di educare si acquista a seguito di una libera scelta che comporta farsi una cultura da distribuire nella società in cui il soggetto vive secondo il mestiere che ha scelto e che si impegna a portare al suo livello più alto per insegnarlo a coloro che desiderano impararlo non solo per impadronirsi delle tecniche di tale mestiere, ma della capacità critica. Solo così il suo mestiere può porsi a difesa di se stesso e impegno di libertà; e, anzi, qualsiasi mestiere sia scelto può diventare utile alla società o, comunque, un mezzo di felicità e di amore esercitato a vantaggio personale e della *polis*.

Si tratta di un pensiero che si manifesta senza nessun infingimento

⁴ Praticamente con il PCI ebbe sempre un rapporto conflittuale in varie occasioni. D'altronde, Pasolini si era iscritto al PCI perché era uscito "dall'autonomismo friulano, che considerava troppo vicino alla Democrazia cristiana. Dietro all'adesione al PCI, penso ci fosse soprattutto una forte ostilità verso la DC, non in quanto partito legato a una visione religiosa ma in quanto partito traditore di una visione religiosa" (*L'ultimo intellettuale possibile*, A. Gnocchi intervista a Walter Siti, in "Linus", a. LVIII, marzo 2022).e soprattutto, perché non era certo il partito che è dalla parte degli umili. Comunque, Pasolini, fu sempre un marxista anche se spesso non allineato con il PCI.

⁵ Per esempio Enzo Golino, nel suo libro tra i più belli che abbia letto su *Pasolini*, Milano, Bompiani, 1985, intitola il primo capitolo *Il maestro "naturale"* e si salva attenuando l'errore mettendo l'aggettivo tra virgolette.

e mascheratura, tipica della cultura borghese che Pasolini ha sempre avversato con ammirevole coerenza. È una coerenza che trova sostegno e tutta la sua forza di penetrazione in ogni tipo di linguaggio che egli ha scelto per rivolgersi agli altri oppure per coltivarlo solo per se stesso, come il linguaggio musicale e il pittorico.

E mi riferisco, infatti, in questo caso, alla pittura, un linguaggio artistico che Pasolini ha sempre usato, specie da quando, all'Università fu affascinato da Roberto Longhi, il grande teorico dell'arte, che insegnava allorché Pasolini si era iscritto all'Università di Bologna. Con essa egli voleva allentare la tensione che la sua natura attirava su di lui in forza dei giudizi emarginanti con cui il perbenismo borghese, dominante negli anni della sua giovinezza e fino alla morte, l'ossessionava per la sua omosessualità da lui apertamente e ingenuamente confessata in nome della sua sincerità cui aveva impostato la sua esistenza⁶.

Allentava con la pittura o con la passione per la musica, specie di Bach, la tensione che lo avvolgeva, come dicevo, ma ciò lo aiutava anche a pensare come sfruttare al meglio i linguaggi cui si era affezionato già da ragazzo come il dialetto friulano – che dette vita a opere significative quali *Poesie a Casarsa* e ancora altre – o, ormai adulto, il linguaggio filmico con il quale compose da regista una serie, tutt'altro che marginale, di film tra cui il più famoso il *Vangelo secondo Matteo*⁷ con cui volle significare l'importanza del sacro nel leggere la vita, specie la sua, o il linguaggio giornalistico con cui dette vita agli *Scritti corsari*, e non solo, continuando una sua passione letteraria che lo impegna nel linguaggio romanesco del romanzo, il primo dei quali è *Ragazzi di vita* del 1955 per arrivare anche al linguaggio saggistico, specie sul linguaggio o politologico o epistolare o in versi (o poetico).

Ebbene, leggendo o guardando i prodotti pasoliniani, tutti interes-

⁶ Cfr. Vangelo di Matteo, 10. 27. Ma è senz'altro magnifica e tutta intrisa di sacro la risposta che Totò dà a Ninetto Davoli che gli chiede “che cosa sono le nuvole?” esclamando. “oh straziante, meravigliosa bellezza del creato!”(Finale di *Uccellacci e uccellini*).

⁷ Cfr. P. P. Pasolini, *Il Vangelo secondo Matteo*, Prefazione di P. Mereghetti, (1964), ora in Milano, Edizione speciale per il Corriere della Sera, 2022. I volumi relativi a altri film di Pasolini usciranno in edicola, sempre come Edizione speciale per il “Corriere della Sera” con questo ordine: *Porcile* -18/06/2022; *Accattone* – 25/06/2022; *Amado mio* – 09/07/2022. Il libro del film *Teorema* (1968) è uscito, sempre in edicola e sempre come Edizione speciale per il “Corriere della Sera” il 23/04/2022.

santi e peculiari, per cercare di capire il personaggio emerge sempre il filo rosso della sua personalità caratterizzata dall'attrazione marcata per la verità che, come scriveva Matteo nel suo Vangelo, deve essere urlata e predicata sui tetti⁸.

Pasolini parla sempre con la sua voce, sempre impostata alla sincerità. È questa la coerenza del vero intellettuale e Pasolini lo fu⁹. E fu sempre scomodo¹⁰. La sua adesione a gruppi politici, come il PCI o a sentimenti che soddisfacevano il suo bisogno di avvertire come valore il sacro e il desiderare fortemente l'esigenza religiosa nel quotidiano¹¹, o il sentirsi legato all'amore per lo studio tanto da avvertirsi come un eterno studente e non solo uno studioso qual era, non gli vietò mai di criticare a sangue il PCI per il suo imborghesimento, parlandone già all'indomani dei fatti di Valle Giulia. Per i fatti successi all'Università d'Architettura "scrisse... il componimento di gran lunga il migliore,... *La poesia della tradizione*, una sorta di versione lirico-elegiaca e simpatetica di quanto" scrisse dopo poco, "*Il PCI ai giovani!!* ... ,che tante polemiche aveva suscitato, e non solo tra gli studenti" e su cui Gianni Borgna si sofferma così a commentare, riportandone alcuni passi:

*"È triste. La polemica contro
il PCI andava fatta nella prima metà
del decennio passato. Siete in ritardo, figli.
E non ha nessuna importanza se allora non eravate ancora nati"*¹².

⁸ *Ibidem*.

⁹ Pasolini si iscrisse al PCI nel 1947; fu un approdo sofferto e liberatorio dopo aver appurato che nessun membro del partito udinese aveva partecipato all'eccidio di Porzûs, in cui furono uccisi dalla Brigata Garibaldi diciassette partigiani della Brigata Osoppo, tra cui il più giovane fratello di Pier Paolo, Guido, che avevano rifiutato di unirsi con i partigiani titini sotto il loro comando.

¹⁰ G. Landi, *Pier Paolo Pasolini. Assassinio di un intellettuale scomodo*, cit.

¹¹ Ecco quanto scriveva al riguardo: "Sono sempre più scandalizzato dall' assenza del sacro nei miei contemporanei. Io difendo il sacro perché è la parte dell'uomo che resiste meno alla profanazione del potere"(Riprendo il passo dal testo del cugino Nico Baldini, *Breve vita di Pasolini*, Parma, Guanda, 2009, p. 100).

¹² P. P. Pasolini, *Il PCI ai giovani!!*, in *Empirismo eretico*, in *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999, p. 1440. Il finale del verso taglia fuori la ragione di chi argomenta che non può essere fascista perché non era ancora nato/a e, al tempo spesso, fa emergere l'insipienza del soggetto che lo dice e la sua crassa ignoranza sulla storia, visto che nessuno può giustificare una possibile ignoranza storica, dicendo che non c'era. La storia si fa con le tracce, la costruzione del fatto storico e la logica interpretazione del fatto costruito.

Come si vede già dai primi versi la poesia aveva per scopo non tanto di parlare dell'episodio in sé, quanto di incitare gli studenti a schierarsi al fianco della classe operaia e del suo principale partito, il PCI, che, pur malconcio

*Per l'autorità di signori
In modesto doppiopetto, bocciofilo amanti della litote,
borghesi coetanei dei vostri stupidi padri,*

*è tuttavia all'opposizione
ed ha come obiettivo teorico la distruzione del Potere¹³.*

La poesia fu sbattuta in prima pagina dal settimanale "L'Espresso", con un titolo assolutamente arbitrario: *Vi odio cari studenti!*, tanto da apparire né più né meno un'invettiva contro gli studenti e un'apoteosi a favore della polizia. Ma non era propriamente così.

*A Valle Giulia ieri, si è così avuto un frammento
di lotta di classe: e voi, cari (benché dalla parte
della ragione) eravate i ricchi,
mentre i poliziotti (che erano dalla parte
del torto) erano i poveri. Bella vittoria, dunque,
la vostra! In questi casi,
ai poliziotti si danno fiori, amici"¹⁴.*

In queste poesie si ha, sì, un invito ai giovani studenti ad andare

¹³ *Ivi*, p. 1445. Pasolini scrive Potere con la P maiuscola, rispondendo a Maurizio Ferrara che lo accusa di irrazionalità su "l'Unità" del 12-6-1974), perché "so semplicemente che c'è. Non lo riconosco più né nel Vaticano, né nei Potenti democristiani, né neanche nelle Forze Armate. Non lo riconosco più neanche nella grande industria, perché essa non è più costituita da un certo numero limitato di grandi industriali: a me, almeno, essa appare piuttosto come un *tutto* (industrializzazione totale), e, per di più, come *tutto non italiano* (*transnazionale*). Conosco anche – perché le vedo e le vivo – alcune caratteristiche di questo nuovo Potere ancora senza volto...Potere non ancora rappresentato da nessuno e dovuto a una "mutazione" della classe dominante, è in realtà... un forma totale di fascismo" (P. P. Pasolini, *Il potere senza volto*, in "Corriere della Sera", 24 giugno 1974).

¹⁴ *Ivi*, p. 1441.

verso il PCI, nonostante il suo imborghesimento¹⁵ l'abbia reso, come ho detto, "malconco", ma l'unica forza politica d'opposizione al Potere, e, al tempo stesso, anche un chiaro schiaffo agli studenti, figli di papà che hanno sbagliato a mettersi contro i poliziotti, umili figli di povera gente, ai quali avrebbero dovuto rendere omaggio con i fiori.

Non era certo quello che il PCI si aspettava "da un intellettuale di sinistra che mostrava di capire le ragioni dei poliziotti e aveva il coraggio di dire che dentro quelle divise c'erano degli uomini costretti a quel lavoro per sopravvivere"¹⁶.

E così, nella sua azione che intende sempre opporsi al Potere, rim-

¹⁵ La cultura borghese è ciò che rappresenta il maggior nemico per Pasolini, perché essa significa consumismo estraniante, espressione mistificante che cancella ogni valore che sia segno di vitalità. E così si legge in una sua poesia (P. P. Pasolini, *Poeta delle ceneri*, a cura e con uno scritto di W. Siti, Milano, Mondadori, 2003, vol. II, p. 1270):

*Bisogna dire più alto che mai il disprezzo
verso la borghesia, urlare contro la sua volgarità,
sputare sopra la sua irrealtà che essa ha eletto a realtà,
non cedere in un atto e in una parola
nell'odio di essa, le sue polizie,
le sue magistrature, le sue televisioni. I suoi giornali:
e qui
io, piccolo borghese che drammatizza tutto,
così beneducato da una madre dalla dolce e timida anima
della morale contadina,
vorrei tessere un elogio
della sporcizia, della miseria, della droga e del suicidio:
io privilegiato poeta marxista
che ha strumenti e armi ideologiche per combattere,
e abbastanza moralismo per condannare il puro atto di scandalo,
io, profondamente perbene,
faccio questo elogio, perché, la droga, lo schifo, la rabbia,
il suicidio
sono, con la religione, la sola speranza rimasta:
contestazione pura e azione
su cui si misura l'enorme torto del mondo (Ivi, p. 1287).*

È indubbio che "la borghesia sta trionfando, sta rendendo borghesi gli operai, da una parte, e i contadini ex coloniali, dall'altra. Insomma, attraverso il neocapitalismo la borghesia sta diventando una condizione umana... (i giovani d'oggi) "sono presumibilmente l'ultima generazione che vede degli operai e dei contadini: la prossima generazione non vedrà intorno a sé che l'entropia borghese" (P.P. Pasolini, *Apolo-gia*, in *Empirismo critico*, in *Saggi sulla letteratura e sull'arte...*, cit., vol. I, p. 1448).

¹⁶ G. Borgna, *Pasolini integrale...*, cit., pp. 44-45, *passim*.

provera aspramente, proprio il suo profondo senso del sacro, Pio XII di non aver fatto quello che avrebbe potuto fare durante il periodo del nazifascismo e alla sua morte scrive un gruppo di epigrammi come questo:

A un Papa:

*Non ti si chiedeva di perdonare Marx! un'onda
Immensa che si rifrange da millenni di vita
Ti separava da lui, dalla sua religione:
ma nella tua religione non si parla di pietà?
Migliaia di uomini sotto il tuo pontificato,
davanti ai tuoi occhi, son vissuti in stabbi e porcili.
Lo sapevi, peccare non significa fare il male:
non fare il bene, questo significa peccare¹⁷.*

Oppure, ai nobili romani:

*Non siete mai esistiti, vecchi pecoroni papalini,
ora un po' esistete perché un po' esiste Pasolini¹⁸.*

E, così attacca anche il ovimento studentesc, perché ad esso è vicino con il suo cuore di giovane studioso e vuole avvertire tutti quei giovani che lo compongono, far loro aprire gli occhi contro la borghesia¹⁹ che sta trionfando, come dicevo poco sopra, mentre il movimento la sta aiutando in forza del fondo borghese che lo anima e che non gli permette di riconoscere i diritti umani del poliziotto che va visto non come Potere ma come l'umile bisognoso di comprensione e di protezione come tutti gli umili di questa terra. Come intellettuale, Pasolini sentiva che le sue critiche e le sue fustigazioni ideali dovevano essere sciolte da qualsiasi ideologia di temporanea appartenenza politica o da

¹⁷ P.P. Pasolini, *Al lettore nuovo*, in *Poesie*, cit., in “Nuovi argomenti”, gennaio-aprile 1938-1939, p. 1.

¹⁸ P.P. Pasolini, *Lettere a Franco Farolfi*, in “Nuovi Argomenti”, cit., p. 12.

¹⁹ Già nel 1961, in *La religione del mio tempo* (Milano, Garzanti. 1961, con dedica a E. Morante e ora ristampato con “Corriere della Sera”, Milano, 2022) scrive: “La mia patria è indegna di stima e merita di sprofondare nel suo mare: ma il vero significato è che, a essere indegna di stima, a meritare di sprofondare nel mare, è la borghesia reazionaria della mia patria, cioè la mia patria intesa come sede di una classe dominante benpensante, ipocrita e disumana”, p. 218.

scusanti o attenuanti in nome di una fede che era connivente a distruggere per false ragioni politiche, o per difendere i poliziotti gli umili rappresentanti di uno Stato che li strumentalizza facendoli odiare da studenti borghesi di “buona” famiglia.

L'intellettuale Pasolini fa le bucce a tutte le manifestazioni del Potere, perché gli unici riguardi sono per gli umili, per i loro diritti trascurati e ai quali voleva insegnare le ragioni per proteggersi, così come ai giovani studenti il rispetto per gli umili²⁰. Pasolini era un visionario, che anticipava cosa sarebbe successo alla luce di quanto vedeva dal passato e, quindi, come tutti i veri intellettuali, sa esser profeta come Dante e, comunque, sa suggerire utopie quali idee regolative per educare la povera gente a saper immaginare un futuro migliore, soprattutto per una protezione dei diritti. Scrivevo qualche anno fa sulla funzione civile e educativa dell'intellettuale come “profeta”, e coinvolgevo gioco forza il ruolo di Pasolini. Pertanto, mi permetto di riportarne un largo passo per chiarire al meglio ciò che intendo per intellettuale, di cui Pasolini è stato un eccellente rappresentante.

Cos'è questo golpe? Io so²¹

²⁰ Scrive N. Naldini: “Quello che è incontestabile in Pasolini è la sua esperienza del mondo degli umili. Caso forse unico nella cultura italiana, di un intellettuale che, impegnato a favore delle classi subalterne, è riuscito a spogliarsi di ogni segno della condizione sociale superiore conservando rigorosamente il suo ruolo senza mai compiacersi di atteggiamenti popolaristici” (N. Naldini, *Breve vita di Pasolini*, cit., pp. 44-45). E subito dopo questa magnifica frase ripresa da una lettera di Gianfranco Contini, il famoso critico letterario che aveva recensito *Poesie a Casarsa* e che Pier Paolo salutò saltando sotto i portici di Bologna contentissimo, scrive: “La qualità che Pasolini possedeva in rara misura era dunque non l'umiltà ma qualcosa di molto più difficile da ritrovarsi: l'amore dell'umile e vorrei dire la competenza in umiltà” (*Ibidem*, p. 45). Indubbiamente è il segno sicuro di una grandissima predisposizione educativa visto che le classi popolari erano le più numerose a frequentare la scuola dell'obbligo tanto che per salvare giusto da questa scuola fagocitata dalla borghesia, Pasolini ne chiese l'abolizione, insieme alla televisione, come vedremo poco più avanti. Forse stava preparando un'alternativa alla scuola dell'obbligo, ma non voleva che le sue fossero simili a quelle di Illich del tutto borghesi in *Descolarizzare la società* che non gli piace vano affatto ma la morte per mani di sicari assassini arrivò prima.

²¹ Con questo articolo-confessione Pasolini firmò la sua condanna a morte. Su quest'aspetto non mancano certo dei saggi quali, per esempio, quelli di G. Landi, *Pier Paolo Pasolini. Assassinio di un intellettuale scomodo*, cit. e di C. Lucarelli, *PPP. Pasolini un segreto italiano*, Milano, Rizzoli, 2015.

“Io so, io so i nomi dei responsabili di quello che viene chiamato golpe (perché in realtà è una serie di golpes istituiti a sistema di protezione del potere).

Io so i nomi dei responsabili della strage di Milano del 12 dicembre 1969²².

Io so i nomi dei responsabili delle stragi di Brescia e di Bologna dei primi mesi del 1974.

Io so i nomi del ‘vertice’ che ha manovrato, dunque, sia i vecchi fascisti ideatori di golpes, sia i neofascisti autori materiali delle prime stragi, sia infine, e insieme gli “ignoti” autori materiali delle stragi più recenti.

Io so i nomi che hanno gestito le due differenti, anzi, opposte, fasi della tensione: una prima fase anticomunista (Milano 1969), e una seconda fase antifascista (Brescia²³ e Bologna 1974²⁴).

Io so i nomi del gruppo di potenti, che, con l’aiuto della CIA (e in second’ordine dei colonnelli greci e della mafia) hanno prima creato (del resto miseramente fallendo) una crociata anticomunista, a tamponare il 1968, e in seguito, sempre con l’aiuto e per ispirazione della CIA, si sono ricostituiti una verginità antifascista, a tamponare il disastro del ‘referendum’²⁵.

Io so i nomi di coloro che, tra una messa e l’altra, hanno dato le disposizioni e assicurato la protezione politica a vecchi generali (per tenere in piedi, di riserva, l’organizzazione di un potenziale colpo di Stato), a giovani neofascisti, anzi neonazisti (per creare in concreto la tensione anticomunista) e infine a criminali comuni, fino a questo momento, e forse per sempre, senza nome (per creare in concreto la successiva tensione antifascista).

Io so i nomi delle persone serie e importanti che stanno dietro a dei personaggi comici come quel generale della Forestale che operava, alquanto operettisticamente, a Città Ducale (mentre i boschi bruciavano), o a dei personaggi grigi e puramente organizzativi come il generale Miceli.

Io so i nomi delle persone serie e importanti che stanno dietro ai tragici ragazzi che hanno scelto le suicide atrocità fasciste e ai malfattori comuni, siciliani o no, che si sono messi a disposizione, come killers e sicari.

Io so tutti questi nomi e so tutti questi fatti (attentati alle istituzioni e stragi) di cui si sono resi colpevoli.

Io so. Ma non ho le prove. Non ho nemmeno indizi.

Io so perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò

²² È questo un esempio di lettura *profetica*: la strage di piazza Fontana, la cui lettura nasceva dalle conoscenze di Pasolini del passato della politica italiana, dall’aver capito le piste di ricerca della polizia pilotate dall’alto che porteranno all’arresto e poi al “suicidio” di Giuseppe Pinelli e all’arresto di Pietro Valpreda, fatti che volevano intorbidare le acque per allontanare le responsabilità dello Stato e di gruppi fascisti. E invece Pasolini la chiamò per primo “strage di stato” senza aver bisogno della sfera di cristallo. Si può dire che l’intellettuale Pasolini usò la conoscenza storica dell’Italia di ieri, dell’oggi e del futuro, i tre tempi della storia.

²³ La strage della Loggia.

²⁴ La strage del treno Italicus (Roma-Brennero) la cui bomba collocata nel quarto vagone scoppiò dopo una galleria dell’Appennino prima della stazione di Bologna.

²⁵ Il referendum abrogativo dell’istituto del divorzio.

che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che non si sa o che si tace; che coordina fatti anche lontani, che rimette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero"²⁶.

Ben altro che dire, quanto si sente anche oggi, che l'intellettuale è impotente a incidere sul presente e utile solo nei tempi lunghi! Almeno non è solo questa l'intenzione dell'intellettuale come Pasolini. Egli scriveva "per provocare nell'oggi con un'espressione che diventa azione e che, certamente, vuole orientare per il futuro, ma agendo nell'immediato, sulle coscienze degli uomini presenti e non su quelle dei nipoti dei nipoti!"²⁷.

E forse, proprio scritti di tal fatta contribuirono a far traboccare il vaso per la sua condanna a morte. Dalla pubblicazione dell'articolo citato alla morte non passò neppure un anno!

Io credo che Pasolini avvertisse il "peso" del Potere fin dai tempi dell'"Officina", la rivista fondata con altri sodali nel 1955, diretta da Roberto Roversi, e che durò fino al 1959 e fu un foglio di accesa provocazione culturale e sociale, sia pure dallo stile troppo aulico²⁸ tenuta d'occhio dalla censura²⁹. Pasolini ne era redattore e non fu mai sotto tono. Egli, sempre, da buon marxista, urlò a tutti le malefatte dei governi democristiani con le parole e con gli atti³⁰, guadagnandosi via via il ruolo di sorvegliato speciale finché, specie con *Il romanzo delle stragi*, il disegno di farlo tacere per sempre fu completo.

Nel suo articolo *Io so* di cui ho riportato gran parte, nelle conclusioni non solo dà una definizione di intellettuale libero e sempre in

²⁶ P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 1975, pp. 111-112. L'articolo uscì il 14 novembre 1974 sul "Corriere della Sera". L'articolo è stato ripubblicato da Garzanti nel 2019 insieme ad altri sette e nella IV di coperta si legge: "Il volume...è un inno alla libertà di stampa e al ruolo civile degli intellettuali e un invito, ancora attuale e necessario, a prendere chiarezza e a battersi sempre con coraggio, contro l'omertà e la connivenza".

²⁷ Cfr. G. Genovesi, *Io la penso così. Riflessioni sull'educazione e sulla scuola*, Roma. Anicia, 2014, pp. 101-102.

²⁸ Cfr. la ripubblicazione dei testi della rivista a cura di Katia Migliore, *Officina (1955-1959)*, Roma, Edizioni dell'Ateneo & Bizzarri, 1979.

²⁹ Non si deve dimenticare che Pasolini era "attenzionato" già da quando venne a Roma e insegnava alla scuola media privata di Ciampino.

³⁰ Si pensi che non aveva mai nascosto la sua omosessualità da tutti ai suoi tempi vista come turpe vizio da stroncare con ogni mezzo e per i più tolleranti buonisti considerata come una malattia da curare.

cerca della verità³¹ dei fatti senza trincerarsi nell'ideologia di sinistra o di destra, perché ne voleva fare oggetto di insegnamento e non di indottrinamento. Pasolini era un intellettuale *illuminista* che poggiava tutto sulla sua forza razionale, tipica del vero intellettuale civile³².

Ecco ora il seguito dell'articolo *Io so*:

“Tutto ciò fa parte del mio mestiere e dell'istinto del mio mestiere³³... Credo inoltre che molti altri intellettuali e romanzieri sappiano ciò che so io in quanto intellettuale e romanziere. Perché la ricostruzione della verità a proposito di ciò che è successo in Italia dopo il 1968 non è poi così difficile.

Tale verità – lo si sente con assoluta precisione – sta dietro una grande quantità di interventi anche giornalistici e politici: cioè non di immaginazione o di finzione come è per sua natura il mio.

Perché la ricostruzione della verità a proposito di ciò che è successo in Italia dopo il '68 non è poi così difficile.

Ultimo esempio: è chiaro che la verità urgeva, con tutti i suoi nomi, dietro all'editoriale del "Corriere della Sera", del 1° novembre 1974. Probabilmente i giornalisti e i politici hanno anche delle prove o, almeno, degli indizi.

Ora il problema è questo: i giornalisti e i politici, pur avendo forse delle prove e certamente degli indizi, non fanno i nomi. A chi dunque compete fare questi nomi? Evidentemente a chi non solo ha il necessario coraggio, ma, insieme, non è compromesso nella pratica col potere, e, inoltre, non ha, per definizione, niente da perdere: cioè un intellettuale³⁴.

Un intellettuale dunque potrebbe benissimo fare pubblicamente quei nomi: ma egli non ha né prove né indizi.

Il potere e il mondo che, pur non essendo del potere, tiene rapporti pratici col potere, ha escluso gli intellettuali liberi³⁵ – proprio per il modo in cui è fatto – dalla possibilità di avere prove ed indizi. Mi si potrebbe obiettare che io, per esempio, come intellettuale, e inventore di storie, potrei entrare in quel mondo esplicitamente politico (del potere o intorno al potere), compromettermi con esso, e quindi partecipare del diritto ad avere, con una certa alta probabilità, prove ed indizi.

Ma a tale obiezione io risponderei che ciò non è possibile, perché è proprio la ripugnanza ad entrare in un simile mondo politico che si identifica col mio potenzia-

³¹ Si veda, al riguardo, il testo curato da Pippo Delbono, Pier Paolo Pasolini, *Urlare la verità*, Reggio Calabria, Edizioni Clichy, 2017, una serie di invettive sociali sempre gridate ai quattro venti, come dice Matteo evangelista.

³² Pasolini, marxista, non amava quest' aggettivo, ma sono costretto a usarlo in casi come questo, in cui la forza della ragione è una necessità.

³³ Nel testo è ripetuta la definizione di intellettuale, ci vuole anche coraggio che non tutti gli intellettuali hanno. Ce l'ha solo chi non ha niente da perdere, dice poco dopo, come lui.

³⁴ Sembra che Pier Paolo si senta sul collo il soffio del Potere che si vuole vendicare del suo acerrimo e pericoloso nemico.

³⁵ Cioè quelli non vincolati da nessuna ideologia.

le coraggio intellettuale a dire la verità: cioè a fare i nomi.

Il coraggio intellettuale della verità e la pratica politica sono due cose inconciliabili in Italia.

All'intellettuale – profondamente e visceralmente disprezzato da tutta la borghesia italiana – si deferisce un mandato falsamente alto e nobile, in realtà servile: quello di dibattere i problemi morali e ideologici.

Se egli vien meno a questo mandato viene considerato traditore del suo ruolo: si grida subito (come se non si aspettasse altro che questo) al 'tradimento dei chierici' è un alibi e una gratificazione per i politici e per i servi del potere. Ma non esiste solo il potere: esiste anche un'opposizione al potere. In Italia questa opposizione è così vasta e forte da essere un potere essa stessa: mi riferisco naturalmente al Partito comunista italiano.

È certo che in questo momento la presenza di un grande partito all'opposizione come è il Partito comunista italiano è la salvezza dell'Italia e delle sue povere istituzioni democratiche. Il Partito comunista italiano è un Paese pulito in un Paese sporco, un Paese onesto in un Paese disonesto, un Paese intelligente in un Paese idiota, un Paese colto in un Paese ignorante, un Paese umanistico in un Paese consumistico.

In questi ultimi anni tra il Partito comunista italiano, inteso in senso autenticamente unitario – in un compatto 'insieme' di dirigenti, base e votanti – e il resto dell'Italia, si è aperto un baratto: per cui il Partito comunista italiano è divenuto appunto un 'Paese separato', un'isola.

Ed è proprio per questo che esso può oggi avere rapporti stretti come non mai col potere effettivo, corrotto, inetto, degradato: ma si tratta di rapporti diplomatici, quasi da nazione a nazione. In realtà le due morali sono incommensurabili, intese nella loro concretezza, nella loro totalità. È possibile, proprio su queste basi, prospettare quel 'compromesso', realistico, che forse salverebbe l'Italia dal completo sfacelo: 'compromesso' che sarebbe però in realtà una 'alleanza' tra due Stati confinanti, o tra due Stati incastrati uno nell'altro.

Ma proprio tutto ciò che di positivo ho detto sul Partito comunista italiano ne costituisce anche il momento relativamente negativo. La divisione del Paese in due Paesi, uno affondato fino al collo nella degradazione e nella degenerazione, l'altro intatto e non compromesso, non può essere una ragione di pace e di costruttività.

Inoltre, concepita così come io l'ho qui delineata, credo oggettivamente, cioè come un Paese nel Paese, l'opposizione si identifica con un altro potere: che tuttavia è sempre potere.

Di conseguenza gli uomini politici di tale opposizione non possono non comportarsi anch'essi come uomini di potere. Nel caso specifico, che in questo momento così drammaticamente ci riguarda, anch'essi hanno deferito all'intellettuale un mandato stabilito da loro. E, se l'intellettuale viene meno a questo mandato – puramente morale e ideologico – ecco che è, con somma soddisfazione di tutti, un traditore.

Ora, perché neanche gli uomini politici dell'opposizione, se hanno – come probabilmente hanno – prove o almeno indizi, non fanno i nomi dei responsabili reali, cioè politici, dei comici golpe e delle spaventose stragi di questi anni? È semplice: essi non li fanno nella misura in cui distinguono – a differenza di quanto farebbe un intellettuale – verità politica da pratica politica. E quindi, naturalmente, neanch'essi

mettono al corrente di prove e indizi l'intellettuale non funzionario: non se lo sognano nemmeno, com'è del resto normale, data l'oggettiva situazione di fatto.

L'intellettuale deve continuare ad attenersi a quello che gli viene imposto come suo dovere, a iterare il proprio modo codificato di intervento.

Lo so bene che non è il caso – in questo particolare momento della storia italiana – di fare pubblicamente una mozione di sfiducia contro l'intera classe politica. Non è diplomatico, non è opportuno. Ma queste categorie della politica, non della verità politica: quella che – quando può e come può – l'impotente intellettuale è tenuto a servire. Ebbene, proprio perché io non posso fare i nomi dei responsabili dei tentativi di colpo di Stato e delle stragi (e non al posto di questo) io non posso pronunciare la mia debole e ideale accusa contro l'intera classe politica italiana.

E io faccio in quanto io credo alla politica, credo nei principi 'formali' della democrazia, credo nel Parlamento e credo nei partiti. E naturalmente attraverso la mia particolare ottica che è quella di un comunista.

Sono pronto a ritirare la mia mozione di sfiducia (anzi non aspetto altro che questo) solo quando un uomo politico – non per opportunità, cioè non perché sia venuto il momento, ma piuttosto per creare la possibilità di tale momento – deciderà di fare i nomi dei responsabili dei colpi di Stato e delle stragi, che evidentemente egli sa, come me, non può non avere prove, o almeno indizi.

Probabilmente – se il potere americano lo consentirà – magari decidendo 'diplomaticamente' di concedere a un'altra democrazia ciò che la democrazia americana si è concessa a proposito di Nixon - questi nomi prima o poi saranno detti. Ma a dirli saranno uomini che hanno condiviso con essi il potere: come minori responsabili contro maggiori responsabili (e non è detto, come nel caso americano, che siano migliori). Questo sarebbe in definitiva il vero Colpo di Stato”.

Pasolini in quest'articolo, non solo parla delle stragi, ma fa i conti con se stesso come comunista³⁶, si chiama in causa e vede l'Italia come serva degli USA che si erano concessi quello che si erano concessi a proposito di Nixon³⁷.

L'articolo sembra una specie di testamento politico per un'Italia che ha ancora da fare e Pasolini sa già chiaramente che le ci vorrà ancora tanto tempo, un tempo che lui non potrà vedere e commentare.

Per questo il suo lavoro scavava dentro se stesso prendendo spunto dal mondo che vedeva, pieno di frustrazioni, menzogne e volgarità, e raccontandolo con amarezza nei suoi romanzi, nelle poesie e nei suoi

³⁶ Siti, sulla passione verso Ezra Pound perché poeta anche se sapeva che era collaterale al fascismo, taglia corto: “Però credo che lui sia stato fino alla fine un uomo di sinistra” (*L'ultimo intellettuale possibile*, A. Gnocchi intervista a Walter Siti, in “Linus”, ..., cit.).

³⁷ Evidentemente, Pasolini alludeva al Presidente della Repubblica Giuseppe Saragat, che, subito dopo la strage, aveva scioccamente deviato le indagini sulla pista anarchica.

film per dare a quelli che li leggevano e li vedevano un modo per denunciare i mali sociali, a cominciare dalla scomparsa di quanto era, per esempio, un mezzo per sostenere la comunità contadina, coloro che sono gli umili degli umili legati alla terra, ancora ben presenti negli anni '50-'70, ma destinati scomparire o, comunque, a non essere quelli di una volta, distrutti poco a poco dallo sfrenato consumismo del capitalismo borghese³⁸. La difesa della cultura tradizionale cui Pier Paolo amava sempre rifarsi coltivando a ventaglio, nei modi in cui si sentiva più a suo agio quali le più svariate forme di linguaggio di cui si era impadronito, lo portò ad essere al centro di accuse da varie parti sociali: la pornografia, l'astruseria figurativa e letteraria, una poesia civile che per molti altri intellettuali di destra e di sinistra non aveva nessuna possibilità di assurgere a filosofia e che, se cercava di farlo, si incartava in un discorso che difendeva diritti civili che Pasolini considerava il compito più difficile e più complesso da realizzare.

E questo soprattutto perché ci sarebbe stato bisogno di insegnare a usare con proprietà anche la lingua italiana e non fermarsi solo al dialetto, importante per tenere i legami umani con tutti i membri della comunità, ma, salvo poche eccezioni, incapace di far sentire un eling con coloro che erano morti.

La padronanza del linguaggio era per Pasolini un mezzo per comprendere uno dei mezzi più importanti per cercare di perseguire la padronanza di sé e la capacità di acquisire la propria l'identità.

Il linguaggio, insomma, era in Pasolini al centro di ogni sforzo del soggetto per riscattare se stesso da paure e incomprensioni, da false scelte che la vita pone, da incertezze e da dubbi esistenziali. È in forza di tali ragioni, che lui stesso coltivava e approfondiva con lo studio del linguaggio, che Pasolini si interessò alla *Lettera a una professoressa* scritta da don Lorenzo Milani che aveva messo su, nella parrocchia di S. Andrea, a Barbiana, nel Mugello, una scuola il cui impegno princi-

³⁸ Walter Siti, rispondendo a un'intervista fatta da A. Gnocchi, di descrivere la differenza che Pasolini fa tra fascismo storico e il consumismo dice: "Il fascismo storico ti dava degli ordini però gli ordini intaccavano solo lo stato superficiale della tua coscienza...Nella tua vita privata, nelle tue fantasie, il regime non riusciva a entrare. Il consumismo, con un metodo apparentemente dolce, è molto più invasivo. Il consumismo ti colonizza la testa, i pensieri, i desideri. Le aziende profilano il tuo modo di pensare, ti mandano cose che lo confortano, fanno in modo che tu non esca mai dalla rassicurante bolla in cui tutti sono come te. Il consumismo ti ingabbia ma tu non te ne accorgi" (*L'ultimo intellettuale possibile*, A. Gnocchi intervista Walter Siti, in "Linus", a. LVIII, marzo 2022).

pale era di rendere i suoi ragazzi sufficientemente padroni del linguaggio in modo da divenire cittadini attivi nella loro comunità sia per le proposte avanzate sia nella richiesta argomentata per risolvere i problemi circa i diritti civili³⁹.

Pasolini, in una sua lettura che si trova in internet⁴⁰, definisce il libro di don Milani un “libro bellissimo perché dà una grande vitalità che, pur riguardando strettamente la scuola, investe in pieno i problemi della società italiana”. Io sono assolutamente d’accordo con questi due giudizi che il libro in questione e l’incipit della lettura di Pasolini ne fanno. La seconda suggestione è quella che parlando di scuola si parla necessariamente di tutta la società. In questo caso, trattandosi della scuola italiana ne consegue che si chiama in causa la società italiana.

Non è certo un caso che la pandemia del Covid-19 ha messo in crisi la scuola, mettendo in crisi tutta la società dal marzo del 2020.

E questo comporta sottolineare che la scuola svolge al meglio i suoi compiti, concentrando i suoi sforzi nell’insegnare la lingua italiana. Come ho ricordato, una volta chiusa la pratica dell’eccidio di Porzûs, organizzato sembra⁴¹ da falsi comunisti italiani in combutta con gli

³⁹ Pasolini si occupò ancora di don Milani nella recensione al suo libro *Lettere alla mamma* a cura di Alice Milani Comparetti, Milano, Mondadori, 1973, e ne esce una figura sdoppiata. Egli osserva, infatti, “che passa ‘dall’obbedienza alla disobbedienza (alle autorità ecclesiastiche) da una vocazione mistica a una vocazione organizzativa ... (che) si spiega con la sua cultura ebraica. Egli è una riproduzione, sia pure inesatta, di San Paolo. Milani prima di Barbiana e dopo Barbiana ... La sua caduta sulla strada di Damasco non è avvenuta alla fine degli anni Quaranta, momento in cui si è convertito e ha deciso di diventare prete...e la sua grande conversione è stata la riscoperta del mondo laico, borghese, che egli aveva abbandonato...nella necessità morale dell’organizzazione.... San Paolo è stato prima di tutto un grande codificatore e un grande organizzatore. È così che egli – ahimè – ha fondato la Chiesa... Ma (con la sua opera della scuola di Barbiana) egli ha portato a termine l’unico atto rivoluzionario di quegli anni. L’ha fatto con una certa ingenuità e una certa presunzione, ma con una sostanziale purezza ascetica, che dà al suo passaggio su questa terra un valore probabilmente più grande di quello dello stesso Papa Giovanni, che pur scherzandoci sopra, era un uomo di potere” (P.P. Pasolini, *Don Lorenzo Milani: “Lettera alla mamma”* (o meglio: “Lettera di un prete cattolico alla madre ebraica), in *Scritti corsari*, cit., pp. 190-191). Insomma, se pure don Milani si occupasse dei diseredati, erano diversi i metodi e il personaggio aveva per Pasolini molti aspetti che non condivideva.

⁴⁰ www. La "pedagogia" di Pasolini e Don Milani – in “Insegnare”, 2 novembre 2015, nella rubrica *La scuola scomoda*. Letto il 2 dicembre 2021 h. 19. 23.

⁴¹ La questione ancora oggi non è chiara come il partito volle far apparire nel 1947.

slavi, Pasolini legge velocemente il *Manifesto* di Engels e Marx e, soprattutto, le opere di Gramsci che Einaudi stava allora cominciando a pubblicare e si iscrive al PCI. A Roma riprende l'attività docente in una scuola parificata di Ciampino, e la famiglia, con Pier Paolo e la mamma Susanna, si era traferita, a gennaio 1950 da Casarsa al quartiere di Rebibbia, accanto alle carceri.

Il giovane Pier Paolo aveva ricominciato a insegnare, almeno fino al 1954, anno in cui abbandonò definitivamente l'insegnamento dalla scuola e s'impegnò esclusivamente nell'attività intellettuale come giornalista *free lance*

3. *Insegnante in Friuli negli anni '40 e a Roma nei primi anni '50*

Vediamo dunque l'avventura di Pasolini insegnante, prima a Casarsa poi a Versuta e poi a Valvasone, impegnato a tutto tondo come un giovane intellettuale che affonda il suo bisturi in tutti i problemi della scuola del tempo e che cerca di immaginare, almeno idealmente, di porvi rimedio. È questa la *pars construens* quella in cui crede che la scuola debba essere una officina di cultura.

In questo paragrafo riporto la fase *construens*, quella friulana e quella romana animate da un'idea di scuola che, dati i tempi, certamente positiva non è, ma si può renderla tale seguendo alcuni suggerimenti ricavati nel *Diario di un insegnante* che, poi ho cercato di sintetizzare in un manifesto dei principi per far sì che l'insegnante si metta sulla strada non solo per fare la scuola ma, con fatica e studio, diventare anche un educatore.

Pertanto, leggendo il *Diario di un insegnante* si può constatare che l'afflato educativo di Pasolini era tutt'altro che occasionale ma si sgomitava dalla matassa che aveva cominciato ad avvolgersi leggendo anche testi classici di pedagogia, compreso quelli di Gentile, dai suoi primi anni in cui faceva scuola. Fu un mestiere che ebbe una durata frammentaria a causa della guerra e della sua sessualità che lo portò a essere condannato nel processo per i fatti successi alla sagra di Santa Sabina a Ramuscello dove Pasolini pagò tre minori per dei rapporti di masturbazione. Nel primo grado del processo viene condannato, ma nel processo d'appello, tenuto nell'aprile 1952 fu assolto. Il Partito comunista di Udine, comunque lo sospende dal Partito, "per indegnità morale e politica" e viene anche sospeso, come allora d'uso, dall'insegnamento.

Pasolini, come già detto va solo con la mamma⁴² a Roma. Una volta a Roma, trovò un incarico in una scuola media parificata “Francesco Petrarca” a Ciampino dove Pasolini insegnò dal 1950 al 1954 e dette l’impronta coerente di tutto il suo polivalente impegno espressivo dalla poesia, al romanzo, al teatro, al cinema, all’epistolario. Tutti i suoi lavori che verranno contemporanei in quegli anni mi sembrano segnati dal pensiero maturato, affinato e approfondito negli anni di scuola come professore di Lettere nel Friuli.

Non posso e non voglio certo analizzare i vari prodotti cui Pasolini ha dato vita nella sua pur breve vita, giacché non era e non è l’assunto di questo lavoro che cerca di individuare le fonti della sua verace intellettualità, che attinge al sapere e si sviluppa per colpire i mali del consumismo neocapitalistico. Cosa che fa, grazie al passato esercizio scolastico.

In Pasolini, il visionario di un modo diverso che si abbarbica a un paese utopico inesistente, agganciandosi a valori che stanno scomparendo dalla mente e dal cuore dei giovani affamati, addirittura bulimici di consumismo, un dono maledetto della borghesia che ha distrutto o sta distruggendo invece i modi di coltivare la cultura, siamo in una dimensione radicalmente opposta. In un simile contesto, per esempio, Pasolini propone di abolire la scuola dell’obbligo e la televisione che, perfettamente alleata con la scuola e la famiglia, contribuisce, mentre crede di dare una mano, a distruggere la semplicità della famiglia, la illuminazione del sacro che sentiamo come nostro compagno di vita, e produrre delinquenza e non cultura, ecc⁴³.

Non si può passare sotto silenzio quanto dice Pasolini quanto lo fa sentire felice proprio per trovare chi dà una mano a uno come Pasolini che si dichiarava razionalmente ateo e anticlericale. Ma lui ribatteva: “io so che in me ci sono duemila anni di cristianesimo: io con i miei avi ho costruito le chiese romaniche, e poi le chiese gotiche, e poi le chiese barocche: esse sono nel mio patrimonio, nel contenuto e nello stile”⁴⁴.

⁴² Il padre, Carlo Alberto, troppo accasciato dai fatti di Ramoscella restò a Casarsa. Sui difficili rapporti con il padre cfr. F. Chianese, “Mio padre si sta facendo un individuo problematico”. *Padri e figli nell’ultimo Pasolini (1966- 75)*, Milano. Mimesis, 2018.

⁴³ Cfr. P. P. Pasolini, *Le mie proposte su scuola e tv*, in *Lettere luterane* (1976), Milano, Garzanti, 2020, pp. 189-195.

⁴⁴ *Lettera* a A. Trombadori, pubblicata su *Il Contemporaneo*, 21 agosto 1957.

Vediamo dunque Pasolini insegnante, prima a Versuta, un poeta⁴⁵, un futuro romanziere, cineasta e drammaturgo, un pittore, insomma impegnato a tutto tondo come un intellettuale che affonda il suo occhio politicamente attento in tutti i problemi cruciali creati dal neocapitalismo che, a suo avviso, omologava tutti i valori sociali come la famiglia, la scuola, il sacro, la semplicità della vita tradizionale che il consumismo stava addirittura distruggendo. Cominciamo, dunque dalla *pars costruens*, ossia da quanto scrive Pasolini che crede che la scuola sia un officina di cultura.

4. *Dagli appunti del Diario di un insegnante*

Seguendo le vicende esistenziali di Pasolini ci si rende conto come la scelta di insegnare abbia lasciato in lui dei segnali profondi caratterizzati da riflessioni di grande originalità. Basti leggere il già più volte citato *Diario di un insegnante* per rendersi subito conto che quanto vi è scritto non indulge mai alla banalità narrativa per cercare di cogliere problemi che impattano negativamente sullo svolgimento del processo educativo e suggerirne il possibile antidoto. E sono riflessioni che lo impegnano per tutta la sua vasta e varia produzione a essere un *venator vanitatum* (cacciatore delle banalità).

Così, come insegnante e poi più tardi come intellettuale politico, fu sempre attento a non vendere fumo e far sì che il discorso avesse una precisa intenzionalità mirata allo stesso punto di fuga. È questo il tipico discorso dell'intellettuale serio che parla, fa lezione, argomenta logicamente in maniera difendibile, anche quando fa finta di scherzare o inventa piccole storie sugli argomenti di studio.

Questa utopia lo accompagnò in tutta la sua pur breve vita di insegnante, ossia la vita di un intellettuale per cui, come tale, in ogni sua polivalente espressione artistica non poteva non avere un valore educativo, sia teorico sia pratico.

Le prime esperienze del giovane professor Pasolini sono quelle avvenute in terra friulana, allorché la famiglia decise di trasferirsi, nel 1942, da Bologna a Casarsa. Lì si impegnò in una scuola media, tenuta in casa per gli studenti impediti a andare a Udine o Pordenone a causa dei frequenti bombardamenti.

Un paio di anni dopo, Pier Paolo renitente all'arruolamento nell' e-

⁴⁵ “Io credo – scrive W. Siti – che Pasolini avesse il DNA del poeta” (*L'ultimo intellettuale possibile*, A. Gnocchi intervista Walter Siti, in “Linus”...cit.).

sercito di Salò, e quindi temendo che, come i partigiani, venisse impiccato a un gancio da macellaio, decide di rifugiarsi, con mamma Susanna, in un casolare della piccola frazione di Versuta, al riparo dagli obiettivi militari e, forse come si rilevò col senno di poi, dai rastrellamenti tedeschi, perché più fuori mano rispetto alla più grande cittadina di Casarsa della Delizia⁴⁶.

Così Pasolini ricorda quell'esperienza:

“Io e mia madre divenimmo i loro maestri; con che tremore, con che reale interesse mi accinsi a quell'avventura! Ricordo le prime ore di scuola, così soffuse di un acre e quasi languido senso di verginità, in cui io già incominciavo a manovrare con astuzia il mio candido entusiasmo, facendo della 'emozione' qualcosa come una figura retorica di nuova specie, con cui minare il mio discorso di pause, di riverenze, di esclamativi segreti. Ne lievitava un pacato tono di scandalo, di rivelazione, che determinava in tutto il ragazzo uno stato di curiosità per tutto quello che dicevo. La mia emozione si comunicava agli scolari, che sentivano allora per la prima volta l'ambiguo sapore dell'ironia e insieme l'attendibilità dei fatti e delle deduzioni stringenti”.

Gli allievi erano in gran parte figli di contadini, e per la loro ingenuità e incontaminata purezza attraggono il giovane insegnante perché li sentiva diversi dai ragazzini “borghesi” che ha lasciato a Casarsa. La scuola incomincia ogni giorno all'una, subito dopo pranzo. I ragazzi si radunano nel cortile per giocare a palline e a figurine. Pier Paolo chiacchiera con loro e li osserva. Per la scolaresca, il giovane poeta, per altro immerso nella sua solitudine, crea un piccolo canzoniere sulla vita e sulle atmosfere del paese.

Secondo Naldini, Pasolini come insegnante era meraviglioso e affascinante. Tuttavia, la prova più attendibile che il prof. Pasolini è un ottimo insegnante è il giudizio dei suoi studenti. E così scrive B. D. Schwartz:

I suoi studenti sono i migliori testimoni e giudici di questa "vocazione" all'insegnamento: "Era il primo ottobre del lontano 1947. Nella classe prima della Scuola media di Valvasone entrò un giovane insegnante, fece l'appello e si presentò: era il professore di lettere e si chiamava Pier Paolo Pasolini. Crediamo che non fosse ricco, perché ogni giorno, col buono e col cattivo tempo, si faceva, in bicicletta, 12 km. Di strada bianca per venire a Valvasone dalla vicina Casarsa, dove abitava e in cui rientrava per il pranzo. Quella modesta bicicletta fu la sua fedele compagna per tut-

⁴⁶ A Casarsa, vicino alla casa della famiglia Colussi, ossia della mamma Susanna, si trova una via Pasolini per Guido, il fratello più giovane, di tre anni, morto da partigiano.

ti e due gli anni in cui restò con noi, anche quando in giro comparvero i primi ciclomotori e scooters. Eppure nei due anni passati con lui, fummo i più ricchi e fortunati allievi del nostro Friuli. Piano piano egli ci condusse per mano nella immensa “steppa” di Anton Cechov, piena di solitudine e tristezza. Ci fece fare conoscenza con il mondo tragico e colmo di umanità della Sicilia di Verga. Con Lui attraversammo l'Oceano Atlantico per fermarci, commossi e pensosi, nel piccolo cimitero di “Spoon River”, poi scendemmo nel profondo Sud degli Stati Uniti per riscaldarci col canto possente degli spirituals negri. Ci fece amare Ungaretti, Saba, Montale, Sandro Penna, Cardarelli, Quasimodo e molti altri poeti che, allora, non erano né premi Nobel né comparivano nelle antologie per le scuole, tutte piene di Leopardi, Carducci, Pascoli, D'Annunzio. Leggeva meravigliosamente bene e noi per delle ore rimanevamo incantati ad ascoltarlo. Ci insegnava a recitare, a dipingere, a giocare a calcio⁴⁷.

In effetti leggendo il citato *Diario* non può non colpire la notevole originalità delle sue riflessioni, sia pure ammettendo che vi abbiano inciso non poco le letture dei testi di teoria educativa che si era procurato. Vale la pena citare ancora alcuni passi dal *Diario di un insegnante* che troviamo nel libro curato da Naldini, per capire i modi di fare scuola di Pasolini e le idee che lo supportano. Di queste idee farò una sintesi per punti alla fine dei passi riportati, per i quali ho cercato quelli che chiamano in causa i punti enucleati.

