

Quaderni di storia

48

luglio / dicembre 1998

estratto

edizioni Dedalo

minées de sélection et de hiérarchisation du patrimoine letteré. L'un des prolongements de ce cheminement pourrait être de réfléchir à la multiplicité des facteurs qui ont contribué à réduire et à réorganiser le vaste patrimoine littéraire réuni dans la Bibliothèque d'Alexandrie. Au rêve de rassembler tous les livres du monde s'opposaient en effet des réalités pragmatiques (les pertes et destructions dues aux aléas de l'histoire et de la transmission des textes) mais aussi des logiques intellectuelles concurrentes, comme la définition progressive des listes d'auteurs classiques et de leurs oeuvres, distribués par genres littéraires ou par disciplines, d'abord façonnées par l'axiologie des bibliothécaires lettrés du Musée (Aristophane de Byzance et Aristarque), puis relayées par les préoccupations spécifiques du monde des écoles et de la rhétorique, qui formalisèrent le "canon" des écrivains à lire et à imiter.

Centre National
de la Recherche Scientifique, Paris

CHRISTIAN JACOB
Centre Louis Gernet

«PER REAGIRE ALLE CONTRARIE TENDENZE»: L'«ATENE E ROMA» E IL DIBATTITO SULLA RIFORMA DEGLI STUDI CLASSICI AI PRIMI DEL SECOLO

Con l'edizione, per conto dell'Archivio centrale dello Stato, del terzo volume delle Fonti per la storia della scuola¹, anche per l'istruzione classica in età liberale viene opportunamente offerto un importante contributo non soltanto per un adeguato utilizzo della copiosa documentazione ministeriale, ma anche e soprattutto per una rilettura storiografica del nesso fra l'ordinamento scolastico, inteso nella sua dimensione istituzionale, e le strategie di costruzione dello Stato liberale poste in essere dalla sua classe politica².

L'assunzione del tema istituzionale appare particolarmente auspicabile per la scuola classica, in quanto dell'istruzione secondaria sono stati nel complesso privilegiati gli aspetti pedagogico-educativi,

¹ Archivio centrale dello Stato, Fonti per la storia della scuola, III, *L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di G. BONETTA e G. FIORAVANTI, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma 1995.

² Nella prospettiva di un approfondimento, già avviato per l'istruzione superiore, della relazione fra funzione accademica e Stato nel processo di costruzione dell'identità nazionale vedi I. PORCIANI, *L'Università dell'Italia unita*, «Passato e presente», 1993, n. 29, pp. 123-135, e *L'Università fra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, a cura di I. PORCIANI, Napoli 1994. Indicazioni per una lettura che inserisce gli assetti scolastici nel più ampio quadro degli ordinamenti amministrativi in G. TALAMO, *Centralismo e autonomia nell'organizzazione scolastica dalla legge Casati alla prima guerra mondiale*, in AA.VV., *Storia della scuola e scuola d'Italia*, Bari 1982.

inquadri nel più ampio contesto dei rapporti fra scuola e società³. Gli studi si sono concentrati di preferenza su aspetti e vicende dell'istruzione popolare e tecnica, destinata a creare le condizioni per l'emancipazione delle classi subalterne, lasciando in secondo piano proprio il settore classico, indirizzato alla formazione e riproduzione delle classi dirigenti. Raramente la scuola classica è stata considerata un oggetto di indagine autonomo⁴; più spesso è stata richiamata "in negativo", come baluardo della resistenza opposta ai propositi di superamento dell'articolazione dell'istruzione secondaria in classica, tecnica e post-elementare prevista dalla Casati, facendo emergere le aspre difficoltà attraversate dalle classi popolari italiane per avere accesso alla cittadinanza politica⁵.

Una ancora più vistosa sottovalutazione della questione del classicismo va registrata negli studi dedicati alla ricostruzione delle organizzazioni degli insegnanti. La letteratura ha largamente posto in evidenza l'apporto democratico, nei dibattiti sulla riforma della scuola media, della Federazione nazionale insegnanti scuola media di Giuseppe Kirner e Gaetano Salvemini⁶. L'esperienza associativa de-

³ Cfr. in questo senso la raccolta curata da G. CIVES, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze 1990; per una esauriente ed informata rassegna sulla letteratura cfr. A. BALLONE, *La scuola italiana. Problemi storiografici e percorsi di ricerca*, «Rivista di storia contemporanea», 1992, nn. 2-3, pp. 231-247.

⁴ Fra i pochi lavori dedicati all'istruzione classica, D. RAGAZZINI, *Per una storia del liceo*, in *La scuola secondaria in Italia, (1859-1977)*, Firenze 1978; *L'istruzione classica scientifica e magistrale in Italia*, Firenze 1984 (Studi e documenti degli Annali della pubblica istruzione); M. RAICICH, *Itinerari della scuola classica nell'Ottocento*, in *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I, *La nascita dello Stato nazionale*, a cura di S. SOLDANI e G. TURI, Bologna 1993, e Id., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa 1969.

⁵ In questo senso cfr. D. BERTONI JOVINE, *La scuola italiana dal 1860 ai giorni nostri*, Roma 1958, in particolare il paragrafo *Contrasti per la riforma della scuola media*, pp. 139-150, e anche G. RICUPERATI, *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia, I documenti*, t. II, Torino 1973, *passim*.

⁶ Dopo il pionieristico studio dovuto a A. SANTONI RUGIU, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze 1959, la classica ricostruzione di L. AMBROSOLI, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Media dalle origini al 1925*, Firenze 1967, è

gli insegnanti, e dei classicisti in particolare, non è stata tuttavia ancora analizzata come un aspetto del processo di costruzione di un'identità professionale vista come consapevolezza e volontà di affermazione della propria funzione sociale⁷, come invece è stato acquisito nel caso dei professionisti, proprio per il legame organico con lo Stato intrattenuto dalle professioni liberali, che dei processi di nazionalizzazione si fanno funzione⁸.

Questa lacuna appare peraltro singolarmente in contrasto con gli orientamenti dell'opinione pubblica e della classe politica liberale: ciò di cui, richiamando le sorti ancora incerte del processo di alfabetizzazione, si rammaricava Pasquale Villari⁹. L'attenzione, nei dibattiti parlamentari e nella pubblicistica, era prioritariamente concentrata sulla strutturazione di una unitaria ed omogenea rete di ginnasi e licei, cui si affidava la responsabilità della selezione di una classe dirigente e della creazione di un comune tessuto di riferimenti culturali nazionali¹⁰. Tuttavia, l'unanime consenso intorno alla fun-

volta infatti a porre in evidenza le riflessioni sulla funzione sociale degli ordinamenti scolastici avviate dagli stessi insegnanti. Cfr. Id., «*Critica Sociale*» e la *Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie*, in AA.VV., *Scuola e società nel socialismo riformista*, Firenze 1982. Un bilancio sintetico sull'azione di Fniism e Umi in E. DE FORT, *Gli insegnanti*, in G. CIVES, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, cit.

⁷ Cfr. A.M. BANTI, *Storia della borghesia italiana. L'età liberale*, Roma 1996, pp. 133-142, *L'associazionismo professionale*.

⁸ Questa l'impostazione del volume 10 degli *Annali della Storia d'Italia* curato da M. MALATESTA, *I professionisti*, Torino 1996; La professione docente non è stata ancora inclusa a pieno diritto fra quei "ceti di frontiera" decisivi nell'esercizio del controllo sociale, come pure indicava una lontana sollecitazione di Paolo MACRY (*Sulla storia sociale dell'Italia liberale. Per una ricerca sul "ceto di frontiera"*, «*Quaderni Storici*», n. 35, agosto 1977).

⁹ P. VILLARI, *Le scuole secondarie classiche e le scuole universitarie di magistero*, in *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze 1891, ed. in *Positivismo pedagogico italiano*, vol. I, *De Sanctis, Villari, Gabelli*, a cura di D. BERTONI JOVINE, Torino 1973, p. 437.

¹⁰ Richiamavano tale contraddizione già G. CANESTRI e G. RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino 1976, p. 22.

zione del classicismo come strumento principe per raggiungere tali finalità sarebbe ben presto venuto ad incrinarsi. La convinzione che aveva sorretto l'opera di ministri come Michele Coppino – secondo cui l'istruzione classica «per la condizione di quelli cui è somministrata, e per gli intenti che le sono preposti, si può dire che costituisca la coscienza intellettuale e morale della nazione»¹¹ – aveva presto dovuto misurarsi con l'affermazione dei paradigmi della cultura del positivismo, che imponeva una severa revisione dei presupposti su cui tale «primato» si fondava. Ciononostante, pur in presenza delle frequenti discussioni sull'opportunità del suo «posto speciale» negli ordinamenti scolastici, essa sopravvive fino alle soglie della riforma Gentile.

L'identificazione dunque, come oggetti di indagine, della scuola classica e del profilo di chi la animava permette di mettere a fuoco una sorta di autocoscienza delle classi dirigenti nazionali nel continuo sforzo di pensare se stesse e le modalità, continuamente difformi, della propria riproduzione. Il contrastato primato del classicismo ha infatti stimolato costanti riflessioni sulla sua fungibilità in termini di strumento di formazione della classe dirigente, e in particolare delle modalità del suo allargamento, in considerazione della destinazione dell'istruzione classica proprio a quella classe media urbana decisiva nel funzionamento dell'economia e delle istituzioni.

A questo riguardo varrebbe intanto restituire la questione dell'istruzione classica alle voci dei protagonisti, e in quest'ottica riconsiderare l'apporto diretto dei classicisti, attraverso le iniziative organizzative, l'intervento nella stampa e nella pubblicistica, i tentativi di confronto con le continue innovazioni ministeriali. Uno scorcio in tale prospettiva può essere offerto ponendosi dall'angolo visuale rappresentato dal più organico tentativo associativo dei classicisti in età giolittiana: la Società per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, e delle discussioni intorno alla riforma della scuola media

¹¹ MICHELE COPPINO (1967), citato in G. BONETTA, *Introduzione a L'istruzione classica in Italia (1860-1910)*, cit., p. 22.

animate dalla sua rivista, l'«Atene e Roma», culminate nel convegno organizzato a Firenze nel 1905.

1. *Per reagire alle «contrarie tendenze» dei tempi moderni e per un rilancio del classicismo nella cultura nazionale.* L'organizzazione dei classicisti nasceva al volgere del secolo, a Firenze, sotto il segno di un'esigenza difensiva fortemente sentita: quella di «opporsi [alla] tendenza, certamente dannosa al progresso intellettuale del nostro paese», che considerava «lo studio delle cose classiche, non avendo alcuna utilità pratica, [come] un inutile ornamento, non necessario alla cultura propria dei tempi moderni», individuando nell'associazione uno strumento per riaffermarne la centralità¹².

La congiunzione fra esigenze difensive e intenti di rilancio poteva leggersi come la cifra dell'incontro, sul terreno dell'azione organizzativa, di due fra i maggiori studiosi che l'università italiana potesse vantare: Domenico Comparetti – sebbene «in qualche sospetto nella filologica Firenze *fin de siècle*, perché giudicato troppo poco “germanico” e troppo poco “scientifico”»¹³ – e Girolamo Vitelli, che per l'occasione compendiarono nel comune fine associativo la marcata diversità dell'attitudine e della caratura scientifica. L'invito a riunirsi era stato diramato nel marzo del 1897 da Felice Ramorino, docente di letteratura latina all'Istituto di studi superiori, ed era stato raccolto da un gruppo di

¹² Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici (volantino), aprile 1897, s.n.t.