1. *Ora la scuola è terribilmente ragionevole, è una specie di palestra dove il ragazzo è costretto a una ginnastica che non lo conferma in altro che nel distinguere subito il rispettabile e l'autorevole dallo scandaloso e dall'originale, considerando che la Verità sia da rinvenirsi nei secondi termini di questa distinzione. La scuola non è in genere un'avventura che per il chiasso nelle ore di ricreazione o per gli sgomenti durante il compito di greco (omissis coloro che usufruiscono di una naturale disposizione per la scienza o una nativa sensibilità) proprio quando il ragazzo non ama null'altro che l'avventura.*

2. *Noi ricordiamo ancora con piacere la felicità di alcuni nostri scolari (dai dieci ai tredici anni) allorché leggemo loro Il capitano di Ungaretti: la felicità consisteva nel meccanismo voluttuoso della scoperta. Si trattava insomma di scostare i fili d'erba per spiarvi l'insetto misterioso. Quando io scostai le difficoltà non fantastiche ma logiche, ed essi, dietro le parole difficili, lessero una storia, una leggenda, si ebbero il batticuore, l'interesse, l'impegno; che crebbero poi quando dopo la spiegazione recitai la lirica in modo che per i ragazzi avessero valore il corsivo, il tondo e gli spazi bianchi, tramutandosi, come in un gioco di prestigio, nelle inflessioni della dizione e nel vibrare della voce.*

⁴⁷ B. D. Schwartz, *Pasolini Requiem*, tr. it., Milano, La nave di Teseo, 2020, p. 320.

3. *La curiosità è l'unico istinto di cui l'educatore può debitamente usufruire. Ed eccoci dunque ad un equivoco, pressoché secolare, almeno nella scuola pubblica o ufficiale: col ragazzo bisogna comportarsi come chi si muove dall'alto verso il basso, cioè bisogna regredire nel suo mondo, nella facilità del suo mondo. È una vera sciocchezza: col ragazzo bisognerebbe al contrario essere difficili. Difficili in quanto ciò che egli ricerca non è nel suo mondo! È fuori dal suo mondo, nel nostro: i suoi problemi sono i nostri, ed è quindi inutile lasciarlo in una vacanza che lo minora e lo perseguita. I fanciulli detestano le cose ragionevoli: ed è per questo che la scuola, in generale, è detestata, è per questo che i ragazzi non studiano.*

4. *L'insegnante ... deve svegliare nell'alunno la coscienza dell'intelligenza; da qui nascerà la voglia di studiare. ... Bisogna provocare la curiosità, poi qualsiasi obiettivo è buono, la costruzione del verbo videor come il rapporto tra i sessi, l'apriori di Kant come le ballerine del varietà*

5. *La critica dovrebbe essere la prima cosa da coltivare in un ragazzo anche se questo dovesse costare la caduta di un'infinità di idoli: primo idolo da far cadere è l'insegnante stesso, il quale dovrebbe così mostrarsi al suo scolaro con tutta la sua umanità immediata e quasi informe, tenendosi il più possibile lontano da quella rappresentativa carica di convenzione a cui la maggior parte degli insegnanti tende ad approssimarsi. ... Il professore diviene così una specie di feticcio a cui il ragazzo tributa il suo più o meno cosciente terrore.*

6. *L'obiettivo della nostra polemica non è il professore severo ma il professore convenzionale; non vediamo perché il ragazzo debba trascinarsi dietro per tutta la vita l'ombra di questo feticcio; e dato che egli gli inventa dei nomignoli e ne fa la caricatura sulla lavagna durante i minuti di ricreazione, saremo quasi tentati di dire che, ebbene, questo riso sia la sua salvezza la sua cosciente salvezza! Ma come suscitare nel ragazzo il gusto della critica e provocare la caduta degli idoli? Evidentemente mettendolo in un clima di scandalo e di incertezza, in cui le cose eterne non siano quelle imparate a memoria, ma quelle che più somigliano alle vocazioni che sono in lui (per esempio, quelle che gli si presentano mentre gioca): la passione a creare, la curiosità, l'impulso a impadronirsi... È ciò che poi si trasforma nella cosiddetta "virtù premio a se stessa", ossia in passione autosufficiente. Del resto in tal modo resta delineato lo scopo dell'educazione che è creazione di una cultura.*

7. *I ragazzi che ho trovato qui a Valvasone sono di una sostanza umana meno intensa e complessa... La loro tettonica ereditaria non presenta stratificazioni degne di rilievo; scarse sono le ricchezze minerarie della loro anima. C'è un filone d'oro in F.S., un ragazzo in piena crisi d'adolescenza, già più alto di me, con un viso che diverrà probabilmente bello, ma che per ora è quasi da semplicitto non privo di fugaci astuzie. Disdegna il gioco del calcio, è socialista e dice brutte parole. In compenso ha un animo delicatissimo, pieno di riserve e di difficoltà; cede molto agli affetti (c'è un commovente "pezzo" su un suo compagno molto più piccolo di lui) e agli impulsi; nei temi è un retore della più bell'acqua, ma ha certi squarci poetici o umo-*

ristici (autocritica) veramente rispettabili.

8. C'è un filone d'oro anche in P.F., che nel tema "Letterina di ringraziamento a Umberto Saba per le sue poesie sul gioco del calcio" si dichiarò grato al poeta per avere appreso da lui "molte nuove e care parole italiane"; c'è un filone di oro anche in G.L., un brunetto da libro di fiabe, il quale mi assicura che ogni sera a letto "pensa alla morte"; degli altri quattordici scolari quasi tutti sono molto simpatici, qualcuno anche interessante, ma nessun altro possiede quell'attitudine speciale, quella sensibilità, magari anche un po' malata, che serve all'uomo per rendersi conto di sé e del proprio mondo. In compenso quasi tutti sono molto curiosi e hanno disposizione ad apprendere; è nel latino che si trovano a loro agio! Hanno imparato il gioco e ci si divertono. Ah sì! La traduzione, in qualsiasi aspetto, è l'operazione più vitale dell'uomo.

9. La cosa che naturalmente più mi appassiona è il rapporto tra me e loro. Ricordo che quando dovetti spiegare la seconda declinazione, seguì un piano inventato in precedenza ma congegnato in modo da lasciare la più ampia facoltà inventiva nel momento delicato e rischioso della rivelazione. Mezz'ora prima dell'intervallo, in un momento di stanchezza, manovrai in modo che essi si mostrassero inquieti e qualcuno bisbigliasse, col compagno; avevo bisogno di un pretesto per paragonarli a dei bambini piccoli (cosa che fra l'altro vellica il loro orgoglio di puberi, turba inconsciamente i loro sensi e ottiene un subito e folto silenzio). Dopo averli paragonati a degli "infanti" finì di lasciarmi trasportare dal discorso e rievocai la mia figlioccia di tre anni, a cui, per farla stare buona, racconto delle favole. E allora passai all'ironia: "Devo dunque raccontare delle favole anche a voi?", e alla realizzazione stramba ed estrosa di quanto avevo minacciato: "C'era una volta un mostro che si chiamava Userum... Da prima mi ascoltarono divertiti, con gli occhi lucenti di una certa ironia riservata in parte alla figlioccia, in parte a me che mi comportavo così irregolarmente; ma poi un po' alla volta cedettero all'interesse per il racconto e ascoltarono tutti orecchi la favola-centone che avevo improvvisato per loro. Si trattava di un mostro che pretendeva da un villaggio vittime umane (fanciulli e fanciulle!) da divorare, finché arrivava un cavaliere (un giovane generoso) che affronta il mostro e lo uccide non senza difficoltà in quanto esso è triforme: Us, che si getta nel lago, Er che ripara nel bosco, e Um che si arrampica tra le rocce. La leggenda di San Giorgio, l'Ariosto, il duello degli Orazi e i Curiazi: una vera macchina. Ma mi servì, allorché rapidamente e senza colorito nella voce (in quanto ero stato "attore" già nel narrare la favola) dichiarai che Us era "amicus", Er "puer", Um "donum", che l'intero mostro era dunque quella seconda declinazione, che io ero il giovane che venivo a salvare essi, i fanciulli, dal sacrificio.

10. Ora, nel rincasare, pensai a quei miei accorgimenti, e cercai di interpretarli. Non apprezzavo molto la mia idea didattica; in quanto "idea" era stata un pretesto, e lo sapevo bene. La considerazione che feci, esercitando una specie di esame à rebours, fu questa: durante tutta la spiegazione mi comportai – in parte inconsciamente – in modo che essi non si accorgessero del mio gioco, forse per quella discrezione e quel ritegno che non mi abbandonano mai, e poi perché mi sembrava

che fosse umiliante per loro colpirli così alle spalle, sfruttare la loro credulità, la loro disponibilità. Ma c'era anche una terza ragione: la mia passione pedagogica non avrebbe avuto più senso se avesse richiamato su di sé l'interesse dei ragazzi, se non fosse stata puro e impersonale veicolo di insegnamento! Ed ecco che fui illuminato improvvisamente. Capii che erravo credendo che il nostro rapporto dovesse essere un rapporto di reciproco amore: no, io dovevo mettermi in disparte, ignorarmi, dovevo essere mezzo, non già fine, d'amore.

11. *La poesia nella scuola ha una funzione ben chiara e precisa, anche se generalmente la si giudica con molta approssimazione attribuendole dati meramente culturali o sentimentaliCerto, per l'imparzialità non potremmo escludere del tutto dalla lettura della poesia, come funzione educatrice, anche un aspetto culturale (ma in tal caso sono da sfruttarsi e da chiarire quegli elementi culturali, in specie linguistici, che lievitano allo stato di pura suggestione da una lettura isolata) e un aspetto sentimentale, se però all'attributo si dia un senso rigido di "educazione sentimentale", in modo che la purezza, la generosità, la religiosità ecc., non risultino come esempi dal contenuto d'una poesia.*

12. *Non vogliamo in nessun modo... dare validità a un certo contegno "alla mano" dei professori macchiette, per carità! E nemmeno a certo linguaggio quasi da caserma che certi insegnanti usano non trovando di meglio per umanizzarsi... È allora equo che l'insegnante ricorra a un clemente principio di autorità (che potrebbe essere necessità della poesia come il più alto mezzo di comunicazione in una società e come il più attendibile mezzo di chiarificazione), e che nello stesso tempo susciti nell'allievo quella curiosità e quella passione che, naturalmente, eliminino la fatica di un'attenzione "passiva".*

Dai brani riportati dal saggio curato da N. Naldini e dai *Romanzi e racconti* di Pasolini, si evince chiaramente la passione con cui il giovane poeta viveva l'esperienza di fare scuola che diventa una vera missione etico-religiosa. Una missione che con il suo sentito senso del sacro sottolinea come l'insegnante deve sempre interrogarsi sui modi con cui ha scelto di insegnare, le ha spiegate quelle scelte ed interpretate in aula, facendo lezione, ossia l'azione più significativa dell'insegnante. Una significatività che sarebbe venuta meno o, addirittura, sarebbe stata cancellata se avesse richiamato su di sé l'interesse dei ragazzi, se non fosse stata puro e impersonale veicolo di insegnamento⁴⁸.

Anche dopo la fuga a Roma, nella scuola media inferiore parificata,

⁴⁸ P.P. Pasolini. *Romanzi e racconti*, in Milano, Mondadori, vol. I, 1998. I brani riportati relativi alle riflessioni sull'insegnamento sono tratti dalla sezione *Diario di un insegnante* contenuto nel volume P. P. Pasolini, *Un paese di temporali e di primule*, a cura di N. Naldini, Parma, Guanda, 1993.

Pasolini rinforza la sua vocazione di insegnante di lettere, serio e scrupoloso. Vincenzo Cerami, uno dei suoi allievi, ricordava in una intervista che il prof. Pasolini segnava con la matita “i luoghi comuni e le banalità”⁴⁹. Ottiene un posto come docente di lettere nella scuola media inferiore (parificata) “Francesco Petrarca”, a Ciampino. E la sua passione non viene mai meno pur dovendo affrontare un lungo viaggio in autobus e poi in treno, per raggiungere la scuola⁵⁰.

⁴⁹ “Vincenzo Cerami racconta un aneddoto sul suo *professore* segnalandolo come uno dei momenti fondamentali della sua vita (‘Oggi posso dire che quella frase ascoltata nel quarto d’ora di ricreazione subito dopo aver tirato qualche calcio alla palla, è l’insegnamento più profondo e proficuo che Pasolini mi ha regalato’). ‘Un giorno in giardino, durante la ricreazione, gli feci una domanda del tutto inattesa, che in verità sorprese più me che lui. Gli chiesi in maniera farfugliata cosa avrei dovuto fare per non trovarmi tanto male nella vita. Lui, dopo aver aggrottato per un attimo le sopracciglia, si lasciò sfuggire un sorriso un po’ disarmato e un po’ tenero. Ci pensò qualche secondo e mi disse letteralmente: ‘Basta che non fai quello che fanno tutti’...’” (in Giordano Meacci, *Il professor Pasolini e l’“inveramento”*, in R. Carnero e A. Felice (a cura di), *Pasolini e la pedagogia*, cit., pp. 58-59).

⁵⁰ Pasolini ne parla nei famosi versi de *Il pianto della scavatrice* (1956):

*Povero come un gatto del Colosseo,
vivevo in una borgata tutta calce
e polverone, lontano dalla città
e dalla campagna,
stretto ogni giorno in
un autobus rantolante
e ogni andata, ogni ritorno*

era un calvario di sudore e di ansie (P. P. Pasolini, *Il pianto della scavatrice*, in *Le ceneri di Gramsci*, Milano, Garzanti, 1957). In questa poesia Pasolini ribadisce un tema che sarà il *refrain* dei suoi scritti e delle sue varie opere espressive, specie film, che produrrà fino alla sua morte. Il tema è quello della trasformazione veloce, troppo veloce, che non solo cambia gli ambienti ma dà vita a una “mutazione antropologica”, ovvero alla necessità che tutto dovrà mutare “per farsi migliore” secondo l’espandersi del mondo borghese che altera in modo irreversibile gli spazi della vita libera eliminati dal cemento che avanza e che distrugge i luoghi erbosi per costruire i cortili dei nuovi palazzi. La scavatrice lavora e piange ciò che muta trasportando via i vecchi valori della tradizione senza sapere come rimpiazzarli. Neppure la cultura che, come Gramsci, lo illumina, lo porta a un esito positivo tramite il dialogo con l’ombra di Gramsci, perché egli non crede che il reale possa essere risolto dal linguaggio visto che esso sfugge alla conoscenza razionale. Da qui la necessità di passare al cinema e ai colori della pittura che, nella *Poesia in forma di rosa*, in quell’intervista “stralunata” condotta durante un viaggio con una giornalista, in cui immagina addirittura la sua morte con la contaminazione della sua parola poetica con il tempo presente. “Per questo, Pasolini... rivendica con orgoglio il suo essere diverso dai contemporanei, in quanto come un ‘feto adulto’... prova ancora una passione inestinguibile per il passato, l’amore per forme di vita e luoghi antichi (i

In questi testi giovanili e noti solo agli studiosi del poeta, Pasolini delinea un'idea di scuola di straordinaria modernità e attualità. Da essi è possibile ricavare un vero e proprio “manifesto” per una scuola moderna e innovativa, incentrata sui seguenti principi:

- I ragazzi non amano studiare perché lo studio non è avventura per un ragazzo. Solo l'avventura (cioè le cose che debbono avvenire) crea il sogno, l'eros che fa apprendere, rivoluzionando le potenzialità dell'eros che trasferisce su ciò che si può immaginare e sentire come impulso erotico.
- Il fatto che un ragazzo intelligente che non studi è colpa dell'insegnante che non sa rendere lo studio un'avventura, che può renderlo felice e farlo sognare.
- L'insegnante diviene educatore, puntando sulla “curiosità dell'allievo”, che non ricerca “ciò che è nel suo mondo”, ma ciò che ne sta fuori e non conosce e lo appassiona come un gioco e ha il fascino dell'avventura.
- L'insegnante è l'animatore del processo educativo, instaurando con i ragazzi un rapporto su ciò che ha in comune con loro: l'umanità, che è mossa dall'eros.
- Deve essere, l'insegnante, mezzo d'amore e deve saper provocare amore per l'oggetto di studio, saper suscitare la passione per lo studio che si autoalimenta con varie tecniche, fra cui la più vicina all'eros e alla conoscenza è la lezione, che suscita la passione per l'oggetto di studio e dà il via al cammino avventuroso della conoscenza⁵¹.

borghi appenninici, le contrade desolate) che ormai la modernizzazione si sta lasciando alle spalle”. Egli dichiara che la sua posizione è inattuale e gli consente di capire il suo tempo perché non si appiattisce né vuole appiattirsi su di esso. Rimarca così la sua inattualità come un modo imprescindibile per conoscere non solo il mondo, ma per avere risposte alle domande che nascono dentro di lui con un viaggio del tutto irrazionale, per sapere a cosa serve vedere la luce e perché il suo essere s'illumina, in quanto per apprezzare la conoscenza bisogna sapersi sentire inattuale.

⁵¹ Questo significa, secondo Mantegazza, che per Pasolini è necessario che l'eros entri dentro nell'educazione dove sono i corpi, la carne spostando poi la passione su ciò che si attiva con il rapporto educativo sull'oggetto di studio. Pasolini, qui, mette in gioco l'ascesi che mantiene l'eros a livello platonico per evitare con forza i rapporti carnali. Per educare occorre avere amore nei confronti dei giovani che si vogliono educare per trattarli con lezioni che li eccitano per fare ricerca (Cfr. R. Mantegazza, *Per crescere un uomo. Pasolini, i ragazzi, l'educazione*, in R. Carnero e A. Felice (a cura di), *Pasolini e la pedagogia*, cit., pp. 105-115). A prescindere dal ri-

▪ Un simile rapporto si determina solo se l'insegnante ama i suoi ragazzi e ha per essi un *rispetto* (dal latino *respicere*, guardare con attenzione per capire meglio)⁵². Solo così egli può trovare il rapporto educativo che è nelle pieghe dell'umanità del ragazzo.

▪ Senza rapporto educativo non è possibile educare, suscitando la passione per lo studio che si autoalimenta perché studiare diventa un'avventura.

▪ L'insegnante, che ama i suoi allievi e che ama stare con loro per conoscere i loro bisogni e i loro interessi, deve essere un costante provocatore del cervello del ragazzo perché sia creativo e sempre più curioso inventando situazioni che lo facciano apprendere giocando.

▪ L'insegnante che vuole essere educatore deve elevare il livello del ragazzo, liberandolo dalla prigione del suo mondo, aiutandolo, grazie alla sua presenza e le provocazioni al suo cervello come lezioni e interpretazioni tese a suscitare l'eros⁵³, a trovare la strada per uscirne,

correre a un *deus ex machina* da vedersi solo come un feticcio che scavalca ogni intervento umano, io credo che l'eros platonico intervenga e debba intervenire grazie alla ragione che sa fermare la passione amorosa indirizzata verso il maestro anziché verso l'oggetto di studio. Il maestro, per riprendere quanto dice Pasolini deve essere *mezzo* e non *fine* di amore. Sull'argomento cfr. il saggio di P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in Aa. Vv., *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988 e R. Mantegazza, *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Palermo, Luxograph, 1997.

⁵² Rispetto. Sentimento di stima e di considerazione verso l'altro. Il termine deriva dal latino *respectus*, participio passato di *respicere*, avere riguardo, considerare, guardare con attenzione, composto da *re*, di nuovo, e da *respicere*, guardare. La considerazione dell'altro, che può anche essere così alta da far accettare l'altro come modello di comportamento e quindi come fonte autorevole cui ispirarsi per ulteriori apprendimenti, richiama, sotto vari punti di vista, la necessità della dimensione dell'alterità (e del suo *apprezzamento* per poter impostare il processo educativo che può svilupparsi solo a patto che sia sempre caratterizzato dal sentire l'altro come valore e, pertanto, dall'evitare qualsiasi forma di una sua mortificazione o, peggio, di un suo disconoscimento. È chiaro che l'azione dell'insegnante e dell'educatore in generale deve sempre essere impostata per dare esempi di rispetto dell'altro e, al tempo stesso, per far sì che gli allievi abbiano rispetto nei suoi confronti. D'altronde, il rispetto dei suoi allievi l'insegnante se lo guadagna proprio in quanto egli è il primo a non considerarlo fine a se stesso, ossia come puro formalismo che si esplicita nelle cosiddette buone maniere, ma come risultato dell'esercizio di una professionalità che sempre spinge all'avventura mentale e al coraggio dell'*utopia* (G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998).

⁵³ Scrivevo qualche anno fa sulla lezione: "Ho sempre considerato la lezione come il *clou* di tutta l'attività di un insegnante. In effetti il docente, di qualunque ordine e grado di scuola, inverte e rende proficua la sua professione grazie alla lezione...

appassionandosi all'avventura della conoscenza.

- L'insegnante deve svelarsi come uomo che ha sentimenti e debolezze, che può sbagliare ma anche correggersi, pur mantenendo un alto profilo culturale.

- La scuola che educa fa cadere tutti i feticci, come il ruolo dell'insegnante che con il suo potere terrorizza i ragazzi, giacché la paura non si addice all'educazione⁵⁴.

- In questo contesto non ha senso che la religione sia una materia.

- La scuola è tale solo se evita di insegnare un preciso lavoro in un'istituzione che si fonda sull'utilità del disutile.

- Il processo di apprendimento si snoda attraverso il sentire: percepire emozioni e trovare le parole per esprimerle. Leggere poesia indica sentirne le emozioni, scoprire le proprie, associare alle emozioni le scoperte linguistiche, scrivendo poesie e leggendo sue poesie.

- Il processo di apprendimento avviene attraverso situazioni che l'insegnante prepara anche raccontando favole, storie o recitando poesie.

- L'esercizio dei riassunti e delle parafrasi è di grande utilità per affinare la padronanza della lingua, uno dei compiti fondamentali della scuola.

- La drammatizzazione preparata sotto la guida l'insegnante è un esercizio molto utile per imparare l'uso del linguaggio in interazione

La sua importanza è fondamentale come azione tramite cui il docente offre agli allievi il frutto della sua ricerca. Insistevvo allora e insisto ancora sulla necessità della capacità retorica del docente perché sta a lui far passare il messaggio, ossia la sua interpretazione di quanto ha ricercato per suscitare curiosità intellettuale e passione, ossia per dirla con Massimo Recalcati "il rapporto erotico con il sapere" (M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 4). Per far questo ci vuole arte, quella retorica appunto, esercizio, sicurezza su ciò che si dice e passione nell'argomentarlo con la piena consapevolezza del valore insostituibile della lezione... Il concetto di educatore comprende... essere un ricercatore della diversità dei talenti e, al tempo stesso, un inoculatore di entusiasmo, di passione e un costante provocatore per indirizzare l'allievo verso costanti processi di liberazione... Siamo di nuovo, dunque, al concetto di erotizzazione dell' insegnamento ... un elemento basilare per poter tendere all'educazione, ad essere educatore..." (G. Genovesi, *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. XLIX, n. 194, gennaio-marzo 2015). Pasolini, reduce da un processo per pedofilia, da cui uscì assolto per ritiro della denuncia da parte delle famiglie dei minori che gli avvocati della difesa riuscirono ad ottenere, non andò oltre sul ruolo dell'eros nell'apprendimento a quanto aveva detto nel *Diario di un insegnante* che ho prima riportato nel testo.

⁵⁴ Cfr. il mio cap. *Educazione e paura*, in *La Scuola*, in corso di stampa, con la casa editrice Anicia di Roma.

con i luoghi e i tempi per esporre il dramma⁵⁵.

- Il movimento finalizzato a un gioco, come quello del calcio⁵⁶, e alla cura di un orto rilassano e insegnano, con la guida dell'insegnante, a muovere il corpo in maniera armonica e funzionale.

- L'obiettivo polemico non è "il professore severo, ma il professore convenzionale".

- Il fine ultimo della scuola è creare cultura e, quindi, ricercare, sollecitando l'eros, motore della vita e della conoscenza, come suggeriva Platone⁵⁷.

- Tutto questo si svolge facendo anche lezione con la sua interpretazione, che sono i momenti portanti del fare la scuola e dell'educare.

Questo manifesto per una scuola moderna è composto di raccomandazioni che, esplicitamente e implicitamente, danno il senso della semplicità e dell'accuratezza e l'esatta misura della genialità del livello teoretico-educativo di Pasolini. Io ne condivido in pieno ogni pas-

⁵⁵ Cfr. A. Felice, *Pasolini maestro di teatro-scuola. L' "Unicum" de "I fanciulli e gli Elfi"*, in *Pasolini e la pedagogia*, a cura di R. Carnero e A. Felice, Venezia, Marsilio, 2015, pp. 69 segg. Così conclude l'autrice: "Il fare teatro si esalta a strumento privilegiato per la capacità di sottrarre all'astrattezza gli argomenti di riflessione, anche i più ostici, e di trasformarli in materia viva, corporea, emotiva, indimenticabile per chi abbia vissuto l'esperienza. Effetti che conosce bene ogni insegnante che si sia impegnato a provare sul campo con i suoi allievi il potenziale di incisività scolastica dell'azione scenica e la sua carico di fascino culturale e pedagogico. Pasolini *docet*, per primo" (p. 76). Nella citazione ho lasciato "pedagogico" ma avrebbe dovuto essere educativo.

⁵⁶ Ricordo che Pasolini era molto appassionato a giocare al pallone. Cfr. F. Abbate, *Pier Paolo Pasolini raccontato ai ragazzi*, Milano, Dalai editore, 2011. Comunque, secondo il giudizio di Capello, Pasolini è "una persona piacevole, mite, quasi timida. Quando parlava traspariva la sua grande cultura... Gli piaceva molto discutere di argomenti calcistici... Come giocatore, visto il fisico, non poteva che stare all'ala. Buon dribbling, buona tecnica, buona velocità. Poco tiro" (*Ibidem*, p. 68). Capello, coach della Juve, non l'avrebbe mai messo in squadra. E, comunque, si vedano i nove articoli sul calcio riuniti nel libro con introduzione di Gabriele Romagnoli, P. Pasolini, *Il mio calcio*, Milano, Garzanti, 2020. Pasolini definisce il calcio un linguaggio in cui "i cifratori sono i giocatori, noi sugli spalti, siamo i deciflatori: in comune dunque possediamo un codice. Chi non conosce il codice del calcio non capisce il "significato delle sue parole (i passaggi) né il senso del suo discorso (un insieme di passaggi ossia i 'podemi'... (che costituiscono la 'sintassi (che) si esprime nella 'partita', che è un vero discorso drammatico)" (*Il calcio "è" un linguaggio con i suoi poeti e prosatori*, in "Il Giorno", 3 gennaio 1971 a p. 74 del testo sopra citato).

⁵⁷ Cfr. Platone, *Simposio*.

saggio sia pure nelle sue mutazioni gentiliane. Dai brani prima riportati si evince come, secondo Pasolini, avrebbe dovuto lavorare la scuola e, al tempo stesso, essi mettono in luce le colonne portanti del modo di essere di un intellettuale *puro* come fu Pasolini che ha saputo abbeverarsi alle idee politiche più chiare e che inquadrano al meglio il discorso educativo.

Basti pensare al concetto di Gramsci di *egemonia*⁵⁸ come un concetto che invero quello di relazione educativa che afferma che l'educazione richiede innanzitutto l'aggancio con l'altro e coltivarlo per capire come andare incontro ai suoi bisogni per farlo felice, nella misura in cui l'alunno capisce che la scuola, tramite l'educazione, gli permette di sognare una cosa, di aiutare gli altri, specie quelli più umili, che non hanno voce, ma sono quelli che contano. “Sono loro che fanno la storia, non già il proprio ‘io’ storico, tenero, squisito, autoindulgente. E che questa storia va fatta attraverso la lotta di classe”⁵⁹.

È una lotta tra la classe proletaria e anche contadina, gli umili tra gli umili⁶⁰, e la classe borghese, di cui Pasolini, come ho detto più vol-

⁵⁸ Cfr. A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, Nuova Italia, 1972 e G. Genovesi, *Il “mio” Gramsci su educazione e scuola e oltre*, in “SPES - Rivista di Politica, Educazione e Storia”, 7/2017, pp.3-40.

⁵⁹ N. Naldini, *Breve vita di Pasolini*, cit., p. 43. Continua così Naldini: una “protesta dei contadini, (contro i proprietari terrieri) cui... (partecipò) personalmente... si radica in breve tempo nel suo mondo fantastico, e procedendo attraverso una documentazione personale e una raccolta di memoriali fatti scrivere appositamente dai protagonisti di quella rivolta, inizia a elaborare una storia narrativa che verrà pubblicata molti anni dopo con il titolo *Il sogno di una cosa*” (p. 44). È questo un titolo metaforico che Pasolini incontra, pare, sul “Politecnico” (n. 36, settembre 1947, pp. 13-14) leggendolo in una lettera del 13 marzo 1843 di Marx a Arnold Ruge (1802-1880, filosofo della sinistra hegeliana e rivoluzionario democratico dei moti del 1848 in Francia) – in cui pare stessero progettando una rivista per preparare una rivoluzione – ché il “mondo ha da lungo tempo il sogno di una cosa”. Che tale “cosa” fosse la rivoluzione quale fine dell'educazione è, evidentemente, l'interpretazione utopica del giovane Pasolini, che scrisse il romanzo nel 1948 e 1949 (*Il sogno di una cosa*, Milano, Garzanti, 1962, ora in Milano, “Corriere della sera”, 2022). Su Pasolini narratore cfr. L. Martellini, *Pier Paolo Pasolini*, Firenze, Le Monnier, 1983

⁶⁰ Il mondo degli umili è sempre quello da cui Pasolini è attratto e che vuol salvare: un'impresa ardua, pressoché impossibile e che lo costringe di collocarsi “al margine tra due epoche differenti: al margine della storia, tra un'epoca che scompare e un'altra che acquista un ruolo predominante, al confine tra civiltà e barbarie... in un mondo... in cui gli aspetti meno convenzionali della realtà, dove l'attrazione per la vitalità (una sorta di mantra nella letteratura pasoliniana) confina con la paura della morte”(M. A. Bazzocchi (cura di), *Pasolini*, Milano, “Corriere della Sera”, 2017, pp. 56-57). È quest'aspirazione, in definitiva, che spinge il poeta a cercare

te, ha una visione negativa. Più che educare, Pasolini cerca di rieducare i borghesi, soprattutto attraverso lo scandalo, ossia impressionandoli con scene sociali oltremodo negative e spinte con rappresentazioni fino a oltre il limite. È secondo questa idea di rieducazione e di educazione che tiene in piedi una formazione, sullo sfondo di un mutamento epocale che avviene in Italia dalla metà degli anni Cinquanta in poi, ossia dagli anni in cui la borghesia, spinta dai vincitori della guerra, avalla il consumismo come parte essenziale di quel mutamento epocale accennato.

Come scrive Golino, l'intera opera di Pasolini è un "polifonico *Bildungsroman*, un multiplo romanzo di formazione, intriso di nevrosi didattiche, costellato di iniziazioni e di adattamenti conflittuali alla vita adulta, alla società. Sono pagine brulicanti di bambini e di giovani: popolani o borghesi o sottoproletari, costituiscono una sorta di ceto interclassista che Pasolini rappresenta e cui si rivolge con le mille attitudini del proprio 'magistero' naturale. Nominandone i protagonisti, in prosa e in poesia, con un lessico fin troppo lezioso e sentimentale, in lingua e in dialetto"⁶¹. È del tutto evidente che nel mettere nero su bianco le sue note sull'insegnamento e sulla scuola, Pasolini ha fatto suo il succo e ha dato la sua interpretazione di opere che circolavano nel periodo a cominciare dalle linee programmatiche dei programmi di Carlton Washburne, che molto mutua dal pragmatismo di John Dewey, dai saggi di J.J. Rousseau, di F. W. Foerster, di Adolphe Ferrière e da saggi di psicologia e pedagogia, etica, sessualità, ecc. Ma l'esempio più attraente, più forte, che è il punto di fuga in cui si raggruppa il pensiero pedagogico di Pasolini è quello di Gramsci che egli amava per la sua lucidità di analisi di cultura e di politica. Non è forse un caso che sceglie proprio su *Le ceneri di Gramsci* Pasolini confida che continuerà nel suo omoerotismo che è la ragione del suo equilibrio vitale.

5. *La pars destruens: Gennariello, il "trattatello pedagogico"*

un'alternativa alla scuola borghese con *Gennariello*. Ma ormai il suo tempo stava per concludersi.

⁶¹ E. Golino, *Pasolini. Il sogno di una cosa...*, cit., p. 56. Golino cerca di dare un'immagine esaustiva di Pasolini educatore ed esamina sia la poesia, i romanzi sia il cinema di Pier Paolo, ma queste mie note, per assunto, sono dedicate a circoscrivere il discorso a chiarire il rapporto tra scritti di Pasolini esplicitamente educativi per sua stessa ammissione e il suo essere intellettuale nel modo che lo contraddistingue, e che ho chiamato "puro".

Il discorso sulla scuola non compare più, se non con gli articoli propedeutici al *Gennariello*, circa venti anni dopo, nei primi mesi del 1975, quando ormai Pasolini ha abbandonato dal 1954 l'insegnamento e il suo interesse è del tutto cambiato rispetto agli anni 1944-1954. Il suo giudizio nei confronti della scuola è del tutto incattivito⁶² per giungere, addirittura, a proporre di eliminare la scuola dell'obbligo che, insieme alla TV, considera del tutto negativa: *Preferisco la povertà dei napoletani al benessere della repubblica italiana, preferisco l'ignoranza dei napoletani alle scuole della repubblica italiana, preferisco le scenette, sia pure un po' naturalistiche, cui si può ancora assistere nei bassi napoletani alle scenette della televisione della repubblica italiana*⁶³.

Non, comunque, la *verve* educativa di Pasolini perde di forza e si allena con gli articoli apparsi nella rivista "Officina", di cui fu, come ho ricordato, redattore (giudicato dagli amici piuttosto ingombrante). Essi restituiscono, di Pasolini, "una figura di pedagogo animato da impulsi etico-politici che si era saldamente accampata nel panorama culturale italiano dalla metà degli anni cinquanta...fino a quando il poeta venne trovato morto e orribilmente massacrato, all'Idroscalo di

⁶² Sono almeno tre i motivi salienti di questo incattivimento: il primo e più forte è la nuova politica del dopoguerra che lascia intendere la marcia del potere DC verso gli aspetti borghesi capitalistici dello Stato. L'amore e l'odio – e soprattutto l'odio per la sua estrazione borghese che fagocita tutto ciò che è umile, tipico della tradizione contadina. Secondo motivo l'espulsione dal PCI "per indegnità morale e politica" che egli, sentendosi marxista e tale restò fino ai suoi ultimi giorni, accusò non poco (cfr. la *Relazione al congresso del Partito radicale* (in *Lettere luterane*, Milano, Garzanti, (1976), 2009, p. 215) letta, postuma, da Vincenzo Cerami, suo vecchio allievo della scuola di Ciampino e, terzo motivo, la cacciata dalla scuola per "indegnità morale" per i fatti del 1949, che mortificò non poco la sua accentuata *vis* educativa. Non a caso scrive, il 1° gennaio 1953 a un suo giovane allievo, umile figlio di contadini e apprendista poeta e militare a Lucca, incoraggiandolo a studiare e a mandargli i suoi temi per dargli consigli e anche di fargli avere qualche libro (cfr. *Lettere*, 1945-1953, I vol., cit.). Inoltre, N. Naldini ci dice della grande propensione didattica del cugino che, quando, nei primi tempi in cui era trasferito a Casarsa, "aveva cominciato a dare a me e ai miei amici lezioni collettive di latino, letteratura italiana e lingua inglese. Sono state le più belle lezioni cui io ho partecipato in vita mia" (*Pier Paolo mio cugino*, in "Nuovi Argomenti", n. 14, aprile -giugno 1985).

⁶³ P.P.P., *Gennariello*, in Pasolini, *Lettere luterane*, cit., p. 28.

Ostia”⁶⁴.

Pensiamo agli articoli comparsi nel 1975 sul “Corriere della Sera” e poi sul “Tempo” e, principalmente, riproposti in “Lettere luterane” con capofila *Gennariello*, lo scugnizzo napoletano⁶⁵, liceale di una quindicina di anni, figura ipotetica inventata per ammaestrarlo sulle ragioni che, secondo l’intellettuale “feroce” Pasolini, spiegavano quella “mutazione antropologica”⁶⁶ che aveva generato il bisogno di chiedere l’abolizione dell’obbligo scolastico e della tv, in quanto corruttrici della gioventù e fautrici di diseducazione.

È proprio *Gennariello*, che è un allargamento dell’articolo del 18 ottobre 1975 apparso sul “Corriere della sera” in cui espone la sua tesi “abolizionista”, che segna il punto di non ritorno nei confronti della concezione educativa dello Stato democristiano che Pasolini antropomorfizza come un mostro che mangia coloro che fanno funzionare le istituzioni da abolire con ricordi swiftiani e che prende il via dalla volontà di liquidare la criminalità in Italia. In quest’ operazione sono coinvolte due istituzioni, la scuola dell’obbligo e la televisione entrambe colpevoli di “iniziazione alla qualità di vita piccolo borghese”, un’attività diseducativa che è fonte principali della perfida “pedagogia di massa” come vedremo poco più avanti, leggendo le ragioni di una tale condanna.

Ecco come è l’indottrinamento che Pasolini vuol dare a *Gennariello*:

“... sappi che negli insegnamenti che ti impartirò, non c’è il minimo dubbio, io

⁶⁴ E. Golino, *Pasolini, il sogno di una cosa*, cit., pp. 12-13. Cfr., anche G. C. Ferretti, *Officina. Cultura, letteratura e politica negli anni cinquanta*, Torino, Einaudi, 1975 e K. Migliori, *Officina (1955-1959)*, Edizioni dell’Ateneo & Bizzarri, s. l. e s. d..

⁶⁵ *Ibidem*. Uno dei motivi principali della scelta del suo allievo ideale di Napoli è che “Napoli è ancora l’ultima metropoli plebea, l’ultimo grande villaggio (e per di più con tradizioni culturali non strettamente italiane): questo fatto generale e storico livella fisicamente e intellettualmente le classi sociali. La vitalità è sempre fonte di affetto e ingenuità. A Napoli sono pieni di vitalità sia il ragazzo povero che il ragazzo borghese” (*Idem*). *Gennariello* è di ottanta pagine.

⁶⁶ Dice W. Siti, nella citata intervista su “Linus”, che c’è una ragione precisa che piega perché Pasolini fosse così sensibile ai mutamenti sociali: “Gli altri intellettuali ragionavano solo in termini politico-economici. Pasolini aveva in più questa cosa vitale del vedere la trasformazione del corpo dei ragazzi, e davvero per lui era una questione di vita e di morte”. “(L’ultimo intellettuale possibile, A. Gnocchi intervista Walter Siti, in “Linus”...).

ti sospingerò a tutte le sconsecrazioni possibili, alla mancanza di ogni rispetto per ogni sentimento istituito. Tuttavia il fondo del mio insegnamento consisterà nel convincerti a non temere la sacralità e i sentimenti, di cui il laicismo consumistico ha privato gli uomini trasformandoli in brutti e stupidi automi adoratori di feticci”⁶⁷.

Così, con *Gennariello*, Pasolini, secondo l’uso del tempo, chiama “pedagogico” tutto ciò che intende spiegare in forma più semplice e alla portata del più grande numero di persone possibile.

Il “trattatello pedagogico” ha questa funzione di fare in modo che la visione politica che Pasolini aveva ben chiara dell’Italia degli anni ’70 lo divenisse anche ai lettori, dei quali il personaggio di Gennariello è la cavia sul perduto “pedagogico”, mentre il significato del “pedagogico” s’impegna a dire come e perché Pasolini sta spiegando ciò di cui egli sta parlando⁶⁸.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 35-36.

⁶⁸ Pasolini si preoccupa di cominciare dando a Gennariello un’idea di chi è il suo “pedagogo”, promettendogli di dire la pura verità : “Vorrei scegliere ...ciò che la gente dice di me... Ciò che attraverso la gente hai saputo di me si riassume eufemisticamente in poche parole: uno scrittore-regista, molto ‘discusso e discutibile’, un comunista ‘poco ortodosso e che guadagna dei soldi col cinema’, un uomo ‘poco di buono, un po’ come D’Annunzio’. Non polemizzerò con queste informazioni che hai ricevuto, con commovente concordanza, da una signora fascista e da un giovane extraparlamentare, da un intellettuale di sinistra e da un marchettaro. Questo elenco è un po’ qualunque: lo so. Ma ricordati: non bisogna temere nulla, e soprattutto non bisogna temere quelle qualificazioni negative che possono essere ritorte all’infinito” (*Ibidem*, p. 31). Ma poi aggiunge altro: “Sul sesso ci soffermeremo a lungo, sarà uno dei più importanti argomenti del nostro discorso, e non perderò certo occasioni di dirti, in proposito, delle verità, sia pure semplici che tuttavia scandalizzeranno molto, al solito, i lettori italiani, sempre così pronti a togliere il saluto e a voltare le spalle al reprobato. Ebbene: in tal senso io sono come un negro in una società razzista che ha voluto gratificarsi di uno spirito tollerante. Sono, cioè, un ‘tollerato’. La **tolleranza**, sappilo, è solo e sempre puramente nominale. Non conosco un solo esempio o caso di tolleranza reale. E questo perché una ‘tolleranza reale’ sarebbe una contraddizione in termini. Il fatto che si ‘tollerino’ qualcuno è lo stesso che lo si ‘condanni’. La tolleranza è anzi una forma di condanna più raffinata. Infatti, al ‘tollerato’ – mettiamo al negro che abbiamo preso ad esempio – si dice di far quello che vuole, che egli ha il pieno diritto di seguire la propria natura, che il suo appartenere a una minoranza non significa affatto inferiorità eccetera eccetera. Ma la sua ‘diversità’ – o meglio la sua ‘colpa di essere diverso’ – resta identica sia davanti a chi abbia deciso di tollerarla, sia davanti a chi abbia deciso di condannarla. Nessuna maggioranza potrà mai abolire dalla propria coscienza il sentimento della ‘diversità’ delle minoranze. L’avrà sempre, eternamente, fatalmente presente. Quindi – certo – il negro potrà essere negro, cioè potrà vivere liberamente la propria diversità, anche fuori – certo – dal ‘ghetto’ fisico, materiale che, in tempi di repressione, gli era stato asse-

A ben vedere la netta differenza del significato dell'uso dell'aggettivo pedagogico non sempre ha un valore positivo perché ha sempre la principale ragione di essere all'interno di un'azione di indottrinamento mentre nel secondo caso l'aggettivo pedagogico si incentra soprattutto sul perché mi dici ciò che stai dicendo e come posso e devo fare per apprenderlo. In questo secondo caso la vicinanza a una finalità educativa è più stretta perché i secondi scopi sono assenti. Ma in Pasolini è proprio ciò che desidera eliminare.

Detto questo bisogna capire attraverso ipotesi sul perché Pasolini, che era partito, da giovane, articolando una *pars construens* per una scuola a suo avviso funzionale e non certo priva di indicazioni interessanti e formulate con entusiasmo, in una società in cui il consumismo non aveva ancora cancellato la tradizione culturale contadina, abbia mutato radicalmente prospettiva.

La *pars construens* coincide con la guerra e col primo dopoguerra: dal 1942 al 1954. Venti anni dopo, con l'avvento di un boom economico spinto da una borghesia capitalistica al potere e associata ad un popolo che tende a diventare consumista, come il PCI che entro breve diverrà tale grazie all'accordo, detto compromesso storico, tra Berlinguer e Moro, assicurandosi l'ingresso al governo, Pasolini vede la pandemia consumistica ormai in atto e l'unico modo per arginarla gli apparve la necessità di abolire la scuola dell'obbligo e la televisione.

Perché scuola e tv avrebbero dovuto essere abolite e non solo esse? La risposta di Pasolini dipende dalla sua ossessione per quel *virus* pandemico volto a travolgere anche altre istituzioni. Si pensi alla famiglia e il contrasto padri-figli per i loro comportamenti erotici, l'uso di droghe, il loro modo di vestire e il loro look (capelli lunghi, orecchini e spilloni decorativi al naso alla lingua, tatuaggi che aboliscono la parola fermandosi al segno, tipi di maschere di qualche iniziazione barbarica). Di più, spesso un giovane assume atteggiamenti da criminale che lo ortano "solo a ghignare o sghignazzare", mentre l'educazione scolastica non ha migliorato i ragazzi ma li ha fatti regredire "a una rozzezza primitiva"⁶⁹.

gnato. Tuttavia la figura mentale del ghetto sopravvive invincibile. Il negro sarà libero, potrà vivere nominalmente senza ostacoli la sua diversità eccetera eccetera, ma egli resterà sempre dentro un 'ghetto mentale', e guai se uscirà da lì. Egli può uscire da lì solo a patto di adottare l'angolo visuale e la mentalità di chi vive fuori dal ghetto, cioè della maggioranza" (*Ibidem*, pp. 35-36).

⁶⁹ Cfr. gli articoli al riguardo che Pasolini scrive nel 1974 sul "Corriere della Sera" e riuniti nel volume *Scritti corsari*, cit.

La mia risposta a una simile domanda è che si tratti di una provocazione, sia riguardo alla scuola dell'obbligo o di altra scuola sia alla tv che viene *in toto dannata ad metalla* perché, mezzo di grande diffusione di notizie e di attrazione e divertimento, che ha una funzione culturale che può essere ben maggiormente diffusa di quella della scuola si allea con decisa convinzione ad dare una mano all'iniziazione del piccolo borghese.

In effetti, niente vieta che scuola e televisione possano essere trasformate, di principio, *ab imis* affidandosi a principi ideali che corrispondano sperimentalmente entro un certo tempo a ciò che si ritiene possibile fare: a quale progetto o a quale palinsesto⁷⁰. E questo, forse, è più possibile con la scuola, soprattutto, perché è l'insegnante che nella sua classe ha una libertà pressoché assoluta, a differenza della televisione che è controllata da vari occhi e cervelli ripartiti tra i partiti che detengono il Potere. Comunque, a prescindere dalla volontà di cercare di far capire la sua ottica politica al suo immaginario studentello borghese, il "trattatello pedagogico" ha molte aperture a problemi di grande interesse educativo, sia pure illustrati in negativo, tipico modo di essere in una società consumistica⁷¹. Vediamone alcuni con la guida del famoso saggio del compianto Enzo Golino, cui rimando per approfondimenti e commenti.

Intanto, nella sua visione critica della società, Pasolini mescola

⁷⁰ In realtà Pasolini, rispondendo a Moravia (*Le mie proposte su scuola e tv*) sul "Corriere della Sera" del 29 ottobre 1975 (articolo rintracciabile in *Lettere luterane*, cit.), dice: "In attesa di una radicale riforma (di scuola e tv, per la quale chiamavo in causa il PCI, le migliori forze della sinistra, ecc.), sarebbe meglio abolire (lo so che è utopistico, ma ne sono lo stesso fermamente convinto) sia la scuola d'obbligo che la televisione, perché ogni giorno che passa è fatale sia per gli scolari che per i telespettatori... A questo punto mi ritrovo perfettamente d'accordo con Moravia come egli del resto si ritrova perfettamente d'accordo con me. Infatti la mia proposta di 'abolizione' – ancora una volta – non è che la metafora di una radicale riforma: e Moravia e io, a proposito di tale riforma, non possiamo certo che avere le stesse idee" (p. 194). Ma non sono le stesse idee. Un conto dire "abolire" e un conto dire "fare una radicale riforma". E questa incertezza delle parole rivela la scarsa o nulla fiducia di una "radicale riforma" così come il dispiacere di distruggere la scuola e lo ricordo più avanti.

⁷¹ Così si legge in Pasolini di: "La società preconsumistica aveva bisogno di uomini forti, e dunque casti. La società consumistica ha invece bisogno di uomini deboli, e perciò lussuriosi. Al mito della donna chiusa e separata... si è sostituito il mito della donna aperta e vicina, sempre a disposizione... I maschi giovani sono traumatizzati dall'obbligo".

quella che Enzo Golino chiama la sua “ossessione pedagogica”⁷² con un profetismo tipico dell’essere intellettuale che condanna come “padre storico”, “e ideale” “la generazione dei figli (a causa di una cessazione d’amore verso di essi”).

Ma ammette anche la propria colpa, simile a quella di tanti altri padri responsabili del fascismo, poi di un regime clericofascista, “fintamente democratico” e infine di una nuova forma del potere, “il potere dei consumi, ultima delle rovine, rovina delle rovine”⁷³.

Le loro facce di adolescenti sono sconfortanti dall’infelicità che emanano. Hanno l’aspetto di mostri, di criminali nei casi peggiori, “non hanno nessuna luce negli occhi...la stereotipia li rende infidi..., non sanno sorridere e ridere. Sanno solo ghignare o sghignazzare”. Per di più, l’incremento dell’educazione scolastica e la crescita del tenore di vita non li hanno migliorati ma li hanno fatti regredire “a una rozzezza primitiva”⁷⁴. Pasolini dà uno scenario infernale che, “borghesia e popolo” unificati dalla *libido* consumistica portata dal neocapitalismo riusciranno a ottenere e che colpirà, e già ha cominciato a colpire, gli infelici nostri giovani stregati dall’idea che la storia del mondo la fa la borghesia, classe dominante e ricca che fa la cultura a suo modo. Una cultura, che non ha nessun ritegno a affermare che la storia è sempre segno di progresso. Come osserva Recalcati è questo un aspetto che solleva il problema dell’accordo tra storia e il tema dell’Origine come segno di progresso che Pasolini ne fa oggetto di confessione a Gramsci e che non riesce a risolvere e che vede come tragedia, il “cataclisma antropologico” che, per Pasolini, è “la dissoluzione della dimensione anonima della massa (che) coincide con la fine del mondo, in quanto evento”⁷⁵.

Da qui, da questa visione catastrofica che sacrificerebbe la concezione gramsciana dell’uomo sempre immerso nel flusso della storia.

⁷² Cfr. E. Golino, *Pasolini, il sogno di una cosa...*, cit., p. 193.

⁷³ *Ibidem*, pp. 194-195.

⁷⁴ *Ibidem*. Golino in questi brani interpola parole dell’introduzione (*I giovani infelici*) a *Gennariello*, in cui Pasolini stesso presenta in maniera apocalittica una società, nella quale egli dice a Gennariello di essere un “tollerato”. Questa società va necessariamente nel caos se non si affretta a passare ai rimedi a partire dall’abolizione della scuola dell’obbligo, che aveva allora il numero più alto di allievi e dalla televisione che coinvolge senz’altro il numero più alto di spettatori con la primaria “complicità” delle famiglie.

⁷⁵ M. Recalcati, *Pasolini. Il fantasma dell’origine*, Milano, Feltrinelli, 2022, p.32.

La soluzione che Pasolini propone è il mantenimento della pulsione per la staticità dell'Origine, un fantasma che è eroso dal consumismo e che Pasolini bolla come Nuovo Fascismo⁷⁶, e la dinamicità della storia, un'aporia, a me sembra, che spinga costantemente il pensiero a lavorare, pensando di trovare, più che soluzioni, l'armonizzazione o, comunque, la gestione razionale dei due termini in contraddizione: Origine e Storia, Pathos e Logos, un'eterna schizofrenia che ciascun essere umano ha in sé e che lo costringe a cadere più volte da cavallo, come Paolo, organizzatore della Chiesa e, quindi, armonizzatore di morte e di resurrezione, o un'altra possibile gestione grazie ad un'illuminazione sacra o emotiva⁷⁷. D'altronde, ognuno di noi ha i suoi fantasmi con cui deve fare i conti più o meno razionalmente o emotivamente perché l'uno dei due corni non può mai essere eliminato dato che fa parte della struttura umana. Si ripete il calvario di Jacopo Ortis foscoliano che si suicida non trovando l'armonizzazione dei due corni. In *Ortis* sarà Teresa, l'eterno femminile, ad avere la forza e la consapevolezza di trovare razionalmente la soluzione⁷⁸ che Pasolini chiede a Susanna, sua madre, che non può aiutarlo proprio perché è il suo amore che rende schiavi entrambi come è ribadito in quella straziante *Supplica a mia madre*:

*È difficile dire con parole di figlio
ciò a cui nel cuore ben poco assomiglio*

*Tu sei la sola al mondo che sa, del mio cuore,
ciò che è stato sempre, prima di ogni altro amore.*

*Per questo devo dirti ciò che è orrendo conoscere:
è dentro alla tua grazia che nasce la mi angoscia.*

*Sei insostituibile. Per questo è dannata
Alla solitudine la vita che mi hai data.*

E non voglio esser solo. Ho un'infinita fame

⁷⁶ P.P. Pasolini, *L'articolo delle lucciole*, in *Scritti corsari*, cit., p. 157.

⁷⁷ Ricordo che l'emozione è sottolineata come *pars magna* della comunicazione di Pasolini nel libro di un carissimo sogno amicale da parte di Dacia Maraini, *Caro Pier Paolo*, Milano, Neri Pozza, 2022.

⁷⁸ Cfr. G. Genovesi, *Foscolo. Storia di un intellettuale*, Roma, Aracne, 2015.

d'amore, di amore di corpi senza anima.

*Perché l'anima è in te, sei tu, ma tu
sei mia madre e il tuo amore è la mia schiavitù:*

*ho passato l'infanzia schiavo di questo senso
alto, irrimediabile, di un impegno immenso.*

*Era l'unico modo per sentire la vita,
l'unica tinta, l'unica forma: ora è finita.*

*Sopravviviamo: ed è la confusione
di una vita rinata fuori dalla ragione.*

*Ti supplico, ah, ti supplico: non voler morire.
Sono qui solo, con te, in un futuro aprile...⁷⁹*

Ma l'amore edipico non può fare nulla per il figlio, che resta con l'amore di corpi senza anima.

Tutto questo, se ci dà la spiegazione della *pars destruens* della scuola e della televisione ci dà anche la spiegazione del perché cercare ipotesi per trovare il rimedio a ciò che si è dovuto abolire.

6. *L'alternativa alla scuola dell'obbligo è appena abbozzata*

Pasolini sa che il discorso portato avanti con *Gennariello* è svolto con un radicalismo totale cui s'impegna a trovare un'alternativa⁸⁰ con una attività culturale frenetica, per la maggior parte sulle sue spalle: le centinaia di recensioni, la scrittura sia di lettere agli amici di gioventù e di poesie, sia di fantastiche storie come quella del pifferaio magico che incanta con la dolcezza dei suoni che Pasolini interrompe con la sua voce. Anzi, con una voce che porta "la violenza della denuncia e l'angosciosa solitudine del grido"⁸¹: è qui che si rivede la misura

⁷⁹ P.P. Pasolini, *Supplica a mia madre*, in *Poesia in forma di rosa*, Milano, Garzanti, 2001, pp. 27-28.

⁸⁰ Per le varie alternative intraprese da Pasolini come a dare sfogo alla sua vis educativa si veda il cap. V (Caro amico, ti scrivo) dove Golino, nel suo saggio cit., elenca tutte le iniziative, sia pure interessanti, in cui Pasolini si sobbarcò, ma nessuna avrebbe potuto essere alternativa alla scuola.

⁸¹ *Ibidem*, p. 221.

dell'educatore, rammentatore del principio del limite che deve regolare razionalmente il comportamento di ciascuno di noi. E poi ancora si ricordi il suo piacere di giocare con i libri “strappati dalla libreria di Bologna...(che) vivono a Casarsa, un'altra aria e brillano come costellazioni” e le valutazioni anche severe delle poesie degli amici, quali quelle di Luciano Serra, paragonate a modelli quasimodiani. Né mancano altri giochi culturali di livello che, però, non paiono alternative alla scuola abolita, sia pure se carichi della *verve* educativa di Pasolini⁸². L'unica vera alternativa alla scuola può, semmai essere “l'Unità”, il giornale dell'odiato e amato PCI, attaccata al muro in una teca. Indubbiamente il tutto era un progetto che s'ispirava a Ivan Illich che in quegli anni aveva lanciato la *descolarizzazione*, suscitando varie polemiche che mi pare utile accennare anche proprio perché mi pare che il modello di Illich, che non apprezzò mai, tuttavia credo ispirò, almeno in parte, Pasolini che però non ebbe che pochissimo tempo per perfezionarlo⁸³.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ Pasolini rammenta, in *Lettere luterane*, cit. almeno una volta Illich come autore di un saggio sulla pedagogia conviviale (*La convivialità. Una proposta libertaria per una politica dei limiti allo sviluppo* (1973, e ristampato tr. it., Milano, Red Edizioni, 2013). Ma credo che, divoratore di libri com'era avrà letto sicuramente di Illich il cui *Descolarizzare la società*, uscito in Italia nel 1970, con l'editore Mondadori di Milano era visto senz'altro interessante per un progetto alternativo alla scuola in vista di una descolarizzazione delle istituzioni della società. Ecco, come promesso, alcune notizie sulla descolarizzazione riprese dal mio *Lessico educativo*: “**Descolarizzazione**. Corrente di pensiero che propugna la *morte della scuola*. I principali teorici della descolarizzazione, Illich, Reimer e Goodman, considerando la scuola come ingiustificata e dispendiosa monopolizzatrice dell'educazione e, soprattutto, come luogo dove si alimenta il consumismo con il produrre pseudobisogni a partire da quello della scuola stessa, dando vita ad un modello di vita che impregna tutta la società, affermano che la liberazione dell'uomo inizia appunto con la soppressione di un tale modello. Ciò significa abbattere innanzitutto le istituzioni scolastiche che, essendo dominanti per la vita dell'uomo moderno nei suoi anni formativi, sono la causa prima di tutte le altre istituzioni. L'auspicio è che dalle ceneri della scuola e di tutte le altre istituzioni sorga la vera impostazione educativa, il “buon sistema didattico”. Tale sistema, secondo Illich, si articola in tre obiettivi principali: **1.** assicurare a tutti coloro che hanno volontà di imparare la possibilità di accedere alle risorse disponibili in qualsiasi momento della loro esistenza; **2.** permettere a tutti coloro che desiderano comunicare ad altri le proprie esperienze d'incontrare chi ha voglia di imparare da loro; **3.** offrire a tutti coloro che desiderano sottoporre a pubblica discussione un problema la possibilità di rendere pubblico tale desiderio. Gli strumenti per raggiungere tali obiettivi sono quattro: **1.** servizi per la consultazione di oggetti didattici; **2.** centrali delle capacità, dove ciascuno può esporre le proprie capacità; **3.**

Nel *Progetto* di come avrebbe dovuto svolgersi il “trattatello pedagogico”, che Pasolini non riuscì a completare ma che ne segnò certamente il radicalismo nei confronti della scuola e lo fece ripensare spesso di aver dato il via alla paradossalità di tale decisione che gli toglieva la possibilità di essere *in re* un educatore come sognava negli anni '44-'50, sono accennati gli argomenti da affrontare:

1. “*Le tue fonti educative più immediate sono mute, materiali, oggettuali, inerti, puramente presenti. Eppure ti parlano. Hanno un loro linguaggio di cui tu, come i tuoi compagni, sei un ottimo decifratore. Parlo degli oggetti, delle cose, delle realtà fisiche che ti circondano*”⁸⁴.

2. “*I tuoi genitori, i tuoi compagni, i tuoi maestri che sono ufficialmente le persone con cui hai il maggior numero di rapporti e dovrebbero essere i tuoi educatori, presto saranno i tuoi diseducatori*”⁸⁵. E così lo saranno i tuoi compagni, con cui vivi, pur inconsapevoli, guida antieducativa.

3. “*La scuola, cioè quell'insieme organizzativo e culturale che ti ha completamente diseducato, e ti pone davanti a me come un povero idiota umiliato, anzi degradato, incapace a capire, chiuso in una morsa di meschinità mentale che, fra l'altro, ti angoscia*”⁸⁶.

E così procede:

“*La scuola d'obbligo è una scuola di iniziazione alla qualità di vita piccolo borghese: vi si insegnano delle cose inutili, stupide, false, moralistiche, anche nei casi migliori (cioè quando si invita adulatoriamente ad applicare la falsa democraticità dell'autogestione, del decentramento ecc.: tutto un imbroglio). Inoltre una nozione è dinamica solo se include la propria espansione e approfondimento: imparare un po' di storia ha senso solo se si proietta nel futuro la possibilità di una reale cultura storica. Altrimenti, le nozioni marciscono: nascono morte, non avendo futuro, e la loro funzione dunque altro non è che creare, col loro insieme, un piccolo borghese schiavo al posto di un proletario o di un sottoproletario libero (cioè appartenente a un'altra cultura, che lo lascia vergine a capire eventualmente nuove cose reali, men-*

assortimento degli eguali, ossia una rete di comunicazione che permetta a ciascuno di descrivere quanto desidera apprendere e trovare un compagno di ricerca; 4. servizi per la consultazione di educatori e di esperti elencati in una guida con l'indirizzo e le modalità per contattarli. A parte la fragile consistenza operativa di simili indicazioni che, peraltro si strutturano sostanzialmente come un progetto per il rilancio della scuola privata, esse si rivelano insoddisfacenti” a essere alternative alla scuola. Come notavo nel testo Pasolini non ebbe il tempo per darne a un simile progetto una realizzazione di maggior livello culturale e più carica di spirito utopico non solo per la scuola dell'obbligo” (G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit.).

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ *Ibidem*.

tre è ben chiaro che chi ha fatto la scuola d'obbligo è prigioniero del proprio infimo cerchio di sapere, e si scandalizza di fronte ad ogni novità). Una buona quinta elementare basta oggi in Italia a un operaio e a suo figlio. Illuderlo di un avanzamento che è una degradazione è delittuoso: perché lo rende: primo, presuntuoso (a causa di quelle due miserabili cose che ha imparato); secondo (e spesso contemporaneamente), angosciosamente frustrato, perché quelle due cose che ha imparato altro non gli procurano che la coscienza della propria ignoranza. Certo arrivare fino all'ottava classe anziché alla quinta, o meglio, arrivare alla quindicesima classe, sarebbe, per me, come per tutti, l'optimum, suppongo. Ma poiché oggi in Italia la scuola d'obbligo è esattamente come io l'ho descritta (e mi angoscia letteralmente l'idea che vi venga aggiunta una "educazione sessuale", magari così come la intende lo stesso "Paese Sera"), è meglio abolirla in attesa di tempi migliori: cioè di un altro sviluppo. (E' questo il nodo della questione)"⁸⁷. 4. Ecco ora "i tuoi maestri elementari e poi...i tuoi professori..., duplicati dei padri e madri, autori della tua diseducazione"⁸⁸.

E se così non fosse, ti avrebbe educato con il suo amore e non con le parole.

5. "Ti parlerò della stampa e della televisione..., spaventosi organi pedagogici privi di alcuna alternativa. Su ciò nulla fermerà il mio furore di persona che, come vedi, è mite"⁸⁹.

E anche sulla televisione, associata del tutto, se non più, grazie al fatto le cose negative che rappresenta, alla scuola per i soliti delitti contro l'educazione, ha parole di fuoco pur ipotizzando anche, come per gli insegnanti e gli impiegati tv, che non siano mangiati ma messi in cassa integrazione. Leggiamo:

"Quanto alla televisione non voglio spendere ulteriori parole: cioè che ho detto a proposito della scuola d'obbligo va moltiplicato all'infinito, dato che si tratta non di un insegnamento, ma di un 'esempio': i 'modelli' cioè, attraverso la televisione, non vengono parlati, ma rappresentati. E se i modelli son quelli, come si può pretendere che la gioventù più esposta e indifesa non sia criminaloide o criminale? È stata la televisione che ha, praticamente (essa non è che un mezzo), concluso l'era della pietà, e iniziato l'era dell'edoné. Era in cui dei giovani insieme presuntuosi e frustrati a causa della stupidità e insieme dell'irraggiungibilità dei modelli proposti loro dalla scuola e dalla televisione, tendono inarrestabilmente ad essere o aggressivi fino alla delinquenza o passivi fino alla infelicità (che non è una colpa minore).

⁸⁷ *Ibidem.*

⁸⁸ *Ibidem.*

⁸⁹ Cfr. P.P.P., *Due modeste proposte per eliminare la criminalità in Italia*, in "Lettere luterane", cit., pp. 186 – 187.

Ora, ogni apertura a sinistra sia della scuola che della televisione non è servita a nulla: la scuola e il video sono autoritari perché statali, e lo Stato è la nuova produzione (produzione di umanità). Se dunque i progressisti hanno veramente a cuore la condizione antropologica di un popolo, si uniscano intrepidamente a pretendere l'immediata cessazione delle lezioni alla scuola d'obbligo e delle trasmissioni televisive. Non sarebbe nulla, ma sarebbe anche molto: un Quarticciolo senza abominevoli scuollette e abbandonato alle sue sere e alle sue notti, forse sarebbe aiutato a ritrovare un proprio modello di vita. Posteriore a quello di una volta, e anteriore rispetto a quello presente. Altrimenti tutto ciò che si dice sul decentramento è scioccamente aprioristico o in pura malafede”⁹⁰.

6. Il sesso.

7. Il comportamento.

8. La religione.

9. La politica.

10. L'arte.

I punti scritti nel *Progetto* si fermano al cinque, mentre sui restanti punti si accenna in modo indiretto, parlando dei primi cinque come comportamenti che alimentano il contrasto tra padri e figli che guasta il mondo educativo della famiglia anche se non ne auspica la condanna e difende la legalizzazione dell'aborto ma non l'aborto e critica il referendum sul divorzio. In questo mondo, sempre diverso perché cambia il linguaggio delle cose e addirittura cambiano le cose stesse e il loro linguaggio educa in maniera diversa se Gennariello di quindici anni riceve un tipo di educazione diverso da quello di Pier Paolo che ne ha cinquanta e “il loro linguaggio pedagogico” è cambiato, sia pure con un cambiamento lento, quasi esasperante.

Io, dice Pasolini a Gennariello, sono il tuo pedagogo che, dandoti consigli perché sono cosciente di assolvere un magistero necessario al punto di essere l'unico intellettuale che “*nel mio modo sappia minimamente apprezzare l'idea di compilare un trattato pedagogico per un ragazzo. Una tremenda volgarità fa pensare e accogliere tale trattato come una chiacchierata del tutto e perfettamente 'leggibile'. Va bene: vuol dire che invece di dedicarlo all'ombra mostruosa di Rousseau, lo dedicherò all'ombra sdegnosa di De Sade*”⁹¹. Parole che rifiutano qualsiasi possibile tentativo di riforma della scuola, ormai a un punto non più rimandabile per non deciderne l'abolizione. E in effetti

“ le cose si sono aggravate già dal '68 in poi. Perché da una parte il conformi-

⁹⁰ *Ibidem*, p. 186 e p. 187.

⁹¹ *Ibidem*, p. 45.

smo, diciamo così, ufficiale, nazionale, quello del 'sistema', è divenuto infinitamente più conformistico dal momento che il potere è divenuto un potere consumistico, quindi infinitamente più efficace – nell'imporre la propria volontà – che qualsiasi altro precedente potere al mondo. La persuasione a seguire una concezione 'edonistica' della vita (e quindi a essere dei bravi consumisti) ridicolizza ogni precedente sforzo autoritario di persuasione: per esempio quello di seguire una concezione religiosa o moralistica della vita.

D'altra parte le grandi masse di operai e le élites progressiste sono rimaste isolate in questo nuovo mondo del potere: isolamento che, se da una parte ha preservato una certa loro chiarezza e pulizia mentale e morale, le ha anche rese conservatrici. È il destino di tutte le 'isole' (e delle 'aree marginali'). Dunque il conformismo di sinistra – che c'era sempre stato – in questi ultimi anni si è fossilizzato.

Ora, uno dei luoghi comuni, più tipici degli intellettuali di sinistra è la volontà di sconoscere e (inventiamo la parola) de-sentimentalizzare la vita. Ciò si spiega, nei vecchi intellettuali progressisti, col fatto che sono stati educati in una società clerico-fascista che predicava false sacralità e falsi sentimenti. E la reazione era quindi giusta. Ma oggi il nuovo potere non impone più quella falsa sacralità e quei falsi sentimenti. Anzi è lui stesso il primo, ripeto, a voler liberarsene, con tutte le loro istituzioni (mettiamo l'Esercito e la Chiesa). Dunque la polemica contro la sacralità e contro i sentimenti, da parte degli intellettuali progressisti, che continuano a macinare il vecchio illuminismo quasi che fosse meccanicamente passato alle scienze umane, è inutile. Oppure è utile al potere⁹².

Credo di aver ripreso i punti più importanti della *paideia* pasoliniana tracciata nel suo “trattatello pedagogico” che, è indubbio, fa sua l'idea paradossale di Swift della “modesta proposta” per risolvere il conflitto tra Inghilterra e Irlanda, cibandosi dei bambini irlandesi nella più tenera età. Così Pasolini elimina scuola e televisione, con alcuni corollari come, per esempio, la famiglia, peraltro ineliminabile. Ma c'è un'altra ispirazione protestante ripresa da Lutero che fondò una nazione, una Chiesa e una scuola e che dette inizio alla scuola di massa in Europa. Da qui il titolo delle raccolte di articoli politici apparsi sul “Corriere della Sera”, “Il Mondo”, “Il Tempo”, “Nuovi Argomenti” e, ovviamente, “Lettere Luterane” che, con *Gennariello*, che riunisce, sia pure da intellettuale di cui si serve per ordinare gli aspetti per-spicui della sua politica marxista intrisa di verve educativa che usa, qui, in modo “feroce” ossia da intellettuale che va dall'ironia, alla distopia, per riportare l'educazione a far sì che sia, kantianamente, la necessaria per la crescita dell'uomo.

Io, di fronte a un così brusco cambiamento nei confronti in specie della scuola, credo che Pasolini abbia capito in quale confusione dise-

⁹² *Ibidem*.

ducativa la stia trascinando il Potere caratterizzato da una borghesia capitalistica che divora ogni ostacolo che le si frappone. Vuole cambiare il mondo distruggendo ciò che riguarda un'umanità sorretta dai valori come la *pietas*, l'amore per il simile, il compagno con cui si divide il pane, l'amicizia che ci aiuta nei momenti difficili della vita, il lavoro che sostiene colui che preferisce seguire principi per una vita onesta e laboriosa, che ha il senso del sacro e il piacere di scoprire il modo di stabilire un rapporto per ciò che abbiamo in comune, l'umanità che ci affratella e sospinge in una avventura, ossia un viaggio che dà felicità nell'*hybris* della scoperta che una scuola opificio di cultura rende, attraverso l'impegno dell'insegnante alla ricerca di essere educatore in quanto provocatore del cervello che tende a essere padrone di se stesso, È questo che ci guida alla comprensione e all'amore della poesia come linguaggio che diventa metafora per esprimere il mondo. Mi pare di ritrovare qui quanto scrive il Pasolini di Versuta e di Valvasone in quella sorta di Manifesto che avrebbe dovuto rendere educativa la scuola. Una scuola che, una volta alla metà degli anni '50 con l'euforia della ricostruzione e delle nuove proposte di comportamento che livellano i gusti di operai e contadini a quelli della trascinante borghesia e fanno della scuola, ma anche della famiglia e della televisione una preparazione al consumismo del piccolo e medio borghese.

L'intellettuale Pasolini sa, perché intuisce senza grandi sforzi il mondo che verrà, stante a ciò che vede già negli anni delle stragi e che scrive ai primi del 1975 con denunce aspre e incattivite, non foss'altro per correre ai ripari urgenti contro la scuola e televisione nei cosiddetti articoli pubblicati in gran parte sul "Corriere della Sera" e riuniti nei volumi "Scritti corsari" e "Lettere luterane", ossia articoli di attacco piratesco e di protesta.

Pasolini, comunque, credeva di poter salvare particolarmente la scuola dai guasti della borghesia al potere e sempre al traino della politica americana, intuendo che questo andazzo sarebbe durato tanto tempo. Questa sorta di profetismo, peraltro non difficile per un intellettuale come Pasolini, noi sappiamo bene che si è avverato e dura anche oggi visto che il potere che ha retto le redini politiche della scuola non ha pressoché fatto nulla che non sia stato costretto a fare e le quattro riforme approvate in Parlamento⁹³ e iniziate a funzionare (si fa per

⁹³ Si tratta delle sciagurate riforme di Luigi Berlinguer, di Letizia Moratti, di Mariastella Gelmini e di Stefania Giannini, meglio conosciuta riforma della "Buona Scuola" con il governo di Matteo Renzi.

dire!), non solo non hanno rimediato niente di quanto avrebbero dovuto, ma sono state toppe peggiori del buco.

Io sono sempre dell'idea che Pasolini abbia considerato anche una situazione *pro schola*, per tenerla al sicuro, proteggerla da quell'andazzo sociale inquinato dal potere capitalistico che stava rovinando tutti i valori che rendevano accettabile la tradizione contadina e priva di quella bulimia consumistica senza discernimento che caratterizza la politica dominante dalla metà degli anni '50 a tutti gli anni '70, con l'intervallo dei cosiddetti "anni di piombo". Una politica che finirà per eliminare l'opposizione con l'idea del compromesso storico di Moro-Berlinguer che livella tutta la classe lavoratrice alle finalità della borghesia⁹⁴. Pasolini, con una strategia paradossale lancia l'idea di mettere in piazza tutte le nefandezze che ormai la scuola sta facendo per aiutare la formazione dell'uomo borghese, affamato di cose da consumare per sottolineare uno *status symbol* che non avrà mai nel breve termine fino al punto che sarà disilluso dall'inconsistenza del valore di mobilità sociale attribuito a ciò che aveva acquisito ma non conquistato. E allora, non potendone più, Pasolini dice tutto il male possibile dello strumento scuola, moltiplicatore dei cattivi comportamenti della borghesia vera e fasulla, senza contare che proprio quest'ultima avrebbe sortito qualche cosa di buono e che una scuola accurata come grande opificio di cultura avrebbe potuto fare meglio. Ma è nel conto che ogni grande e faticosa azione di salvataggio comporta qualche perdita, sperando che sia ricompensata dai frutti di una scuola migliore quale quella che sarebbe potuta essere attuata a livello sperimentale sulla scorta dei principi-guida il "manifesto" che si può ricavare dagli scritti sulla scuola del giovane prof. Pasolini, come si è visto nella prima parte di questo mio lavoro. In quella parte, infatti, cerco di trovare il nocciolo del discorso del giovane prof. Pasolini, ispirato dal sogno utopico della scuola grazie all'afflato umano.

Io sono certo che Pasolini non avrebbe ripudiato quanto l'aveva guidato come insegnante nei suoi circa dieci anni di lavoro nella scuola media di primo grado. Forse era stato deluso dal fatto che ciò che aveva scritto circa la sua esperienza di insegnamento era svanito come acqua sui vetri, grazie a un Potere democristiano che in quei lunghi venti anni non aveva fatto che l'abborracciata, perché forzata, riforma sulla scuola media unica, la gracile sperimentazione del tempo pieno

⁹⁴ Cfr. "Lettere luterane", cit., p. 64.

del 1971 e i fasulli Decreti Delegati del 1974 per dare l'impressione di una democraticità della scuola.

Insomma, io non credo che Pasolini abbia trattato così male la scuola cui si era dedicato con grande passione educativa che aveva coltivato fin dai suoi primi lavori e dai suoi primi anni di scuola. Come ho già detto poco fa, il suo scopo era di preservarla, come ultima *ratio*, da altri possibili interventi di politici borghesi e, peggio, inetti.

Seconda spia del dispiacere provato nello scrivere l'articolo sull'abolizione della scuola dell'obbligo e della Tv, parlando della scuola con Moravia⁹⁵, si sbaglia e dice e scrive "sospesa" e non "abolita", lasciando la stessa scuola statale abbandonata e in balia delle pericolosissime fameliche iniziative private nei confronti della scuola e dimenticando la sua passione educativa che si tramuta in invettiva contro la scuola, perché ha dato vita a una "nuova cultura": modificando antropologicamente l'uomo (nella fattispecie l'italiano). Tale "nuova cultura" ha distrutto cinicamente (genocidio) le culture precedenti da quella tradizionale borghese, fino alle varie culture particolaristiche e pluralistiche popolari. Ai modelli e ai valori distrutti essa sostituisce modelli e valori propri (non ancora definiti e nominati), che sono quelli di una nova specie di borghesia. I figli della borghesia sono dunque privilegiati nel realizzarli, e, realizzandoli (con incertezza e quindi con aggressività), si pongono come esempio a coloro che economicamente sono impotenti a farlo e vengono ridotti appunto a larvali e feroci imitatori"⁹⁶.

Pasolini, uomo mite che aveva scritto *Diario di un insegnante* e che si sforzava di divenire un educatore, imbraccia il suo abito d'intellettuale "feroce": come tale non poteva mentire e dice quanto ha detto nel suo *Gennariello*. A quanto pare il dado è tratto e da qui il suo attacco chiedendo che la scuola dell'obbligo sia abolita insieme alla televisione, Una proposta apparsa, come ho detto, sul "Corriere della Sera" del 18 ottobre del 1975, che fece molto scalpore nell'*intelligenza* e che fu del tutto insabbiata, operazione facilitata con l'eliminazione dello stesso Pasolini quindici giorni dopo.

Purtroppo, non si saprà mai cosa avrebbe deciso Pasolini, ma pos-

⁹⁵ Cfr. P.P.P., *Le mie proposte su scuola e tv*, in "Lettere luterane", cit., pp. 189 segg.

⁹⁶ Cfr. P.P.P., *Lettera luterana a Italo Calvino*, in "Lettere luterane", cit., p. 201. Pasolini si riferisce ai massacratori del delitto del Circeo. La lettera fu pubblicata il 30 ottobre 1975, tre giorni prima di essere assassinato.

siamo sempre immaginare che come lui stesso scriveva e prometteva già in una lettera del 1941 in cui parlava “del suo progetto politico-educativo... entreremo sempre più nel vivo dei problemi dell’attuale cultura italiana, sapremo vedere più chiaro e più profondo”⁹⁷.

È questa la volontà che – scrive Antonella Tredicine ⁹⁸ – lo ha accompagnato in ogni suo agire, soprattutto da quando il potere è diventato un disumano dispositivo formativo che ingloba, incasellando le difformità. *Scandalizzando* le consolidate e uniformanti interpretazioni che voglio l’Altro come fardello da curare, sorvegliare e, nel caso, *punire*, se i sistemi di potere si rifiutano di vedere, di ascoltare, perpetrando un sistema panoptico, il dovere è di “continuare imperterriti, ostinati, eternamente contrari, a pretendere, a volere, a identificarsi col diverso”⁹⁹. Pasolini, come si vede, era ed è un personaggio scomodo, anche per se stesso soprattutto perché, come intellettuale e politico, aveva visto e condannato senza riserve quanto veramente socialmente turpe era sicuro che c’era sempre il modo “di pensare che esiste la possibilità di lottare contro tutto questo”, fermo restando che l’intellettuale vero, puro, non sarà mai colluso con il potere nella convinzione che ciò è il suo dovere di lavorare per realizzare una scandalosa “missione di educazione, di *civiltà*”¹⁰⁰.

7. Conclusione

Spero di aver dato al lettore il senso della vita di Pasolini che non riuscì più a continuare il discorso su una possibile alternativa all’abolizione della scuola dell’obbligo che la sua intellettualità ha voluto abolirla vedendo e temendo si sarebbe sempre più involtolata nella merda con il dannato consumismo che ve la spingeva. Anche lui “scende all’inferno”, come disse di sé¹⁰¹ “...perché ha voluto rivelare

⁹⁷ P. P. P., *Lettere 1940-1954*, cit., p. 62.

⁹⁸ A. Tredicine, *Pier Paolo Pasolini e lo sguardo del pedagogo*, in R. Carnero e A. Felice (a cura di), *Pasolini e la pedagogia*, Venezia, Marsilio, 198.

⁹⁹ P. P. Pasolini, *Relazione al congresso del Partito radicale*, in *Lettere luterane*, cit., p. 215.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ “Il viaggio umano e poetico di Pasolini ha come bussola la sua indomabile volontà di scendere all’inferno, perché (egli diceva) “quando torno se – torno – ho visto altre cose... Prima tragedia: una educazione comune, obbligatoria e sbagliata che ci spinge tutti dentro l’arena dell’avere tutto a tutti i costi... L’educazione ricevuta è stata avere, possedere, distruggere” (P. P. Pasolini, *Siamo tutti in pericolo*, l’ultima intervista rilasciata a Furio Colombo il 1 novembre 1975 e leggibile ora an-

“l’abisso in cui continuava a precipitare la società occidentale postbellica, ancora oggi impantanata nel suo fondo. E per descrivere questa “tragedia” usò l’arma dello scandalo, della destabilizzazione intellettuale, della provocazione estrema, della sua stessa vita, pagando sempre di persona queste esperienze, come disse poche ore prima di finire ucciso sulla terra desolata e primordiale dell’Idroscalo di Ostia, un povero rogo preparato ... per un grande eretico”¹⁰² che cercava vie nuove e non gli hanno dato tempo di trovarle. L’intellettuale nutrito di educazione che vede il tremendo destino della scuola e cerca di salvarla, ma l’unico modo sarebbe stata una riforma radicale, molto radicale e non incappare in una sciagurata fine prematura.

Termino queste conclusioni, riportando per punti in ordine alfabetico gli aspetti più significativi, a mio avviso, di Pasolini intellettuale-educatore, perché il suo insegnamento continuò, anzi fu più intenso, anche quando aveva lasciato la scuola. Bisogna pensare che Pasolini era infaticabile e scriveva moltissimo, anche quando era in viaggio, e girò tanti film per cercare di vincere le sue sfide lanciate in ogni settore sociale. Vediamo dunque i punti in questione.

1. Amore per la lingua dialettale, in particolare il friulano, e gli studi linguistici fin da giovane come a riprendere la sfida lanciata già da Dante con il *De vulgari eloquentia* per accreditare la lingua volgare dove tutta l’intelligenza conosceva il latino, mentre Pasolini propone il friulano dove il Fascismo proibiva il dialetto parlato, scritto e insegnato.

2. Centralità della corporeità come espressione della vitalità quale modo di comunicare e apprendere e di non emarginare gli umili, gli esclusi come gli omosessuali, dal mondo chiamato civile costretti a avere un ruolo non consono all’essere umano, come accade nell’ulti-

che su *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di W. Siti e S. De Laude, “Meridiani” cit., pp. 1723-1730). Io ho ripreso parte dell’intervista (pp. 1728-1729) da A. Tredicine, *Op.cit.*, p.192). Pasolini scrisse una serie di canti che imitavano la *Divina Commedia* di Dante. Infatti, dette al libro il titolo *Divina Mimesis* cui Pasolini lavorò tra il 1963 e il 1966. Il suo bersaglio è il consumismo e non manca il maestro, Gramsci, e le bolge dove si puniscono i peccatori tipici dei nostri tempi. Al riguardo si veda l’articolo di P. Milano, *Nelle bolge di Pasolini*, in “L’ESPRESSO PASOLINI”, un numero di 320 pp. con molti articoli di giornalisti e anche di scrittori amici di Pasolini; Il numero, curato da L. Bartoletti e W. Goldkorn, è dell’ottobre 2015.

¹⁰² M. A. Bazzacchi (a cura di), *Pasolini*, Milano, Mondadori, 2020, p. 7.

mo film di Pasolini *Salò o le 120 giornate di Sodoma* (1975) dove l'inasprirsi delle pratiche corporali ne fa un'opera nichilista che assale anche lo spettatore che guarda da voyeurista le torture immonde e immorali fatte infliggere dai quattro personaggi che rappresentano il potere di Salò, un gruppo di fascisti che degrada la corporeità in sadismo. È questa la fine del corpo nella marcia politica del consumismo del Nuovo Fascismo.

3. Il Consumismo è il grande nemico che impegna Pasolini fino alla morte. Esso è il prodotto della marcia politica del neocapitalismo che ha dato vita a una "mutazione antropologica" che, secondo Pasolini, ha permesso alla borghesia di assorbire il proletariato e eroso il senso del sacro che emanava dagli umili che ancora – ma ben presto spariranno – lavorano la terra; essi sono ancora socialmente puri, non si allungano i capelli né litigano con i padri che non li capiscono e vogliono allontanarli. Pasolini è ossessionato dai mali prodotti dal neocapitalismo gestito dall'ipocrita DC, peggiore dal fascismo storico, perché più invasivo.

4. La Natura, vista come momento statico e rousseauianamente come Origine buona dell'uomo e delle cose, è il fantasma che viene rovinato dall'uomo socialmente, deprivandola della sua innata sacralità: questo tema ritorna con ossessività costante. Mano mano, col suo costante divenire se ne impadronisce la storia che forse intrama la vita dell'uomo: tutto questo la società consumistica lo chiama progresso. Ma non sa sviluppare il livello di civilizzazione degli umili, degli abitanti del terzo mondo o come quelli di Pietralata e di tutta la periferia romana condannata a essere solo sottoproletariato come il Ricetto di *Ragazzi di vita*. E Pasolini dice forte e chiaro che non è per il progresso ma per lo sviluppo o la civilizzazione. Tuttavia, non riuscendo a gestire i due corni del problema, combatte fino all'ultimo contro il consumismo che, come già aveva denunciato Leopardi, si nasconde sotto "le magnifiche sorti e progressive della storia"¹⁰³.

5. Professore di lettere nella scuola media, Pasolini dà il meglio di

¹⁰³ Cfr. il verso 51 della lirica *La ginestra* che Giacomo Leopardi scrisse nel 1836 e fu pubblicata postuma nel 1845. Con questo verso Leopardi riprende un concetto espresso da Terenzio Mamiani e lo riformula, esprimendosi in forma ironica e dubitativa circa le *sorti*.

sé per essere un vero educatore. Ma già a metà degli anni Cinquanta il cambio della politica economica e l'imperversare del neocapitalismo crea quel maledetto consumismo che lo porta a chiedere l'abolizione della scuola dell'obbligo e della televisione, tutte e due allevatrici del consumatore *acharné*. Egli pensava che si dovesse agire il prima possibile, perché i tempi politici promettevano il peggio. Ma il problema è che non avrà più tempo per trovarne un'alternativa. La morte sotto forma di assassinio incalza. E già immagina che “Siamo tutti in pericolo” come dice a Furio Colombo di titolare la sua ultima intervista.

6. Resta il suo lavoro di intellettuale, educatore per antonomasia e lo fa sui giornali, su riviste e su vari scritti di vario tipo. Quello del 14 novembre 1974, scritto con lucido pessimismo sul *Corriere della Sera* dal titolo *Il romanzo delle stragi* è uno dei migliori. Ma tutti sanno, se hanno voluto sapere, che il caso dell'assassinio di Enrico Mattei è legato anche alla pista che Pasolini, con *Petrolio*, seguiva con cura e proprio questo sarebbe stato il motivo per affrettarne la morte.

Poi, tra i suoi “trastulli” più impegnati e a volte struggenti, addirittura strazianti e molto belli, sono i suoi libri di poesia. Il prototipo per me più esemplificativo è *Supplica a mia madre* che ho riportata intera nel testo. Ma fare poesia era “scritto nel suo DNA”¹⁰⁴. E, quindi, non era soggetto a sconfitta. Non a caso Alberto Moravia urlò con forza nel suo discorso al funerale di Pasolini: “Abbiamo perso soprattutto un poeta, e di poeti non ne nascono che tre al secolo” (cito a memoria).

Per gli altri aspetti non fu certo vincitore ma ne uscì sempre sconfitto.

Tuttavia il suo genio fu sempre vincitore.

¹⁰⁴ W. Siti, *Intervista...*, cit., in “Linus”, marzo 2022.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 17, Maggio – Giugno 2022, pp. 57-81

Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln im frühneuzeitlichen Deutschland

Wendelin Sroka

This article argues that in early modern Germany the acquisition of literacy and the intended use of reading primers was not confined to school children. Rather, illiterate adults were encouraged to learn to read, too, and special primers were compiled for use by children and adults alike. Proof of the latter are two types of prints in Germany's early modern textbook market which fall under this category. A first type is represented by primers which are explicitly – according to the book title – targeted at children and adults, promising to serve both groups as an aid for learning to read. A second type comprises primers which offer reading support for the child and also content thought to be useful for the adult reader; in this case the book was meant to accompany a person through her or his life. Book titles, textbook content and material characteristics of relevant prints are considered to demonstrate that both types address adult users in specific ways, thus transcending the boundaries of the common schoolbook and adding to the multifaceted nature of the reading primer.

L'articolo spiega come all'inizio dell'età moderna in Germania l'alfabetizzazione e, quindi, l'uso mirato dei sillabari non fossero limitati alle scuole per i fanciulli. Anzi, gli adulti analfabeti erano sollecitati ad imparare a leggere e sillabari particolari, destinati ad un tempo a bambini ed adulti, venivano compilati. Ne sono testimonianza due tipi di sillabari scritti in quel lasso di tempo in Germania e riconducibili a questa particolare categoria. Un primo tipo comprende quei sillabari esplicitamente, ossia fin dal titolo, rivolti a grandi e piccoli con la promessa di insegnare ad entrambi a leggere. Un secondo tipo include questi testi che sono rivolti ai bambini, ma hanno un contenuto adatto ad un lettore adulto; in questo caso il libro è pensato per accompagnare una persona durante tutta la sua vita. I titoli dei libri, il loro contenuto ed i caratteri materiali della stampa sono presi in considerazione per dimostrare che entrambi questi tipi di sillabario si rivolgono agli adulti in modi specifici, andando al di là dei vincoli dei comuni manuali scolastici e così rendendo più sfaccettata la natura del libro di lettura..

Keywords: primers, literacy, adult education, adult readers, early modern Germany

Parole chiave: sillabari, alfabetizzazione, educazione degli adulti, lettori adulti, Germania all'inizio dell'età moderna

1. Einleitung

Die deutsche Fibelgeschichte kennt keine "Fibeln für Erwachsene" – sofern man darunter Leselernbücher versteht, die speziell und ausschließlich für die Alphabetisierung Erwachsener bestimmt waren. Lässt sich daraus ableiten, dass Lesefibeln in Deutschland seit jeder ausschließlich für Kinder konzipiert wurden? Ein Blick auf gebräuchliche Erklärungen des Begriffs "Fibel" legt diesen Schluss nahe. Schon in einer niederdeutschen Handschrift des 15. Jahrhunderts heißt es: "*De phibel is dat erste kinderbok* [Die Fibel ist das erste Kinderbuch]"¹. Fünf Jahrhunderte später rechnet Ernst Schmack in einer bildungsmediengeschichtlichen Untersuchung den "Kinderbuchcharakter" zu den Wesenszügen der Fibel überhaupt und stellt fest: "Die Fibel ist ein Buch des Kindes"². In gleichem Sinne präsentiert sich der Titel einer einschlägigen Ausstellung und ihres mehrfach aufgelegten Katalogs: "Wie die Kinder lesen lernten. Die Geschichte der Fibel"³. Gisela Teistler wiederum definiert in der Einleitung ihrer Bibliographie deutschsprachiger Fibeln von den Anfängen bis 1944 die Fibel als "das erste in der Schule benutzte Lesebuch"⁴.

Zwei historiographische Arbeiten weichen von diesem verbreiteten Verständnis der deutschen Fibel ab, indem sie vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Ausgangsfragen auch Erwachsene als Zielgruppe und Nutzer dieses Bildungsmediums in der Frühen Neuzeit berücksichtigen: Renate Schäfer untersucht in ihrer 1965 an der Humboldt-Universität zu Berlin vorgelegten Dissertation die Geschichte des deutschen Erstlesebuchs "ausgehend von den Erkenntnissen des historischen und dialektischen Materialismus"⁵. Der Autorin zufolge ergab sich im 16. Jahrhundert aus wirtschaftlichen Gründen "auch für

¹ A. Reifferscheid, *Geistliches und Weltliches in mittelniederdeutscher Sprache nach der Emdener Handschrift No. 64, Teil 2*, in "Jahrbuch der Gesellschaft für bildende Kunst und vaterländische Altertümer zu Emden", 15. Band, Heft 2, 1903, S. 264.

² E. Schmack, *Der Gestaltwandel der Fibeln in vier Jahrhunderten*, Ratingen: Henn, 1960, S. 15.

³ M. May, R. Schweitzer, *Wie die Kinder lesen lernten. Die Geschichte der Fibel. Ausstellungskatalog. Ausstellung der Württembergischen Landesbibliothek in Zusammenarbeit mit der Sammlung Pöggeler*, Stuttgart: Württembergische Landesbibliothek, 1984.

⁴ G. Teistler, *Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie*, Osnabrück, H. Th. Wenner, 2003, S. 11.

⁵ R. Schäfer, *Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts. Ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuchs*, in "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" 8, 1968, S. 12.

viele Erwachsene die Notwendigkeit, das Lesen zu erlernen"⁶, namentlich für Handwerker und Kaufleute. Als Beleg führt Schäfer erstmals Titel von Fibeln an, in denen neben Kindern auch Erwachsene als potentielle Nutzer angesprochen sind; sie berücksichtigt dabei Drucke vom frühen 16. bis zum frühen 18. Jahrhundert⁷. Hans Rudolf Velten wiederum befasst sich in einer 2012 veröffentlichten Studie mit semantischen und pragmatischen Aspekten der Lese- und Schreiblernbücher Valentin Ickelsamers (ca. 1500-1547) und hebt dabei das in diesen Schriften propagierte Konzept des Selbstlernens hervor, "das sich an Laien, Erwachsene wie Kinder, einschließlich solcher bislang wenig alphabetisierter Gruppen wie die Gesellen und die 'Jungfrauen' richtet"⁸.

Der vorliegende Beitrag verfolgt einen doppelten Zweck: Zum einen geht es darum, im Anschluss an die Hinweise von Schäfer und Velten die intendierte Funktion der Fibel für Erwachsene im frühneuzeitlichen Deutschland näher zu untersuchen. Zum anderen soll auch ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung geleistet werden, deren historiographische Darstellungen üblicher Weise erst mit Entwicklungen in der Aufklärungsepoche einsetzen⁹.

Der erste Abschnitt widmet sich der Erwachsenenalphabetisierung in der Frühen Neuzeit. Als Quellen werden hier über solche aus den "deutschen Landen" hinaus auch einige Dokumente aus der deutschsprachigen Schweiz herangezogen. In den folgenden Abschnitten geht es um zwei spezifische Erscheinungsformen von Fibeln im frühneuzeitlichen Deutschland, die sich neben Kindern auch an Erwachsene richteten: Vorgestellt werden zum einen Druckwerke, die ihrem Titel zufolge sowohl Kindern als auch Erwachsenen zum Erwerb der Lesefähigkeit verhelfen sollten. Zum anderen gilt die Aufmerksamkeit Leselernbüchern, die so konzipiert waren, dass sie ihre Nutzer über die

⁶ Ebd., S. 22.

⁷ Ebd., S. 23.

⁸ H. R. Velten, *Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts. Zu Valentin Ickelsamers Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen (1527) und Teütsche Grammatica (1532?)*, in St. Hellekamps J.-L. Le Cam, A. Conrad (Hrsg.), *Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis. Zeitschrift für Pädagogik*, Sonderheft 17/2012, S. 42.

⁹ H. Tietgens, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, in R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 5. Aufl., 2011 S. 25.

Phase des Schrifterwerbs im Kindesalter hinaus bis ins Erwachsenenalter begleiten sollten¹⁰.

2. *Erwachsenenalphabetisierung im deutschen Sprachraum der Frühen Neuzeit?*

Bei großen regionalen Unterschieden wuchs im deutschen Sprachraum der Anteil der Lesefähigen im Zeitraum vom 16. bis zum 18. Jahrhundert. Die Unterweisung im Lesen war dabei vor allem Aufgabe der Schule oder – in wohlhabenden Familien – des Privatunterrichts. Ob in der *teutschen Schule* oder in der Lateinschule, ob durch Eltern oder Privatlehrer im häuslichen Umfeld: organisierter Leseunterricht fand – zusammen mit den Anfängen der religiösen Unterweisung – weitgehend als Unterricht für Kinder statt¹¹.

Gleichwohl wurde die Fähigkeit zum Lesen und gegebenenfalls auch zum Schreiben nicht ausschließlich in der Kindheit erworben. Ein 1516 – noch vor Einführung der Reformation – entstandenes Reklameschild für einen Baseler Schulmeister zeigt auf der einen Seite den Schulunterricht mit Kindern, auf der anderen Seite eine Unterrichtssituation mit drei am Tisch sitzenden Personen: dem Schulmeister und zwei erwachsenen Schülern. Der auf beiden Seiten des Schildes gleichlautende Text oberhalb des Bildes nennt als potentielle Kunden des Schulmeisters zuerst "Bürger, auch Handwerksgesellen, Frauen und Jungfrauen" und sodann "die jungen Knaben und Mädchen"¹². Zwar ist die Quellenlage zur Erwachsenenalphabetisierung in der Frühen Neuzeit spärlich, und vorhandene Quellen stammen häufig von Urhebern, denen daran gelegen war, Erwachsene von den Vortei-

¹⁰ Ein weiterer Bereich, der unter der Überschrift "Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln" eine eigene Untersuchung verdiente, ist die Frage nach dem Charakter entsprechender Bildungsmedien als "Lehrmittel", das heißt als pädagogisches Hilfsmittel für die Hand von Lehrenden, zumal in Zeiten einer nicht oder allenfalls rudimentär praktizierten systematischen Qualifizierung des Lehrpersonals.

¹¹ Siehe C. Kehr, *Die Geschichte des Leseunterrichtes*, in Ders. (Hrsg.), *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. II. Band*, Gotha, Thienemann, 1879, S. 328-439. – G. Geißler, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt a. M., Lang, 2013, S. 46-74. – Für die Entwicklungen in Europa siehe R. A. Houston, *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education*, London, Longman Pearson Education, 2002, S. 11-60, 100-106.

¹² Hans Holbein der Jüngere, Schulmeisterschild, Erwachsenenenseite, Basel, 1516 (Kunstmuseum Basel).

len des späten Erwerbs der Lesefähigkeit zu überzeugen. Dennoch gibt es Grund zur Annahme, dass literale Fähigkeiten bisweilen erst im Erwachsenenalter erworben wurden¹³. Wer waren diese Erwachsenen? Von welchen Motiven konnten sie sich leiten lassen? Wie, wo und mit Hilfe welcher Medien konnten Erwachsene lesen lernen?

Als wichtiger Faktor für den Aufschwung der Lesefähigkeit der Bevölkerung im frühneuzeitlichen Deutschland gilt vielfach die Verbindung von Buchdruck und protestantischem Glaubensverständnis¹⁴. Die Vorstellung, dass Lektüre – entweder der Heiligen Schrift selbst oder kirchlich sanktionierter religiöser Texte – zu einem gottgefälligen Leben und womöglich sogar zur Erlösung führe, findet sich auch als zeitgenössische Begründung dafür, dass Erwachsene Lesen lernen. In diesem Sinn argumentiert etwa Johannes Kolroß, Schulmeister in Basel, in der Vorrede zu seinem erstmals 1530 erschienenen, "vornehmlich für die Hochdeutschen" zusammengestellten Elementarlehrwerk¹⁵:

Nachdem es Gott dem Allmächtigen in dieser letzten Zeit gefallen hat, die heilige Schrift (seines göttlichen Wortes) dem einfältigen Laien zum Heil und Trost auch in verständlicher väterlicher Sprache durch den Druck an das Licht kommen zu lassen, werden nicht wenige angeregt, ihre Kinder – soweit diese zu den ursprünglichen Sprachen heiliger biblischer Schrift, nämlich Hebräisch, Griechisch und Latein, nicht hinreichend befähigt sind – in die deutsche Schule zu schicken, ja etliche der Eltern selbst, auch Handwerksgelesen und Jungfrauen (welche das Wort Gottes beherzigt), deutsch schreiben und lesen zu lernen, und sich zu bemühen, die Zeit außerhalb ihrer Arbeit mit der Lektüre der Heiligen Schrift zu vertreiben.

Der Verfasser verweist mit diesen Worten erstens auf die Rolle des Buchdrucks als Voraussetzung für die Lektüre der Heiligen Schrift durch die "einfältigen Laien". Zweitens liefert er eine theologische

¹³ Siehe R. Engelsing, *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Herrschaft*, Stuttgart, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1973, S. XII; Schäfer, *Fibelinhalt*, S. 21 f.

¹⁴ Siehe Velten, *Lese- und Schreiblernbücher*, S. 33-37; Houston, *Literacy*, S. 37 f.

¹⁵ J. Kolroß, *Enchiridion: Das ist: Handbüchlin Tütscher Orthography / hochtüttsche spraach artlich zeschryben vnnd läsen/ sampt einem Registerlin über die gantze Bibel / wie man die Allegationes vnnd Concordantias / so im Nüven Testament nábend dem Text vnd sonst mit halben Lateinischen worten verzeichnet. Ouch wi man die zifer vnd Tütsche zall verston sol*, Getruckt zuo Zürych in der Froschouw, 1564, A2r. – Zitate aus zeitgenössischen Quellen sind in diesem Beitrag in einer in modernes Hochdeutsch übertragenen Form wiedergegeben.

Begründung für die Alphabetisierung der Bevölkerung in der Volkssprache. Drittens erwähnt er in Parenthese die grundsätzliche Höherwertigkeit der klassischen Sprachen – der Sprachen der Gebildeten – gegenüber den Volkssprachen, denn hinreichend begabte Kinder werden dem Autor zufolge von ihren Eltern nicht in die deutsche Schule, sondern in die Lateinschule geschickt. Viertens berichtet er, dass auch Erwachsene um den Erwerb von Literalität bemüht sind, seien sie als Eltern angeregt durch die Lesefähigkeit ihrer Kinder, seien sie fromme Handwerker oder unverheiratete Frauen. Fünftens umfasst diese Literalität bei Kolroß nicht nur die Fähigkeit, die Bibel lesen zu können: neben der Lesefähigkeit geht es auch um Schreibfähigkeit und, wie aus seinem Unterrichtswerk hervorgeht, um mathematische Grundkenntnisse: 15 der insgesamt 76 Seiten seiner Fibel sind den Themen Ziffer, Zahl und Multiplikation gewidmet¹⁶.