¹³ Cfr. *Lo studio dell'antichità classica nell'Ottocento*, V, *Dalla storia alla filologia e dalla filologia alla storia*, a cura di P. TREVES, Torino (1962) 1979, dove si sottolinea la diversità fra l'ampiezza dell'orizzonte comparettiano e la traduzione riduttiva del “germanesimo filologico” operato da Vitelli, opportunamente osservando altresì come la fondazione della Società per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici rispondesse, per l'intento difensivo, all'intransigenza vitelliana, ma di fatto esprimesse le «esigenze militanti di homines novi, di umanisti e artisti fin de siècle, gli uomini del «Marzocco», ad esempio, in una tematica “immetodica” e a-filologica, la quale costituiva la *reductio ad absurdum*, o più veramente la critica in atto, della filologia vitelliana» (*Ibid.*, pp. 1059 e 1120).

«cultori e amatori degli studi classici»: i primi sottoscrittori e gli intervenuti alle prime riunioni informali esprimevano una singolare commistione fra cultura accademica, insegnamento e partecipazione attiva alla vita culturale¹⁴, che si rifletteva nel duplice intento dichiarato dallo statuto sociale, laddove impegnava i soci «a propagare fra tutte le persone colte l'amore e il gusto della cultura classica, combattendo le contrarie tendenze», ed a valorizzarne le «attinenze con le letterature e la civiltà moderna». L'esigenza di riportare il classicismo al centro della vita culturale nazionale veniva sancito dalla clausola che dichiarava di voler articolare l'attività sia sul piano scientifico che della sua applicazione e divulgazione, dandone notizia attraverso il bollettino sociale, il periodico «Atene e Roma»¹⁵.

L'impulso divulgativo non riusciva tuttavia a superare la cerchia dei docenti ed insegnanti di lingue classiche, che rappresentavano

¹⁴ In effetti la lettera di invito era stata sottoscritta da un archeologo come Luigi Adriano Milani, come dal "dilettante" traduttore di Aristofane e docente di storia medievale e moderna al "Cesare Alfieri", Augusto Franchetti; da italianisti e dantisti come Pio Rajna ed Ernesto Giacomo Parodi, al direttore dell'«Archivio Storico Italiano» e docente di paleografia Cesare Paoli, e da Girolamo Vitelli. Il gruppo dei promotori si riuniva il 14 marzo, e accostava a studiosi di estrazione accademica come il sanscritista Paolo Emilio Pavolini e il grecista Nicola Festa, anche insegnanti come Orazio Bacci, Egisto Gerunzi, storico professore di latino e greco al liceo "Michelangelo", e lo scolopio Ermenegildo Pistelli; nelle adunanze successive sarebbero intervenuti nella discussione della bozza di statuto, portando anche il proprio contributo, il pisano Francesco Zambaldi, ed animatori della vita culturale cittadina come Angiolo Orvieto, ispiratore del «Marzocco», e l'editore Piero Barbèra (*Disegno di statuto della Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici*, tip. Bencini, Firenze 1897).

¹⁵ Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Statuto, regolamento ed elenco dei soci fino al 30 giugno 1897*, Firenze, Bencini 1897, tit. I, *Oggetto della Società*. Il primo presidente della Società sarebbe stato Girolamo Vitelli, affiancato da Felice Ramorino e da Pietro Bargagli, presidente dell'Istituto di studi superiori; Comparetti in un primo momento partecipava come socio, ma sarebbe pochi anni dopo subentrato a Vitelli alla presidenza della Società.

anche la maggioranza dei soci. Della circostanza erano consapevoli i redattori dell'«Atene e Roma», ripetutamente cercando di approntare strategie per superarla; tuttavia Comparetti riconosceva le difficoltà, osservando come «uno speciale e, purtroppo, non invidiabile carattere della odierna cultura italiana» fosse da rinvenire nell'assenza di tutto «l'immenso campo intermedio» coperto in altri paesi dai lavori di divulgazione scientifica, ciò che rendeva arduo ogni proposito di diffusione della cultura¹⁶.

Di fatto, quindi, il nodo reale del rapporto fra classicismo e modernità, e del suo ruolo nella cultura nazionale, che rappresentava il principale motivo di riflessione dell'«Atene e Roma», veniva declinato nel senso di uno spiccato interesse per le discussioni sull'assetto della scuola classica e sul suo peso relativo in rapporto agli altri ordini di studi, riflettendo dunque le caratteristiche precipue degli associati e del pubblico a cui il periodico si rivolgeva.

In un bilancio che traeva spunto dal volgere del secolo, ci si interrogava infatti su «quali saranno per essere in Italia le condizioni della cultura classica durante il secolo ventesimo», identificando il terreno degli ordinamenti scolastici e dell'azione educativa come il luogo maggiormente esposto ad essere travolto «dal torrente sempre più impetuoso del pensiero moderno»: «L'umanità nel suo incessante progredire sentirà il bisogno di gettarsi dietro le spalle il fardello delle idee e degli studi greco-latini come inutile ingombro del suo cammino?». A questo interrogativo si opponeva il rifiuto dell'antagonismo, che il «pensiero moderno» era visto postulare, fra il «progredire» della società e la tradizione del classicismo¹⁷. In linea con tali

¹⁶ Lettera di D. Comparetti ai collaboratori, riportata in E. PISTELLI, *Per l'«Atene e Roma»*, «AeR», III, n. 13, gennaio 1900. Strutturalmente il bollettino sociale, curato dal presidente della società, doveva essere composto da una parte scientifica e una più esigua parte amministrativa, dove si doveva dare conto degli atti della società. Di fatto, nell'economia della rivista avrebbe sempre prevalso la produzione scientifica strettamente intesa. (Società per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Statuto, regolamento ed elenco dei soci cit.*, *Regolamento*, tit. V, *Del Bollettino*)

¹⁷ *At lettori*, «AeR», IV, n. 25, gennaio 1901

posizioni conservative era l'osservazione di Ermenegildo Pistelli sulla fioritura degli studi di antichità classiche nei paesi anglosassoni: «l'Inghilterra che è nazione tanto pratica e tanto moderna, non vorrebbe coltivati con ardore gli studi classici, se non ne vedesse i frutti nell'educazione intellettuale»; ma più che l'esempio del «paese dove è nato Darwin e dove fioriscono più che altrove le scienze della natura», era ritenuto decisivo quello di «un paese anche più moderno», «dove se il latino si studia molto, è perché molti vogliono studiarlo: gli Stati Uniti d'America»¹⁸.

Occasione alle riflessioni veniva offerta dai continui tentativi ministeriali di riforma dell'ordinamento delle scuole secondarie, accompagnati da frequenti ritocchi ai regolamenti ed ai programmi disciplinari, che suscitavano vivaci reazioni nell'opinione pubblica. Un passaggio cruciale era rappresentato dalle reiterate proposte per la costituzione della «scuola unica», che periodicamente, seppure con diversa forza e capacità di incidenza, si ripresentavano all'attenzione degli studiosi¹⁹. Fin dal primo numero, Ermenegildo Pistelli si incaricava di definire la posizione del periodico in merito ai propositi di unificare il corso inferiore dell'istruzione secondaria, che la legge Casati articolava nel ginnasio inferiore e nella scuola tecnica triennale. Già nella definizione, secondo Pistelli si trovava «la condanna della cosa». Con «scuola unica»

«s'intende una scuola che segua immediatamente le Elementari, e debba essere frequentata: a) da chi cerca un'istruzione un po' più che elementare, per lasciar poi gli studi e darsi alle industrie, ai mestieri, agli impieghi più

¹⁸ E. PISTELLI, *Il greco e il latino negli Stati Uniti*, «AeR», I, n. 2, marzo-aprile 1898.

¹⁹ Come vedremo più oltre, i primi interrogativi sull'opportunità di unificare il corso inferiore della scuola secondaria venivano formulati, all'indomani della Casati, già da Terenzio Mamiani, e ripresi da Matteucci che, dopo aver lasciato il dicastero dell'istruzione, li formalizzava in un primo disegno di scuola media unica, poi recuperato e rielaborato dallo stesso Matteucci come relatore di una commissione parlamentare nominata *ad hoc* dal ministro Coppino nel 1867 (cfr. G. BONETTA, *Introduzione a L'istruzione classica (1860-1910)*, cit., pp. 64-65).

bassi, etc.; b) da chi vuole seguire i corsi professionali o quello fisico-matematico dell'Istituto Tecnico; c) da chi sceglierà il corso classico».

La «condanna» consisteva proprio nella molteplicità delle funzioni a cui avrebbe dovuto essere destinata, perché «il principio fondamentale è radicalmente sbagliato», dato «che una stessa scuola non può servire a più fini; che quando una scuola è costretta a ricevere due diverse categorie di alunni (e nel caso nostro sarebbero tre!) non può provveder bene ai bisogni di nessuna; che perciò i tipi di scuole debbono essere oggi i più diversi e i più svariati, perché ognuno trovi facilmente quel che gli bisogna». In realtà, «il male più grave che affligge le nostre scuole è appunto l'esservi confusi elementi troppo diversi: ed ora la confusione si dovrebbe consacrare per legge»²⁰.

L'avversione alla scuola unica catalizzava e compendia le ragioni dei classicisti, così come erano venute definendosi al volgere del secolo. La difesa della molteplicità e della separatezza dei percorsi formativi si fondava sulla volontà di rilanciare gli studi classici come strumento principe per la formazione e la selezione di una classe dirigente, in quanto capaci «di formare le teste meglio che non le discipline scientifiche»²¹, ma solo se indirizzati a chi fosse in grado di trarne profitto perché già orientato alla prosecuzione degli studi: una potenzialità educativa dunque che si manifestava con successo soltanto su un «materiale umano» già selezionato e ristretto, meglio ancora se coincidente con la fascia superiore del corpo sociale.

La difesa dell'integrità del corso classico conduceva anzi ad auspicare l'apertura di nuovi canali di istruzione in funzione mimetica delle diverse articolazioni della vita sociale: «il ginnasio resti ginnasio, la scuola tecnica resti scuola tecnica, e si provveda ad altre scuole per chi, non contento delle elementari, non vuole o non può frequentare le secondarie»²². Un'inchiesta promossa dal sottosegretario

²⁰ E. PISTELLI, *La "scuola unica"*, «AeR», I, n. 1, gennaio-febbraio 1898.

²¹ E. PISTELLI, *Intorno alla scuola classica*, Ivi, III, n. 17, maggio 1900.

²² E. PISTELLI, *La "scuola unica"*, cit.

di Stato per la pubblica istruzione Giacomo Cortese sull'ordinamento delle scuole classiche dava modo agli animatori della Società di precisare la propria posizione²³. In quest'occasione si coniugavano l'avversione all'ipotesi che «uno stesso istituto secondario possa servire a fini più diversi», alla convinzione che l'assetto della scuola classica dovesse essere conservato nella sua integrità, all'affermazione dell'opportunità della creazione di nuovi ordini di scuole per rispondere all'accresciuta domanda di scolarizzazione, con l'apertura più «moderni» canali di formazione di una classe dirigente in linea con i «nuovi bisogni» imposti dal progredire dei tempi:

«Ma poiché il numero di tali aspiranti è già cresciuto e ogni giorno cresce oltre ogni misura, e d'altra parte riconosciamo impossibile il non tener conto ai giorni nostri di que' nuovi bisogni sociali, ai quali l'attuale scuola tecnica non ha risposto adeguatamente come istituendola si sperava, noi, piuttosto che vederci scalzare a poco a poco e quasi insidiosamente i fondamenti della scuola classica, ci rassegneremmo, pur di chiamarla a nuova vita e serbarla all'avvenire che è suo, ad aprir nuove vie e ai nemici e ai tiepidi amici di essa (...) Che dunque istituti non veramente classici, nel pieno senso che ha per noi la parola, o anche non classici affatto, ordinati a quel modo che parrà migliore, aprano anch'essi le università ai futuri ingegneri e medici e, se si vuole, perfino ai futuri avvocati (non però ai futuri insegnanti!), noi potremmo ammetterlo».