Das von Kolroß gelieferte Idealbild von Bildungsaspirationen im 16. Jahrhundert betrifft am ehesten protestantische Stadtgesellschaften. Ihnen gegenüber steht die weitgehend katholische Landbevölkerung, deren Alphabetisierung in der Breite erst im 18. Jahrhundert einsetzen sollte. Erwachsene Analphabeten mit Interesse am Erwerb der Lesefähigkeit und gegebenenfalls weiterer literaler Fähigkeiten werden daher in der Frühen Neuzeit vor allem in der Stadt anzutreffen sein. Maßgebliche Faktoren für die Lernmotivation Erwachsener waren die in den Städten vorhandenen wirtschaftlichen Bedingungen, die damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten und schließlich die Lerngelegenheiten. R. A. Houston spricht von "Treibhauseffekten der städtischen Existenz, hervorgerufen durch die Konzentration von kulturellen Merkmalen, die mit dem Lesen und Schreiben verbunden waren"¹⁷. Unter diesen Bedingungen konnten es auch für jene Handwerker und andere "Laien", die ihrer Kindheit gar nicht oder kaum die Schule besucht hatten, attraktiv werden, grundlegende literale Fähigkeiten zu erwerben. Wenn Erwachsene sich diesem Lernaufwand unterzogen, so vor allem, weil Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sich in ihrem Alltag als nützlich erweisen konnten.

Bei der Frage nach den möglichen Orten, an denen Erwachsene lesen und schreiben lernen konnten, erwähnt Renate Schäfer ausschließlich die Schreib- und Schulmeister, die bis etwa zum Beginn des 17. Jahrhunderts nicht nur Kindern, sondern auch Erwachsenen ersten Le-

¹⁶ Ebd., Bl. 31v-38v.

¹⁷ Houston, *Literacy*, S. 151.

se- und Schreibunterricht erteilten¹⁸. Hans Rudolf Velten hingegen verweist auf "die einzigartige ... Methode Ickelsamers, tatsächlich auch ohne Schulmeister und insofern ohne geregelten mündlichen Unterricht ... lesen und schreiben zu lernen"¹⁹. Valentin Ickelsamer, selbst viele Jahre als Schulmeister tätig, kommt in den sich an manchen Stellen unterscheidenden Ausgaben seiner *Teutschen Grammatica* wiederholt auf die Alphabetisierung Erwachsener zu sprechen: Einerseits notiert er in der Erstausgabe von 1534: "Ich selbst habe es mehreren erwachsenen Gesellen innerhalb von acht Tagen gelehrt"²⁰. Andererseits erwähnt er in der drei Jahre später erschienenen Ausgabe: "Mancher Geselle könnte es seinen Mitgesellen bei ihm in der Werkstatt rasch beibringen"²¹. Darüber hinaus werde jeder, der sich mit der Lesefähigkeit eingehender befasst, erkennen, "dass sie eine herrliche Gabe Gottes ist, und dass sie ein Holzhauer, ein Hirt auf dem Felde und ein jeder in seiner Arbeit auch ohne Schulmeister und Bücher lernen kann"²². Auch wenn Ickelsamer damit keinen unmittelbaren Beleg für Praktiken des Schriffterwerbs durch Erwachsene liefert, spricht er doch zwei unterschiedliche Modi dieses Erwerbs an: Lernen im formalisierten Kontext der Schule und beiläufiges Lernen im non-formalen Kontext der Arbeit.

"Ohne Bücher": Ickelsamers Hinweis lenkt den Blick auf die Medien, mit denen in der Frühen Neuzeit lesen gelernt wurde. Dies konnte je nach Verfügbarkeit ein Buch sein: neben einer Lesefibel im engen Sinn – einem ABC-Buch oder einem "Namenbüchlein" (im nördlichen Italien bekannt als *libretto dei nomi*) – etwa auch ein Katechismus oder ein anderes Buch weitgehend religiösen Inhalts. Zum anderen kamen auch Handschriften, Einblattdrucke oder ABC-Täfelchen zum Einsatz. Auch Erwachsene werden, wenn sie lesen, lernen wollten, nur teilweise auf eine Fibel zurückgegriffen haben. Gleichwohl lohnt es sich, der Frage näher nachzugehen, inwieweit Bücher dieses Typs auch für diese Zielgruppe auf den Markt gebracht wurden.

3. Fibeln, in deren Titel auch Erwachsene als Zielgruppe genannt sind

¹⁸ Schäfer, *Fibelinhalt*, S. 21 und 23.

¹⁹ Velten, *Lese- und Schreiblehrbücher*, S. 42.

²⁰ V. Ickelsamer, *Teutsche Grammatica*, Nürnberg, 1534, A4v-A5.

²¹ V. Ickelsamer, *Teutsche Grammatica*, Nürnberg, 1537, A6r.

²² Ebd., A4v.

Urheber eines Buches wollen mit dem dafür gewählten Titel Aufmerksamkeit erreichen und zum Kauf beziehungsweise zur Lektüre anregen. Insoweit ist ein Buchtitel auch ein Marketinginstrument, und hinter der Benennung einer breiten Zielgruppe – im vorliegenden Fall nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene – mag die Absicht stehen, die Marktchancen des Produkts zu erhöhen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass sich die Entscheidung zur Festlegung der im Titel genannten Zielgruppe in der Regel auf die Kenntnis dieses Markts stützt.

Titel von deutschsprachigen Fibeln der Frühen Neuzeit geben in unterschiedlicher Weise über die Adressaten Auskunft, für die sie bestimmt waren. In dieser Hinsicht lassen sich im Wesentlichen drei Typen entsprechender Druckwerke unterscheiden:

Typ 1: Fibeln ohne im Titel ausgewiesenen Adressatenkreis;

Typ 2: Fibeln, die ausweislich des Titels nur für Kinder bestimmt sind;

Typ 3: Fibeln, die sich im Titel sowohl an Kinder als auch an Erwachsene richten.

Zu letzteren werden hier neben Drucken, in deren Titel beide Altersgruppen genannt sind, auch jene gezählt, die generell an "Laien" adressiert sind. Jenseits der kirchenrechtlichen Unterscheidung zwischen Laien und Klerikern galten als erstere in der Frühen Neuzeit die "Ungelehrten": jene "illiterati", die im Gegensatz zu den "Gelehrten" keine Lateinschule besucht und kein Studium absolviert hatten²³. Der Begriff bezog sich daher im Allgemeinen auf Erwachsene, konnte fallweise aber auch Personen im Kinderalter einbeziehen.

Tabelle 1 enthält bibliographische Angaben zu Fibeln des Typs 3 in chronologischer Anordnung. Soweit von einer Fibel mehrere Auflagen bekannt sind, beziehen sich die Angaben auf die erste Auflage; beige-fügt ist dann ein Verweis auf das Erscheinungsjahr der letzten Auflage. Soweit von einer Fibel Drucke in einer nieder- und in einer hochdeutschen Version bekannt sind, sind beide Versionen separat ausgewiesen.

Identifiziert werden konnten nach diesen Maßgaben vierzehn Titel, erschienen zwischen 1525 und 1786. Während dieser Teilbestand da-

²³ Art. "*leie*", in "Frühneuhochdeutsches Wörterbuch", Hrsg. von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Online: <https://fwb-online.de/lemma/leie.s.0m?q=Laiie&page=1> [16.01.2022].

65 – Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln
im frühneuzeitlichen Deutschland

mit einerseits den Zeitraum der Frühen Neuzeit abdeckt, repräsentiert es andererseits nur eine Minderheit der deutschsprachigen Fibeln insgesamt: das Fibel-Findbuch führt bis 1786 für die deutschen Lande 250 Titel von Leselernbüchern auf.²⁴ Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch Fibeln des Typs 1 – ohne im Titel erwähnten Adressatenkreis – für Erwachsene gedacht sein und von diesen genutzt werden konnten. Zudem ist davon auszugehen, dass ein nennenswerter Teil frühneuzeitlicher Leselernbücher keine Spuren hinterlassen hat.



Abb. 1: *Eyn buchlin für die leyen und kinder*, Wittenberg, Nickel Schirlentz, 1525 (Tab. 1, Nr. 2), Titelseite. – Wolfenbüttel, Herzog-August-Bibliothek.

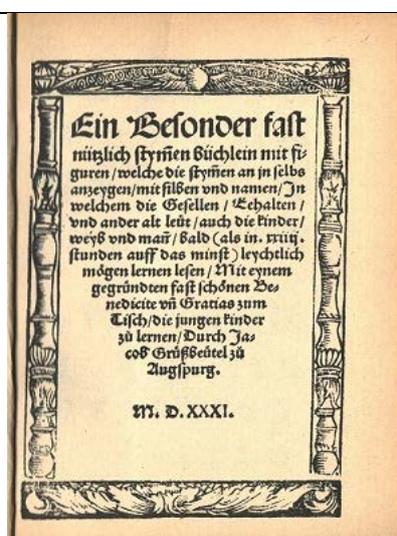


Abb. 2: Jacob Größbeutel, *Stimmenbüchlein*, Nürnberg, Künigund Hergotin, 1531 (Tab. 1, Nr. 4), Titelseite. – Nachdruck Zwickau 1912.

²⁴ Teistler, *Fibel-Findbuch*, S. 21-53.

Tabelle 1: In Deutschland erschienene Fibeln, die dem Titel nach auch für Erwachsene bestimmt waren

	Eyn Bōkeschen vor de leyen vnde kinder. Wittenberg: Hans Weiß 1525, 24 Bl. = niederdeutsche Ausgabe; weitere Auflagen bis 1562.
	Ein buchlin für die leyen und kinder. Wittenberg: Nickel Schirlentz 1525, 24 Bl. = hochdeutsche Ausgabe; weitere Auflagen bis 1527.
	Caspar Buckwitz: Eyn silben buchleyn welches kürtzlych mit den stymmen vñ laut buchstaben durch anzeygung der figuren begryffen dadurch eyn Itzlicher leyhe mag leychtfertygk begreyffen die loebliche kunst Schreyben vñ Lesen. Leipzig: Jakob Stöckel 1527, 8 Bl.
	Jacob Grüßbeutel: Ein Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren, welche die stymmen an jn selbs anzeygen, mit silben vnd namen, In welchem die Gesellen, Eehalten, vnd ander alt leut, auch die kinder, weyb und mann, bald (als in . x x i i j . stunden auff das mindst) leychtlich mögen lernen lesen. Mit eynem gegründten fast schönen Benedicite vnd Gratias zum Tisch die jungen Kinder zů lernen. Nürnberg: Künigund Hergotin 1531, 20 Bl. – weitere Auflagen bis 1631.
	Peter Jordan: Leyenschül. Wie man Künstlich und behend/ schreyben und lesen soll lernen. Darneben auch eyn unttherricht/ wie die ungeleringen kōpff/ so eynns grobē verstands seyn/ on buchstaben/ durch figuren uñ Characteren/ so jnen selbst anmutig/ allerley zur noturfft anzuschreyben und zu lesen/ sollen underweyßt werden. Meyntz: Peter Jordan 1531, 16 Bl.
	[Simon Köfferl:] Namenbüchlein: Darinnen wirdt das gantze Abt. Reymweiss durchausbegriffen, für Alte und Junge Personen, auch für die, so nicht zeyt haben gemeine Schul zu besuchen. Nürnberg: Hans Köler 1570, 16 Bl.
	Joachim Bendel: Grundtbüchlein. Darauß erstlich alte Leute vnd dann junge Knaben in kurtzer Zeit vnnd aus rechtem guten Grunde das Teutsche lesen vñ schreiben wol ergreiffen vñ erlehren können. Franckfurt am Mayn: Nicolaus Basseus 1585, 55 Bl. – weitere Auflage Leipzig 1590.
	Johannes Buno: Neues und also eingerichtetes A B C- und Lesebüchlein: Daß Vermittels der darinnen begriffenen Anleitung/ nicht nur Junge/ sondern auch erwachsene innerhalb 6. Tagen/ zu fertigem Lesen so wol Deutscher als Lateinischer/ groß- und kleiner Schriften durch lustige Märlein und Spiele können gebracht werden. Danzig 1650, 36 + 2 Bl.
	[Ambrosius Wirth:] Neu-eingerichtetes Buchstabir- und Namen-Büchlein Dadurch so wol zarte Kinder, als auch Erwachsene ... mögen unterwiesen werden; Samt einer Vorrede Wie dieses Büchlein nützlich zugebrauchen. Nürnberg: Johann Ernst Adelpulner 1706, 104 S.
	J. G. Zeidlers Neu-verbessertes vollkommenes A B C Buch / Oder Schlüssel zur Lese-Kunst. Nach natürlicher Ordnung der Buchstaben also eingerichtet daß darinnen allerley Art Sylben wie man sie nur erdenken kan vorkommen und jedwede Art in ihrer eigenen Classe anzutreffen daß ein Mensch er sey jung oder alt wenn er nur die Buchstaben kennet und BA sagen kann ohne alle Unterweisung auch ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren von sich selbst in wenigen Tagen alles es sey so schwer wie es wolle fertig lesen könne. Halle: In verlegung des Autoris 1706, [47] S. – weitere Auflage

67 – Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln
im frühneuzeitlichen Deutschland

	Leipzig 1709.
	Die Sprüche Salomonis als ein mit abgesetzten Syllaben ganz leichtes Buchstabil- und Lese-Büchlein wohl eingerichtet. Daraus nicht nur zarte und kleine Kinder, sondern auch Grosse und Erwachsene die zum öftern in ihrer Jugend versäumt worden, auf eine überaus bequeme Art, zum gründlichen reinen und deutlichen Lesen in kurzer Zeit können gebracht werden. Nürnberg: Johann Andreas Endter 1710, 48 S. – weitere Auflage 1732.
	Catholisches Namenbüchl. Das ist: ein sonderbarer kurtzer Weeg, bald und leichtlich lesen zu lehrnen, sowohl für alte als jungen Personen welche nit Zeit haben lang gemeine Schulen zu besuchen. Mit schönen Bildnissen gezieret und aufs Neu übersehen. Straubing: Cassian Betz 1734, 40 S.
	Neues Nahmen-Büchlein. Für die liebe Kinder und alte Leuth nutzlich zu erlehmen. Ottobeyren: Johann Balthasar Wanckenmiller 1739, 16 S.
	Römisch-Catholisches Namenbüchlein, mit schönen Figuren gezieret, Welche die Stimmen und Silben anzeigen, daß also die jungen Kinder, und alte Leute bald lesen lernen. Freising: Klara Mößmerin 1786, 16 S.

Was die Kennzeichnung der Adressaten in den Titeln angeht, so lassen sich drei Fälle unterscheiden: Im ersten Fall wendet sich die Fibel an Laien schlechthin, d. h. an Leseunkundige jeden Alters (Nr. 3). Im zweiten, bei weitem häufigsten Fall handelt es sich um Fibeln, deren Titel in eher allgemeiner Weise zwischen "jungen" und "alten" Nutzern unterscheidet (Nr. 1, 2, 6 – 13). Zwei dieser Titel (Nr. 6, 11) sprechen ausdrücklich diejenigen an, "die nicht Zeit haben (lange) die allgemeine Schule zu besuchen". Ein weiterer Titel (Nr. 7) bringt die Kategorie "Geschlecht" ins Spiel, indem er auf "erstlich alte Leute und dann junge Knaben" verweist.

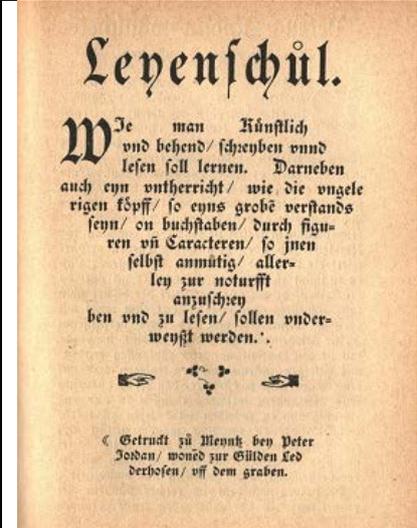
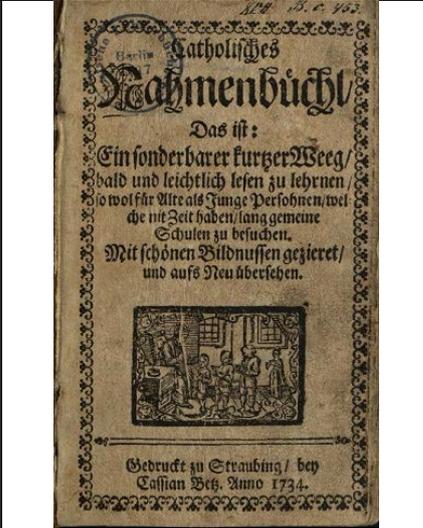
Besonders aufschlussreich sind die Titel des dritten Falls, da sie spezifische Gruppen oder Umstände erwachsener Adressaten benennen. So wendet sich Jacob Größbeutels *Stimmenbüchlein* (Nr. 4), von dem heute sechs Auflagen bekannt sind²⁵, an "Gesellen, Eehalten (Dienstboten), und andere alte Leute, auch die Kinder, Weib und Mann". Zum einen werden damit zunächst mehrere Gruppen Erwachsener, und zwar solche mit eher niedrigem sozialem Status, und dann erst die Kinder erwähnt. Zum anderen betont der Titel die Bildungschancen von "Weib und Mann" gleichermaßen. Peter Jordans *Leyenschul* (Nr. 5) wiederum richtet sich an "die ungelehrigen Köpfe, die nur einen groben Verstand haben"; auch diejenigen, so will der Ver-

²⁵ C. Moulin-Fankhänel, *Bibliographie der deutschen Grammatiken und Orthographielehren. I. Von den Anfängen der Überlieferung bis zum Ende des 16. Jahrhunderts*, Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, 1994, S. 83-87.

fasser damit zum Ausdruck bringen, denen gemeinhin keine Bildungsfähigkeit zugetraut wird, sollen lesen lernen, und mit Hilfe seines Büchleins sollen sie dies auch bewerkstelligen können.

Soweit in den Titeln sowohl Kinder als auch Erwachsene erwähnt sind, ist bei aller Vorsicht der Interpretation ein Blick auf die Reihenfolge lohnend: Während in den Ausgaben des 16. Jahrhunderts zuerst die Erwachsenen genannt werden, ist die Reihenfolge in den Drucken der folgenden Zeit umgekehrt – mit Ausnahme des 1734 erschienenen "Catholischen Namenbüchl" (Nr. 12).

Bei den im frühneuzeitlichen Deutschland bis zum Beginn der Aufklärungsepoche erschienenen Leselernbüchern handelt es sich in der Regel um Katechismusfibeln, d. h. um Leselernbücher, deren Lesübungsteil ausschließlich oder überwiegend katechetische Texte im Sinne der jeweils maßgeblichen Konfession enthält. Dies trifft, sieht man von Zeidlers 1706 erstmals erschienenen "ABC Buch" (Nr. 10) ab, auch auf den hier berücksichtigten Bestand zu. Dabei zeigt sich eine klare Verteilung im Zeitverlauf: Auf eine Phase mit Katechismusfibeln ausschließlich lutherischer Provenienz vom 16. bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts (Nr. 1-9, 11) folgen im späteren 18. Jahrhundert einige katholische Fibeln (Nr. 12-14).

	
<p>Abb. 3: Peter Jordan, <i>Leyenschül.</i>, Mainz, Peter Jordan, 1531 (Tab. 1, Nr. 5), Titelseite – Neudruck Berlin 1882.</p>	<p>Abb. 4: <i>Catholisches Namenbüchl.</i> Straubing: Cassian Betz, 1734 (Tab. 1, Nr. 12), Titelseite. – Berlin, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.</p>

Die in Tabelle 1 aufgeführten Druckwerke sind in der bildungsmediengeschichtlichen Literatur bislang zumeist als "Literatur für Kinder" klassifiziert worden. Dies gilt selbst für einen Text, der bereits Gegenstand umfangreicherer Studien geworden ist, nämlich das 1525 zuerst in Wittenberg in niederdeutscher Sprache gedruckte *Bökeschen vor de leyen vnde kinder* (Nr. 1) und dessen hochdeutsche Ausgabe *Ein buchlin für die leyen und kinder* (Nr. 2), später bekannt geworden unter den Kurztiteln *Der Leyen Biblia* bzw. *Laienbibel*. Dieses anonym erschienene Werk, als dessen Haupturheber der Reformator Johannes Bugenhagen gilt, ist religionsgeschichtlich vor allem deshalb von Bedeutung, weil es bereits die "Hauptstücke" der christlichen Lehre – Zehn Gebote, Glaube, Vater unser, Taufsakrament, Eucharistie – in der Fassung und Reihenfolge enthält, wie sie mit Luthers erstmals vier Jahre später erschienenem *Kleinem Katechismus* für die lutherische Unterweisungspraxis traditionsbildend wurden²⁶. Das *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur* fasst die Beschreibung der *Laienbibel*, soweit es um die hier interessierenden Fragen geht, wie folgt zusammen: "Die Buchstaben- und Zifferntafel und das *Titelbökeschen* [Titelbüchlein, W.S.], das Adressen und Anreden für Personen jeden Standes enthält ... belegen, daß das Buch auch zum Lese-, Schreib- und Rechenunterricht genutzt werden sollte."²⁷ Darüber hinaus wird das Buch vorgestellt als "kleiner Katechismus in niederdeutscher Sprache für Kinder"²⁸. Der Theologe Wolfgang Grünberg kommt, eine Formulierung aus der bundesdeutschen Debatte der 1960er Jahre über Bildungsbenachteiligung aufgreifend, sogar zu dem Schluss, das Büchlein sei "buchstäblich für das 'katholische Arbeiterkind vom Lande' gedacht"²⁹.

War die *Laienbibel* von ihren Urhebern als Lektüre ausschließlich für Kinder konzipiert? Bei einer näheren Betrachtung von Titeln und

²⁶ Siehe F. Cohrs, *Das Büchlein für die Laien und die Kinder und seine Bearbeitungen*, in Ders. (Hrsg.), *Die Evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Erster Band*, Berlin, A. Hofmann & Comp., 1900, S. 169.

²⁷ Th. Brüggemann, in Zusammenarbeit mit O. Brunken (Hrsg.), *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*, Stuttgart, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1987, Nr. 267.

²⁸ Ebd.

²⁹ W. Grünberg, *Das ABC der Erziehung - oder: Die Fibel als Spiegel. Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft über Ziele und Grenzen der Erziehung*, in "Zeitschrift für Pädagogik" 31, 1985, H. 4, S. 470.

Inhalten der unterschiedlichen Ausgaben ist diese Annahme in Frage zu stellen. Was die Buchtitel betrifft, so finden sich bei den niederdeutschen Ausgaben auch solche, die die Reihenfolge der Adressaten umkehren: "*vor de kinder vnde leyen*" anstelle von "*vor de leyen vnde kinder*"³⁰. Unter den hochdeutschen Ausgaben wiederum sind neben jenen "*für die leyen und kinder*" auch eine nur für Kinder und eine Kurzfassung nur für Knaben bekannt³¹. Die lateinischen Ausgaben schließlich erwähnen im Titel durchwegs nur diejenigen, denen seinerzeit der Besuch der Lateinschule vorbehalten war: *Quo pacto statim a primis annis pueri debeāt in Christianismo institui. Libellus perutilis* [Wie Knaben von den ersten Jahren an im Christentum unterwiesen werden müssen. Ein sehr nützliches Büchlein]³². Der Vergleich der Titel lässt den Schluss zu, dass die Urheber der jeweiligen Drucke Wert auf die zutreffende Benennung der Zielgruppe legten und Laien in den Fällen im Titel erwähnt wurden, in denen das Büchlein auch Erwachsenen dienen sollte.

Was die Inhalte angeht, so lässt sich bei frühneuzeitlichen Katechismusfibeln im Allgemeinen nicht zwischen "kindorientierten" und "erwachsenenorientierten" Lesetexten unterscheiden. Dies gilt vor allem für die in ihrem Bedeutungsgehalt hochkomplexen religiösen Stoffe, die von den Kindern durch Memorieren – und nicht im Sinne modernen Leseverstehens – angeeignet, auf diese Weise "gewusst" und von Erwachsenen "verhört" werden sollten. Erst mit der Frühaufklärung setzte jene Kritik an der Katechismusfibel ein, die darauf aufmerksam machte, dass Katechismusstücke für Kinder unverständlich seien und dann, wenn sie zu Leseübungen herangezogen werden, den Kindern die Religion eher verhasst mache.

Über die religiösen Texte hinaus enthalten die niederdeutschen Ausgaben der *Laienbibel* aber auch säkularen Lesestoff, und zwar in Gestalt des bereits erwähnten *Titelbüchlein*. Es liefert auf zwölf Druckseiten Titulaturen zum Briefschreiben – Formeln zur schriftlichen Adressierung, zur Anrede und zum Briefschluss – an Angehörige von nicht weniger als 35 sozialen Statusgruppen, vom Kaiser bis zur

³⁰ Zum Beispiel *Eyn Bôkeschen vor de kinder vnde leyen*, Wittenberg, Georg Rhau, 1527, 32 Bl.

³¹ *Ein Büchlin fur die kinder auffs new zugericht*, Wittenberg, Georg Rhau, 1534, 23 Bl.; *Ein Buchlyn daraus man die iungen knaben lernet lesen*, Wittenberg, o. J. (ca. 1525), 7 Bl.

³² *Quo pacto statim a primis annis pueri debeāt in Christianismo institui. Libellus perutilis*, Wittenberg, Georg Rhau, 1525, 32 Bl.

Witwe. Ferdinand Bünger sieht im *Titelbökeschen* als Bestandteil der Laienbibel den historischen "Eintritt des Briefschreibstoffes" in das deutsche Schullesebuch³³. Ferdinand Cohrs wiederum vermutet, es "sollte – wenn es nicht durch Spekulation des Druckers dem Büchlein beigefügt ist – vielleicht beim Unterricht im Briefschreiben, einem Lehrgegenstand in den Schreibschulen, verwandt werden"³⁴.

Tatsächlich hat das *Titelbüchlein* eine ins 15. Jahrhundert zurückreichende Vorgeschichte, und zwar sowohl als Bestandteil von umfangreichen Anleitungen zum Briefschreiben wie auch in Form eigenständiger Ausgaben. "Bestimmt waren sie", so Johannes Müller in seiner Untersuchung zur Geschichte des deutschsprachigen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts, "in ihrer Mehrzahl zum Gebrauch aller, welche Briefe 'dichten' wollten (...) Sie sollten eine Art Nachschlage- oder Musterbücher sein für jedermann"³⁵. Auch das in der Laienbibel abgedruckte *Titelbökeschen* liest sich wie ein Musterbuch für erwachsene Briefschreiber, zumal sein Inhalt aus vorreformatorischer Zeit stammt: Der zweite Teil adressiert nämlich unter der Überschrift "*wo me den gystliken plecht to scryuende* [wie man den Geistlichen zu schreiben pflegt] die Hierarchie des römisch-katholischen Klerus. Sie wird auch im *Titelbökeschen* angeführt vom Papst, der 1521 den Kirchenbann über Luther verhängt hatte. Vier Jahre später wird man in Wittenberg kaum beabsichtigt haben, Kinder, die mit den katechetischen Texten der Laienbibel an die Grundlagen der reformierten Lehre herangeführt werden sollten, gleichzeitig darin zu unterweisen, den römischen Papst per Brief mit der Anrede "*Alderhylligste hochwerdigeste in Godt vader vnde here* [Allerheiligster, hochwürdigster Vater und Herr in Gott]" zu bedenken³⁶. Für diese Annahme spricht auch, dass das Titelbüchlein durchgängig den niederdeutschen Ausgaben beigefügt ist, die sich dem Buchtitel nach sowohl an Kinder als auch an Erwachsene wenden, indes keiner der nur für Kinder bestimmten hochdeutschen und lateinischen Ausgaben. Mag es

³³ F. Bünger, *Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Herausgegeben unter Benutzung amtlicher Quellen*, Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1898, S. 17.

³⁴ Cohrs, *Büchlein*, S. 172 f.

³⁵ J. Müller, *Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts*, Gotha, C. F. Thienemann, 1882, S. 367.

³⁶ *Eyn Bökeschen vor de leyen vnde kinder*, Wittenberg, Hans Weiß, 1525, C Vv - C VIr.

schließlich auch der Drucker gewesen sein, der das *Titelbüchlein* der niederdeutschen *Laienbibel* auf der Grundlage merkantiler "Spekulation" (Cohrs) beigefügt hat: Die mehrfachen Nachauflagen deuten darauf hin, dass diese Spekulation eine Erfolgsgeschichte nach sich zog.

4. *Fibeln, die ihre Besitzer von Kindheit an durch das Leben begleiten sollten*

Im Jahr 1769 gab der in Leipzig und Budissin (Bautzen) tätige Verleger Jacob Deinzer die "dritte vermehrte und verbesserte Auflage" eines *Buchstabir- und Lesebüchleins* in Druck (Tab. 2, Nr. 1). Vermehrt worden war das schmucklose Büchlein in Octavo und einem Gesamtumfang von 132 Seiten um einen Text in kleiner Drucktype mit der Überschrift "Christoph Albrecht Löseckens ausführliche Erklärung der Ordnung des Heils, für Erwachsene" (ebd., S. 117-132). Mit dieser Ergänzung wurde eine Tradition begründet, die in sächsischer Fibelliteratur bis in die 1820er Jahre Bestand haben sollte. Dabei hatte der Theologe Löseke (1676-1753) guten Grund gehabt, seine auch als Separatdruck erhältliche Arbeit schon im Titel ausdrücklich für Erwachsene vorzusehen, handelte es sich doch um eine systematisch angelegte evangelische Dogmatik³⁷. Wie konnte das Werk dann dennoch in Fibeln gelangen, mit Hilfe derer Kinder lesen lernen sollten?

Der Versuch einer Antwort auf die Frage nimmt in historischer Perspektive Entwicklungen von Fibeln für die pietistisch geprägte Oberlausitz an der Wende von Früher Neuzeit und Moderne in den Blick³⁸. In systematischer Hinsicht geht es um Merkmale von Leselernbüchern, die von vornherein für Kinder bestimmt waren, diese aber auf ihrem Lebensweg bis ins Erwachsenenalter hinein begleiten sollten.

Die erste, 1756 in Budissin und Görlitz erschienene Auflage des *Buchstabir- und Lesebüchleins*³⁹ bietet im Anschluss an die aus Jena

³⁷ Siehe z. B. *Christoph Albrecht Löseke's ausführliche Erklärung der Ordnung des Heils für Erwachsene*, Görlitz, Unger, neuere vermehrte Aufl., 1795.

³⁸ Die Oberlausitz ist eine historische deutsche Region mit dem Hauptort Budissin/Bautzen, heute zum überwiegenden Teil im Osten des Freistaats Sachsen gelegen.

³⁹ *Buchstabir- und Lese-Büchlein, Nach welchem das Lesen, der zarten Jugend, leicht und gründlich kann beygebracht werden. Nebst dem Kleinen Catechismo Lutheri und Schul-Gebethen, einer kurzgefaßten Kirchengeschichte alten und neuen Testaments, kurtzen Anweisungen zur Rechtschreibekunst, Kenntniß des Erdbodens*

übernommene Einführung in Buchstaben, Silben und Einzelworte einen ganz im pietistischen Geist gestalteten Leseübungsteil: An Bibelzitate und Erzählungen unter der Überschrift "Exempel von frommen Kindern" schließt sich ein als Kinderlied deklarerter Dialog zwischen Jesus und Kindern an. Es folgt der Kleine Katechismus Martin Luthers in Frage und Antwort, Luthers "Haustafel", die das christlich geforderte Verhalten für unterschiedliche soziale Gruppen des frühen 16. Jahrhunderts beschreibt, sowie eine kurz gefasste Kirchengeschichte. Den Schluss bilden säkulare Stoffe: ein Verzeichnis von Fremdwörtern mit 40 Einträgen, eine "Kurtze Beschreibung der Erd-Kugel", Anweisungen zum Lesen und Schreiben, eine Einführung in die Grundrechenarten sowie eine Darstellung von Währungen, Maßen und Gewichten. Der anonyme Herausgeber – unter den gegebenen Umständen war es in der Regel ein Pastor – teilt zur Anlage des Buches mit: "Die im gegenwärtigen Büchlein befindlichen Anweisungen, sind deswegen zusammen gedruckt worden, damit die einfältige Jugend ... alles das in einem haben möchte, was man ihnen bishero, besonders hat geben müssen"⁴⁰. Es soll somit Heranwachsende als "Handbuch"⁴¹ auf dem gesamten Schulweg begleiten und zusammen mit dem Gesangbuch und der Bibel das für Laien erforderliche Buchwissen bereitstellen.

und Rechen-Kunst wobey zu jeder Specie dienliche Tafeln, wie auch von Müntz, Maaß und Gewichts-Sorten befindlich sind, Budißin, Görlitz, Urban Simon Bollmann, 1756.

⁴⁰ Ebd., Vorwort, S. 1.

⁴¹ Ebd., S. 2.



Zwar bleibt in dieser wie in den Folgeausgaben der Bereich der Biologie gänzlich ausgespart. Dennoch sollte das Büchlein sowohl die Funktion der Lesefibel im engeren Sinn als auch die eines in allen weiteren Stufen der Elementarschule einschlägigen und das gesammelte Schulwissen abdeckenden Lesebuchs erfüllen. Dieser Anspruch ist schon deshalb bemerkenswert, weil der physischen Haltbarkeit des ersten Buches, das Kinder in die Hand bekamen, in der Frühen Neuzeit und darüber hinaus oftmals deutliche Grenzen gesetzt waren. Kinder, die lesen lernen sollten, erhielten daher in Deutschland mancherorts zunächst ein ABC-Täfelchen (niederdeutsch: *Plänksken*), ein Brettchen aus Holz oder Pappe mit aufgeklebtem Alphabet. Aber selbst dann, wenn im zweiten Schritt ein ABC-Buch folgte, oftmals eine Broschüre im Umfang eines Bogens von 16 Seiten, kam es häufig zu raschem Verschleiß. 1900 berichtet ein Lehrer vom Niederrhein, von seinem Urgroßvater werde behauptet, "er habe für sein Söhnchen, das besonders stark im Verschleiß von Fibern war, von jedem Gange nach Duisburg ein Dutzend Fibern mitgebracht"⁴².

⁴² A. Hollenberg, *Zwei verschwundene Lehrmittel für den Leseunterricht*, in "Evangelisches Schulblatt" 44, 1900, S. 271.

Im Gegensatz dazu entwickelte sich im 18. Jahrhundert vor allem in der Oberlausitz eine Fibeltradition, die auf die Langlebigkeit der zumeist als *Buchstabir- und Lese-Büchlein* bezeichneten Objekte und den langjährigen Gebrauch durch ihre Besitzer setzte und mit Verlagsorten in Budissin, Görlitz und Leipzig verbunden ist. Bereits in der 1756 erschienenen Erstauflage weisen Einträge etwa zu Währungen, Maßen und Gewichten auf die Nutzbarkeit durch Erwachsene hin: Allein die Darstellung unterschiedlicher Getreide-, Wein-, Bier- und Feldmaße nimmt nahezu eine eng bedruckte Seite ein⁴³. Mit der Hinzufügung von Lösekes "Ausführlicher Erklärung ..., für Erwachsene" tritt zu den Funktionen des Leselernbuchs und des Schullesebuchs diejenige eines Hausbuchs für Erwachsene hinzu.

Tabelle 2 bietet die bibliographischen Angaben zu einer Auswahl von Ausgaben für die Oberlausitz, die nicht nur den Text von Löseke enthalten, sondern durch weitere Hinzufügungen Stoff sowohl für die Schuljugend als auch für Erwachsene bieten. So suchte der Herausgeber der in Görlitz vom Verlag des Waisenhauses besorgten Ausgabe eines *Buchstabir- und Lesebüchleins* ab der dritten Auflage (1771) das Konkurrenzprodukt des Verlags von Deinzer dadurch zu übertrumpfen, dass er die bisherige Ausgabe um vier Bögen (64 Seiten) vermehrte und neben der Abhandlung von Löseke auch die deutsche Fassung der *Confessio Augustana* abdruckte: die 1530 auf dem Reichstag zu Augsburg von den lutherischen Reichständen dem Kaiser vorgelegte Bekenntnisschrift⁴⁴. Anders als bei Deinzer wurden seitdem bei den Görlitzer Ausgaben beide Stücke auch in den Buchtitel aufgenommen (Tab. 2, Nr. 3). In der 1823 erschienenen 15. Görlitzer Auflage wiederum ist der Löseke-Text beibehalten, die *Confessio Augustana* aber durch einen säkularen Inhalt ersetzt, nämlich "Auszüge aus den Strafgesetzen" (Tab. 2, Nr. 6; Abb. 5).

Im Zeitverlauf nahm die Seitenzahl des *Buchstabir- und Lesebüchleins*, durch Ergänzungen wie die geschilderten, durch den inhaltlichen Ausbau von Abschnitten und auch dadurch zu, dass dem Hauptwerk ehemals separate Drucke beigegeben wurden. Dies gilt selbst

⁴³ *Buchstabir- und Lese-Büchlein...* Budißin, Görlitz, 1756, S. 112.

⁴⁴ Ein Exemplar dieser 3. Auflage ist nicht erhalten; zum Sachverhalt und zum Kontext siehe G. Müller, *Südlausitzer Schulbücher*, in "Festschrift zum Fünfund-siebzehnjährigen Jubiläum des Königlich Sächsischen Altertumsvereins", Dresden, Wilhelm Bänsch, 1900, S. 172, Anm. 16.

für die mit insgesamt 464 Seiten umfangreichste Ausgabe, ein 1806 in Budissin erscheinendes *Neues Buchstabier- und Lesebuch*, dem ein Anhang zum Gesangbuch mit Gebeten durch das

Tabelle 2: Für die Oberlausitz bestimmte Fibeln, die ihre Besitzer von Kindheit an bis ins Erwachsenenalter begleiten sollten, 1769 bis 1823 (Auswahl)

	<p>Buchstabier- und Lese-Büchlein, Nach welchem das Lesen, der zarten Jugend, leicht und gründlich kann beygebracht werden. Nebst dem Kleinen Catechismo Lutheri und Schul-Gebethen, einer kurzgefaßten Kirchengeschichte alten und neuen Testaments, kurtzen Anweisungen zur Recht-schreibekunst, Kenntniß des Erdbodens und Rechen-Kunst wobey zu jeder Specie dienliche Tafeln, wie auch von Müntz, Maaß und Gewichts-Sorten befindlich sind. Jacob Deinzer, 3. verb. u. verm. Aufl. 1769, 132 S.</p>
	<p>Eyn Buchstabier- und Lese-Büchlein, nach welchem das Lesen, der zarten Jugend, leicht und gründlich kann beygebracht werden. Nebst dem Kleinen Catechismo Lutheri und Schul-Gebethen, einer kurzgefaßten Kirchengeschichte alten und neuen Testaments, kurtzen Anweisungen zur Recht-schreibekunst, Kenntniß des Erdbodens und Rechen-Kunst wobey zu jeder Specie dienliche Tafeln, wie auch von Müntz, Maaß und Gewichts-Sorten befindlich sind. Leipzig, Budißin: Jacob Deinzer, 4. verm. u. verb. Aufl. 1781, 132 S. – Beigebunden: Einige Schul-Gebethe aus Heiliger Schrift und geistreichen Liedern gesammelt. Nebst einem Anhang von sechs Morgen-Liedern. Budißin: Jacob Deintzer (!) 1781, 24 S.</p>
	<p>Buchstabier- und Lese-Büchlein, nach welchem das Lesen, der zarten Jugend, leicht und gründlich beygebracht werden kann. Nebst dem Kleinen Catechismo Lutheri und Schul-Gebethen, einer Kurzgefaßten Kirchengeschichte, Anweisung zum Rechtschreiben und Rechen-Kunst; wie auch C. A. Löseckens Erklärung der Ordnung des Heils, und Augspurgische Confession. Görlitz: Verlag des Waisenhauses, 6., vermehrte Aufl. 1785, 176 S.</p>
	<p>Buchstabier- und Lese-Büchlein, Nach welchem das Lesen, der zarten Jugend, leicht und gründlich kann beygebracht werden. Nebst dem Kleinen Catechismo Lutheri und Schul-Gebethen, einer kurzgefaßten Kirchengeschichte alten und neuen Testaments, kurtzen Anweisungen zur Recht-schreibekunst, Kenntniß des Erdbodens und Rechen-Kunst wobey zu jeder Specie dienliche Tafeln, wie auch von Müntz, Maaß und Gewichts-Sorten befindlich sind. Budissin: Joh. Gottlob Arnold, 2. Aufl. 1793, 132 + 100 + 16 S.</p>
	<p>Neues Buchstabier- und Lesebuch durch welches der Jugend das Lesen bald, leicht und gründlich kann beygebracht werden, nebst dem kleinen Catechismo Lutheri und Erklärung der sechs Hauptstücke ingleichen einer kurzen Eintheilung der Bibel in Frag und Antwort, etlichen nützlichen Fragen über die Heilsordnung, eingen Morgen-Tisch-Abend- und Schulgebethen, einer kurzen Anweisung zum Recht-Schreiben, Lesen der deutschen und römischen Zahlen, Rechnen etc., der werthen Jugend zum Druck befördert von einem Schulfreunde. Budissin, gedruckt und in Commission bey Christ. Gotth. Matthiä o. J. (1806), 280 S. – Beigebunden: Neues Buchstabier- und Lesebuch. Zweiter Theil, 176 S. – Beigebunden: Kirchen-Collecten auf die Sonn- und Fest-Tage und auf allerhand Anliegen, als ein Anhang zum Gesangbuche. Budißin, gedruckt und zu haben bey dem Buchdrucker Matthiä</p>

77 – Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln
im frühneuzeitlichen Deutschland

	o. J., [8] S.
	Buchstabil- und Lese-Büchlein, nebst dem Kleinen Catechismo Lutheri und Schul-Gebeten, einer kurzgefaßten Kirchen-Geschichte, Anweisung zum Rechtschreiben und Rechen-Kunst; wie auch C. A. Löseckens Erklärung der Ordnung des Heils, nebst einem kurzen Auszuge der Straf-Gesetze. Görlitz: Verlag des Waisenhauses, 15. verbesserte Aufl. 1823, 160 S.

Kirchenjahr beigefügt ist (Tab. 2, Nr. 5). Das Buch gliedert sich in zwei Teile mit eigenständiger Paginierung, und im zweiten Teil findet sich neben dem Löseke-Text sowie einer praktischen Anleitung zum Briefschreiben samt Titelbüchlein auch ein 51 Seiten umfassendes Fremdwörterbuch, das am Schluss des ersten Teils angekündigt wird als "Tausend 4 hundert Wörter, lateinisch und französisch, welche sehr oft im gemeinen Leben, in Zeitungen und dergleichen vorkommen, und welche man nothwendig verstehen muß" (Nr. 5, Teil 1, S. 280). Inwieweit Wörter wie "contremandieren" für abbestellen (ebd., S. 93), "decourtiren" für abziehen (ebd., S. 95) oder "depreciren" für verbitten (ebd., S. 96) im Alltag der überwiegend ländlichen, teilweise auch sorbischsprachigen Bevölkerung der Oberlausitz am Beginn des 19. Jahrhunderts tatsächlich "sehr oft" vorkamen, ist fraglich. Für den durchgängigen Gebrauch an den Elementarschulen war das Fremdwörterbuch jedenfalls kaum geeignet. Indes mag den sprachinteressierten Herausgeber die Hoffnung bewogen haben, dass sein Wörterbuch dem einen oder anderen Zeitungsleser nützlich sein könne.

Auf die von Urheberseite beabsichtigte Langlebigkeit weisen schließlich auch materielle Merkmale hin, die deswegen Hervorhebung verdienen, weil Verleger bei der Herstellung von Fibeln unter den kompetitiven Bedingungen regionaler Schulbuchmärkte in besonderer Weise auf die "Billigkeit des Preises" zu achten hatten. Dessen ungeachtet verfügen zwei der inspizierten Fibeln (Tab. 2, Nr. 2 und Nr. 4) nicht nur über mit Papier überzogene Holzdeckel, sondern auch über eine metallene Buchschließe (siehe Abb. 6, rechts); die Schließen sind, soweit erkennbar, jeweils Teil des ursprünglichen Bucheinbands, und sie kennzeichnen damit ein Alleinstellungsmerkmal innerhalb der deutschen Fibellandschaft: Leselernbücher mit Schließen sind dort ansonsten unbekannt. Schließen dienten seit dem Mittelalter dem Schutz vorwiegend hochwertiger und großformatiger Bücher vor Staub und Licht; darüber hinaus waren sie oftmals auch Elemente der Dekoration. Die Ausstattung eines ansonsten eher unansehnlichen *Buchstabil- und Lese-Büchlein* mit einer Metallschließe mag dem Schutz des

Buchinhalts gedient und gleichzeitig an den Besitzerstolz appelliert haben, in beiden Fällen im Dienst der erhofften Langlebigkeit des Objekts.

Eine dekorative Funktion kommt auch der Einbandgestaltung des *Neuen Buchstabier- und Lesebuchs* zu (Tab. 2, Nr. 5; Abb. 6 rechts). Als Kontrast zum schwarz-weiß marmorierten Überzugspapier wird dabei der Eindruck eines geprägten Halbledereinbands erweckt: Tatsächlich handelt es sich auch hier um Überzugspapier, nunmehr in unterschiedlichen Brauntönen gefärbt: auf den Buchdeckelseiten in dunklem Braun mit vertikaler Riffelung, auf dem unbeschrifteten Buchrücken in hellerem Braun mit horizontalen schwarzen Linien oberhalb und unterhalb der erhabenen Bünde. Auch wenn über die tatsächliche Nutzung der oberlausitzischen Fibeln jener Jahre nichts bekannt ist: Materielle wie inhaltliche Merkmale deuten darauf hin, dass sie nach der Intention ihrer Urheber Kinder bis ins Erwachsenenalter hinein begleiten sollten.

5. Resümee

Die Befassung mit zwei numerisch randständigen Arten von Lesefibeln lässt allgemein eine Vielfalt von Erscheinungsformen und Zweckbestimmungen sichtbar werden, mit denen solche Drucke im frühneuzeitlichen Deutschland auf den Markt gelangten. Sie zeigt im Besonderen, dass unter bestimmten Umständen auch Erwachsene zur Zielgruppe dieses Bildungsmediums werden konnten, sei es, dass die Fibel neben Kindern auch erwachsene Analphabeten beim Erwerb grundlegender Lese- oder Schreibfähigkeiten unterstützen, sei es, dass sie Kinder über die Schulzeit hinweg bis ins Erwachsenenalter auf ihrem Lebensweg begleiten sollte. In beiden Fällen liefert das Material auch Fingerzeige für die Frühgeschichte der Erwachsenenbildung, insbesondere zu den Intentionen derer, die Personen jenseits des Kindesalters zum Erwerb weiterer Fertigkeiten und Kenntnisse ermuntern wollten.

Fibeln, deren Titel nicht nur auf Kinder, sondern ausdrücklich auch auf Erwachsene als Zielgruppe verweist, lassen sich in Deutschland vom frühen 16. bis zum späten 18. Jahrhundert nachweisen, bevorzugt in Mittel- und Süddeutschland. Bei nahezu allen Ausgaben handelt es sich um Katechismusfibeln, wobei Drucke vom 16. bis zum frühen 18. Jahrhundert der lutherischen und jene des späteren 18. Jahrhunderts

der katholischen Konfession zuzuordnen sind. Unterschiede zwischen Fibeln, die sich ausdrücklich an Kinder und Erwachsene wenden und jenen, die explizit nur für Kinder konzipiert sind, deuten sich lediglich in Einzelfällen an. Wenngleich der Nachweis von Leselernbüchern, die im Titel neben Kindern auch Erwachsene adressieren, keinen unmittelbaren Beleg für die tatsächliche Nutzung liefert, ist der Befund anschlussfähig an Aussagen der historischen Alphabetisierungsforschung, wonach der Erwerb basaler literaler Fähigkeiten im frühneuzeitlichen Deutschland nicht an den Schulbesuch gebunden war, sondern auch in non-formalen und informellen Kontexten erfolgen konnte.

Der Spezialfall von Fibeln für die Oberlausitz an der Wende von der Frühen Neuzeit zur Moderne zeigt, dass Fibeln nicht überall von vornherein als rasch dem Verschleiß anheimfallende Gebrauchs- und Verbrauchswaren konzipiert wurden. Aus der Idee, das elementare Schulwissen – Buchstaben- und Silbenkenntnis, Lesen, Schreiben, Katechismus, Gebete, Kirchengeschichte, Grundrechenarten, Fremdwörter – für alle Schüler "in einem Band" zu liefern, entwickelte sich unter der Hand ein Buch, das auch Erwachsenen dienen konnte, sei es als Fremdwörterbuch, zur Lektüre von Grundlagen evangelischer Dogmatik oder gar als – abschreckungsbewehrte – Rechtsauskunft zu Gesetzesverstößen. Die beabsichtigte Dauerhaftigkeit des Buches wird dabei gelegentlich durch materielle Merkmale wie Buchschließen oder die wertigkeitsheischende Gestaltung des Buchrückens unterstrichen.

Eine detailliertere Untersuchung der möglichen und tatsächlichen Rolle von Lesefibeln erscheint auch für die Zukunft eine lohnende Aufgabe, sei es unter Einbeziehung weiterer zeitgenössischer Quellen oder in der Perspektive des internationalen Vergleichs. Die Ergebnisse lassen es zudem ratsam erscheinen, in bildungsmediengeschichtlichen Zusammenhängen auf eine Arbeitsdefinition von "Fibel" zurückzugreifen, die über die Grenzen des Kinder- und Schulbuchs hinausgeht.

Primärquellen, soweit nicht in den Tabellen 1 und 2 angegeben (chronologisch)

Ein Buchlyn daraus man die iungen knaben lernet lesen, Wittenberg, o. J. (ca. 1525), 7 Bl.

Quo pacto statim a primis annis pueri debeāt in Christianismo institui. Libellus perutilis, Wittenberg, Georg Rhau, 1525, 32 Bl.

Eyn Bökeschen vor de kinder vnde leyen, Wittenberg, Georg Rhau, 1527, 32 Bl.

Ein Büchlin fur die kinder auff's new zugericht, Wittenberg, Georg Rhau, 1534, 23 Bl.