La sostanziale novità cui approdava la posizione difensiva dei classicisti era dunque una concezione «plurimista» degli studi secondari, ammettendo che agli studi superiori si potesse avere accesso anche da vie diverse da quella del liceo. A fronte di tali concessioni, veniva ribadito però come «ben netta ed assoluta» dovesse essere la separazione tra la scuola classica conservata nel suo assetto e i nuovi

²³ La commissione incaricata di stendere la risposta era composta da Vitelli, Ramorino, Pistelli e Orvieto. Il quesito ministeriale richiedeva un'opinione intorno a «l'insegnamento del greco e del latino, tanto per l'utilità sua, quanto per l'estensione e i metodi con cui dovrebbe impartirsi nelle Scuole Secondarie classiche».

istituti, fra i quali era allora ammesso anche un Liceo moderno che all'insegnamento del greco sostituisse quello delle lingue moderne. Le scuole classiche sarebbero allora diminuite di numero e concentrate solo nelle maggiori città, insieme a «quelle fra le minori che sembrano ad esse più adatta sede», senza apportare alcun mutamento organizzativo al loro interno²⁴.

A questo fine, tuttavia, non era sufficiente rispondere alla necessità di diversificare i canali di accesso all'istruzione superiore, ma andava anche soddisfatta la domanda di istruzione postelementare, creando finalmente una scuola popolare «fine a se stessa», che avesse un preciso carattere complementare e non preparatorio ai successivi gradi dell'istruzione. Si imponeva quindi una visione complessiva dell'impianto dell'istruzione secondaria e degli indirizzi del suo riordinamento. Un passaggio qualificante ed imprescindibile per sfollare la scuola classica dalla «confusione delle persone» era l'interruzione, attraverso la creazione di uno «sfogatoio» senza sbocchi ulteriori, del movimento inerziale che virtualmente consentiva a chiunque iniziasse l'istruzione postelementare di proseguire fino agli studi superiori. In questo senso andavano lette le non infrequenti osservazioni sull'opportunità dell'apertura di nuove scuole popolari, che come è noto erano in larga parte affidate agli enti locali ed all'iniziativa privata. Si trattava di un'opportunità che si profilava come un'urgente necessità nel momento in cui il drammatico verificarsi a Firenze di tumulti per il carovita conduceva a riflettere sulla connessione fra disordine sociale e «inadeguato» – ossia non modellato sulle specifiche necessità di ciascun segmento sociale – funzionamento dell'istruzione, individuandone l'origine soprattutto nella carenza di scuole popolari che non alimentassero quelle aspirazioni alla promozione sociale che, frustrate, erano viste essere causa non ultima dell'esplosione dell'ira popolare. Augusto Franchetti, uno dei fondatori della Società, dalle colonne dell'autorevole «Nuova Antologia» attirava all'attenzione delle classi dirigenti italiane un riuscito caso di

²⁴ Per la scuola classica, «AeR», V, n. 38, febbraio 1902.

“scuola tecnica popolana” ispirata al fine di «diffondere tra gli adulti e i fanciulli delle scuole popolari la istruzione elementare e professionale, l'educazione morale e civile», perché quando non ci si limita all'illuministica diffusione dell'istruzione, ma «per contrario abbiasi un insegnamento sano e accompagnato in ogni passo dalla retta educazione la scuola è potentissimo strumento di bene»: e infatti segnalava come fra gli alunni «all'odio di classe si [fosse sostituito] un senso di amore e di solidarietà», e nessuno di essi avesse preso parte «a torbidi politici o sociali»²⁵.

È vero, d'altra parte, che l'interesse per le scuole popolari rappresentava un tradizionale motivo strategico per i moderati toscani, attenti all'educazione di un artigianato abile ed integrato nel sistema di patronaggio delle classi dirigenti cittadine, nella prospettiva di mantenimento del tipico carattere “terziario” per la città di Firenze²⁶. Tuttavia, il problema dell'esilità di un troncone di istruzione postelementare senza sbocchi, che opponesse ostacoli quasi insormontabili alla prosecuzione degli studi, e dunque all'edificazione di aspettative di promozione sociale, era reale, e costituiva un portato dell'impianto sostanzialmente aperto della Casati. Come è noto, il dispositivo approntato dal legislatore al momento dell'unificazione politica del paese non era concepito per scoraggiare l'accesso all'istruzione. Anzi: la classe dirigente italiana aveva optato per un sistema che stimolasse ed incentivasse la domanda di scolarizzazione,

²⁵ A. FRANCHETTI, *Un esempio di scuola popolare in occasione dei torbidi di maggio*, «Nuova Antologia», fasc. 16 settembre 1898, pp. 311-333. L'istituto cui Franchetti si riferiva era la Scuola del popolo “Pietro Dazzi”.

²⁶ Su questi temi cfr. S. SOLDANI, *Osservazioni sulle iniziative dei moderati nel campo dell'istruzione popolare e tecnica*, in *Contadini e proprietari nell'Italia moderna*, vol. II, Firenze 1979; EAD., *Il libro e la matassa. Scuole per “lavori donneschi” nell'Italia da costruire*, in *L'educazione delle donne*, Milano 1989; EAD., *Scuole femminili per il lavoro*, in *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di I. PORCIANI, Firenze 1987; S. SOLDANI-W. MONASTRA, *La Scuola, in Firenze 1815-1945. Un bilancio storiografico*, a cura di G. MORI e P. ROGGI, Firenze 1990.

la cui debolezza era vista rappresentare un ostacolo agli intenti di nazionalizzazione da attuarsi attraverso la collaborazione di un ceto medio colto tutto da costruire. Ed era in questa prospettiva “progressiva” che i due canali principali dell'istruzione secondaria, il classico e il tecnico, erano entrambi in grado di condurre alle soglie sia degli impieghi qualificati nella funzione pubblica che dell'istruzione superiore; soprattutto dopo la de-professionalizzazione di parte dell'istituto tecnico con la creazione della sezione fisico-matematica che dava accesso ad alcune facoltà scientifiche. Al sistema scolastico, specificamente nel suo grado secondario, veniva dunque attribuita la funzione di contribuire alla creazione delle condizioni per l'avanzamento dell'economia e della società: ma proprio le situazioni di storica arretratezza del paese avevano determinato il successo dell'istruzione secondaria presso le classi medie, che su di essa – e in particolare, grazie ai “privilegi” accordati all'istruzione classica, sul ginnasio e il liceo – facevano affidamento per supplire alla carenza di opportunità di affermazione nelle attività economiche²⁷. Un successo dunque superiore alle possibilità di assorbimento da parte degli impieghi, e all'origine del fenomeno della disoccupazione intellettuale, della produzione di “spostati” dalla classe sociale di provenienza che era uno dei moventi della riflessione sulla scuola classica.

La funzione progressiva che agli ordinamenti scolastici era stata attribuita dalla classe politica in periodo postunitario, e la sofferenza che ciò aveva comportato nella tenuta degli ordinamenti stessi, era una questione di cui i più avvertiti fra gli osservatori della vita culturale e politica avevano presto mostrato acuta consapevolezza: gli argomenti dei difensori del classicismo di fine secolo affondavano direttamente le loro radici nelle riflessioni elaborate almeno a partire dal quindicennio precedente.

²⁷ È la tesi che Marzio BARBAGLI espone in *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna 1974, secondo cui era l'espansione della scuola tecnica, e non del ginnasio, ad essere influenzata positivamente dallo sviluppo economico, come la flessione di iscritti al ginnasio in età giolittiana può dimostrare (pp. 129-30).

2. *Argomenti per la difesa degli studi classici.* Discutendo, nella sua veste di ministro della Pubblica Istruzione, del bilancio del suo dicastero, Pasquale Villari si soffermava sulle critiche da più parti mosse alla scuola tecnica, facendole proprie soprattutto nel condannarne il carattere ibrido:

«Credo che la scuola tecnica abbia il grave difetto di dover servire contemporaneamente a tre categorie di padroni diversi: a coloro i quali vanno nella scuola tecnica per apparecchiarsi all'istituto tecnico; a coloro i quali vanno nella scuola tecnica perché, finita la scuola, vogliono lasciare gli studi ed intraprendere un mestiere; e a coloro i quali cercano nella scuola tecnica un compimento dell'istruzione elementare; e questi tre ordini di individui assai diversi ricevono uno stesso insegnamento»²⁸.

Tale eterogeneità dei fini ne faceva una «scuola non abbastanza letteraria per esser classica, e non abbastanza industriale per esser veramente tecnica»: con ragione dunque veniva considerata «la scuola degli spostati», sospinti dall'unico canale formativo verso una carriera scolastica e verso aspettative professionali che non rispondevano alle esigenze della loro classe. Eterogeneità che sarebbe montata a proporzioni intollerabili con l'istituzione della «scuola unica», ovvero la prospettata fusione del ginnasio con la scuola tecnica, che era assolutamente da respingere. Mentre la strada per sanare i guasti, e per restituire a ciascun ordine di studi la propria fisionomia, doveva piuttosto mirare a combattere tale commistione, con la creazione

²⁸ Discussione del bilancio dell'Istruzione pubblica, *Discorsi del ministro Pasquale Villari alla Camera dei deputati nelle tornate 28, 29, 30 maggio, e 2 giugno 1891*, Roma 1891, pp. 7 e sgg. Villari riconduceva l'origine di tale depreco "ibridismo" alla scelta, compiuta dalla classe politica, di escludere dalla scuola tecnica ogni «esercizio veramente industriale di lavoro», modellandola non sull'officina ma sul ginnasio. Ciò era avvenuto, secondo Villari, perché tale ordine di studi era stato istituito con l'intento di formare quadri e maestranze per l'industria senza che si fossero ancora create le condizioni per un reale apprendimento delle mansioni di lavoro, a causa dell'assenza di un diffuso ed affermato sviluppo industriale.

di nuovi canali che fornissero «educazione speciale, industriale, ad una classe, che, ogni giorno, va crescendo, e che noi avremmo bisogno di educare»:

«Epperò se ci fosse una scuola tecnica preparatoria all'Istituto tecnico, come il ginnasio apparecchia al liceo, e ci fosse una scuola tecnica d'insegnamento elementare davvero superiore secondo l'ordinamento che vige in Germania, ciò corrisponderebbe anche ai nostri bisogni»²⁹.

Le soluzioni prospettate da Villari prefiguravano dunque le posizioni su cui si sarebbero attestati i difensori del classicismo. Ne era dimostrazione anche l'impostazione «sistemica» e interconnessa, che non disgiungeva la questione della scuola tecnica e della nuova «speciale» da quella dell'istruzione classica. Un'impostazione che derivava tuttavia, secondo Villari, anche dalla necessità di contrastare la tesi assai diffusa che vedeva la soluzione della crisi in cui versava il sistema scolastico nella riforma del ginnasio-liceo e in particolare nel rendere facoltativo lo studio del greco, senza invece individuare le responsabilità dell'istruzione tecnica: e a maggior ragione andava contrastata, in quanto «non è certo il grido della letteratura, né del corpo insegnante, né molto meno del Consiglio Superiore», e nemmeno dell'amministrazione, ma era la «voce del pubblico»³⁰.

Ciò conduceva al nocciolo della questione. Le ragioni dell'ostilità al classicismo dovevano essere rinvenute nello «spirito livellatore dei nostri tempi»: l'opinione pubblica ravvisava nell'arduo percorso degli studi classici un ostacolo all'accesso generalizzato ad essi ed all'emancipazione che ne potesse derivare, chiedendo dunque che fossero resi meno severi, più «democratici». Ma si trattava secondo Villari di una falsa democrazia:

²⁹ *Ibid.*, p. 8.