Valentin Ickelsamer, *Eiñ Teütsche Grammatica. Darauß einer von jm selbs mag lesen lernen/ mit allem dem/ so zum Teutschẽ lesen vñ desselben Orthographia mangel vnd überfluß/ auch anderem viel mehr/ zu wissen gehört. Auch etwas von der rechtẽ art vñnd Etymologia der Teütschen sprach vñ wörter/ vnd wie man die Teutschen wörter in jre silben theylen/ vnd zúsamē buchstaben soll*, [Nürnberg, 1534], 32 Bl.

Valentin Ickelsamer, *Teutsche Grammatica. Darauß einer von jm selbs mag lesen lernẽ/ mit allem dem/ so zum Teutschen lesen vnd desselben Orthographiam mangel vñ vberflus ... zu wysen gehört. Auch etwas von der rechtẽ art vñ Etymologia der Teutschẽ sprach vnd wörter/ vnd wie man die Teutschen wörter in ire silben theylen vñ zúsamē büchstaben soll*. Nürnberg, Johann Petreius, 1537, 43 Bl.

Joannes Kolroß, *Enchiridion: Das ist: Handbüchlin Tütscher Orthography / hochtütsche spraach artlich zeschryben vñnd läsen/ sampt einem Registerlin über die gantze Bibel / wie man die Allegationes vñnd Concordantias / so im Nüven Testament náhend dem Text vnd sonst mit halben Lateinischen worten verzeichnet. Ouch wi man die zifer vnd Tütsche zall verston sol*, Getruckt zuo Zürich in der Froschouw, 1564, 38 Bl.

Buchstabir- und Lese-Büchlein, Nach welchem das Lesen, der zarten Jugend, leicht und gründlich kann beygebracht werden. Nebst dem Kleinen Catechismo Lutheri und Schul-Gebethen, einer kurzgefaßten Kirchengeschichte alten und neuen Testaments, kurtzen Anweisungen zur Rechtschreibekunst, Kenntniß des Erdbodens und Rechen-Kunst wobey zu jeder Specie dienliche Tafeln, wie auch von Müntz, Maaß und Gewichts-Sorten befindlich sind, Budißin, Görlitz, Urban Simon Bollmann, 1756, 6 + 116 S.

Christoph Albrecht Löseke's ausführliche Erklärung der Ordnung des Heils für Erwachsene, Görlitz, Unger, neuere vermehrte Aufl., 1795.

Literatur

Brüggemann, Th., in Zusammenarbeit mit O. Brunken (Hrsg.), *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*, Stuttgart, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1987

Bünger F., *Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Herausgegeben unter Benutzung amtlicher Quellen*, Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1898

Cohrs F., *Das Büchlein für die Laien und die Kinder uns seine Bearbeitungen*, in Ders. (Hrsg.): *Die Evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Erster Band*, Berlin, A. Hofmann & Comp., 1900, S. 169-241

Engelsing R., *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Herrschaft*, Stuttgart, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1973

Geißler G., *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt a. M., Lang, 2013

81 – *Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln
im frühneuzeitlichen Deutschland*

Grünberg W., *Das ABC der Erziehung - oder: Die Fibel als Spiegel. Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft über Ziele und Grenzen der Erziehung*, in "Zeitschrift für Pädagogik" 31, 1985, H. 4, S. 463-480

Hollenberg A., *Zwei verschwundene Lehrmittel für den Leseunterricht*, in "Evangelisches Schulblatt" 44, S. 269-275

Houston R. A., *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education*, London, Longman Pearson Education, 2002

Kehr C., *Die Geschichte des Leseunterrichtes*, in Ders. (Hrsg.), *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. II. Band*, Gotha, Thienemann, 1879, S. 328-439

May M., Schweitzer R., *Wie die Kinder lesen lernten. Die Geschichte der Fibel. Ausstellungskatalog. Ausstellung der Württembergischen Landesbibliothek in Zusammenarbeit mit der Sammlung Pöggeler*. Stuttgart, Württembergische Landesbibliothek, 1984

Moulin-Fankhänel C., *Bibliographie der deutschen Grammatiken und Orthographielehren. I. Von den Anfängen der Überlieferung bis zum Ende des 16. Jahrhunderts*, Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, 1994

Müller G., *Südlausitzer Schulbücher*, in "Festschrift zum Fünfundsechzigjährigen Jubiläum des Königlich Sächsischen Altertumsvereins", Dresden, Wilhelm Bänsch, 1900, S. 168-187

Müller J., *Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts*, Gotha, C. F. Thienemann, 1882.

Reifferscheid A., *Geistliches und Weltliches in mittelniederdeutscher Sprache nach der Emdener Handschrift No. 64, Teil 2*, in "Jahrbuch der Gesellschaft für bildende Kunst und vaterländische Altertümer zu Emden", 15, 1903., Heft 2, S. 187-271

Schäfer R., *Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts. Ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuchs*, in "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" 8, 1968, S. 3-71

Schmack E., *Der Gestaltwandel der Fibeln in vier Jahrhunderten*, Ratingen, Henn, 1960

Teistler G., *Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie*, Osnabrück, H. Th. Wenner, 2003

Tietgens H., *Geschichte der Erwachsenenbildung*, in Rudolf Tippelt, Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 5. Aufl., 2011, S. 25-41

Velten H. R., *Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts. Zu Valentin Ickelsamers Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen (1527) und Teütsche Grammatica (1532?)*, in St. Hellekamps J.-L. Le Cam, A. Conrad (Hrsg.), *Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis*, Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 17, 2012, S. 31-48

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 17, Maggio – Giugno 2022, pp.83-94

Primers for adults at the end of Nineteenth century in Italy: the case of illiterate soldiers

Luciana Bellatalla¹

In questo intervento sono analizzati alcuni sillabari preparati per le scuole reggimentali, forse il primo tentativo di fronteggiare l'analfabetismo maschile in Italia, offrendo una sommaria istruzione elementare ai soldati analfabeti di leva. L'esame è condotto in parallelo con gli omologhi testi per le scuole elementari, per evidenziare in punti in comune tra i due: mi riferisco alla brevità dei testi, ad un'istruzione limitata allo stretto necessario, dominata dalla fretta e alla memorizzazione, con lo scopo implicito di conformare fanciulli ed adulti ai valori correnti del loro tempo e della loro società e non di promuoverne la crescita. Ne deriva che non meno della scuola per bambini e bambine, anche questa, reggimentale, tradisce il vero significato dell'educazione, rivelandosi un palliativo, giustificato e sorretto da fini puramente strumentali.

In this paper I compare the primers, devoted to illiterate soldiers in Regimental school (the first official attempt to face adult illiteracy) with those for children in search of common elements, as for instance, to teach only what is considered as absolutely necessary and no more, by heart and in a great haste, conforming children, or adults to shared moral and civil values more than to promote intellectual curiosity and love for knowledge. Moreover, I try to emphasize unfitness of these schools because they are a palliative, not coordinated with the general national school system, neglect women illiteracy, which was at the highest level, and depend on an instrumental perspective.

Parole chiave: Italia, analfabetismo, scuole reggimentali, sillabari, educazione

Keywords: Italy, illiteracy, Regimental schools, primers, education

1. Preliminary data

In 1861, Italy reached National Unity, after centuries of political regional partition and foreign dominations. Even if the conquest of na-

¹ Questo intervento è stato presentato il 3 dicembre 2021 al panel del gruppo di studio sulla storia dei sillabari, interno all'IGSBi, sul tema "Adult as a target group of primers", durante il seminario internazionale di studi in memoria di Vitaly Bezgorov, già vice-presidente della stessa Società e scomparso improvvisamente e prematuramente nel 2019, organizzato a Mosca il 3 e 4 dicembre 2021 dalle colleghe Ekaterina Romashina e Galina Zvereva.

tional freedom and political independence was the result of a long period of patriotic risings and of some independence wars under the flag of Savoia dynasty and after the military expedition of Garibaldi in Southern Italy, new government had to face a lot of social, economic, and cultural questions, which became evident in a short time. I refer to

- the deep socio-economic differences, in the country, between Northern areas, opened to the progress of industrial trend, and Southern regions, with a rural economy, a backward culture and a widespread ignorance.

- The brigandage in Southern Italy in defense of former Bourbon government.

- The linguistic regional differences so that for most Italians, *national* language was actually a *foreign* language.

- The high level of illiteracy: about 80%, average datum, as in the Southern Italy the percentage of illiterate women reached just 98%.

To women and workingmen was reserved a very short period of compulsory education. Moreover, primary schools, according to Casati Law, had to be organized and managed by the Major. In the period 1861-1923, the situation was not satisfying and just very serious.

Casati Law, ruling Italian school system since 1861, paid insufficient attention to popular education and gave no definite directions to contrast adult illiteracy. Boys and girls were compelled to attend only two years of primary school. Parents who did not respect this "duty" were not punished. Moreover, the poorest villages, economically unable to open a school, were authorized by the Law to escape their task. Therefore, too many children could escape the school attendance, and the percentage of adult illiteracy, though was progressively reduced, was not defeated.

In 1877, Coppino Law extended the ordinance to attend the school to the fourth class of primary school; moreover, the parents, not respecting this "duty" are, almost formally, fined. Some years after, in 1904, according to Orlando Law, boys and girls were obliged to attend the school till the age of 12 and finally, with Gentile law, in 1923, compulsory school includes primary and high school.

It is evident that school politics tried to contrast the phenomenon of adult illiteracy, soliciting lessons attendance. Nevertheless, the attempts were not sufficiently efficacious. Moreover, in 1861, there was a true emergency situation. A second chance was urgently requested. The question is: was it adequately organized?

2. *A first response to male illiteracy*

The so-called Scuole reggimentali (i. e. courses for illiterate recruits in the barracks) were established in Piedmont and Sardinia before the process of Italian political unification, in 1849, by the King Carlo Alberto of Savoia. They were the first attempt to fight against adult male illiteracy. After 1861, these schools were extended to new kingdom and ceased their activity formally in 1892. Actually, they had a new impetus at the beginning of the new century and were able to survive, though increasingly with difficulties and changing their mission, until 1974.

Obviously, on the ground of this different orientation, I have no more interest in these particular schools after WWI: illiterate recruits, year after year, were less and less, thanks to growth of compulsory school attendance. Military schools, then, became a special and specializes section of the highest training, sometimes in a close relation with university faculties.

During Nineteenth century, Carlo Alberto and all the Italian ministers (of the War) or military leaders, who organized these schools and gave them regulations², entrusted them with two goals: firstly, to teach to illiterate soldiers³ three R and Italian language, and, secondly, to train all the members of National Army to be as efficient as possible.

In fact, as years went by, these schools were generally articulated in primary and high courses: in the first case, the lessons were for illiterate adults; in the second the lessons were addressed to soldiers aiming at career progress as regular or as non-commissioned officers⁴. Therefore, for illiterate recruits the curriculum included writing, reading and, eventually, a very short account of calculation; in the other cases, there are subjects as arithmetic, geometry, book-keeping, and

² I refer, particularly, to General Alfonso La Marmora (1858) and, after Italian national unification, to the Ministers Agostino Petitti Bagliani di Roreto (1865), Ettore Bertolè-Viale (1868) and Cesare Francesco Ricotti Magnani (1872-1873): of special interest is that all these men were soldiers.

³ After 1861 all Italian males had to serve in the Army for a period of five years. The duration of military service was progressively reduced. In 1910 it was two years long.

⁴ For the details of this articulation, see G. Mastrangelo, *Le scuole reggimentali (1835-1913). L'esercito e l'istruzione elementare delle truppe analfabete dalle Alpi al Lilibeo*, Roma, Ediesse, 2008.

above all military training.

Step by step, these schools tried to meet the requirements of the primary schools for children: a qualified teacher, adequate classrooms with a didactical apparatus, primers and reading books. Nevertheless, generally, teachers were chosen among high regular officers, who used also to write the school-texts; the classrooms were not ever comfortable. Financial resources allocated to these schools by the Ministry of War were progressively reduced: this implied the gradual impoverishment in the potential function of these courses.

The most important obstacle was the attendance: the lessons were scheduled early in the morning and lasted no more than one or two hours every day. Giovanni Francesco Capurro, a priest, and teacher, who offered a method to teach adults to write and to read, writes that many soldiers were, daily, absent because of diseases, *corvéés*, drill, or confinement in the barracks. Every day, then a teacher met different groups of soldiers and was compelled to repeat previous lessons. A remedy was sought for this situation in the use of monitors, according to the educational system of Bell and Lancaster: but things did not improve.

Moreover, during the winter, the faint morning light prevented both teacher and pupils to read. The result is discouraging, though senior officers tend to describe the outcome of their efforts in a triumphalist manner ⁵.

3. *Primers for soldiers: some examples*

It is time to approach the primers written for these particular pupils, who were illiterate, adult and generally did not speak and understand Italian, because they used to speak their vernacular languages with their relatives, their friends, and their fellow countrymen.

⁵ See G. Capurro, *Guida teorico-pratica del sistema Capurro per l'insegnamento della lettura e scrittura e del conteggio nelle scuole elementari serali, festive e reggimentali*, quoted in Michela Dota, *Imparare a leggere e scrivere nelle scuole reggimentali (1861-1915)*, in "Italiano LinguaDue", 1/2012, p. 138. On the contrary, Matteo Augusto Mauro, an officer engaged in teaching and organizing the activity in the barracks, sustains that every year 56,5% of the recruits is illiterate: before the activities of the *Scuole reggimentali*, 44% of the soldiers were still illiterate, coming back home. After the continuous engagement of Italian Army in these schools, only 7% of the soldiers was not able to read and to write after the period of military service. Capurro's judgement is to be considered more realistic than Mauro's one.

For primary school pupils teachers used to write simple primers and reading books; in the school for illiterate soldiers, as I have already said, the senior officers took on this task, perhaps also because the regulations required them to have a teaching diploma.

Thanks to intellectuals like Vincenzo Garelli⁶, these particular schools for illiterate adults were supported: particularly the journal “Il Maestro degli Adulti”, despite its short-term activity, published a column devoted to didactical examples and suggestions, and favored the relations among teachers and their experiences.

The books – primers, reading books and subsidiaries – for primary school have been studied by the historians of Education, as testify particular works⁷ and above all the Internationale Gesellschaft für Schulbuch und Bildungsmittelforschung e. V. with its meetings and series of publications. On the contrary, in Italy, linguistic scholars have paid to primers and reading books for the *Regimental schools* more attention than historians of education and school, on the ground of their specific interest in the approach to grammar and syntax structures and in the development of a national language. It is evident in the bibliographical references at the end of this paper⁸.

⁶ Vincenzo Garelli (1818-1874) was a teacher of Philosophy and a “provveditore agli studi” (*Superintendent of the Schools*) in Turin. As a philosopher, he adhered to Rosmini’s philosophical thesis; but above all he was interested in educational field. Since the Sixties, he was particularly involved in the questions about the adults’ education: in 1864, for the illiterates, he wrote a primer (*Sillabato graduato ad uso degli adulti*). But he paid attention also to their teachers: for them, in 1864, he wrote a *Guida teorico-pratica pel primo ammaestramento degli adulti*. Moreover, he was the editor-in-chief of a journal addressed to the evening, festive and regimental schools, “Il Maestro degli Adulti”, which was published in the period 1867-1869. For Garelli’s biographical details, see G. Chiosso, “1055. Garelli Vincenzo”, in G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE, Dizionario Biografico dell’educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. I, p. 618. Some issues of the quoted Journal are, at present, available at the following web address: digitale.bcn.roma.sbn.it/teca-digitale/giornale, which I consulted on November 16, 2021.

⁷ For Italian case, see A. Barausse, *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, Voll. 2, 2008, which is not but a very weighty repertoire of schoolbooks published in our Country in the period indicated by the subtitle. An interesting and large collection of primers for primary school is now available on the following web address <https://bibliostoria.com/2009/06/25/abecedari-e-sillabari-dell’ottocento> (my last consultation on 18 November, 2021).

⁸ They analyze some primers and some reading books for the soldiers just in this perspective: the interest is more, as I said, in the development of linguistic structure

Nevertheless, an evident *fil rouge* connects primers for children and primers for illiterate soldiers.

They share the following aspects:

1. They are very short⁹. Even if there are some exceptions¹⁰, generally, data to be learned are presented in a few pages. Here are some examples:

- Sutto articulates his primer in 26 lessons (vowels, consonants, diphthongs, syllables), 1 page of summary exercises, 4 pages of stories, and finally 1 page of pictures of Italian-Turkish war.

- Troya's lessons begin at page 5, because the first four pages are devoted to explain author's methodological ideas to teachers.

- Trivellini's book is presented (pp.2) by the publisher. Publisher's words are followed by a preface and didactical advice to colleagues by the author. Therefore, the lessons begin at p. 11: materials to be learned are reduced to just 25 pages.

2. The shortness of these books points out that the keyword in such a teaching activity is "speed": this trend implies to be satisfied

than in the educational approach: I can stress the considerations about the use of special letters as "K" and "X" or questions connected to spelling, correct pronunciation or hyphenation.

⁹ For *Regimental schools* I refer, for example, to: Vincenzo Troya, *Sillabario galeato*, Torino, Paravia, 1863, which had only 32 pages; Agapito Agapiti, *Sillabario per le scuole reggimentali*, Torino, Stabilimento Civelli, 1866, reissued many times, by publisher Paravia in Turin, because it was very popular, with its 33 pages; Cav. Ugo Sutto, *Sillabario del soldato italiano*, S. Maria Capua Vetere, Stabilimento Tipografico Antonio Di Stefano, 1913, 33 pages. For primary schools, see: Rinaldo Trivellini, *Nuovo sillabario graduato per la sezione inferiore della scuola elementare*, Pisa, L. Ungher Tipografia della R. Casa, 1881, pp. 36; Carlo D'Aste, *Metodo Eclettico per l'arte di leggere e scrivere*, Roma, Tipografia Sociale, 1889, pp. 23; Vincenzo D'Andrea, *Nuovo Sillabario per imparare a leggere scrivere simultaneo rapidante ad uso delle scuole municipali*, Napoli, Tipografia De Angelis-Bellisiorio, 1892, pp. 17.

¹⁰ See, for example, for the primary schools: Giovanni Emilio Bacis, *Sillabario ossia secondo libro per imparare a leggere e a scrivere proposto per la classe prima inferiore e per gli analfabeti adulti*, Romano di Lombardia, Tipografia e Libreria Fratelli Rottigni, 1886, pp. 60; Fernanda Buoncristiani Tagliagambe, *Sillabario intuitivo col metodo fonico-ideografico*, Pisa, Dott. Luigi Giannelli, 1898, pp. 67. For Regimental schools, see: Giovanni Martelli, *Corso accelerato di lettura, scrittura e conteggio ad uso delle scuole serali, reggimentali e carcerarie*, Novara, Tipografia Fratelli Miglio, 1885, pp. 62; Matteo Augusto Mauro, *Parole, sillabe, lettere e regolamenti di disciplina militare*, Roma, Civelli, 1893 (firstly published in 1844), pp. 77; Maria Mensa, *Il primo libro del soldato: sillabario e letture per le scuole primarie del Regio Esercito Italiano*, Santhià, s. d., pp.63.

with the bare minimum. Lorenzo Landi devotes a book to adults and young people: he promises to teach them reading and writing in ten weeks¹¹; and Trivellini writes that with his primer a clever and zealous teacher will only need 45-50 days for his pupils to be able to read and write.

Obviously, this trend depends on the intermittent attendance of children at primary school and, in the case of the soldiers, on the short time available to study during the service on the Army, as Capurro – we have seen – reports and complains.

3. At primary school and during Regimental lessons teachers used to proceed step by step, according to the methodological criterium of *graduality*. Therefore, all these primers – to learn reading and writing – adopt an analytical prospective, proceeding from the simple to the complex: firstly, vowels and then diphthongs, after consonants and, by degrees, the most difficult groups of them (as *gh, ch, qu, cqu*); finally, syllables and sentences. Moreover, the words are written in different sizes, step by step, smaller and smaller and are both in italics and in block letters, capital, and small characters.

4. Generally, then, all teachers adopted the so-called phonic-syllabic method, which they judge the most intuitive and efficient¹².

5. Sometimes, letters or words are accompanied by illustrations, in relation with their initial letter¹³; but most of these books have no picture. Whereas all these authors adopted the criterium of *graduality*, they do not ever conform to the so-called “metodo oggettivo”. It refused a teaching/learning abstract activity, and was suggested especially by Positivist educationists at the end of Nineteenth century, according to Comenio’s model, described in his *Orbis Pictus*.

Summing up, we can say that the true difference between the two

¹¹ See L. Landi, *Metodo sperimentale per far imparare a leggere e scrivere in 10 settimane, per adulti e giovinetti*, Firenze, Tipolitografia Giovanni Fratini, 1898, pp. 62.

¹² Some teachers, for example already quoted Buoncristiani, preferred the so-called *metodo rafforzista* (reinforcement method), which is, however, a variant of the phonic-syllabic method. Only Giovanni Francesco Capurro elaborated a particular method, called “alphabetic telegraph”, which was recommended in the Regimental schools, but was not successful because it was too much complicated, as writes Giorgio Chiosso in *DBE, Dizionario Biografico dell’educazione 1800-2000*, cit., p. 274.

¹³ For example, letter “B” and the picture of a Bandiera, the Italian for English “Flag”.

kinds of primers may be found in stories to be read by the pupils. In the Regimental schools, often the primers are not limited to teach the alphabet¹⁴, but also offer a smattering of ethical and civic principles. Obviously, the ethical messages did not differ from those taught to children (spirit of duty, kindness, personal hygiene, and so on), but the soldiers need to be trained also to a blind obedience, to courage, to fatherland love, to respect of the military hierarchies. Moreover, they have to understand and to carry out properly the orders of the officers.

Therefore, the topics of the texts to be read, generally, refer to military nomenclature and to symbols of the Nation (first of all the Flag, the pictures of the King or military dress) or to the perfect soldier: he must be ready to die for his Country, for the flag, which is its symbol, for the King, who represents it, and, finally, for his comrades in the Army, who are more than his brothers¹⁵.

Last but not least, one aspect is to be emphasized referring to the schoolbooks for adult illiterate soldiers. Though the authors know the conditions of their particular target and want to train their “pupils” to an adequate service, nevertheless, they often consider them like children. The most of these illiterate soldiers – and especially those coming from Southern Italy – were peasants or fishermen: their illiteracy did not correspond to ignorance of the events of life and Nature. Therefore, it is ridiculous that these men are taught the changing of the seasons or what wind and hail are, as, for example Maria Mensa does: the author, perhaps a teacher, used to dealing with boys and

¹⁴ Maria Mensa, for examples, also offers rudiments of calculation and geographical general information and Agapito Agabiti enriches his textbook with a short account of historical information about Italian *Risorgimento* and some notion about Italian geography and civic organization. Moreover, Ugo Sutto published a summary of the events of Italian *Risorgimento* in two versions and in two different dimensions: the first, to be used by the “pupils”, *Quadro a colori (piegato a libretto) del Risorgimento italiano*; the second is to be hanged on a wall of the classroom and is a didactical tool for the teachers, *Quadro murale (110x170) a colori del Risorgimento italiano montato su tela e bastoni*.

¹⁵ Some excerpts are meaningful. For instance, Maria Mensa chooses pages to be read about the flag and the Army and about the Fathers of the Nation as Giuseppe Garibaldi or about the Savoia dynasty. Agabiti defines the Army as the pride of our Nation (p.5); tells the stories of Francesco Ferrucci and of Pietro Micca, two myths of Italian heroism in defense of freedom. Finally, Ugo Sutto writes: “King Umberto I was killed by a *vile and perfidious anarchist*” (p. 20, Lesson 18; the italics is mine); “Two infantry companies went to tame a *strike that was the cause of many disasters*” (p. 24, Lesson 12; the italics is mine).

girls, was not able to distinguish needs of children and adult and to find adequate subject for the soldiers.

4. *Conclusions*

What conclusion can come from the comparison between these primers and those for children? We have noted common elements: for instance, to teach only what is considered as absolutely necessary and no more, by heart and in a great haste, conforming both children or adults to shared moral and civil values more than to promote their intellectual curiosity and love for knowledge. Particularly, illiterate soldiers generally did not like to attend the lessons: perhaps, the only real motivation – if and when there was an interest – was learning to write letters to relatives and to read their letters without any help.

It goes without saying that these schools were organized as a palliative, not coordinated with the general national school system, even if the regulations stressed the need to adequate curricula and teachers training to the situation in the schools outside the barracks. But just the fact that these courses were under the jurisdiction of the Ministry of the War (and not of the Ministry of Education) conditioned their structures and their choices, as if they were an appendix and not an integrant part of the whole national, educational body.

Obviously, they neglect women illiteracy, which was, as I have said, at the highest level, and depend on an instrumental perspective: actually, their goal was not to face the general problem of illiteracy. This widespread phenomenon had serious cultural, political, and economic implications (as Giolitti well understood), as far as it slowed down the democratization process, the productive modernization, and then, the economic growth of our country.

Though general statements, as all scholars agree, these schools were not organized in the perspective of a new social and economic situation. They only aimed at well trained soldiers, able, as soon as possible, to understand officers' orders, without disturbing the regular and necessary routine in the barracks, and to conform in an orderly manner to the messages of discipline and patriotism that military life intended to convey, in accordance with the political orientation of the Country, since the eighties of the Nineteenth century engaged in colonial enterprises. Therefore, the literacy was considered only in its instrumental implications and not as the "springboard" to a process of

personal and cultural growth, expected and desirable for the well-being of the people and the nation.

These considerations are sufficient to judge Regimental schools not genuine schools. They lack some of the features of a school: the universality, because they are destined only to a *particular* part of the people; the diffusion, because they are organized only in *particular* conditions; the central role of the teacher, because these *particular* teachers these are not full-time teachers, but officers lent to the school, who had a military intellectual habit and cannot dismiss it; the attention to a formalized knowledge, taught and learnt *gratia sapientiae* and not for instrumental purposes.

Primers' structures, contents, and articulations testify this orientation, though sometimes the authors stress the importance to be literate, to attend the school and, above all, not to stop reading good books after the school period. Culture and alphabet are defined a priceless wealth. Nevertheless, generally good books were judged those, which spread the shared values of conservatism and social order, as the stories for people, children, and young girls or the texts of etiquette and civic education show¹⁶.

Furthermore, talking about lifelong education to men who, after military service, would return to their hard life of the fields or in the sea or, at best, in the factory, looks like a mockery. As these authors, who are officers with a good level of school attendance, are conscious that Italian school system is not organized to promote *all* : it has been thought and organized for that minority, to which the officers belong, and their occasional "pupils" will *never* belong.

Moreover, thanks to the parallelism with the primers for primary schools, is evident, if ever there was a need, how popular education was neglected, and therefore, intentionally condemned to a condition of continuous social subordination: in this perspective, it was not, and could not be an instrument of personal, social, and cultural growth, for those who needed it most of all.

¹⁶ See by L. Bellatalla, *Tre libri toscani per il popolo nell'Italia unitaria*, in Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita :strumenti, propaganda, miti*, I, Milano, Angeli, 2002, pp. 59-69; *I manuali di Educazione Civica nella scuola italiana*, in supplemento al n° 3 degli "Annali on-line della didattica e della formazione docente", Università di Ferrara, 2012, pp. 63-75; and, finally, *La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

That is to say, the exact opposite of what genuine education means.

Bibliographical references

To be consulted in addition to the essays quoted in the paper

Essays:

Bonacasa Antonino, *Tornano a scuola in divisa. Inchiesta sulle scuole reggimentali*, Palermo, Arti grafiche, 1975

De Amicis Edmondo, *Vita militare*. Bozzetti, Milano, Treves, 1880

Dota Michela, *Le "sottigliezze di certa didattica superlativa" della grammatica elementare: storia (attestata) del metodo rafforzista (1814-1914)*, in "Italiano LinguaDue", 2/2017, pp. 397-417

Dota Michela, *Note sui manuali reggimentali (1861-1915)*, in "ACME – Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Milano", vol. LXV, fasc. II, Maggio- Agosto 2012, pp. 105-132

Genovesi Giovanni (a cura di), *Leggere e scrivere tra Settecento e Ottocento*, Parma, Ricerche pedagogiche, 2001

Istituto Centrale di Statistica, *Sommario di statistiche storiche 1861-1865*, Roma, 1968

Pani Laura, *L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità a oggi*, in "Atti dell'Accademia udinese di Scienze Lettere ed Arti", CV, 2012, pp. 57-85

Revelli Luisa, *"Questioni di ABBICCI": presentazioni e rappresentazioni del sistema alfabetico italiano tra Ottocento e Novecento*, in "Italiano LinguaDue", 1/2018, pp. 416-434

Stoppoloni Aurelio, *Le scuole reggimentali in Francia e in Italia*, in "Rivista d'Italia", X, 2, 1907, pp. 630-637

Viello Alessandro, *Le scuole reggimentali nell'esercito del Regno Italico (1803-1814)*, in "Studi storico-militari", 20094, pp. 97-179

Vigo Giovanni, *Il vero sovrano dell'Italia: l'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017

School-books

Agabiti Fernando (1850-1925), *Il primo libro per le scuole reggimentali, serali e festive*, 1908

Begli Vincenzo, *Sillabario fonico-sillabico figurato per l'avviamento alla lettura e alla scrittura contemporanee*, Rimini, Tipografia Malvolti e C., 1890

Bellocchio Giuseppe, *Sillabario fonico-intuitivo adottato nelle Scuole della Società Centrale Operaia Napolitana ed in altre scuole*, Napoli, Tipografia Nicotra, 1888

Bonferroni Pierluigi, *Leggere e scrivere contemporaneamente*, Milano Stabilimento Tipografico Ditta Giacomo Agnelli, 1898

Bovone Angelo, *Guida teorico pratica del sistema Capurro per l'insegnamento della lettura e scrittura e del conteggio nelle scuole elementari, serali, festive e reggimentali*, Torino, 1875

De Robbio Gabriele, *Il primo libro del soldato italiano: offerto ai combattenti analfabeti dalle opere federate di assistenza e propaganda nazionale*, Torino, Paravia, 1918

Menghi Giuseppe, *L'artiere italiano. Sillabario proposto per le scuole serali e festive*, Torino, Roma, Milano, Firenze, Ditta G.B. Paravia, 1890

Morgana Adalberto, *Re e Patria. Sillabario e compimento*, Milano, Vallardi, 1918

Parini Enrico, *Il primo libro del soldato: testo di coltura generale per soldati di terra e di mare nelle scuole reggimentali d'Italia*, Milano, Trevisani, 1912

Peyretti Giambattista, *Libro di nomenclatura per i maestri delle scuole reggimentali ridotta a tavole sinottiche*, Torino, presso Gio. Battista Paravia e C., 1850

Ricco D., *Il nuovo monitore, per le scuole elementari e reggimentali*, Fratelli Speirani, 1879

Sacchi Vittorio, *Il primo libro di lettura ad uso del soldato*, Torino, Paravia, 1852

Sacchi Vittorio, *Il secondo libro di lettura ad uso del soldato*, Torino, Paravia, 1892⁶

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 17, Maggio – Giugno 2022, pp. 95-119

Gramsci e il “socialismo sovietico”. Sulla filosofia della prassi come “espressione delle classi subalterne che vogliono educare se stesse all’arte del governo”

Vincenzo Orsomarso

Nelle pagine che seguono cercheremo di ricostruire alcuni momenti della riflessione condotta da Gramsci sulle scelte politiche del partito comunista russo e del Comintern, di cui sottolineava le insufficienze culturali e filosofiche. Ciò che inoltre lo distanziava dalla costruzione sovietica era una concezione della trasformazione sociale come processo di autodeterminazione collettivo, di cui il progresso intellettuale e di massa rappresentava il presupposto ineludibile.

In the following pages we are trying to reconstruct some moments of Gramsci's considerations on the political choices of the Communist Party and of the Comintern, of which he underlined the cultural and philosophical deficiencies. Furthermore, he differed from the Sovietic Socialism for a conception of the social transformation as a process of a collective self-determination of which the intellectual and mass progress represents the inevitable assumption.

Parole chiave: Marxismo, Socialismo, Statolatry, Americanismo, Autogoverno

Key words: Marxism, Socialism, Statolatry, Americanism, Education, Self-government

1. Introduzione

La lettera di Gramsci del 14 ottobre 1926, indirizzata al Comitato Centrale del Partito Comunista russo e mai giunta a destinazione per iniziativa di Togliatti, rappresentava l’inizio del distacco di Gramsci dal Comintern e dalla direzione del Pcd’I. Una distanza sempre maggiore determinata dalle crescenti divergenze politiche, culturali e filosofiche. Dall’inconciliabilità tra una prospettiva di trasformazione sociale incentrata sulla riappropriazione collettiva delle forze produttive e sociali e la costruzione di uno Stato legittimato dall’esercizio della sola coercizione.

La rottura che in Russia si profilava nel 1928 dell’alleanza tra operai e contadini, fino ad allora garantita dalla Nep e sul finire degli anni venti messa gravemente in crisi dalla collettivizzazione forzata delle

terre, faceva dubitare Gramsci della capacità dello Stato sovietico di andare oltre la fase economico-corporativa, di passare alla fase dell'egemonia, mentre sembrava scivolare verso una "statolatria" fine a sé stessa, "concepita come 'perpetua'". Un evento considerato di particolare gravità per l'Unione Sovietica su cui ricadeva la responsabilità di dimostrare che il proletariato "una volta preso il potere", poteva "*costruire il socialismo*".

Inoltre la politica del "terzo periodo", basata sull'irreversibile crollo del capitalismo e sulla conseguente crisi politica e rivoluzionaria, rendeva evidente l'economicismo e il determinismo del marxismo sovietico e terzointernazionalista. Quindi una concezione della storia governata dai movimenti della struttura economica, una specie di "dio ignoto" come lo era quella "realtà del mondo esterno" accolta dalla *Teoria del materialismo storico* di Bucharin, che adagiandosi sul "senso comune" rinunciava a "sollevare" le "masse ad una vita culturale superiore", a fare della filosofia della prassi "l'espressione (delle) classi subalterne che vogliono educare se stesse all'arte del governo". È, quest'ultima, la prospettiva in cui si collocano anche le osservazioni sulla scuola e la ricerca di un nuovo principio educativo, in grado di saldare riforma intellettuale e morale e riforma economica articolandosi in un sistema di istruzione e *formazione* incentrata su una sintesi tra ricerca e produzione, tra lavoro industriale e intellettuale, tra tecnica-scienza e storia. Quindi la diffusione delle competenze tecniche e politiche necessarie all'affermarsi di quegli "elementi ... di società regolata", di autogoverno, il cui sviluppo rende concepibile il tendenziale esaurimento dell'"elemento Stato-coercizione", il suo graduale dissolversi in virtù dell'estendersi di forme di autodeterminazione collettiva¹.

2. *La costruzione del socialismo come atto di "pedagogia rivoluzionaria"*

Nell'agosto del 1920 la Russia dei Soviet, scriveva Gramsci, aveva infranto "il sistema egemonico" imperialista e "impostato su una scala mondiale ... la lotta della Internazionale operaia contro il capitalismo"², ma a distanza di sei anni, nel novembre 1926, il comunista ita-

¹ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 764.

² Id., *La Russia, potenza mondiale*, in Id., *L'Ordine Nuovo 1919-1920*, a cura di

liano avverte il pericolo di un ripiegamento dello Stato sovietico sull'esercizio della sola coercizione.

Come è noto il dissidio tra Gramsci e il partito comunista russo si manifesta apertamente con la famosa missiva del 14 ottobre 1926³, scritta per conto dell'ufficio politico del Pcd'I ai dirigenti sovietici. Gramsci mostrava profonda preoccupazione per la gravità dello scontro in atto all'interno del partito sovietico, tra la maggioranza, guidata da Stalin e Bucharin, e l'opposizione di Zinov'ev, Trockij e Kamenev. La radicalità del conflitto sembrava preludere ad una scissione "nel gruppo centrale leninista", considerato "il nucleo dirigente del partito e dell'Internazionale".

Gramsci sollecitava "la minoranza d'opposizione" ad attenersi con la massima lealtà ai principi fondamentali della disciplina rivoluzionaria di partito, nonché dall'astenersi dal "condurre la sua polemica e la sua lotta" oltre "certi limiti", "superiori a tutte le democrazie formali"⁴.

Tanto "le masse lavoratrici in generale" quanto "le stesse masse dei nostri partiti – continua Gramsci nella lettera – vedono e vogliono vedere nella repubblica dei Soviet e nel partito che vi è al governo una sola unità di combattimento che lavora nella prospettiva generale del socialismo. Solo in quanto le masse occidentali europee vedono la Russia e il partito russo da questo punto di vista, esse accettano volentieri e come un fatto storicamente necessario che il partito comunista dell'Urss sia il partito dirigente dell'Internazionale". Questa è la ragione per la quale «oggi la repubblica dei Soviet e il partito comunista dell'Urss sono un formidabile elemento di organizzazione e di propulsione rivoluzionaria»⁵.

Ma lo scontro scatenatosi al vertice del partito sovietico stava distruggendo l'opera degli stessi capi bolscevichi.

V. Gerretana e A. A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987.

³ Come è noto in vista della XV Conferenza del Pcr, prevista per novembre 1926, l'Ufficio politico italiano decise di intervenire, tramite Gramsci, con una riflessione sulle cosiddette "questioni russe", ovvero sul pericolo di scissioni all'interno del partito russo, di cui Togliatti, uomo del Pci a Mosca, informava da tempo gli italiani, i quali però non avevano ancora espresso la loro opinione (Cfr. A. Rossi e G. Vacca, *Gramsci tra Mussolini e Stalin*, Roma, Fazi Editori, 2007, p. 13).

⁴ A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, a cura di A.A. Santucci, Torino, 1992, pp. 455-456.

⁵ *Ivi*, p. 457.

Voi – scrive Gramsci – degradate e correte il rischio di annullare la funzione dirigente che il partito comunista dell’Urss aveva conquistato per impulso di Lenin; ci pare che la passione violenta delle questioni russe vi faccia perdere di vista gli aspetti internazionali delle questioni russe stesse, vi faccia dimenticare che i vostri doveri di militanti russi possono e debbono essere adempiuti solo nel quadro degli interessi del proletariato internazionale⁶.

È evidente l’accusa di nazionalismo; in merito allo specifico del confronto all’interno del partito comunista russo, l’ufficio politico del partito italiano, quindi lo stesso Gramsci, nei mesi precedenti avevano considerato fondamentale giusta la linea politica espressa da Stalin e Bucharin, in tal senso si sarebbe pronunciata la maggioranza del partito italiano se fosse stato necessario prendere posizione.

Questo perché la strategia del “blocco delle opposizioni” investiva “tutta la linea politica del Comitato Centrale, toccando il cuore stesso della dottrina leninista e dell’azione politica del partito dell’Unione”. Era il “principio e la pratica dell’egemonia del proletariato” che venivano posti in discussione, quindi erano i rapporti fondamentali di alleanza tra operai e contadini che venivano turbati e messi in pericolo, “cioè i pilastri dello Stato operaio e della rivoluzione”.

Il sostegno alla maggioranza del partito russo era giustificato dall’impegno di quest’ultima a proseguire nella Nuova politica economica, che, proposta da Lenin, riconosceva la necessità di conseguire il consenso della grande massa dei contadini. Mentre la proposta dell’opposizione trockista-zinovievista (collettivizzazione, pianificazione, industrializzazione accelerata) avrebbe compromesso la legittimità del potere sovietico, in un paese dove prevaleva l’elemento contadino.

La classe operaia – scrive Gramsci su “l’Unità” del 17 settembre 1926 –, “che in Russia ha lo Stato nelle mani, ha interesse oggi, se vuol costituire un mercato interno capace di assorbire la produzione industriale, di promuovere e favorire lo sviluppo dell’agricoltura”. Quindi delle “classi agricole”, ma lo stato di arretratezza di tale settore richiede una “conduzione agricola ... individuale” che “porta necessariamente ad un certo arricchimento di uno strato superiore della campagna”.

Ciò che è essenziale per la classe operaia russa è che “la massa centrale dei contadini, attraverso dei provvedimenti legislativi, realizzi i risultati che lo Stato operaio si propone, cioè diventi base per la for-

⁶ *Ivi*, p. 459.

mazione di un risparmio nazionale che serva ad alimentare l'apparato generale di produzione in mano alla classe operaia, permettendo a questo apparato non solo di mantenersi, ma di svilupparsi". Per evitare il rischio dell'affermarsi di "elementi capitalistici"⁷, nel quadro della Nep, e consentire il prevalere "relativamente pacifico delle forze socialiste sulle forze capitaliste" la classe operaia deve rafforzare il proprio legame con "la grande massa dei contadini"⁸.

Non

si è mai visto nella storia che una classe dominante, nel suo complesso, stesse in condizioni di vita inferiori a determinati elementi e strati della classe dominata e soggetta. Questa contraddizione inaudita la storia la ha riserbata in sorte al proletariato; in questa contraddizione risiedono i maggiori pericoli per la dittatura del proletariato, specialmente nei paesi dove il capitalismo non aveva ancora avuto un grande sviluppo e non era riuscito a unificare le forze produttive⁹.

Gramsci – sempre nella lettera del 14 ottobre 1926 – ribadisce la necessità per il proletariato, se vuol diventare classe dominante, di superare "gli interessi corporativi", "immediati, per gli interessi generali e permanenti della classe". Si tratta di assumere la prospettiva dell'egemonia del proletariato sulle grandi masse contadine; mentre nell' "ideologia e nella pratica del blocco delle opposizioni", capeggiate da Zinov'ev, Trockij e Kamenev, "rinasce in pieno tutta la tradizione della socialdemocrazia e del sindacalismo", quello "spirito corporativo" che "ha impedito finora al proletariato occidentale di organizzarsi in classe dirigente"¹⁰.

È quindi dal punto di vista dell'"egemonia del proletariato", dell'alleanza tra operi e contadini, che Gramsci interviene nell'aspro dibattito in corso nel Pcus sostenendo la maggioranza e la Nuova politica economica, ma anche nella speranza di salvaguardare l'unità del partito sovietico, considerata la condizione di fondo per un'attivazione in senso rivoluzionario delle masse operaie dei paesi capitalistici.

Nella specifica situazione russa solo l'unità e una ferma disciplina nel partito che governa lo Stato operaio può assicurare l'egemonia del

⁷ A. Gramsci, *La costruzione del partito comunista 1923-1926*, Torino, Einaudi, 1971, p. 320. Il riferimento è a quel 4 o 5 per cento della popolazione rurale "che si sviluppa oltre i limiti previsti dalla legislazione dello Stato operaio", i kulaki (cfr. op. cit. p. 327).

⁸ *Ivi*, 327.

⁹ A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., p. 460.

¹⁰ *Ivi*, p. 461.

proletariato in regime di Nuova politica economica. Ma “l’unità e la disciplina in questo caso non possono essere meccaniche e coatte; devono essere leali e di convinzione e non quelle di un reparto nemico imprigionato o assediato che pensa sempre all’evasione e alla sortita di sorpresa”.

È a Zinov’ev, Trockij e Kamenev che Gramsci si rivolge, “come ai maggiori responsabili dell’attuale situazione”, sicuro, però, “che la maggioranza del comitato centrale del partito comunista dell’Urss non intenda stravincere nella lotta e sia disposta ad evitare misure eccessive”¹¹.

Come è noto Togliatti dichiarò il 18 ottobre all’ Ufficio politico del PCd’I il suo disaccordo con il contenuto della lettera e nello stesso giorno comunicò a Gramsci le sue controdeduzioni; per Ercoli il “difetto essenziale della lettera” consisteva “nella sua impostazione. Al primo piano” era “posto il fatto della scissione che ha avuto luogo nel gruppo dirigente del partito comunista dell’Unione e solo in secondo piano” veniva posto “il problema della giustezza o meno della linea che” veniva seguita “dalla maggioranza del comitato centrale”¹². A Togliatti, che allora rappresentava il partito italiano a Mosca, era evidente che lo scontro si era chiuso a favore della maggioranza dei comunisti russi e che a tale posizione era necessario conformare il piccolo partito italiano per garantirne la sopravvivenza, mentre il fascismo si preparava a liquidare ogni forma di opposizione e in primo luogo quella comunista.

Alla lettera di Togliatti il 26 ottobre giunge la replica di Gramsci, dura nella sostanza e fredda nella forma.

La missiva si apre precisando la presenza nella società non solo di partiti ma anche di grandi masse di lavoratori,

stratificate in modo contraddittorio, ma nel loro complesso tendenti all’unità. Uno degli elementi più energici di questo processo unitario è l’esistenza dell’Urss legata all’attività reale del partito comunista dell’Urss e alla persuasione diffusa che nell’Urss si cammina nella via del socialismo... Ma non bisogna credere che questo elemento che fa del partito comunista dell’Urss l’organizzatore di masse più potente che sia apparso nella storia, sia ormai acquisito in forma stabile e decisiva: tutt’altro. Esso è sempre instabile. Così non bisogna dimenticare che la rivoluzione russa ha già nove anni di esistenza e che la sua attuale attività è un insieme di azioni parziali e di atti di governo che solo una coscienza teorica e politica molto sviluppata può

¹¹ *Ivi*, pp. 461-462.

¹² *Ivi*, p. 463.

cogliere come insieme e nel suo movimento d'insieme verso il socialismo. Non solo per le grandi masse lavoratrici, ma anche per una notevole parte degli iscritti ai partiti occidentali ... il movimento d'insieme della rivoluzione russa è rappresentato concretamente dal fatto che il partito russo si muove unitariamente, che insieme operano e si muovono gli uomini rappresentativi che le nostre masse conoscono e sono abituate a conoscere. La questione dell'unità, non solo del partito russo, ma del nucleo leninista, è pertanto una questione della massima importanza nel campo internazionale; è, *dal punto di vista di massa*, la questione più importante in questo periodo storico di intensificato processo contraddittorio verso l'unità.

Pertanto il “nostro scopo – continua Gramsci – (è quello di) contribuire al mantenimento e alla creazione di un piano unitario nel quale le diverse tendenze e le diverse personalità possono riavvicinarsi e fondersi anche ideologicamente”¹³.

A distanza di nove anni

dall'ottobre 1917, non è più *il fatto della presa del potere* da parte dei bolscevichi che può rivoluzionare le masse occidentali, perché esso è già stato scontato ed ha prodotto i suoi effetti; oggi è attiva ideologicamente e politicamente, la persuasione (se esiste) che il proletariato, una volta preso il potere, *può costruire il socialismo*. L'autorità del partito è legata a questa persuasione, che non può essere inculcata nelle grandi masse con metodi di pedagogia scolastica, ma solo di pedagogia rivoluzionaria, cioè solo dal *fatto storico* che il partito russo nel suo complesso è persuaso e lotta unitariamente¹⁴.

Gramsci è pienamente consapevole dei rischi insiti nella Nep, cioè

¹³ *Ivi*, pp. 470-471.

¹⁴ *Ivi*, p. 473. Togliatti chiedeva una presa di posizione più netta in sostegno della maggioranza sovietica da parte dei comunisti italiani. Infatti il 16 ottobre aveva informato Mauro Scoccimarro del contenuto della lettera scritta da Gramsci per conto dell'Ufficio politico del Pci, esprimendo la propria opinione sulla “inopportunità” della consegna del messaggio che avrebbe rischiato di fare il gioco del “blocco delle opposizioni” con una conseguente minaccia all'unità del partito russo, che invece andava salvaguardata. Il 18 ottobre Togliatti, inviava una lettera, oltre che a Gramsci, all'Ufficio politico del Pci in cui cercava di spiegare le motivazioni della mancata consegna del documento stilato da Gramsci, inoltre invitava i compagni italiani a documentarsi meglio. Il 26 ottobre l'Ufficio politico del Pci rispondeva a Togliatti non più attraverso Gramsci ma con Camilla Ravera, accettando la decisione di non inoltrare la missiva al Comitato centrale del Pci. La presa di distanza dell'Ufficio politico dall'azione di Gramsci segnò l'inizio di un profondo e progressivo distacco della direzione del Pcd'I dal suo segretario (Sulla vicenda la ricostruzione in *Gramsci a Roma, Togliatti a Mosca. Il carteggio del 1926*, a cura di C. Daniele, con un saggio di G. Vacca, Torino, Einaudi, 1999, pp. 141-149; inoltre cfr. A. D'Orsi, *Gramsci. Una nuova biografia*, Milano, 2017, pp.200-205).

del prevalere dell'elemento capitalistico, di una crescente influenza sulla vita pubblica dei kulaki. Le politiche economiche e industriali poste in atto, la collettivizzazione delle grandi imprese, delle banche, il controllo statale del commercio estero e della grande distribuzione sul territorio nazionale, non sono sufficienti a garantire lo Stato sovietico dall'affermarsi al suo interno di fattori disgregativi. Pertanto, ciò da cui non può prescindere il proletariato russo è la capacità di esercitare una direzione politica, intellettuale e morale sulle grandi masse contadine. Il partito ne è lo strumento, l'unità è la condizione del suo operare e ciò non è senza conseguenze per il movimento comunista internazionale.

Come evidenzia il carteggio del 1926 con Togliatti, lo Stato post-rivoluzionario sovietico non costituiva per Gramsci solo un punto di forza materiale e organizzativo ma anche un simbolo per il proletariato internazionale.

La Russia sovietica era la conseguenza del conflitto bellico e aveva rotto l'anello debole della catena imperialista¹⁵ mettendo in moto il primo tentativo di realizzare una nuova statualità nella prospettiva di creare un sistema di relazioni sociali e produttive altro, ma adesso Gramsci avverte il rischio di una involuzione della dittatura del proletariato.

Ma il Comitato Centrale del Pcd'I, che si svolge senza la presenza del suo segretario perché impossibilitato dalle misure di polizia messe in atto inseguito alla notizia dell'attentato di Bologna del 31 ottobre a Mussolini, si conclude con l'allineamento alle posizioni dell'Internazionale comunista, con l'aperto sostegno alla maggioranza di Stalin e Bucharin.

Gramsci viene arrestato l'8 novembre, a seguito delle leggi eccezionali varate dal governo Mussolini che prende a pretesto l'attentato di Bologna per assestare il colpo definitivo alle opposizioni e all'ordinamento parlamentare.

Dopo l'arresto del segretario comunista Togliatti porta a compimento l'allineamento del partito italiano alle posizioni della maggioranza del Pcus, mentre Gramsci non dimentica gli interrogativi e le

¹⁵ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 986. "L'Europa capitalistica, ricca di mezzi e giunta al punto in cui il saggio del profitto cominciava a mostrare la tendenza alla caduta, aveva la necessità di ampliare l'area di espansione dei suoi investimenti redditizi: così furono creati dopo il 1890 i grandi imperi coloniali" (*Ivi*, p. 2018).

questioni poste nelle corrispondenze con Togliatti.

L'evoluzione dell'Urss doveva svolgersi in forme graduali e ciò spinse il prigioniero del regime fascista a criticare la dissoluzione della Nep nella Rivoluzione dall'alto promossa da Stalin dopo il 1928; quest'ultima gli apparve, come dicevamo, una rottura del sistema di equilibri sociali derivanti dalle alleanze di classe, spingendolo a porsi seri dubbi sulla capacità dello Stato "sovietico" di andare oltre la fase economico-corporativa, di passare ad una fase egemonica, cioè del consenso attivo e partecipato, con tutto ciò che implicava in termini di sviluppo delle sovrastrutture politiche, culturali ed educative.