³⁰ P. VILLARI, *Le scuole secondarie classiche e le scuole universitarie di magistero*, cit., p. 437.

«Si vuole il trionfo della democrazia e della uguaglianza; ma si respingono troppo spesso quegli argini, quei vincoli e freni, che soli possono rendere il trionfo della democrazia duraturo e fecondo di vero benessere alla nazione [...] Che la scuola classica, quasi gratuita come è da noi, sia accessibile a tutti, questa è democrazia; ma sopprimerla o alterarla, per far piacere a coloro che non vogliono, non possono o non sanno profittarne, questa non è né democrazia, né giustizia»³¹.

E ciò perché – dal momento che il liceo «parte dal concetto che bisogna, innanzi tutto, formare, educare, fortificare lo spirito», a tal fine ritenendo preferibili le lingue alle scienze – il servizio che gli studi classici possono rendere alla cultura nazionale, ed alla nazione tutta, è quello di «formare nella società un ordine di elette intelligenze, superiore alla moltitudine», di selezionare cioè un'autentica classe dirigente. Inceppare il meccanismo significherebbe dunque privare il paese del solo "democratico" canale di formazione e reclutamento delle élites. Il problema quindi era quello di non "obbligare" tutti a passare attraverso gli studi classici, perché «vi sono molte migliaia di giovani, che non hanno il tempo, la voglia e la capacità necessaria a percorrere questa via», ma di conservarne intatta la fisionomia e il carattere, perché «un tale sistema si può accettare o respingere, ma non si può presumere di correggerlo con rattoppamenti che lo distruggano». E che il servizio reso dagli studi classici, assunti nella loro compiutezza di sistema, fosse reale, era dimostrato dalla sorte parallela che era vista coinvolgere classicismo e vita nazionale:

«Noi abbiamo visto le conseguenze dell'esperimento fatto nella Francia, la quale dové tornare sui propri passi, perché riconobbe che la decadenza degli studi classici portava seco la decadenza della letteratura e della cultura nazionale»³².

Il riferimento alla Francia non era casuale, e adombrava l'autentico referente ideologico che sottendeva la difesa del classicismo,

³¹ *Ibid.*, p. 447.

³² *Ibid.*, p. 440.

laddove si individuava l'origine del «grido contro gli studi classici» nell'azione degli illuministi, coloro che «presumevano ricostruire la società sulla pura ragione».

Il motivo anti-illuminista accomunava Villari ad Aristide Gabelli, che ne faceva il perno della sua difesa del classicismo. Secondo Gabelli infatti il «vento contrario all'istruzione classica [...] spira da circa cento anni, essendo incominciato con quella rivoluzione francese che, per dimostrare che il mondo aveva avuto principio da lei, non lasciò in pace nemmeno il calendario». Estremamente significativo appariva tuttavia il corto circuito che subito portava Gabelli ad associare illuminismo e utilitarismo, aprendo immediatamente il capitolo della lettura dell'anticlassicismo in termini ideologico-sociali:

«La censura più grave che facevasi cento anni sono all'istruzione era questa, che essa non serve alla vita. Non tutti, si diceva, sono destinati a diventar professori. Che profitto traggono, che frutto aspettano i più dal vostro latino! È roba di lusso, roba vecchia, senza utilità pratica pel maggior numero, a non dire per quasi tutti. C'è l'industria, c'è l'agricoltura, c'è il commercio, ci son le piccole professioni, le arti, i mestieri; provvedete a tutto questo, insegnate le lingue moderne, le scienze, la matematica, la fisica, la chimica, la storia naturale, e lasciate andare i retoricumi di un classicismo, che non ha relazione colla vita moderna. Fate, in una parola, che gli studi sieno utili e li renderete accetti e serviranno veramente a dar nuovo sangue alla nazione»³³.

Emerge subito una diversa accentuazione dei motivi polemici rispetto a Villari. Il grande rinnovamento intellettuale che dall'illuminismo era trascorso nell'affermazione della cultura positiva veniva da Gabelli presentato nei termini di riduzione dei campi del sapere a quanto potesse rivestire utilità immediata ai fini della vita pratica. Ed era infatti questa l'accezione utilizzata da Gabelli di "democrazia", di

³³ A. GABELLI, *L'istruzione classica*, «Nuova Antologia», fasc. 1 ottobre 1888, ed. in *Positivismo pedagogico italiano*, cit., pp. 663-692; i contributi di Gabelli e Villari sarebbero apparsi insieme nel volume *L'istruzione classica in Italia*, Torino-Roma-Firenze 1889.

cui l'utilitarismo degli studi era un cattivo portato, ossia l'affermazione sociale delle classi medie urbane, con il raggiungimento di una visibilità fra chi vedeva riconosciuto il proprio diritto di cittadinanza politica. Osservando infatti che «la democrazia si allarga di giorno in giorno con maggiore rapidità», Gabelli voleva indicare il generale «spostamento di condizioni» che si accompagnava alla crescita delle aspirazioni sociali dei ceti medi urbani, e che si esprimeva attraverso l'inserimento nei canali della scolarizzazione. Allora, se «il figlio del pizzicagnolo vuol fare il medico, quello del falegname si avvia a diventare avvocato, quello del calzolaio sarà ingegnere», questo ciclo «spostamento» nelle condizioni sociali si traduceva nei fatti in «una difficoltà in più per la scuola», perché costoro «non intendono degli studi se non l'utilità diretta ed immediata (...) e perciò tutti gli studi intermedi e preparatori sono da loro odiati come perditempi e come impedimenti»³⁴.

L'avversione sostanziale che chi mirava alla concretezza del risultato nutriva per gli studi «intermedi e preparatori», ossia proprio per il principio ispiratore della scuola secondaria classica, la cui «parte generica umana ed educativa» traeva origine proprio dall'assenza di qualsiasi finalizzazione, conduceva Gabelli a sostenere senz'altro che «l'indole dell'istruzione classica non si accorda con quella del tempo. L'istruzione classica è per sua natura aristocratica, il tempo è democratico», e, senz'ombra di dubbio, «l'istruzione classica è per la sostanza, per la forma, per l'intento, in contraddizione colle aspirazioni della democrazia».

L'affermazione di aristocratismo di Gabelli adombrava dunque una concezione degli studi classici in una funzione sensibilmente difforme da quella progressiva che era stata loro assegnata dalla classe politica postunitaria, per farne strumento di definizione aprioristica dei segmenti sociali che avevano titolo ad un ruolo e ad una responsabilità politica. La difesa degli studi classici, in quest'ottica, si traduceva in protezione della separatezza delle condizioni sociali,

³⁴ *Ibid.*, p. 669.

in avversione all'«onda democratica [che] porta alle scuole classiche una quantità di alunni, che prima si fermavano alle elementari o si avviavano alle tecniche», con il risultato di compromettere, oltre alla degli studi, anche il mantenimento del primitivo ordine sociale ad opera di individui «pieni di disprezzo per le occupazioni materiali», «distratti da un intento determinato e nondimeno infelici per tutta la vita»³⁵.

La curvatura in senso conservatore impressa da Gabelli alla difesa del classicismo, sostanziata dalla condanna profonda, politica e morale, dell'aspirazione alla promozione sociale riflessa nella condanna dell'utilitarismo, avrebbe sedimentato aspetti che sarebbero stati ripresi nei dibattiti di fine secolo. In particolare, la lettura dell'ampliamento dell'accesso all'istruzione classica come funzione della «democrazia», nella duplice accezione, politica e sociale. Anzi, era questa soltanto la ragione stessa della crisi della scuola classica, il motivo del suo ripetuto assedio da parte di coloro che l'avrebbero voluta «accomodata ai loro gusti, più usuale e più spiccia», a cui si erano aggiunte, da un certo momento in poi, le concessioni governative e i diffusi pareggiamenti di istituti³⁶.

Non era casuale che gli interventi di Villari e Gabelli si manifestassero al volgere degli anni Ottanta. Essi reagivano, con diverse accentuazioni, al compiuto affermarsi, presso le classi dirigenti e colte, della concezione degli studi classici come canale di emancipazione per le classi medie urbane. Tuttavia, proprio mentre la scuola classica si trasformava in strumento allargato di formazione per l'acquisizione di una cittadinanza politica, il suo statuto culturale appariva controverso e dibattuto. Se infatti, al passaggio cruciale degli anni Ottanta, era venuto a consolidamento l'allargamento della scolarizzazione alle nuove classi medie urbane, si era insieme affermato il paradigma della cultura positiva e sperimentale come il più adeguato alle esigenze della «vita moderna». Della stretta interdipenden-

³⁵ *Ibid.*, p. 677.

³⁶ *Ibid.*

za dei fattori avvertiva ancora Pasquale Villari, osservando come il dissidio fra la cultura letteraria e umanistica e quella scientifica fosse «passato dalla società nella scuola, e [fosse] sorto per soddisfare i bisogni di una classe che prima non esisteva»: quel «nuovo ordine di cittadini, il quale è quello che ora comanda, perché produce la ricchezza»³⁷.

Affinché la scuola classica potesse continuare a costituire la risposta principe ai bisogni della formazione di una classe dirigente preparata per la «vita moderna», vi erano stati allora via via introdotti, forzandone la coerenza e l'unitarietà, elementi della cultura e del metodo sperimentale. La saldatura, dunque, tra richiesta di ripristino dell'impronta fondamentalmente letterario-umanistica degli studi classici – o almeno astensioni da ulteriori alterazioni – e riduzione delle «concessioni» e facilitazioni ministeriali che ne indebolivano la capacità selettiva, mostrava come il movente fosse quello di trasformarli da canale di formazione a baluardo contro l'emancipazione di quelle stesse classi che avrebbero dovuto rappresentare il tessuto connettivo del processo di nazionalizzazione. Era anche in questa prospettiva che le posizioni elaborate al volgere degli anni Ottanta avrebbero assunto carattere paradigmatico per i dibattiti del decennio successivo.

La centralità del decennio Ottanta per il passaggio dalla promozione dell'istruzione alla reazione rispetto ai mutamenti sociali da essa favoriti si rendeva evidente attraverso i documenti presentati al parlamento dal ministro Boselli e pubblicati nel 1889, dove si delineava un chiaro antagonismo fra difesa della scuola classica e propositi ministeriali di innovazione. Il ministro l'anno precedente aveva voluto raccogliere l'opinione degli esperti prima di porre mano ad una progettata riforma dei programmi, rivolgendosi «direttamente alla dottrina e all'esperienza di coloro che, svolgendoli nelle scuole, hanno agio di sperimentarne i pregi e i difetti». Ma l'impulso ai

³⁷ P. VILLARI, *Le scuole secondarie classiche e le scuole universitarie di magistero*, cit., p. 441.

propositi di riforma proveniva in realtà dai dibattiti presso l'opinione pubblica:

«Secondo alcuni bisognava rinvigorire l'insegnamento classico, anche a scapito dello scientifico; secondo altri era indispensabile ringiovanire la scuola classica con sopprimere o rendere facoltativo lo studio del greco, sostituendo o aggiungendo l'insegnamento di una o più lingue viventi e dando maggiore estensione ai programmi di scienze. Parecchi cercavano di conciliare gli apparentemente opposti bisogni dei due insegnamenti, classico e scientifico, col dividere il Liceo in sezioni, come si è fatto per l'Istituto tecnico. Parecchi altri, invece, volevano che i due Istituti, classico e tecnico, formassero un istituto solo»³⁸.