3. Statolatria ed estinzione dello Stato

Senza dubbio in una prima fase – scrive nel paragrafo 185 del quaderno 8 – “nessun tipo di Stato non può non attraversare una fase di primitivismo economico-corporativa”, se ne deduce pertanto

che il contenuto dell'egemonia politica del nuovo gruppo sociale che ha fondato il nuovo tipo di Stato deve essere prevalentemente di ordine economico: si tratta di riorganizzare la struttura e i rapporti reali tra gli uomini e il mondo economico o della produzione. Gli elementi di superstruttura non possono che essere scarsi e il loro carattere sarà di previsione e di lotta, ...: il piano culturale sarà soprattutto negativo, di critica del passato, tenderà a far dimenticare e a distruggere: le linee della costruzione saranno ancora “grandi linee”, abbozzi, che potrebbero (e dovrebbero) essere cambiate in ogni momento, perché siano coerenti con la nuova struttura in formazione¹⁶.

Lo Stato va quindi concepito “come organismo proprio di un gruppo, destinato a creare le condizioni favorevoli alla massima espansione del gruppo stesso”, ma tale sviluppo deve essere concepito e presentato come “la forza motrice di una espansione universale, di uno sviluppo di tutte le energie ‘nazionali’ ”. L'iniziativa politica del gruppo dominante deve coordinarsi concretamente con gli interessi generali dei gruppi subordinati e la vita statale va concepita come “un continuo formarsi e superarsi di equilibri instabili (nell'ambito della legge) tra gli interessi del gruppo fondamentale e quelli dei gruppi subordinati, equilibri in cui gli interessi del gruppo dominante prevalgono ma fino a un certo punto, non cioè fino al gretto interesse economi-

¹⁶ *Ivi*, p.105.

co-corporativo”¹⁷.

Si delinea una dialettica tra istanze sociali e politiche anche diverse che il gruppo sociale dominante, attraverso “moderno Principe”, deve portare a sintesi.

Nel paragrafo 138 del quaderno 6 dell’agosto 1931, occupandosi del passaggio dalla guerra manovrata alla guerra di posizione in campo politico, Gramsci precisa che quest’ultima, che era il terreno su cui era chiamata a misurarsi la costruzione sovietica,

domanda enormi sacrifici a masse sterminate di popolazione; perciò è necessaria una concentrazione inaudita dell’egemonia e quindi una forma di governo più “intervenzionista”, che più apertamente prenda l’offensiva contro gli oppositori e organizzi permanentemente l’“impossibilità” di disgregazione interna: controlli d’ogni genere, politici, amministrativi, ecc., rafforzamento delle «posizioni» egemoniche del gruppo dominante, ecc.¹⁸.

La storia non consente di prescindere dall’esercizio della forza ma ciò non può non essere accompagnato dall’ampliamento del consenso; d’altra parte nel paragrafo 24 del quaderno 19 ribadisce che se “un gruppo sociale può e anzi deve essere dirigente prima di conquistare il potere governativo ...; dopo, quando esercita il potere e anche se lo tiene fortemente in pugno, diventa dominante ma deve continuare ad essere anche ‘dirigente’”¹⁹.

Si tratta di creare un complesso equilibrio politico, un impegno ineludibile soprattutto per il gruppo dirigente sovietico su cui pesa una enorme responsabilità, quella di dimostrare che il proletariato, «una volta preso il potere, *può costruire il socialismo*»²⁰; un’azione da svolgere nei termini richiamati da Gramsci prima del carcere, di lotta per l’egemonia, per la direzione politica, intellettuale e morale della società sovietica.

In un famoso passo sulla “statolatria” Gramsci scrive che per

alcuni gruppi sociali, che prima della ascesa alla vita statale autonoma non hanno avuto un lungo periodo di sviluppo culturale e morale proprio e indipendente (come nella società medioevale e nei governi assoluti era reso possibile dall’esistenza giuridica degli Stati o ordini privilegiati), un periodo di statolatria è necessario e anzi opportuno: questa “statolatria” non è altro che la forma normale di “vita statale”, di

¹⁷ *Ivi*, p. 1584.

¹⁸ *Ivi*, p. 802.

¹⁹ *Ivi*, pp. 2010-2011.

²⁰ A. Gramsci, *Lettere 1908- 1926*, cit., p. 473.

iniziazione, almeno, alla vita statale autonoma e alla creazione di una “società civile” che non fu possibile storicamente creare prima dell’ascesa alla vita statale indipendente²¹.

Immediatamente dopo Gramsci sottolinea che “tale ‘statolatria’ non deve essere abbandonata a sé”, non deve “diventare fanatismo teorico, ed essere concepita come ‘perpetua’: deve essere criticata ... perché si sviluppi, e produca nuove forme di vita statale, in cui l’iniziativa degli individui e dei gruppi sia ‘statale’ anche se non dovuta al ‘governo dei funzionari’ (far diventare ‘spontanea’ la vita statale)”.

Di conseguenza l’iniziativa del nuovo tipo di Stato, è evidente il riferimento all’Urss, deve suscitare “la volontà di costruire nell’involucro della Società politica una complessa e bene articolata società civile, in cui il singolo individuo si governi da sé senza che ... questo suo autogoverno entri in conflitto con la società politica, anzi diventandone la normale continuazione, il complemento organico”²². Un processo che non esclude, anzi richiede un confronto politico e di idee se la nuova vita statale deve specificarsi per un “continuo formarsi e superarsi di equilibri instabili ... nell’ambito della legge”²³.

Nella “nozione generale di Stato” per Gramsci “entrano elementi che sono da riportare alla nozione di società civile”, il che è il presupposto di un tendenziale “esaurimento” dello Stato che si realizza “mano a mano che si affermano elementi sempre più cospicui di società regolata”.

Pertanto nella “dottrina dello Stato → società regolata, da una fase in cui Stato sarà uguale a Governo, e Stato si identificherà con società civile, si dovrà passare a una fase di Stato - guardiano notturno, cioè di una organizzazione coercitiva che tutelerà lo sviluppo degli elementi di società regolata in continuo incremento, e pertanto riducente gradatamente i suoi interventi autoritari e coattivi”²⁴. In sostanza, nella misura in cui si affermano strutture e organismi di autogoverno si riduce la funzione coercitiva dello Stato che si avvia a diventare, utilizzando un’espressione di Antonio Labriola, “il reggimento tecnico e pedagogico della convivenza umana, il *selfgovernment* del lavoro”²⁵.

²¹ Id., *Quaderni del carcere*, cit., p.1020.

²² *Ivi*, p. 1020.

²³ *Ivi*, p. 1584.

²⁴ *Ivi*, pp. 763-4.

²⁵ A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, a cura di E. Garin, Bari, Editori Laterza, 1969², p. 37.

Il tutto nel corso di una lunga fase storica, durante la quale il partito non si deve confondere “organicamente col governo”, deve essere uno “strumento per il passaggio dalla società civile-politica alla ‘società regolata’ ”²⁶ e con essa l’estinzione del partito stesso .

Mentre per Gramsci – come dicevamo – il marxismo è la “dottrina dello Stato → società regolata”, del passaggio ad “una fase di Stato - guardiano notturno”, cioè ad “una organizzazione coercitiva che tutelerà lo sviluppo degli elementi di società regolata in continuo incremento, e pertanto riducendo gradatamente i suoi interventi autoritari e coattivi”²⁷, Stalin, nel gennaio del 1933, affermava che “l’estinzione dello Stato si farà attraverso non l’indebolimento del potere statale, ma attraverso il suo rafforzamento massimo”²⁸. Alcuni anni dopo, il leader georgiano, giunse ad affermare la possibilità del “comunismo in un paese solo”, enunciando l’idea d’uno “Stato comunista”²⁹, con buona pace di *Stato e rivoluzione* e della teoria dell’estinzione dello Stato.

4. Il “Saggio popolare”

Nella lettera a Tatiana del 1 dicembre 1930, riferendosi alle affermazioni di Benedetto Croce, per il quale il materialismo storico segnava “un ritorno al vecchio teologismo ... medievale, alla filosofia prekantiana e precartesiana”, Gramsci precisava che se molti “così detti teorici del materialismo storico”³⁰ avevano fatto della “struttura economica” una specie di “ ‘dio ignoto’ ”, tali affermazioni non costituivano una base su cui formulare un giudizio di ordine storico e filosofico. Sarebbe come “se si volesse giudicare la religione del papa e dei gesuiti” discutendo “delle superstizioni dei contadini bergamaschi”.

Si tratta di un messaggio che Gramsci intendeva trasmettere ai vertici del Pcd’I, con cui indicava, nella regressione del movimento comunista internazionale³¹, la presenza di un deficit di teoria, ravvisabile

²⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 734.

²⁷ *Ivi*, pp. 763-4.

²⁸ J. Stalin, *Questioni di leninismo*, Roma, Edizioni Rinascita, 1952, pp. 486-88.

²⁹ *Ivi*, pp. 718-726.

³⁰ Gramsci parla di Lunačarskij che aveva avuto un contraddittorio con Benedetto Croce durante il VII Congresso internazionale di filosofia, tenutosi ad Oxford nel settembre 1930.

³¹ L’interpretazione catastrofica della crisi del ’29, la teoria del “socialfascismo”,

nel carattere rozzo ed elementare del marxismo sovietico³². È in quello stesso periodo che Gramsci è impegnato nella stesura degli *Appunti di filosofia. Materialismo e idealismo. Seconda serie del Quaderno 7* e sta esaminando la *Teoria del materialismo storico* di Bucharin, allora testo canonico del marxismo sovietico³³ e di cui possedeva l'edizione francese³⁴.

L'attenzione al testo di Bucharin va collocata nell'ambito della riflessione sul marxismo da liberare da ogni forma di economicismo e meccanicismo, che erano le fondamenta filosofiche su cui si reggeva la linea formulata dal X Plenum del 1929. Una trasformazione automatica della crisi economica, considerata irreversibile, in crisi politica e rivoluzionaria, in uno scontro di «classe contro classe», tra proletariato e socialfascismo che poneva all'ordine del giorno la conquista del potere senza alcuna tappa intermedia.

Mentre il Comintern ripropone la teoria del crollo, Gramsci dietro il “tremolio dello Stato”, in Occidente, scorge la “robusta struttura della società civile. Lo stato è solo una trincea avanzata”, dietro cui si situa “una robusta catena di fortezze e casematte; più o meno da Stato a Stato”, ciò domanda “un'accurata ricognizione di carattere nazionale”³⁵ e la disposizione ad una guerra di posizione sui diversi fronti, economico, politico e culturale.

In quelle stesse pagine, quelle del quaderno 7, l'attenzione è rivolta, come dicevamo, anche alla *Teoria del materialismo storico* di Bucharin o “*Saggio popolare*”. Un testo che, nelle intenzioni dell'autore, si rivolgeva a “un tipo nuovo di uomini, che studiano filosofia e montano di servizio la notte col fucile in mano, discutono le questioni più astratte e un'ora dopo segano la legna, siedono nelle biblioteche e passano lunghe ore nelle fabbriche”³⁶

Bucharin è di testo in Europa negli anni venti, né più né meno in Italia, dove il nascente gruppo dirigente comunista ne sottolinea, tra i primi, la valenza didattico-educativa. “Per Togliatti” infatti “il Mate-

la “tattica classe contro classe”, l'insurrezionismo propagandistico, tesi e concetti messi a punto nel 1929 dal X Plenum, costituirono il riferimento ideologico del Comintern fino al VII Congresso.

³² Cfr. A. Rossi, G. Vacca, *Gramsci tra Mussolini e Stalin*, cit., pp. 26-28.

³³ Cfr. *ivi*, p. 28.

³⁴ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 2539.

³⁵ *Ivi*, p. 866.

³⁶ N.I. Bucharin, *La teoria del materialismo storico*, G. Mastroianni (a cura di), Milano, Unicopli, 1983, p. 26.

rialismo storico è nel 1924 il primo dei tre libri da pubblicare come istituzionali con un Lenin e un'edizione popolare del *Capitale*³⁷.

Del volume del rivoluzionario sovietico Gramsci, prima dell'arresto, riproduce i primi nove paragrafi nelle due dispense per la scuola interna di partito per corrispondenza; ma come è noto, nelle pagine del carcere il testo di Bucharin è sottoposto ad una valutazione particolarmente critica che porta Gramsci a sottolineare la scissione della filosofia della prassi in una sociologia affetta da meccanicismo e in un materialismo dialettico che, astratto dai processi storici, è ridotto a metafisica.

Un giudizio che ribadisce a proposito dell'intervento pronunciato da Bucharin in occasione dell'*International Congress of the History of Science and Technology* di Londra del giugno-luglio 1931.

Tra la primavera del 1925, quando Gramsci ricorre al testo di Bucharin per la scuola di partito per corrispondenza, e le note critiche sul *Saggio popolare* si collocano, va ribadito, una serie di vicende politiche che segnano in profondità la biografia e l'opera gramsciana, prima tra queste la lettera al Pcus del 14 ottobre 1926 e quella di Gramsci a Togliatti del 26 ottobre 1926, di cui ci siamo occupati, che segna un punto di profonda crisi nel rapporto tra Gramsci e il gruppo dirigente comunista sovietico e italiano. Ad approfondire le distanze tra Gramsci e il Comintern interviene la svolta del 1929, la politica del "terzo periodo"; incentrata sulla convinzione dell'irreversibilità della crisi e di conseguenza sull'imminenza dell'insurrezione, sulla necessità della tattica di "classe contro classe" che identificava la socialdemocrazia col fascismo.

Il dissidio è politico e teorico; è netto il rifiuto di Gramsci di una interpretazione catastrofistica della crisi, di una corrispondenza automatica tra crisi economica e rivoluzione, quindi dell'economicismo e del determinismo che sono alla base delle tesi dell'Internazionale

Il tema della crisi economica compare subito nei *Quaderni*, a proposito del rapporto fra struttura e superstrutture (quaderno 4 *Appunti di filosofia I*). Alcuni anni dopo, riprendendo i paragrafi del quaderno 4, quando la crisi del '29 era al culmine dei suoi effetti devastanti, Gramsci escludeva che le crisi storiche fondamentali potessero essere "determinate immediatamente dalle crisi economiche". Queste ultime possono "creare un terreno favorevole alla diffusione di certi modi di

³⁷ Cfr. G. Mastroianni, *Il materialismo storico di N.I. Bucharin*, in "Giornale critico della filosofia italiana", 1982/2, p. 222.

pensare, di impostare e risolvere le questioni che coinvolgono tutto l'ulteriore sviluppo della vita statale"³⁸.

Se l'"elemento deterministico, fatalistico, meccanicistico" si era reso necessario, considerato il "carattere 'subalterno' " del movimento operaio nella sua fase iniziale³⁹, oggi, diventato "dirigente e responsabile dell'attività economica di massa", entrato nella fase statale (è ancora evidente il riferimento alla costruzione dello Stato sovietico) il proletariato non può non operare nella direzione della costruzione di "una totale ed integrale concezione del mondo, una totale filosofia e teoria delle scienze naturali", di "vivificare una integrale organizzazione pratica della società"⁴⁰.

Ed è proprio al fine di creare un nuovo sistema di relazioni sociali e produttive che la filosofia della prassi "tende a sollevare continuamente nuovi strati di massa ad una vita culturale superiore"⁴¹, diventando così "l'espressione (delle) classi subalterne che vogliono educare se stesse all'arte del governo"⁴².

A tale fine è necessario emancipare il marxismo "da ogni elemento ideologico unilaterale e fanatico"⁴³.

Ebbene occupandosi, "in base a quanto ne ricordava"⁴⁴, del *Saggio popolare*, un testo destinato essenzialmente a una comunità di lettori che non erano intellettuali di professione, Gramsci sottolineava come l'autore, in relazione agli intenti sopra esposti (l'autoeducazione del proletariato "all'arte del governo"), avrebbe dovuto prendere "le mosse dall'analisi critica della filosofia del senso comune", cioè della concezione del mondo assorbita acriticamente nei vari ambienti sociali e culturali "in cui si sviluppa l'individualità morale dell'uomo medio". Quando "si elabora un gruppo sociale omogeneo, si elabora anche, contro il senso comune, una filosofia omogenea, cioè coerente e sistematica".

Nel senso comune "predominano gli elementi 'realistici', materialistici, cioè il prodotto immediato della sensazione grezza", il *Saggio*

³⁸ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 459 e p. 1587

³⁹ *Ivi*, p. 1388.

⁴⁰ *Ivi*, p. 1434.

⁴¹ *Ivi*, p. 1862.

⁴² *Ivi*, p. 1320.

⁴³ *Ivi*, p. 1487.

⁴⁴ G. Mastroianni, *Gramsci, l'edizione nazionale e altri grandi lavori*, in "Giornale critico della filosofia italiana", Settima serie volume VII, anno LXXXX (XCII), Fasc. I, pp. 200-201.

popolare piuttosto che “criticarli scientificamente” li conferma⁴⁵.

La filosofia della prassi non trascura la critica della filosofia sistematica degli intellettuali, per il suo “carattere tendenziale di filosofia di massa, ... non può essere concepita che in forma polemica, di perpetua lotta. Tuttavia il punto di partenza deve sempre essere il senso comune, che spontaneamente è la filosofia delle moltitudini che si tratta di rendere omogenee ideologicamente”.

Quanto detto finora non esclude che nel senso comune ci siano delle verità, significa che “il senso comune è un concetto equivoco, contraddittorio, multiforme, e che riferirsi al senso comune come riprova di verità è un non senso”. La critica del senso comune, nonché, sebbene in seconda battuta, dei “grandi sistemi delle filosofie tradizionali” e della “religione dell’alto clero”⁴⁶ rende storicamente realizzabile “un nuovo senso comune e quindi ... una nuova cultura e ... una nuova filosofia che si radichino nella coscienza popolare con la stessa saldezza e imperatività delle credenze tradizionali”⁴⁷.

Bisogna partire quindi dal senso comune, dalla critica, in primo luogo, della “così detta ‘realtà del mondo esterno’”; mentre il *Saggio popolare* accoglie la concezione della realtà oggettiva del mondo esterno “nella sua forma più triviale e acritica”, senza neanche sospettare che a questa può essere mossa l’obiezione di misticismo. “La formulazione di Engels che ‘l’unità del mondo consiste nella sua materialità dimostrata ... dal lungo e laborioso sviluppo della filosofia e delle scienze naturali’⁴⁸ contiene ... il germe della concezione giusta”, perché ricorre “alla storia e all’uomo per dimostrare la realtà oggettiva. Oggettivo significa sempre ‘umanamente oggettivo’, ciò che può corrispondere esattamente a ‘storicamente soggettivo’”.

Conosciamo la realtà “solo in rapporto all’uomo e siccome l’uomo è divenire storico anche la conoscenza e la realtà sono un divenire, anche l’oggettività è un divenire ecc.”⁴⁹.

⁴⁵ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1397.

⁴⁶ *Ivi*, pp. 1396-1398.

⁴⁷ *Ivi*, p. 1400.

⁴⁸ La citazione di Engels è ricavata dal capitolo quarto della parte prima dell’*Antidühring* (“L’unità reale del mondo consiste nella sua materialità, e questa è dimostrata non da alcune frasi cabalistiche, ma da uno sviluppo lungo e laborioso della filosofia e dalle scienze naturali”). Secondo Gerratana, poiché non risulta che Gramsci abbia avuto in carcere il testo di Engels, è da presumere che la citazione sia indiretta, anche se la fonte non è stata individuata (cfr. *ivi*, p. 2896).

⁴⁹ *Ivi*, p. 1416.

“Per la filosofia della praxis l’essere non può essere disgiunto dal pensare, l’uomo dalla natura, l’attività dalla materia, il soggetto dall’oggetto”⁵⁰.

È evidente pertanto

che per la filosofia della praxis la “materia” non deve essere intesa né nel significato quale risulta dalle scienze naturali (fisica, chimica, meccanica ecc., e questi significati sono da registrare e da studiare nel loro sviluppo storico) né nei suoi significati quali risultano dalle diverse metafisiche materialistiche. Le diverse proprietà fisiche (chimiche, meccaniche ecc.) della materia che nel loro insieme costituiscono la materia stessa (a meno che non si ricaschi in una concezione del noumeno kantiano) sono considerate, ma solo in quanto diventano “elemento economico” produttivo. La materia non è da considerare come tale, ma come socialmente e storicamente organizzata per la produzione e quindi la scienza naturale come essenzialmente una categoria storica, un rapporto umano⁵¹.

La quantità non può essere disgiunta dalla qualità e sul piano specificatamente storico “non si può escludere l’utilità pratica di identificare certe ‘leggi di tendenza’ più generali che corrispondono nella politica alle leggi statistiche o dei grandi numeri che hanno servito a far progredire alcune scienze naturali”. Ma “la legge statistica può essere impiegata nella scienza e nell’arte politica solo fino a quando le grandi masse della popolazione rimangono essenzialmente passive – (a proposito delle) questioni che interessano lo storico e il politico – o si suppone rimangano passive”⁵².

Ma l’azione politica tende appunto a far uscire le moltitudini dalla passività, cioè a distruggere la legge dei grandi numeri⁵³.

Fare uscire le masse dalla passività è il proposito della filosofia della praxis, che nasce dal manifestarsi dell’antagonismo di classe e dal cui dispiegarsi, in termini di qualità/quantità, dipende la realizzazione di una “totale e integrale civiltà”, contenendo “in sé (la filosofia della prassi) tutti gli elementi fondamentali per costruire una totale ed integrale concezione del mondo, una totale filosofia e teoria delle scienze naturali, non solo, ma anche per vivificare una integrale organizzazione pratica della società”⁵⁴.

Al fine di creare un nuovo sistema di relazioni sociali e produttive

⁵⁰ *Ivi*, p. 1457.

⁵¹ *Ivi*, p. 1442.

⁵² *Ivi*, p. 1429.

⁵³ Cfr. *ivi*, p.1430.

⁵⁴ *Ivi*, p. 1434.

la filosofia della praxis “tende a sollevare continuamente nuovi strati di massa ad una vita culturale superiore”⁵⁵, diventando così “l’espressione (delle) classi subalterne che vogliono educare se stesse all’arte del governo”⁵⁶ delle forze sociali e produttive create dallo sviluppo quantitativo e qualitativo del lavoro, ma poste in funzione del processo di accumulazione capitalistico.

5. *L’americanismo e il fordismo*

Ciò richiede al movimento operaio di misurarsi con il capitalismo sul terreno tecnico-organizzativo e sociale più avanzato, pertanto con l’americanismo e il fordismo che “risultano dalla necessità ... di giungere all’organizzazione di un’economia programmata”⁵⁷, ma anche dal proposito delle imprese di sfuggire alla caduta del saggio di profitto. Introducendo, a tale fine, macchine “più perfette e raffinate”, metalli più resistenti e di maggiore durata, formando un nuovo tipo di operaio “manipolato con gli alti salari”, riducendo lo scarto nel materiale di fabbricazione, utilizzando lo scarto di energie caloriche. Ma è soprattutto la selezione di un nuovo tipo di operaio che rende possibile, attraverso la razionalizzazione taylorizzata dei movimenti, una produzione relativa e assoluta più grande di quella precedentemente realizzata con la stessa forza lavoro. “Con ognuna di queste innovazioni l’impresa (singola) passa da un periodo di costi crescenti (cioè caduta del saggio di profitto) a un periodo di costi decrescenti in quanto viene a godere di un monopolio di iniziativa”⁵⁸.

Il progresso tecnico offre “alla singola impresa la chance molecolare di aumentare la produttività del lavoro al di sopra della media sociale e quindi di realizzare profitti eccezionali ... ma appena il progresso dato si socializza, questa posizione iniziale viene perduta gradatamente e funziona la media sociale del lavoro che attraverso la concorrenza abbassa prezzi e profitti: in quel punto si ha una caduta del saggio di profitto, perché la composizione del capitale si manifesta sfavorevole”.

Pertanto, il mezzo più efficace degli impresari singoli per sfuggire alla caduta del saggio di profitto è quella di introdurre incessantemen-

⁵⁵ *Ivi*, p. 1862.

⁵⁶ *Ivi*, p. 1320.

⁵⁷ *Ivi*, p. 2140.

⁵⁸ *Ivi*, p. 1313.

te modificazioni progressive in tutti i campi della produzione. “Tutta l’attività industriale di Henry Ford” può essere considerata una lotta “incessante per sfuggire alla legge della caduta tendenziale del saggio di profitto, mantenendo una posizione di superiorità sui concorrenti”⁵⁹.

Ma il processo di modernizzazione incontra molte difficoltà, “difficoltà insite nella ‘societas rerum’ e nella ‘societas hominum’”. Le “forze subalterne, che dovrebbero essere ‘manipolate’ e razionalizzate secondo i nuovi fini, resistono necessariamente”, così come “resistono anche alcuni settori delle forze dominanti, o almeno alleate delle forze dominanti”⁶⁰.

In Europa il “vecchio ceto plutocratico” si propone di conciliare “la vecchia e anacronistica struttura sociale-demografica europea con una forma modernissima di produzione e di modo di lavorare quale è offerta dal tipo americano più perfezionato”. L’Europa vorrebbe mantenere quei ceti parassitari che, divorando masse ingenti di plusvalore, aggravano i costi iniziali e indeboliscono la capacità concorrenziale delle sue imprese sul mercato internazionale.

Mentre l’americanismo, “nella sua forma più compiuta, domanda ... una composizione demografica razionale”, cioè esclude l’esistenza di “classi numerose senza una funzione essenziale nel mondo produttivo”; la “tradizione” la “civiltà” europea invece è caratterizzata dalla presenza di classi parassitarie, create dalla “ricchezza” e “complessità” della storia passata⁶¹ e ciò rappresenta un ostacolo alla diffusione della razionalizzazione taylorfordista nel vecchio continente.

L’America che non ha grandi “tradizioni storiche e culturali” non è gravata dall’esistenza di queste sedimentazioni lasciate dalle fasi storiche passate e ciò ha consentito non solo l’accumulo e la concentrazione di una elevata quantità di capitali, ma anche una vasta opera di innovazione tecnica e organizzativa che dalla produzione industriale si va estendendo ai processi di circolazione e distribuzione delle merci⁶².

Inoltre l’esistenza di una composizione demografica già razionalizzata dallo svolgimento storico ha reso più agevole procedere

⁵⁹ *Ivi*, pp. 1281-1282.

⁶⁰ *Ivi*, p. 2139.

⁶¹ *Ivi*, p. 2141.

⁶² Gramsci in questo passaggio fa riferimento agli esperimenti fatti da Ford e i risparmi fatti dalla sua azienda con la gestione diretta del trasporto e del commercio della merce prodotta, risparmi che hanno influito sui costi di produzione, cioè hanno permesso migliori salari e minori prezzi di vendita.

nell'innovazione della produzione e del lavoro, “combinando abilmente la forza (distruzione del sindacalismo operaio a base territoriale) con la persuasione (alti salari, benefizi sociali diversi, propaganda ideologica e politica abilissima) e ottenendo di imperniare tutta la vita del paese sulla produzione”.

Su questa base l'egemonia capitalistica nasce dalla fabbrica e tende ad estendersi all'intera intelaiatura sociale e produttiva, facendo ricorso ad una quantità minima di professionisti della politica, della comunicazione e della cultura⁶³. Allo stesso tempo Gramsci coglie la tendenza alla sussunzione dell'intero corpo sociale al processo di valorizzazione, così come la necessità di elaborare un nuovo tipo umano, conforme al nuovo tipo di lavoro.

Un processo senza alcun dubbio articolato ma che è solo nella fase iniziale, ai mutamenti strutturali in corso non è ancora seguita, Gramsci fa riferimento alla fase immediatamente precedente la crisi del 1929, se non sporadicamente, una qualche fioritura “superstrutturale”, cioè la costituzione di un apparato politico e formativo funzionale alle innovazioni culturali, tecnico-organizzative che presiedono il movimento di accumulazione capitalistico⁶⁴.

Questione di una certa urgenza e rilevanza, anche dal punto di vista formativo, se si considera che la vita nell'industria domanda un tirocinio generale, un processo di adattamento psico-fisico a determinate condizioni di lavoro, di nutrizione, di abitazione, di costumi ecc. che non è qualcosa di innato, di “naturale”, “ma domanda di essere acquisito”⁶⁵.

La razionalizzazione della produzione e del lavoro non richiede semplicemente la predisposizione di procedure formative ma anche forme di controllo sulla quotidianità operaia, è evidente per Gramsci il proposito di ricondurre ogni ambito vitale a funzione del processo di accumulazione⁶⁶.

Le inchieste degli industriali americani “sulla vita intima degli operai”, sulla loro “moralità” e lo stesso proibizionismo non vanno considerate come manifestazioni di puritanesimo ma necessità connesse al

⁶³ *Ivi*, pp. 2145-2146.

⁶⁴ *Ivi*, p. 2146.

⁶⁵ *Ivi*, p. 2149.

⁶⁶ *Ivi*, p. 2150 In proposito “finché l'istinto sessuale non sia stato conformemente regolato, non sia stato anch'esso razionalizzato” non potrà “svilupparsi il nuovo tipo di uomo domandato dalla razionalizzazione della produzione”.

nuovo metodo di lavoro, alla fase più recente ma anche più “intensa” e “brutale” di un lungo processo iniziato con lo stesso industrialismo. È il “maggiore sforzo collettivo verificatosi finora per creare con rapidità inaudita e con una coscienza del fine mai vista nella storia, un tipo nuovo di lavoratore e uomo”. Dal punto di vista di Taylor, un operaio in cui siano sviluppati “al massimo grado gli atteggiamenti macchinari ed automatici”. Si tratta di “spezzare il vecchio nesso psico-fisico del lavoro professionale qualificato che domandava una certa partecipazione attiva dell’intelligenza, della fantasia, dell’iniziativa del lavoratore e ridurre le operazioni produttive al solo aspetto fisico macchinale”⁶⁷.

Dietro le “ ‘iniziative ‘puritane’ ” degli industriali americani non c’è alcuna preoccupazione per l’“umanità” e la “ ‘spiritualità’ ” del lavoratore che immediatamente viene “schiantata” nel moderno lavoro industriale.

Questa “umanità e spiritualità” non può non realizzarsi che nel mondo della produzione e del lavoro, nella “creazione” produttiva; essa era massima nell’artigianato, nel “demiurgo”, quando la personalità del lavoratore si rifletteva tutta nell’oggetto creato, quando era ancora molto forte il legame tra arte e lavoro. Ma appunto contro questo “umanesimo” lotta il nuovo industrialismo. Le iniziative “puritane” hanno il solo fine di conservare, fuori del lavoro, un certo equilibrio psico-fisico che impedisca il collasso fisiologico del lavoratore, spremuto dal nuovo metodo di produzione⁶⁸.

L’umanità e la spiritualità del lavoratore viene schiacciata, quindi, dai nuovi metodi di lavoro, ma una volta realizzatosi il processo di adattamento la meccanizzazione riguarda “solo il gesto fisico; la memoria del mestiere, ridotto a gesti semplici ripetuti con ritmo intenso”, si è “annidata nei fasci muscolari e nervosi” lasciando “il cervello libero e sgombro per altre occupazioni”. Come si cammina senza bisogno di riflettere “così è avvenuto e continuerà ad avvenire nell’industria per i gesti fondamentali del mestiere; si cammina automaticamente e nello stesso tempo si pensa”.

Un’evidente sottovalutazione delle conseguenze psico-fisiche del lavoro parcellizzato, in una fase iniziale dell’organizzazione taylorista della produzione.

In ogni caso il “ ‘gorilla ammaestrato’ ” di Taylor rimane

⁶⁷ *Ivi*, 2165-66.

⁶⁸ *Ibidem*.

un'espressione "l'operaio rimane ... uomo" e "il fatto che non ha soddisfazioni immediate dal lavoro, e che comprende che lo si vuol ridurre a un gorilla ammaestrato, lo può portare a un corso di pensieri poco conformisti". Una preoccupazione ben presente tra gli industriali che "appare da tutta una serie di cautele e di iniziative 'educative' che si possono rilevare dai libri di Ford e dall'opera di Philip"⁶⁹.

L' "adattamento ai nuovi metodi di produzione e di lavoro non può avvenire solo attraverso la coazione sociale", quest'ultima deve essere sapientemente combinata con la persuasione e il consenso che può essere ottenuto da una maggiore retribuzione che permetta di "mantenere e reintegrare le forze logorate dal nuovo tipo di fatica". Ma appena i nuovi metodi di lavoro e di produzione si generalizzeranno e il nuovo tipo di lavoratore sarà "creato universalmente", le aziende, che per prime hanno riorganizzato la produzione secondo i criteri più avanzati, perderanno il loro vantaggio competitivo e con esso spariranno tanto gli alti salari quanto l'eccessivo turnover. Un fenomeno, quest'ultimo, registrato soprattutto tra gli operai Ford che Gramsci attribuisce ai ritmi di lavoro più gravosi ed estenuanti imposti dalla nuova organizzazione, destinata necessariamente ad estendersi all'intero e complessivo apparato produttivo capitalistico e non solo.

Ciò, come dicevamo, richiede "un mutamento delle condizioni sociali", dei "costumi e delle abitudini individuali" che per realizzarsi necessita di salari in grado di garantire un tenore di vita adeguato al "particolare dispendio di energie muscolari e nervose". Ma tale istanza, come dicevamo, è destinata a confliggere con la stessa diffusione della moderna organizzazione della produzione e con la trasformazione del tipo medio dell'operaio Ford nel tipo medio di operaio moderno⁷⁰.

Si apre un nuovo quadro conflittuale che può restituire la parola a "quelli che stanno creando per imposizione e con la propria sofferenza, le basi materiali di questo nuovo ordine", ad essi spetta "trovare il sistema di vita 'originale' e non di marca americana, per far diventare 'libertà' ciò che oggi è 'necessità'"⁷¹.

L'equilibrio psico-fisico richiesto dai nuovi metodi di produzione, destinati necessariamente a generalizzarsi, nell'ambito dei rapporti sociali e di produzione capitalistici, "non può essere che puramente este-

⁶⁹ *Ivi*, pp. 2170-2171.

⁷⁰ Cfr. *ivi*, pp. 2171- 2173.

⁷¹ *Ivi*, p. 2179.

riore e meccanico, ma potrà diventare interiore se esso sarà proposto dal lavoratore stesso e non imposto dal di fuori, da una nuova forma di società, con mezzi appropriati”⁷².

Ciò spiega il riferimento particolarmente critico di Gramsci al discorso pronunciato da Trotskij nel 1921 al III Congresso dei sindacati russi, nel corso del quale il capo bolscevico difese il principio della militarizzazione; ma a distanza di un decennio le obiezioni mosse al capo dell’armata Rossa rendono evidenti la distanza che separa Gramsci dal modello di sviluppo sovietico-staliniano⁷³. Quest’ultimo esprimeva sul finire degli anni venti i contenuti che specificavano la tendenza espressa nel 1921, secondo Gramsci, da Leone Dovidovi: la volontà “ ‘troppo’ risoluta (quindi non razionalizzata) ... di dare la supremazia, nella vita nazionale, all’industria e ai metodi industriali, di accelerare, con mezzi coercitivi esteriori, la disciplina e l’ordine nella produzione, di adeguare i costumi alle necessità del lavoro”⁷⁴.

L’americanismo “non di marca americana” non trova alcuna ragione positiva nella costruzione del cosiddetto socialismo sovietico e Gramsci ritorna in queste stesse pagine all’esperienza dell’Ordine nuovo. D’altronde era stato il movimento torinese dei Consigli ad individuare il terreno sul quale poteva svilupparsi un’alternativa alla razionalizzazione capitalistica della produzione e del lavoro.

Le maestranze italiane non si sono mai opposte alle innovazioni tendenti a una diminuzione dei costi, alla razionalizzazione del lavoro, all’introduzione di automatismi più perfetti e di più perfette organizzazioni tecniche del complesso aziendale. “Un’analisi accurata della storia italiana prima del ’22 e anche prima del ’26, che non si lasci allucinare dal carnevale esterno, ma sappia cogliere i motivi profondi del movimento operaio, deve giungere alla conclusione obbiettiva che *proprio gli operai sono stati portatori delle nuove e più moderne esigenze industriali e a modo loro le affermarono strenuamente*”⁷⁵.

Un’organizzazione della produzione sempre più accurata riduce la “posizione del lavoratore a movimenti di dettaglio sempre più ‘analitici’ ”, ed è così che al singolo operaio non solo “sfugge la complessità dell’opera comune” ma è portato a deprezzare il proprio contributo al punto da considerarlo sostituibile da chiunque e in qualsiasi momento.

⁷² *Ivi*, p. 2166.

⁷³ Cfr. *ivi*, p. 2164.

⁷⁴ *Ivi*, p. 2165.

⁷⁵ *Ivi*, p. 2156; il corsivo è mio.

Allo stesso tempo il “lavoro concertato e bene ordinato” incrementa la produttività sociale e consente all’insieme delle maestranze di concepirsi come lavoratore collettivo. Sono, questi ultimi, i presupposti del “movimento di fabbrica”, delle moderne istituzioni di fabbrica, dei consigli, il cui sviluppo consente di concepire, l’esperienza torinese lo dimostrava, come transitoria l’“unità tra tecnica e interessi della classe dominante”, che rende possibile pensare “l’esigenza tecnica ... concretamente separata dagli interessi della classe dominante” e “unita agli interessi della classe subalterna”⁷⁶.

Tutto ciò non esclude la “coercizione” o meglio la “disciplina del lavoro” che non può essere imposta dall’esterno, in questo caso i risultati sarebbero puramente meccanici. Le “norme e le abitudini di esattezza, di precisione che rendono possibile le forme sempre più complesse della vita collettiva”, come conseguenza necessaria dello sviluppo dell’industrialismo, non sarebbero diventate e non lo divennero, sotto la pressione del dispotismo delle gerarchie della fabbrica capitalista, una “seconda natura”⁷⁷.

Certo i nuovi metodi di lavoro sono indissolubili “da un determinato modo di vivere, di pensare e di sentire la vita: non si possono ottenere successi in un campo senza ottenere risultati tangibili nell’altro”⁷⁸; ma se è necessario ricorre alla “coercizione”, quella a cui fa riferimento Gramsci è una “coercizione di tipo nuovo, in quanto esercitata dalle élite di una classe sulla propria classe” che pertanto non può che essere “un’autocoercizione, cioè un’autodisciplina”. Ciò che risulta necessario è “creare le élites” rispondenti a tale “compito, storico, o almeno svilupparle perché la loro funzione si estenda a tutte le sfere delle attività umane”⁷⁹. Si tratta di suscitare un “gruppo di intellettuali” propri del gruppo sociale che aspira ad assumere il governo dei processi politici ed economici⁸⁰.

Gramsci aveva già precisato nel quaderno 11 che “una massa umana non si ‘distingue’ e non diventa indipendente ‘per sé’ senza organizzarsi (in senso lato) e non c’è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l’aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di

⁷⁶ Cfr. *ivi*, pp. 1137-1138.

⁷⁷ *Ivi*, pp. 2160-2161.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ivi*, p. 1263.

⁸⁰ Cfr. *ivi*, p. 1858.

persone specializzate nella elaborazione concettuale e filosofia”. Ma il processo di creazione degli intellettuali è lungo, complesso, contraddittorio ed è legato alla dialettica intellettuali-masse; lo strato degli intellettuali si sviluppa quantitativamente e qualitativamente in relazione ad un movimento della massa verso livelli superiori di cultura.

Nel processo però si ripetono continuamente dei momenti in cui tra massa e intellettuali (o alcuni di essi, o un gruppo di essi) si crea un distacco, una perdita di contatto, si tratta di conseguenza “di lavorare incessantemente per elevare sempre più vasti strati popolari, cioè ... dare personalità all’amorfo elemento di massa, ciò ... significa lavorare a suscitare élites di intellettuali di un tipo nuovo che sorgano direttamente dalla massa pur rimanendo a contatto con essa per diventarne le ‘stecche’ del busto”⁸¹.

A tale scopo diventa necessario dare carattere permanente alla riforma intellettuale e morale, suscitare una nuova intellettualità “conforme allo sviluppo delle forme reali di vita”, che richiedono di assumere l’educazione tecnica, legata al lavoro industriale, quale base del nuovo tipo di intellettuale. In questa prospettiva aveva lavorato l’Ordine Nuovo ed è su questa base che andava impostata la ricerca di un nuovo principio educativo che consentisse al soggetto in formazione di ricostruire i nessi che corrono tra la tecnica-scienza e le dinamiche storico-politiche⁸², pertanto di formare una soggettività in grado governare i processi politici ed economici.

⁸¹ *Ivi*, p. 1392.

⁸² Cfr. *ivi*, p. 1551.

Finestra sulla storia e sull'educazione

La scuola nella Repubblica di Salò (1943-1945) Le date significative

Giovanni Genovesi*

1. *Avvertenze*

La cronologia dei provvedimenti legislativi e amministrativi sulla scuola nella Repubblica di Salò non ha nessuna pretesa di esaustività, ma è soprattutto orientativa. Che, peraltro, esula dai nostri intenti. Leggi, decreti, ordinanze ministeriali, circolari e notizie che sono stati elencati hanno uno scopo fondamentale di dare un quadro generale della politica scolastica nei 600 giorni (settembre 1943-aprile 1945) che Mussolini resse il governo fantoccio di Salò manovrato dalle truppe di Hitler. Per rendere più chiara la lettura del quadro, ne sono stati commentati i passaggi ritenuti più significativi, limitandoci a fornirne i dati caratterizzanti senza la presunzione di fare una storia della scuola a Salò. In calce alla cronologia abbiamo inserito la lista dei ministri della Pubblica Istruzione e dell'Educazione Nazionale che si sono succeduti durante il periodo preso in considerazione, dando di ciascuno i dati anagrafici e la durata dell'incarico. Infine, sono state riportate le fonti utilizzate per stilare la cronologia.

*Il pezzo è stato ripreso dalla mia nota scritta sul saggio *Mi chiamo Edda. Memorie di una bambina negli anni del fascismo*, curato da Alessandra Avanzini nella collana da lei diretta "Tracce d'Infanzia" e stampata con la casa editrice romana Anicia nel 2018. SPES ringrazia sia la prof. Avanzini sia l'editrice Anicia per averci dato il permesso di ripubblicare nella nostra rivista la parte che riguarda i 19 mesi della

Repubblica di Salò ripreso dal pezzo intitolato *La scuola nel periodo fascista (1922-1945)*. *Le date significative*, nel saggio sopra citato.

2. *Abbreviazioni usate*

Bollettino Ufficiale del Ministero dell' Educazione Nazionale	B.U. E.N.
Circolare ministeriale	C. M.
Circolari ministeriali	CC. MM
Educazione Nazionale	E. N.
Gazzetta Ufficiale	G. U.
Legge	L.
Opera Balilla	O.B.
Ordinanza ministeriale	O. M.
Decreto Interministeriale	D. I.
Decreto Legislativo del Duce	D. L. D.

3. *Cronologia: 23 settembre 1943 – 25 aprile 1945*

1943

- Carlo Alberto Biggini, ministro dell' Educazione Nazionale della Repubblica sociale italiana, non avrà nessuna possibilità di avanzare il benché minimo criterio innovatore e dichiarerà che la scuola doveva rifarsi strettamente, come in effetti, fece, alla lettera della riforma Gentile, sia pure con qualche "ritocco" minimale. Comunque, anche in questo periodo la maggior parte dei decreti sono di carattere puramente amministrativo, ma sono la spia della dura situazione di guerra destinata ormai alla sconfitta con l'aggravio della tutela, rigida e piena di soperchierie, delle truppe hitleriane.

Gli esempi che riportiamo di provvedimenti legislativi o di interventi di più basso livello con circolari di sprone, di ammonimenti o di sollecitazione agli insegnanti di fare necessità virtù, sono la conferma di quanto detto, anche se non mancano note di velleitarismo – quasi a far vedere che nonostante l'impressionante criticità della situazione, la scuola procede con una rassicurante normalità – o di un peggioramento costante che si cerca di mascherare con una inutile retorica.

- D. I. 23 novembre, n. 899: istituzione della Facoltà di lettere e filosofia nella Università di Trieste.

123 – *La scuola nella Repubblica di Salò (1943-45)*
Le date significative

- D. I. 23 novembre, n. 899: sospensione del rilascio dei diplomi di studio per le scuole ed istituti di ogni ordine e grado.

- C. M. 28 ottobre, n. 13: sulla netta distinzione dei compiti tra scuola e G.I.L.

- C. M. 23 novembre, n. 745: invito ai provveditori ad accordarsi con i presidenti provinciali dell'Opera Balilla per l'assistenza agli alunni poveri per far impartire l'insegnamento religioso nelle ultime tre classi elementari.

- CC. MM. 23 novembre, n. 746 e 747: il ministro cerca di dare una mano per l'arruolamento nell'esercito "ricattando" i maestri già alle armi prima dell'armistizio non fossero riammessi se non previo accertamento della posizione militare.

- C. della Direzione generale dell'ordine elementare, 9 dicembre, n. 1339: Indicazioni circa lo svolgimento dei programmi, ridotti e alleggeriti, dell'ordine elementare.

- D. L. D. 20 dicembre, n. 890: revisione dei ruoli degli insegnanti universitari e liberi docenti che avevano ottenuto i loro titoli per motivi esclusivamente politici durante il ventennio e esonero dei professori dal giuramento di fedeltà alla Repubblica sociale. Non ebbe alcun seguito.

1944

- C. M. 14 gennaio, n. 2474: le pagelle scolastiche per gli alunni delle elementari, per l'anno 1943-1944, saranno stampate e distribuite a cura dell' O.B. al prezzo di 2 lire ciascuna. L'O.B. non fa molto, ma cerca di far soldi.

- C. M. 14 gennaio, n. 2474: ancora sui maestri per l'accertamento della loro posizione militare.

- C. della Direzione generale dell'ordine medio: 20 gennaio, n. 579: Pagella e registro generale. Si dà facoltà di scrivere pagella e registro su fogli di "carta semplice".

24. R. D. L. 20 gennaio 1944, n. 25: espulsioni dei soggetti ebrei, già sancite con il R. D. L. 5 settembre 1938, n. 1390.

- D. L. D. 23 gennaio, n. 38: Ricostituzione dell'O.B. Ma l'organizzazione restò pressoché solo sulla carta.

- O. M. 1 febbraio: è fissata una sessione straordinaria di esami di maturità classica, scientifica, artistica e di abilitazione tecnica e magistrale per i giovani che fossero già alle armi, o stessero per essere chiamati, con inizio il 1° febbraio 1944.

- O. M. 25 febbraio, n. 1229: sulla difesa della continuità didattica, raccomandando che *“anche nelle attuali circostanze... la scuola trovi un suo assestamento... (perché) non si può consentire che venga turbata ulteriormente la continuità dell’insegnamento”*. Evidentemente le assenze degli insegnanti erano diventate molto preoccupanti.

- O. M. 31 marzo: su scrutini e esami. Si raccomanda agli insegnanti e ai commissari di ben operare ai fini della serietà e della dignità della scuola e, quindi, non indulgere a valutazioni influenzate dalla *“grave ora presente... perché da tale immeritata indulgenza deriverebbe un pauroso e progressivo abbassamento della cultura italiana”*.

- O. M. 18 giugno 1944 modificò l'ordinamento degli studi medi richiamandosi alla legge Gentile. La scuola media veniva soppressa e sostituita da tre classi di ginnasio, dopo le quali si poteva accedere direttamente al liceo classico, scientifico, artistico e magistrale, tutti di cinque anni, eccetto quello magistrale. Particolarmente notevole l'introduzione di un corso di lingue straniere in tutte le classi del liceo classico e la possibilità di accedere ai quattro licei provenendo anche dall'avviamento mediante un semplice esame integrativo. In tutti i licei, compreso l'artistico, che fino a quel momento ne era stato privo, sarebbe stato introdotto l'insegnamento della lingua latina.

- G. U. Bando del 19 luglio, n. 167: è indetta una sessione di esame all'insegnamento negli istituti dell'ordine medio e secondario.

- D. I. 14 agosto, n. 742: linee di riforma della secondaria

- D. I. 7 settembre, n. 743: ancora sulle linee di riforma della secondaria. Restarono entrambi inapplicati

- C. M. 28 ottobre, n. 29: richiesta di maggiore impegno dei docenti che si trovano a lavorare con classi più numerose data l'alta presenza di sfollati, e appello al volontariato.

- C. M. 16 dicembre, n. 1230: si invitano i maestri a raccogliere gli alunni *“a gruppi in determinati luoghi o nella casa dello stesso maestro al fine di intrattenerli educativamente... Potranno così le famiglie, soprattutto le più umili e le più colpite dalle attuali dolorose circostanze, sentire ancora una volta che la scuola non esaurisce il suo mandato tra le pareti di un'aula e sui libri, ma è realmente, per devozione sincera e profonda e per affettuosa, assidua sollecitudine degli educatori, il cuore sensibile e pronto della Patria”*. Si vuole autoconvincersi e far credere – due compiti veramente improbi – che la scuola, sia pure disastata, ha fatto ciò che doveva.

125 – *La scuola nella Repubblica di Salò (1943-45)*
Le date significative

1945

- O. M. 5 aprile: avvertendo la fine imminente, al punto che si teme che “*la presente ordinanza non potrà probabilmente giungere in tutte le province della Repubblica*”, si cerca di fare una sorta di bilancio della scuola che, “*dovunque e comunque ha potuto, ha esercitato la sua benefica missione, ha mantenuto i contatti con gli alunni, li ha raccolti nelle ore più diverse con orari spesso limitati, in locali di fortuna e tra difficoltà di ogni genere e li ha incitati a sperare e a credere sempre nei destini della Patria*”. È una sorta di testamento in *punctum mortis*.

4. Ministro	Periodo dell'incarico	
Carlo Alberto Biggini (1902 – 1945)	05.02.1943	–
23.09.1943*		
Carlo Alberto Biggini (1902 – 1945)	23.09.1943	–
25.04.1945**		

* In questo periodo il ministero era ancora nominato dell'Educazione Nazionale.

** C. A. Biggini continuò a essere ministro dell'E.N. della Repubblica Sociale Italiana.

5. Le fonti

Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale
Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
Roberto Berardi, *La scuola nella prima Repubblica. Dai taccuini di un ispettore centrale*, Roma, Armando, 2001

DOCUMENTI

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter IX

Pestalozzi¹

Among the great educators Pestalozzi presents a sorry figure; he appears as a man afflicted with new ideas which he found himself unable to formulate or to put effectively into practice. This he was himself the first to confess.