In quest'occasione veniva a delinearsi dunque un asse di consenso fra le iniziative ministeriali di innovazione, concretantisi in continui ritocchi e modifiche all'impianto della scuola classica, e gran parte dell'opinione pubblica, di contro ad un altrettanto evidente dissenso – quando non resistenza – del corpo insegnante e degli specialisti: le posizioni in difesa del classicismo, quali quelle espresse da Villari e Gabelli, rappresentavano allora una risposta sia alle pressioni dell'"opinione pubblica", che alle iniziative ministeriali di riforma. Dall'inchiesta Boselli infatti, «tanto dalle osservazioni e proposte dell'Insegnanti, quanto dai programmi preparati dal Collegio degli Esaminatori» provenivano prevalentemente indicazioni contrarie alle innovazioni ministeriali, suggerendo ad esempio «di ridurre l'insegnamento di filosofia e delle scienze matematiche, fisiche e naturali entro confini più modesti»³⁹, non già di accrescerne il peso. In particolare, dalle relazioni degli ispettori che formavano il Collegio degli esaminatori emergeva con evidenza l'indicazione generale di «non dare alle scienze prevalenza sulle lettere» nel ginnasio-liceo, auguran-

³⁸ *Sull'istruzione secondaria classica. Notizie e documenti presentati al Parlamento nazionale dal Ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli*, Roma 1889, *Cenni riassuntivi*, p. VIII.

³⁹ *Ibid.*, p. IX.

dosi che «provveda il Preside che le materie scientifiche sieno contenute entro giusti confini né assorbano troppa parte dell'attività intellettuale degli studenti». Così, Girolamo Vitelli aveva occasione di richiamare alla severità degli studi, raccomandando «ai professori di essere inesorabili negli esami di licenza ginnasiale verso i giovani non ben preparati in lingue classiche», e soprattutto di guardarsi «da quella malintesa indulgenza per cui si popolano i Licei di giovani i quali, inetti agli studi classici, avrebbero potuto, se fermati a tempo nella carriera degli studi secondari, riuscire altrimenti utili a sé e alla società». Anche presso il matematico Antonio Roiti si manifestava la preoccupazione per il mantenimento dell'identità della scuola classica, con l'affermazione che «le scienze non devono sopraffare le lettere, fondamento vero della cultura che il Governo e le famiglie s'aspettano dai Licei. E però si raccomanda ai professori di scienze di mettersi d'accordo cogli altri colleghi per fissare il numero ed il tempo e l'importanza dei diversi lavori dovranno eseguire settimanalmente fuori di scuola»⁴⁰.

Tale frizione fra orientamenti rinnovatori ministeriali e una corrente, in via di formazione, favorevole alla conservazione dell'identità umanistica della scuola classica aveva in più occasioni modo di prendere corpo: come nel caso del parere negativo espresso dalla grande maggioranza dei provveditori e presidi del Regno interpellati da Boselli circa la sua proposta di rendere facoltativo lo studio del greco⁴¹. O come per il progetto di divisione in due sezioni della terza classe liceale per istituire due diversi esami di licenza, l'uno a prevalenza letteraria, l'altro scientifica, che davano accesso a facoltà universitarie differenziate (lettere e giurisprudenza, oppure matematica e medicina): in questo caso, Boselli aveva chiesto il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, che negava il proprio

⁴⁰ *Ibid.*, sez. IX, *Brani di relazioni degli Ispettori membri del Collegio degli Esaminatori. Osservazioni e consigli*, pp. 131; 150; 152.

⁴¹ *Ibid.*, sez. XII, *Osservazioni dei R. Provveditori agli studi, dei Presidi dei Licei e dei Direttori dei Ginnasi sopra alcuni quesiti loro proposti dal Ministero*, pp. 216-17.

assenso. Incaricato di stendere la relazione era Pasquale Villari, che respingeva la proposta con l'argomento che «la gravità delle riforme proposte sta nel fatto ch'esse distruggono la unità organica e necessaria della scuola, degli studi e degli esami, e portano di necessità un mutamento inevitabile in tutti gli studi, con molti danni e nessun vantaggio», affermando la necessità di «stimolare nella scuola tutte le forze vive, creatrici dello spirito [...] non perdendo di vista il concetto organico della sua unità». Dunque, era da respingere come erronea sia l'idea che al «futuro matematico o medico» siano superflue le lettere, ma anche che «le scienze matematiche e naturali debbano tenersi in poco conto dal futuro filologo o giurista», perché la mancanza di «osservazione, metodo sperimentale, ragionamento rigoroso» nei letterati avrebbe rappresentato un ritorno a quella cultura parolaia e gesuitica contro cui la nuova Italia aveva combattuto; e parimenti, era necessaria allo scienziato l'attitudine alla sintesi che sola si acquistava attraverso gli studi letterari. Nessuna concessione, quindi, alla differenziazione degli accessi agli studi superiori, e mantenimento, in funzione dell'«unità del sapere», delle progressive modificazioni che avevano ampliato il campo degli studi della scuola classica. Un'intransigenza che non avrebbe retto all'urto delle continue proposte di innovazione, facendo poi ripiegare, come è stato osservato, i difensori del classicismo ad ammettere la possibilità di istituire «nuove vie» per giungere agli studi superiori. Sarebbe rimasta ferma, invece, l'affermazione della necessità di sfozzare la scuola classica, dirottando verso la tecnica: «noi non crediamo che tutti debbano essere educati allo stesso modo, né che una stessa forma debba essere imposta a tutte le intelligenze. E perciò appunto vi sono gl'Istituti tecnici, per tutti coloro che alla cultura classica preferiscono la moderna o reale, come la chiamano»⁴².

D'altra parte i provvedimenti ministeriali mostravano chiaramente quale fosse la direzione verso cui puntavano. Boselli dichiarava

⁴² *Ibid.*, sez. XVI, *Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, adunanza del 21 e 22 aprile 1888, relazione del senatore Villari*, pp. 208; 210; 211.

Con il secondo progetto Coppino, presentato durante il terzo ministero Depretis e il cui *iter* parlamentare avrebbe attraversato un intero decennio, si delineavano in modo riconoscibile i tratti distintivi dei progetti di scuola unica, e la fisionomia dei loro fautori: che assumeva particolare chiarezza nella relazione della commissione parlamentare letta nel 1888 da Ferdinando Martini, dove il rilancio del principio della scuola unica generale con il latino per tutti gli ordini di studi secondari, escluse soltanto le scuole di arti e mestieri, era connesso con provvedimenti di differenziazione degli studi classici che prevedevano anche lo studio del greco facoltativo, e motivato con la necessità di contemperare la funzione propedeutica agli studi classici con le esigenze della "vita pratica", come dimostrava l'introduzione nei programmi anche di *Nozioni d'igiene* e *Nozioni intorno alle istituzioni dello stato*.

La sistemazione di Martini si innestava sulle modificazioni via via introdotte nei programmi della secondaria inferiore, in particolare con la riforma Coppino del 1884, che seguivano il principio dell'"elevazione" della qualità dell'insegnamento nella Scuola tecnica, introducendovi materie di cultura generale che l'avvicinavano al ginnasio. L'intervento di Boselli si sarebbe poi inserito su questa linea, perseguendo l'ampliamento dei programmi ginnasiali, resi equiparabili, tramite l'inserimento di corsi di storia nazionale, storia naturale, disegno e francese, a quelli in vigore nella scuola tecnica: con ciò predisponendo nei fatti la fusione. D'altra parte, la recezione, avvenuta con i programmi Coppino, delle esigenze del "progresso" e dell'immissione della cultura positiva nell'insegnamento secondario, con l'estensione dell'insegnamento delle scienze matematiche, fisiche e naturali nel liceo aveva motivato le suggestioni per la creazione di canali differenziati di specializzazione entro uno stesso impianto che cominciavano a prendere corpo anche nell'opinione pubblica, e ai quali, come si è osservato, si raccordava Boselli nel fallito tentativo di concessione della facoltà di scelta nell'esame di licenza liceale fra la prova scritta di greco e quella di materia scientifica. E l'opposizione di Pasquale Villari, che succeduto a Boselli al dicastero dell'Istruzione ne annullava i provvedimenti, si qualificava allora come difesa degli studi classici.

Tuttavia, le strategie si erano ormai delineate, e si riflettevano negli schieramenti parlamentari, appartenendo ormai programmaticamente alla Sinistra costituzionale il disegno di favorire una maggiore apertura al ceto medio dei gradi superiori dell'istruzione: come appariva dalla successiva riproposizione, da parte di Ferdinando Martini, di una scuola unica ricalcata sul modello della scuola tecnica, dove l'assenza del latino – insieme al carattere opzionale dello studio del greco, equiparato alle altre materie "speciali" nell'ultimo biennio del liceo – e la quadripartizione del liceo in sezioni corrispondenti alle quattro facoltà universitarie, rivelavano l'intento di liberalizzare gli accessi.

Non essendo stato discusso in parlamento, di questo progetto dava notizia Giuseppe Chiarini nel 1894 nella sua veste di direttore generale dell'Istruzione classica, in due articoli nella «Nuova Antologia». Uomo vicino al Martini e ai suoi orientamenti, Chiarini affermava «l'idea che la scuola classica deve spogliarsi delle vane pomposità e diventar pratica», e il principio che andasse superata «quella perfetta uniformità di studi e di esami da imporsi a tutti gli alunni», ritenendo utile che «tenuto fermo per tutti nella medesima misura lo studio fondamentale delle letterature italiana e latina, abbiano quanto alle altre materie una certa libertà che permetta loro di secondare le proprie inclinazioni e farne, per così dire, esperienza prima di lasciare il Liceo»⁴⁷. Il suo impegno si sarebbe tuttavia concentrato soprattutto sulla scuola unica, di cui si qualificava come aperto fautore. Intervenedo qualche anno dopo nella «Vita Italiana», Chiarini appoggiava infatti il disegno di legge Codronchi, allora in discussione, illustrando con particolare favore le misure relative all'istituzione della scuola unica: un appoggio che, per il fatto di provenire dal direttore del comparto ministeriale preposto al governo degli studi classici, allarmava i classicisti, ed era all'origine delle proteste di

⁴⁷ G. CHIARINI, *La riforma della scuola classica in Italia. Osservazioni e proposte*, «Nuova Antologia», fasc. XV, 1 agosto 1894, pp. 434 e 440; ID., *La scuola classica in Italia dal 1860 ai nostri giorni*, Ivi, fasc. XIV, 15 luglio 1894.

infatti il proprio compiacimento per aver saputo interpretare le richieste di una larga "opinione pubblica" con l'introduzione, con decreto 27 maggio 1888, dell'esame di licenza dal ginnasio inferiore, dichiarato equipollente a quello di scuola tecnica per concorsi ed uffici. Contestualmente rendeva esplicito come la sua reale finalità fosse la preparazione delle condizioni per la "scuola unica":

«Difatti la licenza dal Ginnasio inferiore agevola la desiderata riforma di fondere insieme il Ginnasio inferiore e la Scuola tecnica in quanto è preparazione dell'Istituto tecnico; rende più efficaci gli esami di licenza dal Ginnasio superiore; facilita il passaggio dal Ginnasio all'Istituto tecnico col beneficio degli alunni, delle famiglie e della scuola, essendo indubitato che una delle cause le quali rendono l'insegnamento inefficace è la svogliatezza dei giovani, e fra i giovani sono più svogliati coloro che studiano forzatamente le lingue classiche; inoltre ai giovani che ne sono forniti dà facoltà di entrare, senz'altro esame, nella Scuola normale superiore maschile; in fine a coloro che dopo tre anni di scuola classica non possono o non vogliono continuare gli studi, apre la via degli impieghi»⁴³

3. *Osservazioni e schieramenti sui progetti di riforma della scuola media.* L'obiettivo di Boselli si collocava entro una linea di continuità nei provvedimenti ministeriali finalizzati all'istituzione della "scuola unica"⁴⁴, su cui vale la pena di dare qualche cenno sommario per

⁴³ *Ibid.*, *Cenni riassuntivi*, p. XI

⁴⁴ Va ricordato come la legge fondamentale per l'istruzione scendesse, come è noto, a definire quasi in forma regolamentare anche aspetti minuti della funzione scolastica, lasciando dunque un esiguo spazio, in assenza di una organica riforma legislativa, a modificazioni significative. Per la stessa ragione, era individuata dagli stessi contemporanei come una peculiarità del dicastero dell'istruzione la prassi, precocemente manifestatasi, di intervenire nell'ambito amministrativo delle disposizioni regolamentari e nei programmi, attribuendo così all'esecutivo, dunque all'iniziativa del ministro dell'istruzione, la responsabilità delle riforme. Ricostruisce la successione delle disposizioni governative e degli interventi parlamentari la *Relazione* della Commissione Reale presieduta da Paolo Boselli (Ministero della Pubblica Istruzione, Commissione Reale per l'ordinamento degli

coglierne le significative accelerazioni, che nel torno degli anni Ottanta davano la misura della mutata funzione sociale attribuita alla scuola secondaria.