In his *Swansong* (1826) he admits²: “My lofty ideals were pre-eminently the product of a kind, well-meaning soul, inadequately endowed with the intellectual and practical capacity which might have helped considerably to further my heartfelt desire. It was the product of an extremely vivid imagination which in the stress of my daily life proved unable to produce any important results”. Thus a worse expounder of his own doctrines could hardly be imagined than Pestalozzi was a simple and sensitive soul who arrived at his principles mostly by intuition; a worse expounder of his own doctrines could hardly be imagined. In one work he describes his educational ideal in the form of a romance; in another, he is, as Herbart says³, metamorphosed into a pedantic drillmaster in arithmetic, pleased with himself for having filled a thick book with the multiplication table”. It was nevertheless

¹ J.H. Pestalozzi, 1746-1827. For life, see J.A. Green, *Life and Work of Pestalozzi* (London: University Tutorial Press Ltd., 1913).

² *Pestalozzi's Educational Writings*, edited by J.A. Green (London: Edward Arnold, 1912), p. 228

³ Herbart, *ABC of Sense Perception and Minor Pedagogical Works*. Translated by W.J. Eckoff (New York: D. Appleton & Co., 1903), p. 52. Hereafter referred to as Herbart's *Minor Pedagogical Works*.

fortunate that his reputation attracted philosophers like Fichte and Herbart who not only critically examined his system but also published their versions of it. In fact, no great European educator has ever had such a succession of distinguished visitors to his schools, and from their reports we can reconstruct a picture of the man and his work⁴.

Pestalozzi's aim in life was to ameliorate the lot of poor. As Herbart commented: "The welfare of the people is Pestalozzi's aim... He did not seek the wreath of merit in your mansions but in their hovels⁵". His humanitarianism was reinforced in early youth by his reading of Rousseau's works. While this aim restricted his outlook, it compelled him to concentrate on the fundamentals of education, for, as Herbart remarks "the most pressing needs are the more universal⁶". Pestalozzi was thus forced to formulate a practical scheme of education suitable for all, and, in spite of himself, to lay the foundation of our elementary school system. Of this he became dimly conscious towards the end of his days, for in the *Letters to Greaves* he states: "It [the end held out as the highest object of all man's effort] must embrace all mankind, it must be applicable to all, without distinction of zones, or nations in which they may be born. It must acknowledge the rights of man in the fullest sense of the word... They embrace the rightful claims of all classes to a general diffusion of useful knowledge, a careful development of the intellect, and judicious to all the faculties of man – physical, intellectual and moral⁷".

Echoing Rousseau's dictum "Life is the trade I would teach him⁸", Pestalozzi maintains that the ultimate end of education is not a perfection in the accomplishments of the school but fitness for life, and in *How Gertrude Teaches Her Children*⁹ he elaborates: "We have

⁴ Visited at Neuhof by Fichte (1793). Visited at Burgdorf by Herbart twice (1797-9). Visited at Yverdon by Froebel (1805-1808). Visitors from Britain and Ireland included Dr. Mayo, Greaves – to whom *Hints to Mothers on Early Infancy Education* was addressed, Mrs. Hamilton, Miss Edgeworth, Synge, Pullen, Dr. Andrew Bell, Lord Brougham.

⁵ Herbart, *Minor Pedagogical Works*, pp. 36-7.

⁶ P. 36.

⁷ *Letters on Early Education*. Addressed to J.P. Greaves, Esq., by Pestalozzi. Translated from the German manuscript (London: Sherwood, Gilbert & Piper, 1827), p. 88. Cf. *Evening Hours of a Hermit*: "All mankind are fundamentally alike, and for the satisfaction of their needs there is one and the same way.

⁸ *Émile*, p. 9.

⁹ *How Gertrude Teaches Her Children*, by J.H. Pestalozzi. Translated by Lucy E. Holland and Francis C. Turner (London: Swan Sonnenschein & Co., 1907), p. 178.

spelling schools, writing schools, and we want – men’s schools”.

Pestalozzi’s effort to realize his aim were a succession of failures. He had been intended for the ministry, then for the law, but his advanced social views precluded the possibility of a public career, and he decided to become a farmer. He settled at Leuhof in 1774 and introduced a number of beggar children and of waifs into his house to rescue them from their degraded condition, hoping to restore their self-respect and manhood – to educate the poor for poverty – but the scheme failed and the institution was closed in 1779. In his *Ansichten und Erfahrungen*¹⁰ he explains that he not only tried to find work for the poor children, but also wished to warm their hearts and to develop their minds, and through self-instruction to elevate them to a sense of the inner dignity and worth of their nature; he also acknowledges his failure. Admitting that he took upon his own shoulders a burden which he could not bear and which he should have left to others and thereby exhausted himself, plunged himself into domestic confusion and brought indescribable suffering on himself.

After the failure at Neuhoﬀ a literary interlude ensued, the most important productions of this period being *The Evening Hours of a Hermit* and *Leonard and Gertrude: A Book for the People*, both appearing in 1780. The former, according to Pestalozzi himself, was to serve as a preface to all that he should write in future. In it he warns parents not to hurry their children into working at things remote from their immediate interests, and after the manner of Rousseau, not to participate the ordinary course of their developments. The danger lies in children’s lessons dealing with words before they have actually encountered the real things. Here Pestalozzi gives expression to a suspicion of verbiage as pronounced as that of Rousseau, also to his doctrine of Anschauung, the equivalent of Rousseau’s dependence on things. Herman Krüsi, one of Pestalozzi’s coadjutors, in *My Educational Recollections*¹¹, writes how before his meeting with Pestalozzi at Burgdorf he held the system in high estimation which by dexterous

Also J.A. Green, *Pestalozzi’s Educational Writings* (London: Edward Arnold, 1912), pp. 85-153.

¹⁰ *Ansichten und Erfahrungen* (Views and Experiences concerning the idea of Elementary Training), published in 1807.

¹¹ Translated by his son Hermann Krüsi in *Studies on Education*, edited by Earl Barned (Philadelphia, 1903), vol. i, second edition, p. 273. Cf. *How Gertrude Teaches Her Children*, second letter. J.A. Green, *Pestalozzi’s Educational Writings*, p. 94.

questions could elicit answers from the children. He continues: “having read in educational writings that Socrates had possessed this faculty in a high degree, the term “to socratize” presented to me an almost magic charm. When I communicated my views on this subject to Pestalozzi he could not refrain from a knowing smile. “This art”, he then said quite earnestly, “when applied at the proper time and place, has its own value, but it is utterly worthless for teachers and children in the public schools. Socrates was surrounded by young men who had a background in the knowledge of words and things. If you take pains to give your children first this background, then the necessary questions about things with their own observation will be naturally suggested. Without this background every attempt to elicit proper answers from the children by artfully put questions is merely thrashing of straw, and leads to sore deception or discouragement which may even deprive you of faith in yourself”¹².

Leonard and Gertrude describes how, mainly by means of education, the regeneration of a small community was effected by the noble efforts of a pious woman, the wife of a village mason in humble circumstances. In the village of Bonnal the home of Leonard becomes the model educational institution, and Gertrude, the mother of the children, the ideal educator. This home-education represents Pestalozzi's ideal¹³, and it was only the circumstances in which he laboured, that compelled him in practice to adopt class-teaching methods. These he regarded as a necessary but temporary expedient till mothers in sufficient numbers should be adequately educated to superintend the instruction of their own children.

As yet there was no formal analysis of *Anschauung*, but the “contact with realities” for which Pestalozzi pleaded in his *Evening Hours of a Hermit* is exemplified in the procedure of Gertrude. “Yet she never adopted the tone of instructor toward her children; she did not say to them: “Child, this is your head, your nose, your hand, your finger”,

¹² Cf. *Kant on Education*, English translation, p. 81: “In the culture of *reason* we must proceed according to the Socratic method... The Socratic method should form, the, the rule for the catechetical method. True, it is somewhat slow, and it is difficult to manage so that in drawing ideas out of the child, the others shall also learn something”.

¹³ Cf. *Leonard and Gertrude*: “The school ought really to stand in closest connection with the life of the home”. *Evening Hours of a Hermit*: “The home should be the foundation of any natural scheme of education. Home is the great school of character and of citizenship”.

or “Where is your eye, your ear?” but instead she would say. “Come here, child, I will wash your little hands”, “I will comb your hair”, or “I will cut your finger nails”. Her verbal instructions seemed to vanish in the spirit of her real activity, in which it always has its source. The result of her system was that each child was skilful, intelligent, and active to the full extent that his age and development allowed.

“The instruction she gave them in the rudiments of arithmetic was intimately connected with the realities of life. She taught them to count the number of steps from one end of the room to the other, and two of the rows of five panes each, in one of the windows, gave her an opportunity to unfold the decimal relations of numbers. She also made them count their threads while spinning, and the number of urns on the reel, when she wound the yarn into skeins. Above all, in every occupation of life she taught them an accurate and intelligent observation of common objects and the forces of nature”.

Between December 1798 and June 1799 another opportunity, likewise foredoomed to failure, presented itself to Pestalozzi to put his ideas into practice, this time at Stanz. About eighty children, left destitute after the village had been reduced to ashes by the French troops, were put in Pestalozzi’s charge, but the population being Catholic were naturally hostile to the representative of a government which had brought ruin upon them. The retreating French forces commandeered the convent where Pestalozzi was established, and ended the experiment. Nevertheless some measures of success attended his efforts, and illustrated the truth of his view that education should be based on love. “Even before the spring sun had melted the snows from our mountains, my children were no longer recognisable”. The great human sympathy for children with which Pestalozzi was endowed in a singular degree had prevailed. But affection, even when it is reciprocal, is not enough; the pupil must be trained to independence. As Herbart insists: ¹⁴something more than a love for a subject is required of the youth; a well-balanced, many-sided interest is demanded.

Pestalozzi’s next venture was at Burgdorf (1799-1804) and it was here that he developed and formulated his teaching technique¹⁵. The Burgdorf period produced *How Gertrude Teaches Her Children* or *Letters to Gessner* (1801) – Pestalozzi’s most important treatise on

¹⁴ *Minor Pedagogical Works*, pp.74-6.

¹⁵ A personal impression of Pestalozzi at this stage by one of his collaborators, Hermann Krüsi, is given in *My Educational Recollections* (see above).

educational method. Reviewing this work, Herbart states¹⁶: “It is his intention to place in the hands of wholly ignorant teachers and parents such writings as they need only to cause the children to read off and learn by heart, without adding anything of their own. What he believed could be carried out into effects most immediately he preferred; he must have his levers sturdy enough not to break even in clumsy hands. The book in which, under the form of letters to a friend, he describes the outlines of such a plan, belongs really in the hand of such men as have influence on the organization of lower schools and upon parents of the lower social ranks. Such men would be able to spread his actual school books, which are to be published in the future. What is faulty in the whole publication therefore is, perhaps, its title, which brings it immediately into the hands of women, of mothers”.

Pestalozzi’s intention, as he himself conceived it¹⁷, was to discover the nature of teaching itself, to found popular instruction on psychological principles, to produce a general method of instruction following a psychologically ordered sequence.

Although the title and the form of Pestalozzi’s chief work are unfortunate, it is nevertheless the main source of his contributions to the psychology, sociology and philosophy of education. Of the Pestalozzian method Herbart says¹⁸: “Its peculiar merit consists in having laid hold more boldly and more zealously than any former method of the duty of building up the child’s mind, of constructing in it a definite experience in the light of clear sense-perception, not acting as if the child had already an experience but taking care that he gets one... The Pestalozzian method, therefore, is by no means qualified to crowd out any other method but to prepare the way for it. It takes care of the earliest age that is capable of receiving instruction”. Herbart here refers to Pestalozzi’s conception of *Anschauung*, a term for which there is no precise English equivalent, and the early mistranslations of which seriously prejudiced the acceptance of Pestalozzi’s doctrines in this

¹⁶ *Minor Pedagogical Works*, pp. 37-8. Cf. p. 183. Also *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 41: “I believe it is not possible for common popular instruction to advance a step, so long as formulas of instruction are not found which make the teacher, at least in the elementary stages of knowledge, merely the mechanical tool of a method, the result of which springs from the nature of the formulas and not from the skill of the man who uses it”.

¹⁷ *Ibid.* pp. 139, 19, 25.

¹⁸ *Minor Pedagogical Work*, p. 61

country¹⁹. By Anschauung is to be understood the immediate experience of objects or situations. Terms used by English and American writers to convey the same idea include: immediate awareness, direct acquaintance, direct appreciation, concrete experience, personal contact, first-hand impressions, face-to-face knowledge, the direct impact of things of persons.

Anschauung is the basis of all knowledge and experience. Kant remarks: "All thought ... must directly or indirectly go back to Anschauungen", and "Whatever the process and the means may be by which knowledge refers to its objects, there is one that refers to them directly and forms the ultimate material of all thought, namely, die Anschauungen"²⁰. Anschauung is not, however, restricted to mere awareness of objects; it comprises also spontaneous appreciation of moral actions and direct realisation of situations. It emphasizes the immediacy of the experience, but does not imply simplicity in the process; negatively it excludes the intervention of any object or process between the subject and his experience. Its primary purpose, for Pestalozzi, was to further the converse of man with his world"²¹.

For Kant the forms of Anschauung were space and time. In his *Letters to Greaves*²² Pestalozzi accepts Kant's classification. "The relation and proportions of number and form constitute the natural measure of all those impressions which the mind receive from without. They are the measures, and comprehend the qualities of the material world; from being the measure of space and number the measure of time". Earlier, and generally, he distinguished three aspects of Anschauung, namely, form, number and name. How he arrived at this division he records as follows: ²³"Living, but vague, ideas of the elements of instruction whirled about in my mind for a long time.... At last, like a *Deus ex machina*, came the thought – the means of making clear all knowledge gained by sense-impression comes from number, form and language. It suddenly seemed to throw a new light on what I was trying to do.

"Now, after my long struggle, or rather my wandering reverie, I

¹⁹ Cf. title of pamphlet published in Dublin in 1815, "A sketch of Pestalozzi's Intuitive System".

²⁰ *Critique of Pure Reason* – The Elements of Transcendentalism.

²¹ Herbart, *Minor Pedagogical Works*, p. 46.

²² P. 134.

²³ *How Gertrude Teaches Her Children*, pp. 86-8, cf. pp. 33, 51-2.

aimed wholly and simply at finding out how a cultivated man behaves, and must behave, when he wishes to distinguish any object which appears misty and confused to his eyes, and gradually to make it clear to himself.

“In this case he will observe three things:

1. How many, and what kinds of objects are before him.
2. Their appearance, form or outline.
3. Their names; how he may represent each of them by a sound or word.

“The result of this action in such a man manifestly presupposes the following ready-formed powers:

1. The power of recognize unlike objects, according to the outline, and representing to oneself what is contained within it.
2. That of stating the number of these objects, and representing them to himself as one or many.
3. That of representing objects, their number and form, by speech, and making them unforgettable.

I also thought number, form and language are together, the elementary means of instruction, because the whole sum of the external properties of any object is comprised in its outline and its number, and is brought home to my consciousness through language. It must then be an immutable law of the technique of instruction to start from and work within this threefold principle:

1. To teach children to look upon every object that is brought before them as a unit, that is, as separated from those with which it is connected.
2. To teach them the form of every object, that is, its size and proportions.
3. As soon as possible to make them acquainted with all the words and names descriptive of objects known to them.

“And as the instruction of children should proceed from these three elementary points, it is evident that the first efforts of the technique of instruction should be directed to the primary faculties of counting, measuring, and speaking, which lie at the basis of all accurate knowledge of objects of sense. We should cultivate them with strictest psychological technique of instruction, endeavour to strengthen and make them strong, and to bring them, as a means of development and culture, to the highest pitch of simplicity, consistency and harmony”.

On Pestalozzi's analyses of *Anschauung* much criticism has been

expended. One of Herbart's earliest essays on education was devoted to a consideration of it – *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* (1802)²⁴ and Fichte dealt at some length with it in the ninth of his *Addresses to the German Nation* on “The Starting Point that Actually Exists for the New National Education” (1807-8)²⁵, Herbart objecting mainly to Pestalozzi's treatment of form, preferring the triangle to the equilateral as the basic geometrical figure, Fichte to the treatment of language, and both to some of the applications of the Pestalozzian method. To the objection that colour is a primary datum of *Anschauung* and should have equal recognition with form, Herbart replies²⁶ that the cardinal fault of uneducated sight consists in adherence to colour. “More exactly speaking, it consists in being immersed in the pre-eminent colour, in losing weaker colours at the instance of the stronger. Correctness of sense-perception which is opposite to this fault, consists in synthetically connecting everything that pertains to the form of the thing. It is attention to form to which our vision requires to be especially educated”.

Apprehension of form was developed by Pestalozzi mainly to drawing, on the ground that children are ready at an earlier age for knowledge of proportion and for the guidance of the slate-pencil than for guiding the pen and making tiny letters²⁷.

Pestalozzi, in fact, built all power of doing, even the power of clear representation of all real objects, upon the early development of the ability to draw lines, angles, rectangles and curves²⁸. Thus he states²⁹ that “by exercises in lines, angles and curves, a readiness in gaining sense-impression of all kinds is produced in the children, as well as skill of hand, of which the effect will be to make everything that comes within the sphere of their observation gradually clear and plain”. Against the tendency for the means to obscure the aim, and for

²⁴ See Herbart, *Minor Pedagogical Works*, pp. 28-49, 57-61.

²⁵ J.G. Fichte, *Reden an die Deutsche Nation*. A translation by R.F. Jones and G.H. Turnbull was published by The Open Court Publishing Company, Chicago and London 1922.

²⁶ *Minor Pedagogical Works*, p. 135.

²⁷ *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 35. Cf. p. 84. “I found in the effort to teach writing, the need of subordinating this art to that of drawing, and in the effort to teach drawing the combination with, and subordination of this art to, that of measurement”.

²⁸ P. 60.

²⁹ P. 51.

drawing to become an end in itself, Pestalozzi protested³⁰, saying “Nature gives the child no lines, she only gives him things, and lines must be given him only in order that he may perceive rightly. The things must not be taken from him in order that he may see only lines”. And concerning the danger of rejecting Nature for the sake of lines, on another occasion he angrily exclaimed:³¹ “God forbid that I should overwhelm the human mind and harden it against natural sense-impressions, for the sake of these lines and of the technique of instruction, as idolatrous priests have overwhelmed it with superstitious teaching, and hardened it against natural sense-impressions”.

By basing writing on drawing, separating the acquisition of the forms from the command of the writing instrument, and using the skill acquired in writing for the expression of significant ideas³² Pestalozzi anticipated in many points the Montessori method of teaching writing. The defect of his method, as in language teaching, is that he carried his analysis to its ultimate limits, whereas what is psychologically simple to the child is not necessarily what remains when analysis cannot be carried further; in writing, the unit is the word or the letter, not the so-called element of the letter.

Scope for the application of Pestalozzi’s principle of concreteness was readily found in arithmetic. Reviewing Krüsi’s development as a teacher, Pestalozzi writes: “For instance, when he asked ‘I arithmetic, How many times is seven contained in sixty-three’ the child had no real background for his answer, and must with great trouble dig it out of his memory: Now, by the plan of putting nine times seven objects before his eyes, and letting him count them as nine sevens standing together, he has not to think any more about this question; he knows from what he has already learnt, although he is asked for the first time, that seven is contained nine times in sixty-three. So it is in other departments of the method”³³. The general principle of *Anschauung* as applied to arithmetic Pestalozzi formulated in these terms³⁴: “That by exercising children beginning to count with real objects, or at least with dots representing them, we lay the foundation of the whole of

³⁰ P. 69.

³¹ *Ibid.*

³² Cf. p. 129. “As writing, considered as form, appears in connection with measuring and drawing, so it appears again as a special kind of learning to talk”.

³³ *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 54.

³⁴ P. 51. Vertical strokes were usually adopted by Pestalozzi to represent the units.

the science of arithmetic, and secure their future progress from error and confusion”.

Whereas experiment has demonstrated that the apprehension or number-forms can be facilitated by modifications of the arrangement of the units proposed by Pestalozzi, and objection has been taken to the various devices based on the Pestalozzian number pattern on the ground that they involve counting³⁵, experience has but confirmed the general principle that the concrete representation of number is indispensable to the beginnings of the teaching of arithmetic.

With the language aspect of Anschauung Pestalozzi concerned himself more particularly, although he did not quite regard the name as coordinate in rank with form and number³⁶. Fichte complains³⁷ that acquaintance with the word-sign adds nothing to the knowledge of an object but simply brings it within the sphere of what can be communicated to others. Herbart nevertheless comes again to the defence of Pestalozzi arguing³⁸ that to young children a word, a name, is not as to us merely the sign of a thing. The world itself is the thing. They linger upon the sound. Not until the latter has become commonplace to them do they learn to forget it in attention to the thing itself. Pestalozzi reasoned that the child must learn to talk before he can be taught to read³⁹, and recognized the child's need for a full and facile vocabulary. Thus he affirms⁴⁰: “The advantage of a fluent and early nomenclature is invaluable to children. The firm impression of names makes the things unforgettable, as soon as they are brought to their knowledge; and the stringing together of names in an order based upon reality and truth develops and maintains in them a consciousness of the real relation of things to each other. Certain it is that when a child has made the greater part of a scientific nomenclature his own, he en-

³⁵Catherine Stern, *Children Discover Arithmetic* (New York. Harper & Brothers, 1949), p. 19.

³⁶Cf. *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 150.

³⁷*Addresses to the German Nation*, English translation, p. 166.

³⁸*Minor Pedagogical Writings*, p. 38. Froebel in *The Education of Man* repeats that the world and the thing are to the child one and the same.

³⁹*How Gertrude Teaches Her Children*, p. 36: “The child must learn to talk before he can reasonably taught to read”; p. 84: “Thus I found in teaching to read, the necessity of its subordination to the power of talking”.

⁴⁰P. 33. Cf. p. 51: “Through a well-arranged nomenclature, indelibly impressed, a general foundation for all kinds of knowledge can be laid, by which children and teacher, together, as well as separately, may rise gradually, but with safe steps, to clear ideas in all branches of knowledge”.

joys through it at least the advantage that a child enjoys who in his own, a great house of business, daily becomes acquainted from his cradle upwards with the names of countless objects". Pestalozzi does not propose that the child should acquire a stock of names merely for their own sake but as a means to the mastery of things, a function which the name has had from the earliest time. He complained⁴¹ that in the lower schools for more than a century there had been given to empty words a weight in the human mind that not only hindered attention to the impressions of nature, but even destroyed man's inner susceptibility to these expressions. His own method, he explains⁴², was "like Nature with the savage, I always put the picture before the eye, and then sought for a word, for the picture".

Pestalozzi's insistence upon the need for a training in language as an indispensable preliminary to an adequate education moved Herbart to ask⁴³: "What stands so long and universally in the way of human education as lack of language? Who is more surely excluded from the benefits of instruction conferred in human conversation than he who neither knows how to choose the appropriate expression nor how to appreciate the force of an expression well invented? Does even the educated man ever come to the end of the study of language, the creatress of all conversation, all society?"

Pestalozzi reduced language to words or names, and the latter he resolved into sounds. For each stage he constructed formal exercises, beginning with syllables which he regarded as the irreducible elements. The first exercises took the form, for example, a – ab – bab, etc., much after the manner of the present-day phonic methods of teaching to read. Lists of names of the most important objects in all divisions of the kingdom of nature, history, geography, human callings and relations he required to be memorised, and lastly sentences had to be formed in various ways. Pestalozzi's analysis was carried to extremes and evoked censure; the redeeming feature of his method was nevertheless that it based reading on sounds and not on spelling, and thereby prepared the way for modern methods. On the ground of content, too, it was condemned both by Fichte⁴⁴ and by Herbart⁴⁵ for,

⁴¹ P. 113.

⁴² *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 55.

⁴³ *Minor Pedagogical Works*, pp. 43-4.

⁴⁴ *Addresses to the German Nation*, English translation, p. 164.

⁴⁵ *Minor Pedagogical Works*, pp. 54, 60.

in *The Mother's Books*⁴⁶, Pestalozzi was misled into beginning with the child's body, arguing that the first object of the child's knowledge must be the child himself.

Notwithstanding such objections the value of Anschauung as the basis of instruction remains unimpaired. Anschauungsunterricht became an established element in the German school curriculum; in an emasculated form it functioned in the nineteenth century English education as the object lesson.

Immediate experience is generally confused and must be made definite; it must likewise be generalised. This requirement was expressed by Kant in the oft-quoted statement: "Gedanken ohne Inhalt, sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind" – Thoughts without content are empty, Anschauungen without concepts are blind⁴⁷". And Kant adds: "Therefore it is equally necessary to make our concepts sensuous (that is, to add to them the object of immediate experience) as to make our immediate experiences intelligible (*sich verstaendlich*), that is to bring them under concepts. In his *Letters to Greaves*⁴⁸ Pestalozzi explains: "But if a mother is to teach by THINGS, she must recollect also that to the formation of an idea more is requisite than bringing the object before the senses. Its qualities must be explained; its origin must accounted for; its parts must be described, and their relation to the whole ascertained; its use, its effects or consequences must be stated. All this must be done, at least, in a manner sufficiently clear and comprehensive to enable the child to distinguish the object from other objects, and to account for the distinction which is made". More technically expressed: Anschauungen must be made distinct by analysis according to form, number and name; they must then be made clear, and, for Pestalozzi, they are clear when they can be described. The final stage is to make them definite, that is, able to be defined, for, as Pestalozzi explains, the power of describing usually precedes that of defining which implies referring an object to its genus or species.

In this progressive development no step must be missed. There must be no gaps in instruction. This is Pestalozzi's principle of unbroken sequence or uninterrupted continuity, second is significance only to his doctrine of Anschauung. It was this feature of his teaching that

⁴⁶ See *How Gertrude Teaches Her Children*, pp. 231-3.

⁴⁷ *Critique of Pure Reason*. The Transcendental Logic. Introduction.

⁴⁸ P. 123.

appealed to and was championed by Herbart⁴⁹: “I had long held their feeling of a clear apprehension to be the sole and genuine spice of instruction, and a regularity of sequence perfect and adequate in all respects was to me the grand ideal in which I saw the thorough-going means for securing to all instruction its rightful effect. The main endeavour of Pestalozzi, as I was given to understand, was exactly the same; namely, to find this sequence, this arrangement and combination of all things which must be taught either simultaneously or successively. On the supposition that he had found it, or at least that he was on the right way thither, every unessential addition, every adventitious aid would be an injury. It would be reprehensible, because it would distract attention from the main point. If he has not found that sequence, it still remains to be found, or at least to be amended and continued. But even in that case his method is correct; at least to the extent of throwing out the injurious additions. Its laconic brevity is its essential merit. Not a useless word is heard in his school; the train of apperception is never interrupted. The teacher pronounces for the children constantly. Every faulty letter is expunged from the slate immediately. The child never dwells on its mistakes. The right track is never departed from; hence every moment marks progress”.

Although *How Gertrude Teaches Her Children* is mainly concerned with the nature and development of knowledge, Pestalozzi would not have it thought that this is the aim of education, for he says: “To have knowledge without practical power, to have insight, and yet to be incapable of applying it in everyday life, what more dreadful fate could an unfriendly spirit devise for us⁵⁰”, and Fichte adds⁵¹: “All this part of education is but a means and a preliminary exercise for the second essential part, the civic and religious education”. Reviewing *How Gertrude Teaches Her Children*, Herbart observes⁵²: “Without doubt the most necessary instruction must be that which teaches man what he most needs to know. Now what is needful either to our physical or our moral nature. We need either a sensuous beings to enable us to live or we need it as beings in the social relations of citizenship, family life, and so forth, I order that we may know and do our duty. Agriculture, manufacturing, commerce and all other gainful art and

⁴⁹ *Minor Pedagogical Works*, pp.34-5.

⁵⁰ *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 173.

⁵¹ *Addresses to the German Nation*, English translation, p. 169.

⁵² *Minor Pedagogical Works*, p. 36.

science pertain to the first class; religion, ethics, notions of civic right and obligations belong to the second". Herbart's classification might be said to represent the main aspects of education in Pestalozzi's earlier efforts, the ideal education comprising for him a general introduction to the various forms of handicraft and to the simple social relations. In his later work he was nevertheless inclined to regard the requirements of education as three in number – the training of the hand, the head and the heart.

Of the threefold division of the educational process – the physical, the intellectual, the moral-religious – the first comprises not merely physical culture but also artistic skill and technical dexterity since all involve the physical organs. Fichte approves⁵³ of the inclusion by Pestalozzi of the development of the pupil's bodily powers, quoting a passage from *How Gertrude Teaches Her Children*⁵⁴, complains that Pestalozzi has failed to supply a graduated scheme of physical exercises, an omission Pestalozzi had himself deplored. While mental development in general consists in the inner organization of impressions received from without, art reverses the process in so far as it modifies the external world by means of inner impulses and tendencies. The basis of all art is partly internal, partly external, partly mental, partly physical. Artistic skill comprises the effort to embody the products of the human mind, to give expression to the impulses of the human heart, to exercise the dexterities required in domestic and social life. Such is Pestalozzi's view of art as expounded in the *Swnsong*⁵⁵. The development of dexterity follows the same laws as the development of knowledge⁵⁶.

Although Pestalozzi following Rousseau, believes that the child is born good⁵⁷, we must nevertheless take his education out of the hands of blind nature⁵⁸, as the world he enters is a spoilt alike the innocent

⁵³ *Addresses to the German Nation*, English translation, p. 67.

⁵⁴ Pp. 177-8. Cf. *Letters to Greaves*, pp. 89-98.

⁵⁵ Theodor Urget, *Grundlehre der Erziehungslehre Pestalozzi* (Leipzig: K.F. Koehler, 1914), pp. 94-5.

⁵⁶ *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 173.

⁵⁷ P. 75.

⁵⁸ P. 160. Man can only become man through his inner and spiritual nature. He becomes through it independent, free and contented. Mere physical nature leads him not hither. She is in her very nature blind; her ways are ways of darkness and death. Therefore, the education and training of our race must be taken out of the hands of blind sensuous Nature and the influence of her darkness and death, and put into the hands of our moral and spiritual being and its divine, eternal, inner light and truth.

enjoyment of the senses and for the feelings of his inner nature⁵⁹. The moral faculty is present in infancy. “God has given the child a spiritual nature, that is to say, He has implanted in him the voice of conscience; and He has done more, He has given him the faculty of attending to his voice⁶⁰. The moral virtues originate in the relations existing between the child and his mother. In them too lies the whole essence of the natural germ of that state of mind which is peculiar to human dependence on the Author of our being⁶¹. An ABC of Anschauung, but a special type of Anschauung, an analogous of inner Anschauung, is necessary, as is also a perfect gradation of methods for developing the soul and feelings, “the essential purpose of which should be to use the advantage of instruction and its mechanism for the preservation of moral perfection, to prevent the selfishness of the reason by preserving the purity of the heart from error and oneness; and, above all, to subordinate my sense-impressions to my convictions, my eagerness to my benevolence, and my benevolence to my righteous will”⁶².

In his earlier writings Pestalozzi stressed the equality rather than the correlation of his three main divisions of education – the physical, the intellectual and the ethico-religious, or to elaborate these – the physical, the technical, the aesthetic, the intellectual, the moral and the religious aspects of personality. In his later writings he insists that the three aspects should be coordinated by one spiritual principle. Thus in the *Swansong* he definitely characterizes the relationship between them as one of harmony. “The education of all three sides of our nature proceeds on common lines in equal measure, as is necessary if the unity of our nature and the equilibrium of our powers are to be recognised from the outset”⁶³. And in the *Letters to Greaves*⁶⁴: “The powers of man must be so cultivated that no one shall predominate at the expense of another, but each be excited to the true standard of activity; and this standard is the spiritual nature of man”.

Earlier in *How Gertrude Teaches Her Children* the idea of harmonious development was mentioned⁶⁵: “The aim of all instruction is,

⁵⁹ P. 187.

⁶⁰ *Letters to Greaves*, p 19.

⁶¹ *How Gertrude Teaches Her Children*, p. 184.

⁶² P. 189.

⁶³ J.A. Green, *Pestalozzi's Educational Writings*, p. 281.

⁶⁴ P. 18.

⁶⁵ Pp. 156-7. Also in *Views and Experience*: “The sole aim of education is the

and can be, nothing but the development of human nature, by the harmonious cultivation of its powers and talents, and the promotion of mainlines of life". Emphasis on harmonious development or on well-balanced training, it need hardly be remarked in the case of Pestalozzi, should not blind us to the fact that education while suppressing idiosyncrasy should respect individuality. In the *Swanson* Pestalozzi – in opposition to Rousseau who believed that the great souls could find their way alone – advises: "Unusual capacity should be given every possible chance, and, above all, it should be rightly guided". A further danger in the quotation from *How Gertrude Teaches Her Children*, from which Pestalozzi was delivered by reason of the poverty, is that it may be interpreted to support a mere training of the mental faculties without regard to the social value of the training and the social situations which the pupil will later encounter.

In 1805 Pestalozzi transferred from Burgdorf to Yverdon, where he remained till 1827. He had by now acquired international fame; princes visited his institution. But the days of his astonishing popularity were also the days of his greatest mental distress; dissension persisted among his staff with which by reason of his administrative incapacity he was unable to cope. This explains why Froebel's estimate of Pestalozzi's work is so much at variance with that of Herbart. It was the earlier efforts of Pestalozzi in the adverse circumstances at Burgdorf⁶⁶, where any measure of success was commendable, that Herbart approved, whereas Froebel later encountered the more ambitious enterprise at Yverdon only to have his great expectations disappointed⁶⁷. Writing of his first visit⁶⁸, Froebel says: "What I saw was to me at once elevating and depressing, arousing and bewildering... The disappointing side of the teaching plan, against which I intuitively rebelled, although my own tendencies on the subject were as yet so vague and dim, lay, in my opinion, in its incompleteness and one-sidedness. Several subjects of teaching and education highly important to the all-around harmonious development of a man seemed to me thrust far too much into the background, treated in stepmotherly fash-

harmonious development of the powers and dispositions which make up personality".

⁶⁶ Herbart's visit to Burgdorf took place in 1797-9.

⁶⁷ Froebel in his *Autobiography* admits: "There was no educational problem whose resolution I did not firmly expect to find there".

⁶⁸ The first visit lasted a fortnight, Froebel leaving Yverdon mid-October 1805.

ion, and superficially worked out". This conviction was but confirmed by Froebel's second visit to Yverdon⁶⁹. "The powerful, indefinable, stirring and uplifting effect produced by Pestalozzi when he spoke, set one's soul on fire for a higher, nobler life", writes Froebel, "although he had not made clear or sure the exact way towards it, nor indicated the means whereby to attain it. Thus did the power and many-sidedness of the educational effort make up for the deficiency in unity and comprehensiveness; and the love, the warmth, the stir of the whole, the human kindness and benevolence if it replaced the want of clearness depth, thoroughness, extent, perseverance, and steadiness... On the whole I passed a glorious time at Yverdon, elevated in tone, and critically decisive for my after life. At its close, however, I felt more clearly than ever the deficiency of inner unity and interdependence, as well as of outward comprehensiveness and thoroughness in the teaching there".

Pestalozzi's efforts in education were tentative, and although lacking the scientific precision demanded to-day, they were in the broader sense of the term experimental⁷⁰. His results had not that consistency which obtains in a purely *a priori* scheme of education, nor did they command that respect which attaches to the conclusions of a philosophical theory⁷¹; as the products of hard-won experience they nevertheless possess a reliability which many other more pretentious results do not. With Pestalozzi it may truly be said that necessity was the mother of invention, and this he himself recognised when he prayed⁷²: " God, I thank Thee for my necessity". It was this necessity which constrained him to make *Anschauung* the common starting-point of all instruction, to insist that teaching should follow an orderly sequence, to formulate a general method based on psychological principles, to recognise the practical and emotional aspects of personality, to lay the basis of our elementary school system and to reinforce the democratic tradition in education.

⁶⁹ 1808-10.

⁷⁰ Pestalozzi frequently referred to his own methods as experimental. Cf. *How Gertrude Teaches Her Children*, pp. 154, 166, 172.

⁷¹ Cf. *How Gertrude teaches Her Children*, p. 83: "Since my twentieth year, I have been incapable of philosophic thought, in the true sense of the word".

⁷² P. 18.

Carta di Genova- La Scuola delle regioni (2021)

Angelo Luppi

Premessa

Nei primi giorni di dicembre 2021 sul sito della Conferenza delle Regioni e delle Provincie Autonome, nella sezione Istruzione, Università e Ricerca è stato pubblicato un documento assai interessante avente come denominazione “Carta di Genova- La Scuola delle Regioni”¹. Questo documento esprime valutazioni comuni e conseguenti richieste, formulate dagli assessori regionali e rivolte all’autorità di governo. In sostanza si propone un programma di riforma dell’orientamento da realizzare in tutti i livelli scolastici, così estendendo per le Regioni l’ambito d’interesse a queste problematiche oltre l’attuale formazione professionale. Gli assessori regionali competenti, all’unanimità, risultano aver condiviso tale documento che appare assai importante in quanto tende chiaramente ad estendere la presenza di indicazioni ed esigenze regionali sull’intero sistema scolastico del nostro paese. Infatti, come si legge nel comunicato stampa che dà notizia di questa concordata proposta, ci si basa su una nutrita serie di richieste, quali “didattica orientativa a partire dalla scuola primaria (e non solo dalla secondaria); inserimento nell’organico delle scuole di ogni ordine e grado del profilo professionale dell’orientatore; formazione iniziale e in servizio dei docenti per attrezzarli opportunamente alle attività di orientamento trasversali e funzionali alla didattica orientativa; evoluzione del Pctco (le attività di alternanza scuola lavoro) con logica orientativa ed interattiva con le realtà del territorio; moduli di orientamento con attività laboratoriali di almeno 30 ore in tutti i livelli di istruzione; rafforzamento dei piani formativi individualizzati (Pif) in linea con quanto previsto per gli istituti di formazione professionale”².

¹ Cfr., sul sito della Conferenza delle Regioni e delle Provincie Autonome, la sezione Istruzione, Università e Ricerca in <http://www.regioni.it/materie/istruzione/> (ultima consultazione in data 6 gennaio 2022).

² Cfr., sul sito della Conferenza delle Regioni e delle Provincie Autonome, la sezione Comunicazione, (in data mercoledì 17 novembre), Istruzione: Carta di Genova sull’orientamento approvata da Commissioni Conferenza Regioni, in

Come si può ben cogliere dall'insieme delle tematiche messe in campo dalle richieste degli Assessori regionali competenti non si tratta solo di intervenire nell'ambito dell'orientamento e della formazione professionale bensì di estendere l'interessamento regionale (ovvero gli interessamenti regionali, che possono avere valenze diverse nelle diverse regioni) alle varie e sovraordinate situazioni formative, tanto professionali, quanto di indirizzo educativo, con cui agiscono le molteplici, per ordine e per territorialità, scuole italiane.

L'articolazione specifica delle varie proposte avanzate è riportata nei dettagli nel documento che segue; ci sembra tuttavia importante mettere in rilievo alcuni assi concettuali che esprimono le ragioni e le intenzioni politiche di questa iniziativa, che nel momento stesso in cui parla di orientamento, s'esprime in direzioni che ben oltre vanno rispetto a questo tema.

Tre ci appaiono le tematiche che debordano dallo specifico settore dell'orientamento: l'idea di comunità, la non esclusività del personale docente nell'agire con i ragazzi ed infine la modernizzazione dell'intero sistema scolastico.

L'idea di comunità, ispirata ai principi dell'autonomia scolastica, ormai è ampiamente diffusa nel sistema scolastico e certamente ha prodotto notevoli e diffusi risultati educativi, peraltro non da tutti riconosciuti. Secondo alcuni sembra infatti che questa tendenza produca invece un indebolimento della centralità nazionale della scuola nella nostra società. In questo documento, nella scia dell'orientamento, l'idea di comunità localizzante viene comunque riproposta e quindi appare interessare tanto i politici regionali, quanto ispirare l'attuale politica nazionale sulla scuola³.

Un secondo aspetto di notevole importanza riguarda tanto l'idea di incardinare nelle scuole la figura professionale dell'educatore quanto quella di associare gli insegnanti ad esperti nelle nuove dinamiche dell'informazione tecnologica; una proposta significativa ed importante, ma da chiarire nei ruoli e nelle responsabilità educative dei vari soggetti. A ciò si aggiunge, in una visione formativa più ampia, anche

<http://www.regioni.it/comunicato-stampa/2021/11/17/istruzione-carta-di-genova-sullorientamento-approvata-da-commissioni-conferenza-regioni-643709/>(ultima consultazione in data 6 gennaio 2022).

³ In altri e diversi livelli politici si avanza infatti l'idea di una scuola che sappia "uscire dalle proprie mura" per "fertilizzare il contesto territoriale" (P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, p. 146).

la necessità di valutare la pertinenza nel sistema scolastico dell'idea di competizione nel quadro delle *World Skills Standards Specifications*, richiamate nel documento.

Un terzo aspetto, anch'esso di evidente centralità formativa, riguarda l'idea di modernizzare la cultura scolastica. Tuttavia, nel promuovere una necessaria attenzione alle dinamiche della curiosità e della volontà di apprendere nell'attuale contesto sociale e nel valorizzare una capacità di intraprendere nelle ampie attività socio-economiche del contesto territoriale e nazionale che coinvolge i ragazzi sembra agire una certa imprecisione. Infatti si comprende in questo percorso, senza ulteriori chiare specificazioni, anche l'ambito del sistema d'istruzione primario, che coinvolge classi di età ancora ben lontane da visioni professionalizzanti. Un passaggio concettuale e pratico che andrebbe meglio precisato, in quanto meglio riferibile all'anno terminale della scuola secondaria di primo grado e non già ad un generico '*Orientamento nelle scuole primarie*'.

La Carta di Genova- La Scuola delle Regioni

1. Il ruolo dell'orientamento

Obiettivo del documento

Il presente documento “Carta di Genova- La Scuola delle Regioni” è un atto programmatico elaborato nell’ambito del Convegno Nazionale sulla Riforma dell’Orientamento svoltosi a Genova durante il Salone Orientamenti 2021, che descrive gli indirizzi nazionali per la programmazione e l’attuazione di misure di orientamento nei confronti di percorsi di istruzione e formazione e al lavoro. Lo scopo è quello di offrire un quadro comune per le iniziative che verranno intraprese da tutti i soggetti che operano sui territori regionali garantendo coesione ed unitarietà nella definizione di obiettivi. Le Regioni ritengono essenziale strutturare un sistema efficace di orientamento alla scelta del percorso formativo nei confronti dei giovani in uscita dal primo ciclo e frequentanti le ultime annualità dei percorsi di secondo ciclo (IV e V anni del sistema di istruzione e III e IV anni del sistema di istruzione e formazione professionale). Per i lavoratori, siano essi occupati, disoccupati, o a rischio di espulsione dal mercato del lavoro, si prevedono attività di orientamento al fine di indirizzarli al percorso formativo più adatto, secondo le diverse esigenze di aggiornamento o riconversione professionale.

1.1. Premesse

Le Regioni concordano che l’orientamento non è esclusivamente uno strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro bensì un processo complesso che concorre allo sviluppo della comunità e che occorre declinare in base all’ambito formativo e alle caratteristiche degli utenti. Esso ha una valenza trasversale e permette a studenti e lavoratori di sviluppare competenze progettuali a breve, medio e lungo termine garantendo al tempo stesso lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l’obiettivo di promuovere l’occupazione attiva, la crescita personale e professionale e l’inclusione sociale valorizzando nel contempo le esperienze del passato.

In un mercato del lavoro dinamico e in continua evoluzione, l'acquisizione di competenze che forniscono a individui e gruppi modalità strutturate per raccogliere, analizzare e sintetizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione, ha un ruolo centrale fin dalle prime fasi dei percorsi di studio e di lavoro.

Le grandi sfide della ripartenza e di accesso e gestione efficace dei fondi del programma NEXT GENERATION EU sono strettamente legate alla capacità dei sistemi territoriali di mobilitare e accompagnare le persone in base ai bisogni e alle specifiche caratteristiche e potenzialità. Riconoscere le proprie aspirazioni e saper definire un percorso di istruzione, formazione o lavorativo sono elementi imprescindibili da affiancare all'ordinaria attività didattica. La consapevolezza del proprio percorso permette di limitare eventuali abbandoni precoci dei percorsi di istruzione e formazione, favorisce l'ottenimento del successo formativo e contrasta il fenomeno dei NEET. A tal proposito, le Regioni concordano nel valorizzare il ruolo del tessuto produttivo locale e del capitale sociale ai fini orientativi. All'interno dei sistemi di istruzione e formazione professionale, le imprese sono considerate un luogo privilegiato di apprendimento e di orientamento. Questa modalità consente agli studenti di mettere a confronto le aspirazioni di ciascuno con la realtà lavorativa verificando così se la scelta della professione è effettivamente rispondente alla propria vocazione. Il piano di orientamento si pone in coerenza con il Piano Nazionale Nuove Competenze e con il decreto attuativo della nuova politica attiva Garanzia per l'Occupabilità dei lavoratori (GOL).

1.2. Analisi dei fabbisogni

È importante che i giovani acquisiscano familiarità con il mondo del lavoro, conoscendone i settori produttivi, le figure professionali e le dinamiche in relazione ai trend e le evoluzioni dei mercati del lavoro territoriali. Le Regioni metteranno a disposizione della collettività e dei principali *stakeholder* studi e analisi, anche in chiave predittiva, sui fabbisogni professionali delle imprese per orientare i giovani alla scelta del percorso formativo più idoneo, tenendo conto delle aspirazioni e degli interessi di ognuno nonché sul rapporto costi/benefici e misurazione degli effetti. Le Regioni utilizzeranno il proprio patrimonio informativo (CoB, esiti occupazionali dei percorsi formativi, ana-

lisi degli annunci di lavoro online, informazioni derivanti dalla gestione di avvisi di politiche formative e politiche attive del lavoro) per definire report descrittivi dei fabbisogni formativi presenti e futuri del territorio. I report saranno pubblicati e resi navigabili in modo semplice per tutti coloro che saranno interessati a comprendere quali percorsi formativi offrono determinati sbocchi occupazionali e quali degli sbocchi occupazionali offrono una maggiore occupabilità nel medio e nel lungo termine.

2. Orientamento nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione professionale regionali

Alla conclusione del percorso di istruzione secondaria di primo grado, gli studenti e le relative famiglie hanno l'onere di scegliere quale percorso formativo affrontare per i successivi tre o cinque anni. Questa scelta ha importanti effetti di medio e lungo termine sugli sbocchi occupazionali e sulle aspettative dei giovani. Per questo motivo è importante che tutti coloro che intervengono nel processo di orientamento (allievi, genitori, docenti, orientatori) abbiano a propria disposizione informazioni chiare e precise sull'offerta formativa del territorio, sulle possibilità di proseguire il percorso lungo la filiera formativa e sui concreti sbocchi professionali delle diverse opzioni. Tutte le attività di orientamento erogate nell'ambito dei diversi territori regionali garantiscono un trattamento paritario tra i percorsi statali di istruzione ed i percorsi regionali erogati nell'ambito del sistema di istruzione e formazione professionale. Un sistema organico di orientamento che possa soddisfare le necessità di tutti i soggetti interessati dovrà prevedere l'attivazione di tre categorie di azioni: attività formative, eventi di orientamento e misure a supporto.

2.1. Attività formative

Per offrire una maggiore capillarità delle attività formative legate all'orientamento è necessario avviare un processo di integrazione dei laboratori orientativi e delle ordinarie attività di formazione svolte presso gli istituti formativi. L'orientamento deve essere considerato come parte integrante della formazione dei giovani, per questo sarà necessario superare la rigidità del quadro orario nel rapporto scuola-lavoro individuando spazi innovativi e flessibilità dell'approccio. Al

fine di garantire la massima diffusione delle iniziative di orientamento, le Regioni intendono favorire l'attuazione di misure integrate con le attività scolastiche e formative curriculari già inserite nel monte ore annuale.

Percorsi modulari e piani formativi individualizzati

La valorizzazione delle aspirazioni e degli interessi dei singoli, anche attraverso la generalizzazione dell'istituto dei piani formativi individualizzati, implica il superamento dell'identità tra classe demografica e aula e l'utilizzo di modalità didattiche innovative che in parte superino le lezioni frontali e incentivino la partecipazione attiva degli studenti. La definizione di percorsi formativi personalizzati va affiancata ad una flessibilità nella progettazione e nella fruizione delle attività formative sulla base delle necessità del singolo. In questo modo si renderebbe possibile favorire collegamenti tra discipline differenti e si garantirebbe una maggiore differenziazione dell'offerta formativa dei territori. In questo modo gli allievi potranno individuare e raggiungere i bisogni formativi più idonei alle proprie aspirazioni, limitando al contempo il rischio di abbandoni prematuri dei percorsi e favorendo lo sviluppo di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Moduli di orientamento

La riforma del sistema di orientamento descritta all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza prevede l'attivazione di moduli di non meno di 30 ore nelle scuole secondarie di secondo grado e nelle scuole secondarie di primo grado. I moduli potranno prevedere attività laboratoriali che permettano agli studenti di sperimentare direttamente gli elementi caratterizzanti dei diversi percorsi formativi. Con la collaborazione degli enti di formazione professionale e delle Fondazioni ITS, saranno avviate azioni per la diffusione dei percorsi delle filiere regionali di formazione professionale e a realizzare una piattaforma digitale di orientamento relativa all'offerta formativa terziaria degli Atenei e degli ITS, al fine di favorire una scelta consapevole di prosecuzione del percorso di studi o di ulteriore formazione professionalizzante. È previsto, inoltre, l'ampliamento della sperimentazione dei licei e tecnici.

Alternanza formativa per l'orientamento

Attraverso le attività di alternanza scuola-lavoro e i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), gli studenti hanno la possibilità di sperimentare in modo diretto il mondo del lavoro e di mettere alla prova il proprio interesse nei confronti di una determinata professione. Un PCTO evoluto con logica orientativa, al pari dell'alternanza formativa, è uno strumento con il quale gli studenti interagiscono con le realtà del territorio e si inseriscono in contesti organizzativi aziendali che permettono loro di confrontare aspirazioni, interessi e aspettative con la realtà del mondo del lavoro.

Orientamento nelle scuole primarie

Anche agli studenti più giovani devono essere offerte opportunità di introspezione e occasioni per mettersi alla prova e valutare le proprie competenze, attitudini, potenzialità e individuare i propri punti di debolezza ponendosi obiettivi di miglioramento. Già nell'ambito del sistema di istruzione primaria, con la guida di personale docente qualificato e orientatori, gli studenti dovranno confrontarsi con attività didattiche finalizzate alla conoscenza e rappresentazione di sé, all'acquisizione della capacità di scegliere e allo sviluppo della curiosità e della volontà di apprendere.

2.2. Eventi di orientamento

Le Regioni ritengono necessario affiancare alle attività di orientamento erogate in contesto ordinario anche eventi, incontri e manifestazioni di più ampio respiro che possano mettere in relazione diretta enti formativi, istituzioni scolastiche, fondazioni ITS, Università e Imprese.