L'unificazione della scuola tecnica al ginnasio inferiore era precocemente stata imposta all'attenzione del mondo politico e culturale: risaliva al 1867 – ma riprendeva a propria volta nelle motivazioni gli aspetti qualificanti di una precedente relazione del Consiglio Superiore dell'Istruzione tenuta da G. M. Bertini, contraria alla «biforcazione prematura degli studi» – un progetto del ministro Coppino, che prevedeva un primo stadio triennale unitario da cui era escluso l'insegnamento del latino, e un secondo stadio quinquennale in cui era suggerita per gli ultimi due anni – sull'esempio francese – una biforcazione, peraltro ancora indefinita, fra gli studi di lettere e quelli di scienze. Su questa falsariga si sarebbero giocate poi le successive proposte di riordinamento, e si sarebbero per contro definiti gli argomenti antagonisti. Al ministro Correnti, che riprendeva nelle sue linee ispiratrici il progetto Coppino⁴⁵, Ruggiero Bonghi opponeva osservazioni che avrebbero assunto un valore canonico per i difensori degli studi classici: la principale obiezione di carattere didattico alle proposte di unificazione dell'istruzione media inferiore era infatti riassunta nella motivazione dell'inopportunità che discipline «i cui titoli sono comuni all'insegnamento classico e al tecnico» potessero veicolare le medesime finalità educative ad alunni separati da difforni destini scolastici e professionali⁴⁶.

studi secondari, vol. I, *Relazione*, Roma 1909), da cui ricavo, salvo diversa indicazione, i cenni che seguono.

⁴⁵ Correnti delineava infatti i tratti di un *Liceo Nazionale* dove sarebbero stati unificati gli insegnamenti comuni a Liceo e Istituto tecnico, e dove le finalità peculiari sarebbero state raggiunte attraverso insegnamenti speciali, il cui peso relativo nell'economia dei piani di studio cresceva di biennio in biennio.

⁴⁶ Significativamente, la stessa *Relazione* della Commissione Reale ricordava come i provvedimenti di Bonghi ministro dell'istruzione, conservativi in materia di assetto scolastico, rappresentassero anche l'ultimo provvedimento in materia dei governi della Destra; mentre i progetti di scuola unica di Coppino accompagnavano la serie di governi Depretis.

Pistelli, a cui abbiamo fatto riferimento per ricostruire le posizioni dell'«Atene e Roma». In effetti, gli interventi di Chiarini si definivano, forse anche per il ruolo istituzionale ricoperto, in costante contrappunto rispetto alle posizioni assunte dai difensori della scuola classica, riconoscendo che «l'orrore che questi ed altri egregi uomini [Tocco, D'Ovidio, Vitelli] provano al solo nome di Scuola unica deriva dall'affetto grande ch'essi portano agli studi classici e dalla paura che l'avvento di quella possa nuocere a questi»⁴⁸. Per confutarne le obiezioni, Chiarini cercava di dimostrare il vantaggio che, con l'istituzione della scuola unica, gli studi classici avrebbero ricevuto dall'essere affrontati in modo più concentrato e maturo:

«Il modo di provvedere alla conservazione di quel patrimonio – del glorioso patrimonio della sapienza e dell'arte antica – è, a mio avviso, uno solo: riformare tutto il nostro ordinamento degli studi, riserbando in esso alla scuola classica, sfrondata, rammodernata e ridotta alla sua giusta funzione, il posto d'onore che le spetta nella società moderna».

Questo “posto d'onore” però non doveva essere esclusivo nel dare accesso ai gradi superiori dell'istruzione. Si prevedeva infatti di consentire l'iscrizione ad alcune facoltà universitarie anche ai licenciati dell'Istituto tecnico, perché «pretendere che la cultura letteraria in genere, e la classica in ispecie, abbiano il privilegio di formare le teste meglio che non le discipline scientifiche, è un pregiudizio, nient'altro che un pregiudizio»⁴⁹. E parimenti un «pregiudizio» andava considerato l'argomento didattico che si opponeva all'unificazione degli insegnamenti impartiti nel ginnasio e nella scuola tecnica, ossia «il credere che a scuole di natura diversa, e che si propongono fini diversi, occorra una diversa preparazione. Fino a una certa età, fino all'età in cui cominciano a manifestarsi nei giovani le disposizioni

⁴⁸ G. CHIARINI, *Divagazioni scolastiche. Intorno alla riforma dell'istruzione secondaria*, estr. dalla «Rivista d'Italia», fasc. XXII, 1901.

⁴⁹ G. CHIARINI, *Intorno alla scuola classica. Malinconie d'un burocratico*. «Rivista d'Italia», 15 marzo 1900

diverse dell'ingegno, certi studi debbono essere comuni a tutti, perché a tutti egualmente necessari». A sostegno della scuola unica Chiarini adduceva soprattutto argomentazioni di carattere pedagogico, affermando che rispondeva al «bisogno di fare della scuola un luogo di ricreazione intellettuale, e di rendere lo studio quanto più si può dilettevole», allontanando il momento dell'avvio ad uno speciale indirizzo di studi ad un'età più matura e meno condizionata dalla situazione familiare, come invece avveniva subito dopo la scuola elementare; inoltre, rispondeva alla necessità di interpretare in modo adeguato le fasi dello sviluppo cognitivo: «i fanciulli di nove o dieci anni non sono semplici pappagalli; hanno un'intelligenza che chiede di essere educata e nutrita, e a ciò deve rispondere la scuola», potenziando molto l'insegnamento dell'italiano ed eliminando il latino.

Di un nuovo progetto di scuola unica, proposto dal ministro Niccolò Gallo, Chiarini si faceva dunque sostenitore per questi motivi, ma soprattutto in quanto «nelle linee fondamentali questo disegno è, come si vede, quasi identico a quello della Commissione parlamentare del 1888, della quale fu relatore l'onorevole Martini», e che consisteva in sostanza in

«un ginnasio raccorciato e riformato, da sostituire al ginnasio e alla scuola tecnica, in quanto scuole di preparazione l'una al liceo l'altra all'istituto tecnico: ha quattro anni di corso, cioè uno in meno del ginnasio attuale, e tutti gli insegnamenti di esso, meno il greco, l'aritmetica ragionata e l'algebra, e più il disegno, la calligrafia e l'igiene. Il quinto anno dell'attuale ginnasio è nel disegno del Gallo aggiunto al liceo, che diventa così di quattro anni, come l'istituto tecnico»⁵⁰.

Gallo aveva in effetti fatto parte a suo tempo della commissione ministeriale da cui era scaturita l'originaria proposta Martini. Gli argomenti con cui si era impegnato a sostenerla affermavano la centralità del ruolo dello stato nelle questioni concernenti il sistema

⁵⁰ G. CHIARINI, *Divagazioni scolastiche. Intorno alla riforma dell'istruzione secondaria*, cit.

educativo, per la sua funzionalità ai processi di nazionalizzazione: «lo Stato moderno tra i suoi uffici più importanti deve riconoscere quello di organizzare la pubblica educazione», e a tal fine «deve conformarsi alle idee che costituiscono il sostrato, il fondamento della sua esistenza politica, e queste idee devono costituire la guida costante di tutto l'indirizzo educativo, allo scopo di formare [...] anche dal lato politico, il cittadino». In questa prospettiva, se lo Stato non doveva limitarsi alla diffusione dell'istruzione, ma farsi carico dei bisogni dell'«educazione», quest'ultima non poteva allora che essere «nazionale»: essere finalizzata cioè all'elevazione dell'insieme della società, ma «esplicarsi col criterio della differenza delle classi sociali e dei bisogni morali e materiali di esse». Un criterio assente, invece, nella «eccessiva uniformità» della legge Casati, che assegnava una non più tollerabile preminenza agli studi classici: «la scuola classica deve essere compenetrata nella istruzione, ma non essere tutta l'istruzione: e questa compenetrazione va intesa a guisa di temperamento colla cultura scientifica», perché «bisogna bandire il proposito di avere istituti solamente classici: gl'insegnamenti scientifici si impongono di necessità in qualunque istituto». In concreto allora

«L'ordinamento delle scuole secondarie non può ispirarsi che a questi concetti: scuola unica di preparazione, che segua la scuola elementare, e che comprenda, restringendone il numero e limitandone la portata, le materie del ginnasio attuale e della presente scuola tecnica: e questa scuola sarà di cultura generale per coloro che vogliono fare un corso di studi regolare; e contemporaneamente avrà un fine proprio, quello di dare i rudimenti della cultura letteraria e scientifica. Dopo questa scuola unica vi saranno due istituti, classico l'uno – perché vi saranno compresi gli studi classici, non mai perché vi mancheranno gli scientifici – e scientifico o tecnico l'altro, diviso in sezioni»⁵¹.

Le parole del ministro esprimevano dunque la connotazione politico-culturale dei progetti di riforma, laddove si coniugavano la

⁵¹N. GALLO, *L'educazione e l'istruzione nelle scuole secondarie*, [1889] «Nuova Antologia», fasc. 16 ottobre 1900.

recezione delle esigenze della «modernità» e della cultura «positiva» nell'istruzione con la rivendicazione di una continuità nella strategia perseguita dalla direzione prevalentemente «progressista» dell'istruzione da parte di uomini come Coppino, Martini, Chiarini, Boselli. Una connotazione che trovava conferma anche in altri risvolti del dibattito.

I programmi Coppino del 1884 – frequente riferimento nelle discussioni – rappresentavano infatti l'esito normativo delle proposte di una commissione ministeriale insediata per rivedere i programmi di italiano, affinché il suo insegnamento riuscisse più efficace ed uniforme⁵². I programmi, dunque, che più compiutamente avevano accolto le istanze della cultura positiva «procurando che dalla scuola classica sgorgasse una vena abbondante di cultura elevata e piena, tanto scientifica quanto letteraria», si collocavano entro una fase politica e culturale che identificava nella diffusione della lingua nazionale un essenziale veicolo di nazionalizzazione: con la piena affermazione della Sinistra costituzionale, la questione dell'insegnamento dell'italiano iniziava a configurarsi, in qualche misura, in termini antagonisti rispetto alla tutela degli studi classici.

Se infatti, fin dalla presentazione dei suoi programmi del 1867, Michele Coppino mostrava consapevolezza della centralità da riservare all'insegnamento della lingua, inteso come «il primo segnacolo dell'unità nazionale», ciò in questa prima fase doveva realizzarsi entro il quadro complessivo dell'affermazione e del consolidamento degli studi classici, nella convinzione che rivestissero «vitale importanza» per il risveglio della vita intellettuale della nazione⁵³. Tuttavia, a misura che l'accesso ad essi andava allargandosi anche ai ceti medi urbani, la progressiva perdita del carattere elitario e ristretto della

⁵²Erano state infatti le allarmate considerazioni della commissione incaricata di riferire sugli esiti della Gara di onore nei componimenti di italiano del 1882, il cui esito rendeva manifesti «i mali nell'insegnamento del patrio idioma», a suggerire al ministro Baccelli di determinare «i modi per provvedere all'insegnamento dell'Italiano ne' Ginnasi e ne' Licei» (*Sull'istruzione secondaria classica*, cit. *Cenni riassuntivi*, p. V).

scuola secondaria classica ne faceva vieppiù apprezzare le potenzialità ai fini del processo di nazionalizzazione: era lo stesso Coppino ad osservare come «di una forte e soda educazione ed istruzione, che sia e si possa dir nazionale, si debba cercare il complemento negli ordini dell'istruzione mezzana». E tale sistema di educazione nazionale "mezzano" non era rivolto alle classi più colte, per le quali vigeva l'istruzione universitaria, né a quelle lavoratrici, ma ai ceti medi:

«tra il popolo dei lavoratori ed il popolo dei professionisti sta un grandissimo numero di persone, le quali attendono ai propri negozi, hanno uffici propri e speciali e diversi, così che male si collegherebbero fra sé e cogli altri, se l'opera delle lettere e delle scienze non formasse quasi una catena d'unione, né si elevasse a tale studio, per dire così, un'atmosfera comune nelle quali tutte respirino le menti della nazione»⁵⁴.

La scuola secondaria, dunque, veniva intesa come luogo di trasmissione di una cultura "generale" in cui pari spazio doveva essere riservato alle scienze e alle lettere. Fra queste, maggiore attenzione all'insegnamento dell'italiano, come del resto appariva evidente nelle reiterate proposte di un uomo come Chiarini - e fra le lingue classiche, maggiore rilievo alla lingua latina che alla greca⁵⁵ - laddove si

⁵³ M. Coppino, *Istruzioni e programmi approvati con R. Decreto 10 ottobre 1867*, Firenze, Stamperia Reale, 1867, ed. in G. Bonetta, *Introduzione a L'istruzione classica (1860-1910)* cit., p. 39;

⁵⁴ *Disegno di legge per l'istruzione secondaria classica (5 maggio 1879)*, presentato dal ministro della pubblica istruzione Michele Coppino, ed. in G. BONETTA, *Introduzione* cit., p. 20.

⁵⁵ È possibile, in proposito, segnalare il motivo ideologico di più lungo periodo in cui tale articolazione fra "grecisti" e "latinisti" si inquadrebbe, laddove la prevalente attenzione alla cultura greca richiama la reazione elitaria alla democrazia giacobina fondata sulla lettura del modello ellenico in termini anti-egualitari - per l'affermata naturalità della disuguaglianza fra gli uomini come fondamento del sistema schiavistico - di un Fustel de Coulanges, mentre lo sbilanciamento sul versante romano segnava invece le posizioni sciovinistiche e nazionalistiche che si sarebbero affermate in Italia fra i classicisti con la guerra mondiale (cfr. L. CANFORA, *Ideologie del classicismo*, Torino 1980).

volesse programmaticamente indirizzare la scuola secondaria classica ai nuovi ceti medi. Non che in epoca immediatamente postunitaria fosse assente tale preoccupazione⁵⁶. Ma era la valutazione della misura dell'ampliamento dell'accesso alla scuola classica, ovvero l'individuazione dei ceti destinatari dell'insegnamento secondario classico in ragione di una diversa valutazione strategica della loro funzione nazionale, a dividere gli schieramenti e a segnare le differenze di posizione. E così, l'attenzione alla conservazione della fisionomia classico-umanistica del ginnasio-liceo assumeva il valore di una opzione a favore della funzione di selezione di élites dirigenti da assegnare alla scuola classica; mentre l'accento posto sull'insegnamento dell'italiano, delle lingue moderne e delle scienze diventava la cifra dell'apertura della scuola classica ai ceti medi urbani, alle esigenze dei quali la sola scuola tecnica, per il suo carattere anche "popolare" e complementare, si rivelava sempre più inadeguata: e in tal modo però piegando la "scuola di cultura" a una funzione "nazionalizzante", su cui non veniva raccolto il consenso dei classicisti. Una polarizzazione cui ruvidamente accennava del resto Gabelli, osservando che

«La politica ebbe le sue predilezioni; quella d'un colore parteggiò per la storia, la fisica, le scienze naturali, le lingue moderne; quella d'un altro per le antiche, per la letteratura e la filosofia; fu un continuo fare e disfare, un incessante metter sossopra, un affannato rimestare ogni cosa, e per chi guarda agli effetti, è assai dubbio, se in tutti questi sconvolgimenti gli studi, e segnatamente gli studi classici, abbiano guadagnato»⁵⁷.

4. L'«Atene e Roma» nel dibattito sulla riforma della scuola media e il Congresso di Firenze del 1905. Il progetto di Niccolò Gallo, di cui

⁵⁶ Il ministro Bertini si poneva infatti, poco dopo il varo della legge fondamentale, il problema di organizzare adeguati canali di formazione per le «classi più numerose», ossia il ceto medio, proponendo la soluzione di un "ginnasio" comune postelementare. Sull'inchiesta che origina la relazione Bertini cfr. G. TALAMO, *La scuola. Dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano 1960.

⁵⁷ A. GABELLI, *L'istruzione classica*, cit., p. 668.

Chiarini rivendicava la continuità con un indirizzo "progressista" di politica scolastica, veniva presentato nel 1901. Proprio tale rivendicazione di continuità appariva però un elemento di inadeguatezza rispetto al nuovo clima che a cavallo dei secoli andava delineandosi. Le medesime argomentazioni che avevano sostenuto l'assalto alla scuola classica negli anni del positivismo, apparivano ora meno perspicue ad un'opinione pubblica che cominciava a recepire i fermenti della rinascita idealista e del movimento di reazione antipositiva che andava affermandosi nella cultura. Ne era un segnale la rinnovata attenzione per l'insegnamento della filosofia, fino ad allora davvero trascurato: è da ricordare che proprio nel 1900 Gentile si affacciava nei dibattiti sull'ordinamento degli studi secondari con il suo *L'insegnamento della filosofia nei licei*. In quest'ambito, allora, la difesa del classicismo poteva assumere un significato nuovo. Ed erano gli stessi difensori del classicismo, del resto, a voler precisare la portata politica della resistenza all'ampliamento dei canali di reclutamento della classe dirigente. Veniva allora direttamente connesso l'avvento della Sinistra al potere alla decadenza degli studi classici:

«Allargatosi il campo delle idee liberali nel 1876, i Ministri progressisti accolsero le lagnanze che da tutte le parti loro giungevano, permettendosi di alleggerire con disposizioni più o meno avvedute il rigore degli studi e degli esami. E poiché l'appetito vien mangiando, il Ministro Martini giunse a porre in dubbio l'utilità del greco e della filosofia»⁵⁸.

E i progetti maturati nell'ambito della Sinistra costituzionale venivano polemicamente identificati con la "democrazia": si trascorreva allora dalla definizione di «avidità dell'aura popolare» per i ministri «nemici degli studi seri», all'affermazione che «una opinione radicale e ultra democratica vorrebbe sbandire dalle scuole secondarie quello che essa chiama il sostrato paleontologico, ossia le lingue classiche, e vorrebbe che la scuola secondaria desse una istruzione positiva e

⁵⁸ A. ANDRIANI, in *Per la scuola classica*, «AeR», IV, n. 32, agosto 1901.

pratica, come la più conveniente per i cittadini che vivono lavorando in uno stato democratico»⁵⁹, all'individuazione di uno «spirito democratico, o meglio demagogico, che pervade i programmi del greco nel Ginnasio superiore [e] non risparmia il Liceo»⁶⁰.

La coloritura decisamente antidemocratica di cui si tingevano gli interventi dei classicisti agli inizi del secolo traeva senso dal delinearsi di una tensione fra l'emergere della "rinascita" idealista e antipositiva – che trovava peraltro un centro propulsore proprio in Firenze, sede della Società per la diffusione degli studi classici e del suo *milieu* culturale – e l'avvicinamento ai partiti popolari da parte delle organizzazioni degli stessi insegnanti, che nelle proposte di riforma degli ordinamenti si inserivano nel solco tracciato dalla Sinistra. In questa prospettiva, la rivendicazione dell'aristocrazia proprio degli studi classici, se trovava dei precedenti nelle argomentazioni di un Gabelli, acquistava una diversa e più marcata valenza politica.

La resistenza all'apertura al ceto medio dell'accesso all'istruzione superiore assumeva in quel torno d'anni i toni del timore della "massa". Pistelli temeva che l'istituzione della scuola unica potesse determinare un ulteriore afflusso di studenti al liceo: «Se almeno potessimo sperare che la gran massa si riverserà davvero nelle scuole professionali...; ma come si potrà impedire che molti della massa vadano invece alla scuola classica o all'Istituto Tecnico?»⁶¹. Decisiva diventava, in quest'ottica, la proposta dell'eliminazione del valore legale del titolo di studio per i concorsi pubblici, che aveva dato la stura all'"impiegomania" e all'utilitarismo degli studenti ginnasiali e liceali, e fondava la funzione di promozione sociale affidata alla frequenza all'istruzione secondaria.

⁵⁹ Rispettivamente L. CREMONA e L. MIRAGLIA, frammenti di discorsi al Senato citati in *Per la scuola classica*, cit.

⁶⁰ E. GERUNZI, *Sui nuovi programmi di greco*, «AeR», VIII, n. 75-76, marzo-aprile 1905.

⁶¹ E. PISTELLI, *Intorno alla scuola classica*, «AeR», III, n. 17, maggio 1900.

«Nessun dubbio che oggi il più grave difetto, o meglio la peggior piaga delle scuole classiche, specialmente ginnasiali – è stato detto tante volte! – è che siano affollate e intristite da chi non chiede loro altro che un diploma per aprirsi la strada ai “concorsi” delle ferrovie, dei telegrafi, delle poste ed agli altri “impieghi minori” dello Stato. Quando sarà stabilito – basterebbe un decreto semplicissimo – che per tutti costoro la licenza ginnasiale non sarà considerata titolo sufficiente a concorrere e le saranno preferite la tecnica, la commerciale o altre; quando queste scuole tecniche diventeranno davvero tali per l’ordinamento e così varie d’indirizzo “da rispondere a tutti i bisogni della vita moderna” come augura il Chiarini, allora le scuole classiche si ridurranno naturalmente»⁶².