Saloni dell'orientamento

I saloni si realizzano in ampi spazi che consentono la presenza contemporanea di molti soggetti rappresentativi delle realtà formative e lavorative che operano nel territorio di riferimento. Essi sono caratterizzati dalla presenza di stand affidati a enti di formazione, scuole secondarie di secondo grado, fondazioni ITS e Università che presenta-

no la propria offerta affiancate da imprese e associazioni che presentano le rispettive proposte. Gli stand possono essere organizzati anche in relazione ai mestieri rappresentati al fine di promuovere le professioni anziché la singola scuola o il singolo indirizzo di studi. Nell'ambito di queste iniziative possono essere realizzate diverse tipologie di intervento: attività informative di divulgazione dell'offerta formativa del territorio, dei dati sulle professioni più ricercate e di testimonianze di studenti e imprenditori dei diversi settori produttivi; attività formative per docenti e orientatori, famiglie e studenti finalizzate a far conoscere i principali strumenti utili per determinare il percorso di studio o lavorativo più affine agli interessi e alle aspirazioni dei giovani.

Incontri con testimonial del mondo del lavoro e visite ad imprese

Attraverso il coinvolgimento delle aziende, i giovani hanno la possibilità di accedere a informazioni concrete e aggiornate sul mercato del lavoro e di iniziare a muovere i primi passi nel mondo del lavoro. L'incontro con dei testimonial del lavoro – esperti in grado di coinvolgere famiglie e studenti in attività laboratoriali e seminari – gioca un ruolo significativo nell'aiutare gli studenti a esplorare, chiarire e definire meglio le proprie scelte sia relative al futuro percorso professionale sia a quello formativo. A queste iniziative si aggiungono le visite organizzate di piccoli gruppi di allievi guidate da orientatori e personale docente attraverso le quali gli imprenditori possono illustrare “dal vivo” i processi produttivi e gestionali e l'organizzazione del lavoro in azienda. Gli studenti hanno la possibilità di scegliere le imprese da visitare in base ai propri interesse e aspirazioni.

2.3. Misure a supporto

A fianco delle attività formative e degli eventi, le Regioni intendono definire una serie di misure di supporto che contribuiscano a creare un contesto favorevole affinché si sviluppi un sistema di servizi di orientamento organico e funzionale.

Istituzione della nuova figura di orientatore

Le istituzioni scolastiche dovranno dotarsi della figura di orientatore – inteso come soggetto esperto nel far emergere interessi, inclinazioni e talenti dei giovani al fine di individuare il percorso formativo più adatto – che si occuperà di definire e progettare percorsi personalizzati di orientamento e di formazione orientativa per gli allievi iscritti. La nuova figura dovrà rientrare nella Riforma del reclutamento dell'organico prevista nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. I criteri di riparto dovranno garantire un rapporto adeguato tra orientatori e studenti di ogni istituzione formativa.

Formazione orientativa

Le iniziative di formazione orientativa sono proposte al personale docente e ai orientatori che vogliono sviluppare delle competenze relative all'utilizzo di nuove metodologie didattiche e di software specifici per lo sviluppo della didattica orientativa. In particolare le proposte formative verteranno: per i docenti delle primarie sui metodi innovativi di insegnamento, per le secondarie di 1 grado su orientamento e conoscenza dei percorsi successivi per attitudini e contesto territoriale, per secondarie di 2 grado sull'orientamento verso ITS e inserimento al lavoro oltre a quello universitario. L'attività può essere svolta anche attraverso lo sviluppo di comunità di pratica in cui docenti e formatori condividono buone pratiche ed esperienze in una logica di rete.

Progetti di individuazione precoce del rischio di dispersione

Una delle finalità delle attività di orientamento è quella di limitare la dispersione scolastica in via preventiva, limitando gli errori e garantendo la linearità dei percorsi di crescita dei giovani. Nei casi in cui l'azione preventiva non si dimostra sufficiente, le Regioni favoriranno l'attivazione di misure di contrasto alla dispersione in chiave proattiva, con l'obiettivo di intercettare i giovani a rischio di dispersione e di inserirli in progetti personalizzati di riorientamento anche attraverso laboratori professionalizzanti.

Riorientamento e certificazione delle competenze

Le Regioni si impegnano a valorizzare la coesione tra i servizi di riorientamento e quelli di certificazione delle competenze di cui al

d.lgs. 13/2013 fine di valorizzare le esperienze maturate. Tali esperienze saranno tenute in considerazione sia nei casi di interruzione dei percorsi che nell'ipotesi di reinscrizione a percorsi formativi differenti, anche con riferimento ai percorsi erogati dai Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA).

World skills competition

Le World Skills Standards Specifications (WSSS) sono un punto di riferimento mondiale e rappresentano il catalogo di conoscenze, abilità, competenze e *best practice* internazionali relativi a professioni specifiche. Riflettono la visione condivisa a livello globale di quali conoscenze e abilità sono richieste a coloro che svolgono un determinato ruolo lavorativo e sono stilate da esperti internazionali e vengono aggiornate ogni due anni. Uno degli elementi di spicco del movimento, che rafforza la sua valenza di arricchimento dei sistemi regionali di VET, sta nella individuazione e valorizzazione di quelle che sono definite future skills: competenze con un alto tasso di tecnologia, individuate tramite la lettura di tendenze globali del mondo del lavoro. Le future skills rappresentano dunque la capacità di prevedere tali macrocambiamenti, per poter mantenere un alto livello di competitività. World Skills nella sua strutturazione rimarca l'efficacia della formazione professionale, rendendo evidente l'alta qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In questo senso, le competizioni esprimono il valore della VET come opportunità e crescita per i singoli allievi. Il valore orientativo del sistema World skills è molto alto in quanto illustra ai giovani un'ampia gamma di opportunità formative e lavorative all'interno di una cornice articolata, in cui le competizioni ai diversi livelli rappresentano il culmine di un processo.

Sviluppo di academy aziendali

Le Academy aziendali possono favorire un legame fra produzione e innovazione coinvolgendo la filiera di riferimento, laboratori esterni, centri di ricerca, università e sistema formativo. Esse svolgono un ruolo con riconoscimento sociale e ritorno di immagine contribuendo alla crescita culturale, educativa e professionale dei giovani.

3. Orientamento nell'ambito dei sistemi di politiche attive regionali

I servizi di orientamento nell'ambito delle misure di politica attiva presentano alcune particolarità che rendono necessario l'utilizzo di misure differenti rispetto a quelle dedicate agli studenti. In ogni caso, è possibile servirsi delle misure di orientamento dedicate ai sistemi di istruzione e formazione professionale regionali laddove compatibili. Vista l'eterogeneità dei destinatari delle misure di politica attiva, l'attività di orientamento dovrà essere svolta dopo una prima valutazione dei fabbisogni dell'interessato in esito alla quale è prodotto un bilancio di competenze. Una volta verificato il grado di distanza dal mercato del lavoro è possibile orientare il destinatario verso un percorso di formazione per l'aggiornamento o la riqualificazione professionale (orientamento alla formazione), o verso servizi al lavoro (orientamento ai servizi al lavoro). In ogni caso deve essere valorizzata l'iniziativa del destinatario volta alla fruizione dei servizi di formazione e di politica attiva erogati nell'ambito dei sistemi regionali, alla ricerca attiva di un lavoro e all'autoimprenditorialità.

3.1. Orientamento alla formazione

A seguito della definizione del bilancio di competenze, il destinatario della misura può essere indirizzato ad un percorso di aggiornamento professionale o di riqualificazione professionale. I percorsi di aggiornamento professionale sono finalizzati ad affinare ed aggiornare le competenze del destinatario per facilitarne la ricollocazione. I percorsi di riqualificazione professionale sono finalizzati a fare acquisire al destinatario competenze nuove, anche relative ad un settore differente da quello di provenienza, e altamente spendibili sul mercato del lavoro. Tra i percorsi formativi di approdo possono essere ricompresi quelli finanziati da avvisi regionali relativi alla formazione per adulti e ai percorsi – anche ordinamentali – erogati nell'ambito dei sistemi regionali di istruzione e formazione.

3.2. Orientamento al lavoro

Nel caso in cui, a seguito di opportuna valutazione, non necessiti di attività di formazione, il destinatario accede a servizi specificamente diretti alla ricerca di una nuova occupazione, quali: supporto alla compilazione del Curriculum Vitae e all'aggiornamento del proprio

profilo digitale; somministrazione di una lista di *vacancies* in linea con il profilo professionale; attività di sviluppo delle competenze digitali funzionali alla fruizione dei servizi di politica; erogazione di una mappa dei servizi accessibili.

4. *Piattaforme*

Le Regioni favoriscono l'implementazione di portali dell'orientamento formativo innovativi che offrano servizi quali la geolocalizzazione dell'offerta formativa, la quantificazione dell'offerta di classi disponibili in ogni soggetto formativo per ciascun indirizzo di studi, la descrizione delle professioni e dei percorsi associati a ciascun indirizzo di studi, ulteriori strumenti orientativi atti a far emergere le aspirazioni e le attitudini degli studenti. Il servizio potrà essere potenziato attraverso l'integrazione con un sistema permanente di previsione e rilevazione dei fabbisogni professionali delle imprese e di definizione dei principali skill gap in grado di confrontare per i singoli profili professionali, competenze, o per interi ambiti, quadri informativi eterogenei.

Roma, 2 dicembre 2021

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 17, Maggio – Giugno 2022, pp. 159-172

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

S. Bucciarelli, *La filosofia civile di Mario Casagrande. Dalla Normale alla scuola democratica*, Pisa, ETS, 2021, pp. 182, €20,00

Questo recente saggio di Stefano Bucciarelli viene a completare una sorta di ideale triade dedicata alla storia della scuola italiana, vista attraverso la ricostruzione di alcuni istituti o di alcuni docenti esemplari, nelle province in particolare di Lucca e Pisa. Mi riferisco al volume di Stefano Sodi sulla storia del Liceo classico pisano dalla fondazione ai giorni nostri ed al saggio collaborativo a cura ancora di Stefano Bucciarelli, *Maestri e allievi contro il fascismo. Percorsi culturali e scelta di scuola e di vita*. Mi pare, dunque, interessante, per completare lo sguardo d'insieme che emerge da questi lavori, dedicare attenzione anche a questo come ai due precedenti.

L'ambiente in cui si muove il lavoro su Casagrande è lo stesso che abbiamo conosciuto nei due volumi precedenti, almeno nel momento in cui la ricostruzione prende avvio: da un lato, il Liceo classico, scuola pensata per l'aristocrazia delle menti, e, dall'altro, il fascismo, che tenta, non sempre con successo, di imbrigliare testa e cuore di docenti ed alunni e che, negli anni della guerra e del violento tramonto, dovrà prendere atto di come il modello gentiliano, per quanto conservatore, non sia riuscito a frenare l'autonomia del pensiero, come il Duce avrebbe voluto. Il resto è storia più recente dal dopoguerra ad anni più vicini, un lungo periodo in cui la vita della scuola italiana si intreccia di necessità con vicende politiche, civili e culturali importanti e significative, talora dolorose, difficili e perfino dirompenti e lo fa da osservatore di una scuola alla perenne ricerca di una cifra "pedagogica" genuina e, al tempo stesso, sguarnita rispetto alle parole d'ordine di mode e/o pseudo-riforme, che tentano ad allontanarla dalla sua *mission*. E spesso, come nell'ultimo trentennio è accaduto, ci riescono.

Mario Casagrande, infatti, vive dal 1917 al 2011, una vita lunga, sempre di testimonianza civile, come militante del PCI, e di impegno nella scuola come insegnante: questa doppia condizione, di intellettuale impegnato nella politica attiva – nella commissione cultura del Partito, e sui banchi del Consiglio comunale di Viareggio o di quello provinciale di Lucca – e al tempo stesso nella quotidianità della scuola, lo

rende un testimone particolarmente interessante delle vicende di cui è protagonista..

Bucciarelli, grazie alla famiglia Casagrande, ha avuto accesso non solo al materiale pubblicato, ma anche al materiale inedito, conservato, appunto, nell'archivio personale di Mario. Questo è il primo aspetto che vale la pena di segnalare e sottolineare, giacché è un segnale interessante per capire come l'autore abbia cercato di scavare nelle varie pieghe delle prese di posizione del soggetto studiato, al fine di ricostruire una biografia che, in qualche modo, ci restituisce anche l'immagine di come, alla caduta del fascismo, gli intellettuali fossero consapevoli del loro ruolo civile e pieni di sogni o ideali, in qualche modo sperperati o andati perduti, nel passaggio di testimone fra le generazioni. Per un corto circuito – si può aggiungere – tra scuola, società civile e politica di cui Casagrande fu partecipe osservatore e che, per di più, seppe registrare ed annotare con severo senso critico.

La vita di Casagrande è esemplare: nato in Australia da emigranti, torna bambino in Versilia, alla morte prematura della madre e da allora lega il suo nome alle vicende politiche e scolastiche di Viareggio. Normalista, in anni in cui, accanto al direttore Gentile, c'erano maestri ancora giovani come Cesare Luporini, Delio Cantimori e Guido Calogero e compagni di studio come Carlo Azeglio Ciampi, Alessandro Natta e Aldo Visalberghi, Casagrande si avvicina al marxismo, tentandone fin dagli anni giovanili e per tutta l'esistenza, una sintesi con l'empirismo e le istanze etico-civili emerse dall'Illuminismo. Alla luce di queste premesse, non meraviglia che, nell'immediato dopoguerra, Casagrande, per un verso, scelga la carriera di insegnante, in quanto la scuola gli appare come il luogo in cui meglio, a contatto con le giovani generazioni, si può esercitare la *missione del dotto* e, per un altro, decida di iscriversi al PCI e di impegnarsi attivamente nelle battaglie che il partito conduce per il cambiamento e l'emancipazione della nuova realtà civile del Paese, purtroppo, ancora ancorato a parole d'ordine e pressioni continue con il passato e da pesanti condizionamenti da parte della Chiesa cattolica.

A scuola rimarrà per trent'anni; nel PCI, dopo una militanza che lo vede non solo, come ho detto, amministratore locale, ma anche attivo nella commissione cultura a livello nazionale e nei "giornali" legati al partito (da "Società" a "Riforma della scuola" tanto per citare solo i più noti e i più diffusi anche a livello nazionale), si troverà sempre meno a suo agio. Se all'inizio – come attestano il suo articolo su

Dewey su “Società” nel 1949 e le giovanili prese di posizione contro l’attivismo –, egli aderisce in pieno all’impostazione ideologicamente monolitica del partito, i fatti d’Ungheria nel 1956 apriranno una fase di insofferenza neppure troppo velata – tra le sue carte una lettera di dimissioni, poi non consegnata per ragioni “affettive”; si tratta di un’insofferenza che manifesterà sempre di più negli anni per l’autoreferenzialità, la rigidità ed il manicheismo della linea dettata dal PCI senza ammissione di posizioni alternative o complementari e che lo porterà nel 1966 alle definitive ed irrevocabili dimissioni, nonostante il Partito le respinga. Dal 1966 al momento del pensionamento (o come egli usava dire riprendendo una definizione del suo maestro Calogero, del suo “trapasso amministrativo”) ed oltre, la scuola e la cultura sono al centro dell’impegno di Casagrande.

In particolare, anche se impegno scolastico e militanza partitica per lui sono in fondo due facce della stessa medaglia, la scuola è senza soluzione di continuità il pensiero dominante di Casagrande ed altrettanto senza soluzione di continuità è l’idea di scuola, di apprendimento/insegnamento e del rapporto tra scuola e società di cui si fa portavoce, per di più tentando (e pare con successo, stando alle testimonianze degli ex alunni) di fare della sua aula il laboratorio delle sue tesi teoriche e politico-sociali.

Per tutta la sua esistenza, Casagrande vede nella scuola lo strumento per l’emancipazione delle classi subalterne: per questo egli critica l’impostazione gentiliana, che costringe in un ghetto la formazione tecnico-professionale, rivendicando l’unitarietà della scuola e della cultura, lamentando la marginalità degli studi scientifici all’interno del nostro sistema scolastico, richiedendo un ridimensionamento del ruolo del latino nella scuola media, ed invocando un nuovo modo di organizzare la didattica e di procedere alla valutazione degli alunni. Gli insegnanti, dal suo punto di vista, vanno preparati al loro ruolo ed alle esigenze di una cultura che, al fondo, egli intende come sperimentale e come tale va diffusa presso le giovani generazioni. Ma anche le famiglie devono essere coinvolte nella gestione della scuola, ché la formazione delle giovani generazione è una sfida che riguarda tutta la comunità civile. E se all’inizio, egli è diffidente verso l’attivismo, con il tempo egli sente crescere il bisogno di rendere attivi gli alunni, di coinvolgerli nel dialogo, nell’esercizio del giudizio critico al punto che nel 1967, dinanzi alle prime proteste studentesche, accetta di tenere corsi opzionali di Economia Politica nel pomeriggio e di svolgere

parte dell'attività didattica per gruppi, anche se sul piano pratico non si nascose, come le sue carte attestano, che le difficoltà nella realizzazione del progetto studentesco non erano poche .

Nelle sue proposte, per un verso, si intravede una coerenza mai tradita con le scelte culturali giovanili e, per altro, le urgenze evidenziate dai mutamenti dei tempi, cui anche la legislazione tentò di dare risposta, ma spesso a tentoni o sopraffatta da compromessi e pressioni ideologiche. Una riforma per tutte, prima della stagione cambiamenti continui inaugurata da Berlinguer e per ora ferma a Bianchi, testimonia questo scarto tra le aspirazioni ideali e la loro concreta realizzazione: i Decreti Delegati.

Casagrande “trapassa” amministrativamente nel 1978 e muore, come ho ricordato, nel 2011: non vive, perciò, dall'interno il deterioramento di una scuola-azienda, sottomessa alle esigenze dell'utente-cliente. L'insegnante di questa scuola degenerata al punto di essere solo una sorta di “ectoplasma”, costretto ad inutili *tours de force* burocratici e culturalmente vilipeso da dirigenti, alunni e genitori, non può aver nulla in comune con l'intellettuale che Casagrande seppe essere in aula e fuori, secondo uno *status* che egli postulava come necessario per tutti gli insegnanti. O, forse, l'insegnante vede anche oggi, come dietro ad una caligine, ciò che potrebbe e dovrebbe tornare ad essere. Ebbene, a tutti coloro che soffrono per una scuola ormai in declino, a chi ne vuole governare le sorti senza conoscerne la storia e la realtà ed in particolare agli insegnanti che non vogliono arrendersi ad essere solo erogatori di diplomi al servizio del cliente, raccomando la lettura di questo libro, che racconta non solo come fummo, ma come dobbiamo avere il coraggio di tornare ad essere. (**Luciana Bellatalla**)

Marcello Mustè, *Rivoluzioni passive. Il mondo tra le due guerre nei Quaderni del carcere di Gramsci*, Roma, Viella, 2022, pp. 152, € 18,00

Nella definizione del concetto di rivoluzione passiva Gramsci – scrive Marcello Mustè – prende le mosse dal *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli* di Vincenzo Cuoco, ma procede ad una rielaborazione ricorrendo alla mediazione di Guido De Ruggiero che gli consente di assumere tale concetto a criterio di interpretazione del Risorgimento italiano e a strumento di comprensione della contemporaneità.

Come “per altri aspetti del pensiero gramsciano – continua l’autore – fu decisivo l’incontro con ... Antonio Labriola”, da cui assunse alcuni temi determinanti, dall’idea dell’autonomia del marxismo al progetto di una filosofia della praxis; concetti che Gramsci modificò in profondità, a iniziare dall’idea di praxis che nell’opera dell’intellettuale comunista “acquistò il carattere della ragione politica, della formazione della volontà collettiva dei soggetti moderni della democrazia”. Mentre Labriola con il concetto di praxis indicava essenzialmente il lavoro, la storia come storia del lavoro (cfr. pp. 8-9).

Mustè ricostruisce il percorso della riflessione gramsciana, relativamente alla categoria di rivoluzione passiva, a partire da una nota miscellanea del Quaderno 4, *Vincenzo Cuoco e la rivoluzione passiva*, dove Gramsci considera il concetto “esatto non solo per l’Italia ma anche per altri paesi che ammodernarono lo Stato, attraverso una serie di riforme o di guerre nazionali, senza passare per la rivoluzione politica di tipo radicale - giacobino’ ”.

Successivamente, in alcuni testi dell’aprile-maggio 1933 e del 1934-1935, valuta la trattazione di Cuoco come un possibile punto di partenza per lo studio del fenomeno considerato, indizio, sottolinea Mustè, di un lavoro di revisione e di arricchimento (pp. 15-18).

Nel *Saggio storico* il concetto di rivoluzione passiva aveva origine dal confronto con la vicenda francese, la rivoluzione napoletana era stata essenzialmente passiva poiché fondata sul principio dell’“imitazione”, su un programma privo del necessario radicamento sociale e culturale, che pertanto segnava un netto distacco tra l’*élite* rivoluzionaria e le masse.

Per Gramsci la sconfitta del 1799 era il risultato della frattura tra intellettuali e masse, in particolare dell’incapacità dei rivoluzionari napoletani di farsi carico del disagio delle campagne. Diversamente da quanto accaduto in Francia dove la rivoluzione sotto la spinta popolare non si fermò ai primi stadi.

I giacobini, che avevano espresso l’alleanza tra i settori più radicali della borghesia e il popolo, ebbero il merito non solo di dare vita allo Stato borghese, di fare della borghesia la classe dominante, ma di farne la forza politica egemone, “fornirono allo Stato una base ‘permanente’” (p.41). In Italia invece, il fallimento storico del partito d’azione, la sua incapacità di legarsi ai gruppi subalterni, segnò l’intera vicenda nazionale, determinando il Risorgimento come “rivoluzione senza rivoluzione”.

Tra gli autori da cui Gramsci trae materiali per la formulazione della categoria di rivoluzione passiva, oltre Cuoco, Mustè indica Quinet, Croce, Di Ruggiero e, come dicevamo, Labriola (cfr. p. 57).

L'influenza del Cassinate su Gramsci, per lo studioso romano, non si limita alla fondazione dell'autonomia e dell'autosufficienza del marxismo ma riguarda questioni più specifiche, come "la distinzione ... tra il 'nocciolo' e il 'midollo' della filosofia della praxis, individuato nella 'storia del lavoro e le sue articolazioni nazionali'; così come la reciproca conversione di filosofia, economia e politica, riconosciuta alla base del pensiero di Marx, esercita "un ruolo significativo nel concetto di 'traducibilità' dei linguaggi scientifici e filosofici enucleato negli *Appunti di filosofia* e rielaborato nel Quaderno 11" (pp. 57-58).

Inoltre gli scritti di Labriola intervennero, secondo Mustè, nella elaborazione, per l'appunto, del paradigma della rivoluzione passiva, a tale proposito una particolare "importanza" acquistò la lettura del quarto saggio, *Da un secolo all'altro*. Il punto fondamentale è l'introduzione della "distinzione tra popoli 'attivi' e 'passivi'".

Se in una prima accezione tale distinzione "riguardava le disarmonie della crescita globale", nella parte del saggio dedicata alla storia italiana "si trattava di applicare quel modello interpretativo al caso specifico dell'unificazione nazionale".

Tutto il Risorgimento, scrive Mustè, appariva a Labriola come storia passiva, cioè come riflesso dell' "espansione e gara mondiale", che la storia attiva delle nazioni egemoni, e in particolare la grande rivoluzione del 1789, avevano innescato" (pp. 63-65).

Nel Quaderno 15, poi, pone le due proposizioni della *Prefazione* del '59 a *Per la critica dell'economia politica*, ampiamente discusse nell'ambito del movimento operaio e socialista (una società non si pone problemi per la cui soluzione non esistono le premesse materiali e nessuna forma di società sparisce prima di aver esaurito tutte le sue possibilità di sviluppo), in relazione alle rivoluzioni passive, anche così le affermazioni di Marx potevano essere "svolte criticamente in tutta la loro portata e depurate da ogni residuo di meccanicismo e di fatalismo".

Volgendo ancora lo sguardo alle vicende risorgimentali, Gramsci richiama l'attenzione sulla necessità di un "giudizio 'dinamico'" sulla Restaurazione. Più in generale, sottolinea Mustè, si trattava di ripensare le rivoluzioni passive, "mettendone in migliore evidenza il carattere

storicamente ‘dinamico’ ”; di considerare la capacità di comprendere dialetticamente le ragioni e i compiti dell’avversario (pp. 81-82), da questo punto di vista la categoria, svolta storicamente, si offre quale premessa per la costruzione di una nuova egemonia.

Negli anni Trenta la riflessione sulla rivoluzione passiva trova motivi di arricchimento nell’esame della “*crisi organica globale ... dove tanto la forza espansiva della rivoluzione proletaria quanto la capacità trasformistica delle classi dirigenti si sono drammaticamente interrotte, determinando un vuoto di egemonia e di guida nell’ordine mondiale*” (pp. 81-82).

Ma le contraddizioni del mondo borghese non annunciavano un “crollo”, la tendenza verso un’economia “programmatica” rappresentava per Gramsci il tentativo di superare la contraddizione tra l’ordine della fabbrica e il disordine del mercato, a cui tanto la Seconda Internazionale quanto la Terza, avevano affidato le sorti della rivoluzione. La tendenza all’economia programmatica rappresentava uno degli elementi costitutivi l’americanismo, cioè l’estensione della razionalità oltre la fabbrica, interessando la sfera sociale e la quotidianità della forza lavoro.

Il dato allora caratterizzante il presente risiedeva, scrive Mustè, “nel passaggio inquieto ... tra la fine dell’epoca liberale e una diversa ‘forma di civiltà’ ”, specificata dall’economia programmatica, cioè dalla “capacità della politica di ‘conguagliarsi’ all’economia, allo sviluppo globale dell’industria capitalistica”. Tale passaggio era “iniziato ma non risultò coerentemente perseguito dalla rivoluzione dei soviet” e ora avrebbe “richiesto la costruzione di una ‘nuova civiltà’ derivante dall’intersezione fra il principio implicito di quella rivoluzione ... e la superiore ‘razionalità’ della nuova organizzazione economica americana. Né la Russia e né l’America potevano, come tali, esercitare una vera funzione egemonica, perché ciascuna rappresentava una parte della soluzione. Solo l’Europa avrebbe potuto unire le verità dell’una e dell’altra, chiudendo il circolo dell’‘epoca’ post liberale”. Ma la storia europea, il suo intrecciarsi al ciclo delle rivoluzioni borghesi, al mito dello Stato nazionale, le sue grandi tradizioni storiche e culturali, che erano al tempo stesso “‘sedimentazioni vischiosamente parassitarie’ ... depositate nella struttura sociale”, “non lasciavano molto spazio ad una speranza di riscatto”. Motivo per il quale lo “sguardo di Gramsci – continua Mustè –, sul crinale degli anni Trenta, si era fatto

fosco e pessimistico e presagiva ... la catastrofe verso cui ... il mondo si era incamminato” (pp. 140-142).

Ma la modernizzazione coniugata in termini di razionalizzazione della produzione e piano, con ciò che ne consegue a livello di superstrutture, appare come un'anticipazione degli assetti capitalistici o meglio neocapitalistici del secondo dopoguerra; mentre l'indagine gramsciana, non senza limiti, pone l'esigenza di una modernizzazione altra tanto dall'americanismo di marca americana quanto dall'industrializzazione sovietica.

Il processo di industrializzazione è un “ininterrotto” e “doloroso... soggiogamento degli istinti”, pone la necessità di realizzare “un nuovo modo di vivere”, un nuovo “conformismo sociale”, afferma Gramsci nel Quaderno 22. Una questione già posta da Trotskij nel 1923, in *Rivoluzione e vita quotidiana*, nello sforzo di mutare la cultura e la quotidianità del proletariato, tema su cui si era soffermato più volte lo stesso Lenin parlando della necessità della lotta per una rivoluzione culturale, in ragione, soprattutto, delle esigenze poste dalle trasformazioni dell'organizzazione dell'economia e della produzione nella Russia sovietica (cfr. L. D. Trotskij, *Rivoluzione e vita quotidiana*, intr. di M. Flores d'Arcais, Roma, Savelli, 1977, pp. 27-29).

Trotskij, come è noto, fu oggetto di critica da parte di Gramsci per il discorso pronunciato nel 1921 al III Congresso dei sindacati russi, nel corso del quale il capo bolscevico difese il principio della militarizzazione; ma a distanza di un decennio le obiezioni mosse al capo dell'armata Rossa rendono evidenti la distanza che separa Gramsci dal modello di sviluppo sovietico-staliniano. Quest'ultimo esprimeva sul finire degli anni Venti i contenuti che specificavano la tendenza espressa nel 1921 da *Leone Dovidovi: la volontà* ““troppo' risoluta (quindi non razionalizzata) ... di dare la supremazia, nella vita nazionale, all'industria e ai metodi industriali, di accelerare, con mezzi coercitivi esteriori, la disciplina e l'ordine nella produzione, di adeguare i costumi alle necessità del lavoro” (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, 2165; cfr. G. Vacca, *L'analisi dell'Urss staliniana*, in Id., *Appuntamenti cin Gramsci*, Roma, Carocci, 1999, pp. 207-228).

I nuovi metodi di produzione e di lavoro richiedono senza dubbio “un mutamento delle condizioni sociali”, dei “costumi e delle abitudi-

ni individuali” ma ciò, come sottolinea anche Mustè, non può avvenire per Gramsci, solo attraverso la coazione sociale.

Il “‘gorilla ammaestrato’ ” di Taylor rimane un’espressione, “l’operaio rimane ... uomo” e “il fatto che non ha soddisfazioni immediate dal lavoro, e che comprende che lo si vuol ridurre a un gorilla ammaestrato, lo può portare a un corso di pensieri poco conformisti”. Il che rende evidente come la “quistione se l’americanismo possa costituire un’ ‘epoca storica’, se cioè possa determinare uno svolgimento graduale del tipo, altrove esaminato, delle ‘rivoluzioni passive’ proprie del secolo scorso”, rimanga tutta aperta.

Le “difficoltà insite nella ‘societas rerum’ e nella ‘societas hominum’ ” tendono a restituire la parola a “quelli che stanno creando per imposizione e con la propria sofferenza, le basi materiali di questo nuovo ordine”, ad essi spetta “trovare il sistema di vita ‘originale’ e non di marca americana, per far diventare ‘libertà’ ciò che oggi è ‘necessità’” (A. Gramsci, *op.cit.*, p. 2179).

In sostanza il metodo è razionale e deve generalizzarsi ma la “coerzione” o meglio la “disciplina del lavoro” non può essere imposta dall’esterno, in questo caso i risultati sarebbero puramente meccanici.

Il tentativo gramsciano, che si fa carico della modernizzazione, si sostanzia del richiamo all’esperienza ordinovista, all’autogoverno dei produttori in un quadro teorico ben più complesso che propone i termini di una nuova intellettualità, che non può non risultare da un più generale progresso intellettuale di massa, quindi da un nuovo principio educativo, da una nuova organizzazione della scuola e della formazione.

Nonostante il produttivismo di fondo che specifica il punto di vista gramsciano e lo spinge a sottovalutare le conseguenze psico-fisiche del lavoro parcellizzato, anche in merito ai temi della modernizzazione il comunista sardo prende congedo dalla costruzione sovietica e indica il tempo lungo della rivoluzione in Occidente. (**Vincenzo Orsomarso**)

Rinaldo Rizzi, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Parma, Edizioni Junior, 2021, pp. 350, € 28,00

In questo saggio Rinaldo Rizzi disegna la vita del MCE, di cui, in quanto segretario nazionale nel periodo 1986-1990, è figura di spicco,

dai suoi albori con la Cooperativa della Tipografia a scuola fino ai giorni nostri, iscrivendo le vicende di questi insegnanti alla ricerca di didattiche innovative ed efficaci, nella storia del nostro Paese. In questo viaggio, insieme scolastico e sociale, l'Autore guida il lettore, con chiarezza e con ricca documentazione sia nel testo sia nelle appendici, nel passaggio dagli anni del dopoguerra, sospesi tra speranza di rinnovamento, ansia di libertà e persistenza di forti ipoteche da parte del fronte clericale, fino agli anni della contestazione (ancora a caccia di un'utopia ed animati da istanze radicalmente trasformatrici) per arrivare, via via, ai decenni del riflusso, in cui conquiste e sogni del recente passato si appannano e vengono addirittura cancellati, e da qui alle sfide sociali, culturali ed ambientali poste (e con urgenza) nel terzo millennio.

Da questo viaggio diacronico deriva, sullo sfondo, appunto, delle vicende italiane, il quadro di un Movimento che, pur nelle sue trasformazioni al passo con i tempi e con mutate condizioni culturali si è mantenuto coerente e fedele alle istanze da cui prese le mosse grazie alla felice intuizione ed all'opera aggregatrice di Giuseppe Tamagnini.

Certamente, con i decenni, sono mutati i punti di riferimento del MCE. Freinet e le sue tecniche hanno fornito sostegno nel periodo del dopoguerra e fino agli anni della contestazione: il maestro francese ha indicato nuovi percorsi didattici e principi (la cooperazione, la corrispondenza interscolastica) adatti a rivitalizzare una scuola come quella italiana, costretta a subire senza soluzione di continuità pressioni ideologiche (da quella del regime a quella, mai venuta meno del conservatorismo clericale) e vittima, fin dall'unità nazionale, di un deprecabile immobilismo ministeriale. Ma l'incontro con Freinet – *Ciari docet* – aveva permesso alla classe magistrale italiana di aprirsi anche a Dewey, per troppo tempo studiato solo dagli specialisti, ed ai problemi connessi con un'istituzione al servizio della democrazia.

Dopo Freinet sono arrivati Don Milani, Bruner, un impegno forte e deciso sul piano politico, il privilegiamento delle discipline scientifiche, il lavoro per progetti, l'apertura alle nuove parole d'ordine della scuola contemporanea, dal multiculturalismo all'ecosostenibilità.

Nato nella e per la scuola elementare, anche per il legame con Freinet che in questo tipo di scuola operò e per questo tipo di scuola ideò i suoi "artifici" didattici, a poco a poco il Movimento ha conquistato anche la scuola dell'infanzia e la scuola media, diffondendosi, ma senza venir meno al suo ruolo di apripista nella ricerca di una pratica

scolastica efficace e rispettosa delle relazioni interpersonali e tra i soggetti ed il mondo circostante.

Rizzi è preciso e puntuale nel ricostruire queste vicende: le difficoltà iniziali; le conquiste dei primi decenni; l'opera di Tamagnini; i corsi residenziali a Frontale per maestri; i rapporti non sempre sereni con Freinet; le lacerazioni interne al movimento intorno al Sessantotto e infine la costruzione di una nuova stagione di lavoro, di ricerca, di azione all'interno della scuola, con una crisi di iscritti che progressivamente va sanandosi fino all'incremento di iscritti recenti. E lo fa, come ho ricordato, riportando documenti delle assemblee e dei convegni, lettere dei maestri protagonisti di queste vicende, da Tamagnini alla Bigiaretti, da Ciari a Lodi da Pettini a Alfieri, nonché elencando le pubblicazioni che dal MCE sono venute per divulgare attività e interesse relazioni tra gli aderenti al movimento stesso e i colleghi non ancora conquistati alla causa del rinnovamento della scuola italiana. Da segnalare è la sezione bibliografica, che Rizzi dedica alle "pubblicazioni e tesi di laurea sul percorso del MCE" (pp. 318-320), a testimonianza del fatto che questo movimento, nato in sordina per la buona volontà di pochi insegnanti "scontenti", si è conquistato un posto di rilievo nella storia della scuola repubblicana.

Questa ampia ricostruzione si muove intorno ad un'idea molto cara a Rizzi: se nella scuola italiana qualche cambiamento c'è stato, a dispetto dell'immobilismo ministeriale, prima, e di una vana frenesia riformatrice, poi, bisogna essere grati a quelle avanguardie "militanti", che sul campo hanno, per così dire, anticipato le scelte legislative. O, forse, meglio hanno, ad un certo punto, "costretto" la politica a prendere atto di quanto stava accadendo ed a "codificarlo". Rizzi si riferisce al tempo pieno, all'inserimento dei disabili nelle classi per normodotati, al principio della continuità, a nuove forme di valutazione. Si può concordare con lui per quanto riguarda le conquiste del periodo posteriore al 1968 e per una breve stagione. Dopo, purtroppo, con la cosiddetta seconda repubblica, la scuola – e con essa gli insegnanti – è stata destituita delle sue potenzialità: gli esiti sono sotto gli occhi di tutti.

Non è mia intenzione entrare nel merito delle singole tappe del Movimento; voglio piuttosto, per così dire, mettere in luce la lezione che possiamo trarre dalle vicende del MCE. Questa lezione si articola in due aspetti, entrambi significativi: da un lato, la presunzione che il rinnovamento della scuola passi essenzialmente attraverso il rinnova-

mento della pratica didattica; la seconda, il ruolo dell'insegnante e della scuola non solo all'interno dell'istituzione, ma anche e soprattutto in relazione al mondo sociale e culturale.

Sul primo versante, nel Movimento, fin dal suo inizio, c'è una doppia istanza. Da un lato, l'affidarsi a Freinet, che è essenzialmente un *praticien*, sacrifica ogni riflessione sull'educazione che non sia riconducibile all'operatività. La stessa definizione di "pedagogia popolare" di fatto sinonimo di "educazione popolare", visto che una teoria (e in quegli anni per Pedagogia si intendeva appunto l'aspetto teorico dell'educazione) non è passibile di alcuna aggettivazione, rimanda ad una dimensione ambigua o, almeno, non chiaramente sondata. Ma, dall'altro lato, questa ricerca di strumenti e di approcci diversi alla scuola affonda le sue radici in una visione del mondo che rifiuta l'autorità a vantaggio dell'autorevolezza, il dirigismo a vantaggio delle decisioni condivise, le divisioni sociali a vantaggio della cooperazione e, infine, la politica delle *élites* a vantaggio della democrazia. Come dirà bene Bruno Ciari, le scelte didattiche non sono mai semplicemente tecniche, ma hanno al fondo una scelta di valori.

Questa ambiguità di fondo, per cui i maestri si considerano tecnici dell'educazione più che intellettuali, specie all'inizio della vita del MCE, emerge nel rifiuto di qualsiasi coinvolgimento nel dibattito politico (cfr. pp. 97-99): già la FNISM, all'inizio del Novecento, aveva sostenuto e difeso "il partito della scuola" quasi separato e separabile dal mondo politico. Era stata un'illusione che si rivelerà tale anche per il MCE con le prese di posizione dell'ala più radicale negli anni della contestazione.

La scuola è necessariamente connessa alla dimensione politica, alle scelte fattuali dei governi che si avvicendano: un insegnante non può sottrarsi al confronto con queste scelte se vuole non essere la cinghia di trasmissione di suggerimenti normativi, ma l'attore che innesta il percorso di crescita dei suoi alunni verso l'autonomia.

Il MCE ha voluto, fin dai suoi albori, un insegnante di questo tipo, ma con l'illusione che bastasse cambiare la prassi quotidiana per cambiare anche la scuola. Dalle secche di queste ambiguità sono usciti maestri come Bernardini, Ciari, e Lodi, che sono stati testimoni anche politici del loro tempo e che hanno maturato, specie Ciari, l'esigenza di elaborare un'idea di educazione teoricamente articolata e logicamente argomentata.

Tuttavia, pure con queste iniziali ambiguità, il MCE – siamo al se-

condo versante delle mie considerazioni – ha avuto il merito di richiamare l'attenzione degli insegnanti e dei cosiddetti pedagogisti (e spesso anche dell'opinione pubblica) su alcuni punti particolarmente significativi della vita della scuola e potenzialmente capaci di rimandarci alle categorie del congegno concettuale dell'educazione:

1. la centralità del maestro nell'organizzazione della vita della classe;
2. un approccio intrinsecamente sperimentale al processo educativo;
3. la relazione come principio cardine dell'attività educativa;
4. la complessità come dato dell'universo da apprendere e delle stesse modalità di apprendimento;
5. la consapevolezza che la scuola deve accogliere e non respingere perché l'educazione è e deve essere per tutti e di tutti;
6. la consapevolezza che la scuola, sebbene istituzione speciale preposta alla formazione delle giovani generazioni, ha e deve avere finestre aperte sul mondo.

Di qui derivano alcuni centri di interesse con cui la nostra scuola, nonostante quella che ho definito frenesia riformatrice degli ultimi decenni, non ha saputo o, forse sarebbe meglio dire, non ha voluto confrontarsi.

Mi riferisco, prima di tutto, alla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti – di ogni ordine e grado: mi piace richiamare qui l'attenzione sul fatto che fin dall'inizio il MCE cercò mezzi, occasioni e forme per aggiornare e raffinare la preparazione dei maestri. Lo fece non solo con la scuola estiva di Frontale o altre iniziative, come del resto ha continuato e continua a fare, ma anche cercando un legame con il mondo universitario e con le forze intellettualmente più vivaci di un dato periodo: accanto ai nomi dei maestri aderenti al Movimento, infatti, troviamo i nomi di Visalberghi e Rodari, di Laporta e Lydia Tornatore o Clotilde Pontecorvo. Si tratta di un nodo irrisolto della scuola italiana, se si eccettua il breve periodo di attività della SSIS, evidente anche nel comparto dell'aggiornamento in servizio ormai demandato, pressoché *in toto*, all'INDIRE e spesso vissuto dagli insegnanti come un gravoso ed imposto onere anziché come l'occasione per un incontro costruttivo a partire da problemi, interessi e bisogni condivisi.

In secondo luogo, mi riferisco alla collegialità – intesa come collaborazione, dialogo e co-costruzione di percorsi – che con il tempo e

con il crescente controllo da parte delle famiglie ha perduto il suo significato ed il suo senso più profondo: al collegio docente non dovrebbero spettare solo gli adempimenti formali, ma dovrebbe prima di tutto spettare la messa a punto di un progetto educativamente significativo e condiviso, una programmazione efficace capace di tradurre il programma ministeriale in percorsi di senso. Non, per intenderci, una programmazione rispondente ai canoni di un modello preconfezionato ed ingessato in formule standard (competenze, abilità, fini e obiettivi, e via dicendo), ma strutturata anno per anno, classe per classe (e addirittura alunno per alunno) sulla base, al tempo stesso, dei principi della disciplina insegnata e della scienza dell'educazione:

Infine, viene l'autonomia, che è la cifra degli insegnanti del Movimento: specialmente nei primi anni, per essere autonomi questi maestri dovettero lottare contro pregiudizi ideologici, abitudini inveterate, miopia ministeriale. Il MCE riuscì sul campo a conquistare l'autonomia didattica. Ripensare questa storia è un modo per osservare criticamente l'autonomia della scuola odierna, che di fatto – e le vicende del Covid lo mettono in luce – è eterodiretta da ministri, dirigenti e famiglie e costretta, dai mille laccioli burocratici, a mettere in secondo piano proprio quella ricerca educativa, unica a poter garantire agli insegnanti di essere liberi costruttori di processi culturali e di gettare ponti tra la cultura (che possiedono) e le giovani generazioni.
(Luciana Bellatalla)

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 17, maggio-giugno 2022, pp. 173-177

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Agosti Valeria, *La distanza come risorsa. Prospettive teoriche e metodologiche nella didattica delle attività motorie e sportive*, Roma, Edizioni Studium, 2021, pp. 144, €16,00

Ascione Antonio, *Educazione & movimento. Proposte multidisciplinari per l'attività motoria in età infantile*, Roma, Edizioni Universitarie Romane, 2021, pp. 126, €12,5

Batini Federico, *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti educativi, insegnanti e genitori*, Roma, Carocci, 2022, pp. 152, €15,00

Bonazza Vincenzo, *Individualizzazione e scuola. Il modello di apprendimento, la strategia didattica, la ricerca empirica*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 146, €20,00

Di Martino Valeria, *Insegnare il problem solving nella scuola primaria. Contributi di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2020, pp. 365, €26,00

Digennaro Simone, *Non sanno fare neanche la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi*, Trento Erickson, 2021, pp. 136, €17,00

Fratini Tommaso, Rizzardi Mario, Tognazzi Barbara, *Inclusione e disagio sociale*, Roma, Anicia, 2022, pp. 176, €21,00

Girelli Claudio, *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*, Roma, Carocci, 2022, pp. 224, €18,00

Leithwood Kenneth, Seashore Louis Karen, *Leadership educativa e apprendimento degli student*, Roma, Anicia, 2022, pp. 384, €30,00

Perla Loredana, Garofoli Francesca, Amati Ilenia, Santacroce Maria Teresa, *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e cyberbullismo*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 228, €28,00

Ranieri Maria, *Competenze digitali per insegnanti. Modelli e proposte operative*, Roma, Carocci, 2022, pp. 152, €14,00

Rizzo Amalia Lavinia, *Giochi manuali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i requisiti di lettura e scrittura*, Roma, Carocci, 2021, pp. 180, €16,00

Santacana Mestre Joan, Llonch Molina Nayra, *Fare storia con gli*

oggetti. *Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci, pp. 168, €15,00

Sgambelluri Rosa, *Dall'ICF all'Universal Design for Learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*, Roma, Anicia, 2020, pp. 160, €20,00

2. Educazione degli adulti

Antonacci Francesca, Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, Oggianni, *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 151 (open access)

Burgio Giuseppe, *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Milano-Udine, Mimesis, 2021, pp. 204, € 18,00 (disponibile anche in E-book)

Cornacchia Matteo, Tramma Sergio (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019, pp. 280, € 26,00

Curto Natascia, *Trasformare i servizi socio-educativi. Dall'assistenza ai diritti*, Roma, Carocci, 2022, pp. 160, €15,00

Ghezzani Nicola, *Il dramma delle persone sensibili. Sensibilità, empatia e disagio psichico*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 158, € 21,00 (disponibile anche in E-book)

Kofler Doris, Parnicchi Monica (a cura di) *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*, ETS, 2022, pp. 136, €16,00

Pigozzi Fabio, Lucidi Fabio, Isidori Emanuele, *L'educazione antidoping. Modelli, metodi e strategie*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 164 (open access)

Pinelli Giorgia, “*Nulla di più arduo che amarsi*”, *Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Venezia, Marcianun Press, 2021, pp. 384, €26,00

Porcarelli Andrea, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Roma, Studium, 2021, pp. 224, €35,00

Rizzo Marialisa, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alle grande migrazione interna italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 174, €23,00

Savonardo Lello, Marino Rosanna, *Adolescenti always on. Social Media, wed reputation e rischi online*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 166, €21,00

Zilioli Elena, *Donne detenute, Percorsi educativi di liberazione*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 182, €23,00

3. Educazione e narrativa

Galletti Alice, *Tracce di materia e luce nella letteratura per l'infanzia. La preziosità dell'oro tra qui e altrove*, Pisa, ETS, 2022, pp. 160, €16,00

Grilli Giorgia, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli, 2021, pp. 320, €32,00

Pizzigoni Francesca Davida, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 288, €35,00

4. La scuola

Baldacci Massimo, *A socio-ethical education curriculum. Proposal for a democratic school*, Roma, Carocci, 2022, p. 188, €21,00

Bello Rocco, *Pagine di scuola. Racconti e riflessioni nell'esperienza di un preside*, Padova, CLEUP, 2022, pp. 216, €18,00

Gambetti Francesca, Toccafondi Fiorenza (a cura di), *La filosofia oggi. Scuola, Università, Lavoro*, ETS, 2021, pp. 184, €22,00

Rizzi Rinaldo, *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Parma, Edizioni Junior, 2021, pp. 350, €28,00

5. Pedagogia generale

Agostini Filiberto, Giaretta Pierdaniele, Moro Giorgio, Silvano Giovanni (a cura di), *Frontiere della conoscenza. Bigdata nelle scienze fisiche e umanistiche e della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 198 (open access)

Baldacci Massimo, *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 230, €29,00

Bossio Francesco, Madriz Elisabetta, *Pedagogia dell'infanzia. Teorie, metodi, contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 144, €20,00

Castaldi Maria Chiara, *Narrazioni pedagogiche. Pragmatismo e personalismo: ipotesi di un incontro possibile*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2021, pp. 272, €22,00

Clericuzio Antonio, *Uomo e natura. Scienza, tecnica e società dall'antichità all'età moderna*, Roma, Carocci, 2022, pp. 488, €39,00

D'Addelfio Giuseppina, *Del Bene*, Brescia, Scholè, 2021, pp. 242, €18,00

De Santis Maria Gabriella, *Pedagogia dei processi culturali e didattica interculturale*, Roma, Tab, 2022, pp. 224, €16,00

Stramaglia Massimiliano, *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Roma, Anicia, 2021, pp. 168, €20,00

6. Storia dell'educazione

Cagnolati Antonella, Hernandez Huerta José Luis (eds.), *In the Footsteps Of the Masters. Interview with the History of Education*, Roma, TAB, 2022, pp. 137, €37,00 (disponibi anche in Ebook)

Calidoni Paolo, Felini Damiano, Bobbio Andrea (a cura di), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 211 (open access)

Casadei Thomas, Milazzo Lorenzo, *Olympe de Gouges, Donne, schiavitù, cittadinanza*, Pisa, ETS, 2022, pp. 232, €22,00

Del Corso Lucio, *Il libro nel mondo antico. Archeologia e storia (secoli VII a.C. - IV d.C.)*, Roma, Carocci, 2022, pp. 324, €29,00

Pagano Riccardo, Schiedi Adriana, *1789-2019. Responsabilità e prospettive dell'homo europaeus nel 230° della dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino*, Roma, Tab, 2022, pp. 292, €18,00

Roni Riccardo, Zarlenga Achille (a cura di), *Il pragmatismo italiano e il suo tempo*, Pisa, ETS, 2022, pp. 188, €19,00

Sani Filippo, *La lettera critica sull'educazione di Charles-Marie de La Condamine*, Roma, Anicia, 2022, pp. 128, €19,00

Sani Roberto, *La leggenda del "santo educatore". Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di Antico Regime all'età borghese (secoli XVII-XX)*, Macerata, EUM, 2021, pp. 136, €13,00

7. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Bontempelli Sergio, *I rom. Una storia*, Roma, Carocci, pp. 204, €17,00

Fioravanzo Monica, *L'Europa fascista. Dal "primato" italiano all'asservimento al Reich (1932-1943)*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 206 (open access)

Hitchcock William I., *Il continente diviso. Storia dell'Europa dal 1945 ad oggi*, Roma, Carocci, 2022, pp. 656, €25,00

Nieddu Annamari (a cura di), *Il trattamento della devianza minorile dal Settecento a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 186, €26,00

Vacca Giuseppe, *La tragica modernità del fascismo. Le analisi di Antonio Gramsci, Palmiro Togliatti e Angelo Tasca*, Roma, Carocci, pp. 212, €22,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XV, n. 17, maggio-giugno 2022, p. 179

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali; è autore di ricerche su marxismo e educazione; si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Wendelin Sroka, born in 1952, is an educationist in Germany with a specialisation in comparative (international) education. He has held positions with several research institutions and, finally, the Federal Ministry of Education and Research (BMBF). In 2009 he has initiated, with Vitaly Bezrogov, the Reading Primers SpInterest Group of the International Society for Research on Textbooks and Educational Media, and upon retirement he continues to be engaged with studies about the history of educational media for reading instruction.