In tale prospettiva di sfollamento delle scuole classiche, e addirittura di riduzione del loro numero, la stessa “concessione” dell’apertura di nuove vie per l’accesso all’istruzione superiore cui il consiglio direttivo della Studi classici, per il timore di «vederci scalzare a poco a poco e quasi insidiosamente i fondamenti della scuola classica», era approdato in occasione della risposta all’inchiesta del sottosegretario Cortese, acquistava il significato di un’affermazione di aristocratismo con forti venature di difesa di classe. In fondo, il prezzo che si accettava di pagare per la conservazione dell’assetto precipuo del ginnasio-liceo era il drastico contenimento dell’accesso ad esso, di cui in tal modo veniva meno il carattere di strumento per la selezione di energie dirigenti, riducendosi a sanzione di equilibri del tutto sovradeterminati dalle condizioni sociali. In tal modo, la funzione “nazionale” del classicismo, quella che secondo il ministro Scialoja doveva farne il «vivaio di quella somma di cittadini volenterosi, attivi, che costituiscono il nerbo della società civile, e che sono chiamati a compiere [...] l’arduo ufficio del comandare e quello non meno difficile dell’obbedire»⁶³ veniva indubitabilmente a scemare,

⁶² *Ibid.*

⁶³ A. SCIALOJA, *Relazione a S.M. del Ministro della Pubblica Istruzione nell’udienza del 29 settembre 1872, sul decreto che ordina un’inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile*, cit. in G. Bonetta, *Introduzione a L’istruzione classica* cit., p. 19.

sanzionando l’avvenuto passaggio dalla fase “progressiva” della nazionalizzazione al riflesso difensivo nei confronti dell’accresciuta mobilità sociale del periodo giolittiano. Un passaggio che era colto con preoccupazione da Francesco D’Ovidio, laddove a proposito delle deliberazioni del Consiglio direttivo osservava che «costringere allo studio delle lingue classiche solamente quelli che avranno a insegnarle [...] è una specie di circolo vizioso», che farebbe sì che «il numero dei giovani allevati nel classicismo scemerebbe di molto, non per una semplice selezione naturale, ma per materiale necessità», in tal modo impedendo che nel «serbatoio dello spirito di tradizione» si formino anche coloro che si dedicheranno alle scienze morali e politiche, ovvero alla funzione dirigente. Se dunque riteneva opportuno sfollare le scuole classiche per non dare luogo «a una pletora di professionisti che eccede il bisogno, cioè a una falange di spostati», tuttavia esortava a non fare «dell’istituto classico un cenacolo così ristretto, così aristocratico, da renderne impossibile l’accesso anche ai vogliosi che ne restino topograficamente troppo lontani»: «se del classicismo ne fate un alpinismo, molta gente se n’asterrà o per neghienza o per pusillanimità. Dev’essere invece un servizio militare obbligatorio, che infonda lo spirito bellicoso e la forza e il coraggio pure a chi volontariamente se ne starebbe a casa»⁶⁴. Accanto ai riflessi difensivi di sapore prettamente classista degli argomenti di un Pistelli, si delineavano allora anche i contorni di un’ottica più marcatamente meritocratica e favorevole alla selezione delle intelligenze: un’articolazione che non si traduceva in posizioni nettamente differenziate, ma che faceva acquistare ai classicisti argomenti spendibili nel dibattito sulla riforma della scuola media.

⁶⁴ F. D’OVIDIO, *Ancora la questione della scuola classica*, «AeR», V, nn. 43-44, luglio-agosto 1902. Va ricordato tuttavia come proprio la restaurazione del primato del classicismo voluta dalla riforma Gentile sia stata vista fallire proprio nella funzione di selezione di una classe dirigente affidata agli studi classici: «Si potrà dunque parlare di fallimento della riforma nella misura in cui gli idealisti finirono per attuare una selezione prematura della gioventù, basata quasi esclusivamente sulle condizioni economiche delle famiglie» (M. OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari 1981, p. 38).

Un risvolto della connessione fra affermazioni aristocratiche, antidemocratiche ed antiutilitarie, era il controverso rapporto con le esigenze della "modernità" laddove, se si voleva negare che il classicismo vi si frapponesse come ostacolo, tuttavia l'antagonismo tra tempi moderni e studi classici appariva manifesto nella reiterazione dei provvedimenti governativi di contenimento del ruolo degli insegnamenti umanistici per ampliare lo spazio riservato a quelli scientifici. In sostanza, in questo contesto si inquadravano soprattutto gli interventi a favore dello studio del greco. Era ancora Pistelli che commentava il decreto Gallo del 25 aprile 1901 di abolizione della versione dal greco agli esami di licenza, opponendo una sintesi degli argomenti usualmente utilizzati al «luogo comune» della «"attenuazione" del greco», che di fatto veniva letto come un attacco al cuore degli studi classici nella loro integrità: «seguitando per questa via, dopo il greco le "tendenze" moderne non soddisfatte vorranno e otterranno l'"attenuazione" del latino»⁶⁵.

La presentazione al Senato del disegno di legge Gallo suscitava poi le maggiori apprensioni, per il fatto di prescrivere l'obbligatorietà dello studio del greco soltanto per coloro che intendessero iscriversi alla facoltà di lettere⁶⁶. La Società decideva allora di coordinare il dibattito sulla questione dedicandovi un numero unico di «Atene e Roma», dove l'ampiezza degli interventi e la loro sostanziale concordia mostrava il consenso intorno alla linea impressa dal gruppo dirigente, e il grado di diffusione degli argomenti in difesa del clas-

⁶⁵ E. PISTELLI, *L'"attenuazione" del greco*, «AeR», IV, n. 30, giugno 1901

⁶⁶ Il piano di riforma Gallo prevedeva una scuola unica quadriennale con l'insegnamento del latino, che assorbisse anche la funzione della scuola tecnica, mentre questa, trasformata, doveva «soddisfare il dovere che ha lo Stato di redimere la classe dei lavoratori per virtù di una scuola veramente educatrice» diventando una scuola popolare complementare, alla quale avrebbero dovuto affiancarsi ancora scuole pratiche e speciali come evoluzione di quelle di arti e mestieri. La "minaccia" al greco si sarebbe rinnovata del resto anche con il progetto del suo successore Nunzio Nasi, che prevedeva il greco assente in due delle tre sezioni in cui intendeva suddividere l'ultimo biennio del liceo.

sicismo da esso elaborati, che venivano reiteratamente riproposti. Senza nessuna sfumatura ad esempio veniva affermato il nesso tra le esigenze di scolarizzazione del ceto medio, ossia dalle «classi inferiori del popolo, che vogliono la loro parte nell'invidiato banchetto travetiano» e l'erosione degli studi classici, dovuta «alle mutate condizioni sociali e al numero degli scolari immensamente cresciuto», e alla loro inconciliabilità con le necessità della "vita pratica": «in questi tempi di positivismo opprimente, in cui tutto piega all'utilitarismo, e tanti ideali tramontano e si oscurano, dove trovare una letteratura in cui l'idealità risplenda più viva che nella greca?». Altrettanto diretto appariva l'asse fra tali esigenze e le passate politiche scolastiche: «Il governo non ha la volontà di resistere alla corrente e non fa che cedere ad essa con progressive riduzioni d'orario, con dispense e compensazioni e con una ridicola facilità nei temi d'esame»⁶⁷. Puntualizzava ancora Pistelli che «noi non crediamo già che tutte le moltitudini, sempre crescenti, per le quali oggi è obbligatorio il greco, debbano continuare ad esservi costrette; bensì crediamo che debba rimanere intatta, e meglio se riordinata e rinforzata, una scuola secondaria classica col greco obbligatorio per quanti vorranno frequentarla»⁶⁸, mentre veniva proposto il modello tedesco del ginnasio reale con il solo latino: «si avrebbero così tre diverse scuole secondarie, rispondenti a tre diverse tendenze, a tre diversi bisogni della moderna società»⁶⁹.

L'impianto argomentativo sostenuto dagli animatori della Società per gli studi classici andava dunque acquistando una sua autonoma consistenza, e veniva rinnovato ad ogni occasione. In particolare, ciò

⁶⁷ Rispettivamente F. ZAMBALDI, in *Per la scuola classica*; e G. B. BONINO, *La voce dell'esperienza*, «AeR», IV, n. 32, agosto 1901.

⁶⁸ E. PISTELLI, *La sciagurata finzione*, *Ibid.* Pistelli polemizzava con Luigi Morandi, autore di una fortunata operetta in cui dava conto del proprio ufficio di precettore del principe ereditario (*Come fu educato Vittorio Emanuele III: ricordi di Luigi MORANDI*, Torino 1901), dal cui corso di studi era stato in effetti escluso il greco.

⁶⁹ *Ibid.*, intervento di Cremona.

avveniva a fronte delle innovazioni introdotte da Orlando durante la sua permanenza al dicastero dell'Istruzione. Il ministro evitava di affrontare il problema dell'istruzione con un compiuto programma di riforme, aggirandolo invece con provvedimenti limitati ma coordinati fra loro, fra cui grande risonanza ebbero l'introduzione dell'esame di maturità dopo la quarta elementare⁷⁰, e l'opzione, con decreto 11 novembre 1904, fra il greco e la matematica, modificandone i programmi di insegnamento e dando facoltà agli alunni, dopo la prima liceale ed esclusi coloro che volessero iscriversi rispettivamente alla facoltà di Lettere e filosofia e di Matematica, di scegliere uno fra i due corsi, ciò che predisponeva nei fatti una ramificazione in sezioni dell'ultimo biennio liceale.

La risposta dei classicisti a quest'ultima disposizione era di ferma opposizione, motivata con l'inopportunità didattica di concedere facoltà di opzione agli studenti; veniva riproposto ancora l'esempio tedesco del *Realgymnasium*, insieme al suggerimento di trasformare in liceo di tipo scientifico la sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico⁷¹, e, riprendendo considerazioni già svolte da Villari, si osservava come la "biforcazione" fra il greco e la matematica non fosse in grado di rispondere alla vera ragione culturale e sociale delle esigenze di riordinamento, osservando che «pur troppo però dalle tendenze delle scienze storico-morali e delle scienze positive sono venute le opposizioni degli uni al greco, degli altri alla matematica»⁷². Tuttavia, ai provvedimenti or-

⁷⁰ L'esame di maturità era obbligatorio per tutti gli alunni che, compiuta la quarta elementare, volessero continuare gli studi secondari: dava dunque l'accesso direttamente al ginnasio e adombrava l'assunzione da parte del restante biennio, costituito da quinta e sesta elementare, della funzione di corso pratico di scuola popolare. L'accesso al ginnasio dopo soli quattro anni di scuola elementare faceva di conseguenza prospettare un differimento dell'inizio dell'insegnamento del latino (ciò che in effetti avrebbe disposto il ministro Bianchi con circolare 31 maggio 1906), prefigurando nei fatti soluzioni di scuola unica.

⁷¹ F. TOCCO, *Lettera aperta al Ministro della P. I.*, «AeR», VII, nn. 71-72, novembre-dicembre 1904.

⁷² F. TOCCO, *La scuola classica e la recente riforma*, Ivi, VIII, nn. 75-76, marzo-aprile 1905, e C.O. ZURETTI, *Ibid.*

landiani veniva riconosciuta un'intrinseca organicità, tale da introdurre, seppure per via surrettizia, una effettiva riorganizzazione degli ordinamenti scolastici: e per inserirsi con maggiore autorevolezza nel dibattito veniva raccolta la proposta, già lanciata da Nicola Festa nel «Marzocco» del 14 maggio 1905, dell'organizzazione di un convegno da parte della stessa Società:

«Ora è il momento di far vedere e sentire che una "Società per gli studi classici" c'è e serve a qualcosa. Ora è il momento di dimostrare la necessità (necessità intellettuale, morale, politica; signori, anche politica!) di conservare la scuola classica, cioè quella scuola nella quale studi fondamentali e indissolubili sono il greco e il latino; di far capire che questo non significa volere che tutti studino il greco e il latino, anzi che noi stessi desideriamo che si aprano nuove vie, che si studino nuovi tipi di istituti medi etc. etc.»⁷³.

Della preparazione del convegno, che si sarebbe tenuto a Firenze tra il 22 e il 24 settembre 1905, erano stati incaricati i vicepresidenti della Società, Ramorino e Vitelli; Ermenegildo Pistelli si era occupato di formulare i temi e di proporli ai relatori. Nell'insieme, i lavori si sarebbero inseriti nel solco dell'impostazione avviata negli anni precedenti dagli interventi nell'«Atene e Roma», e le deliberazioni prese a larghissima maggioranza ne avrebbero confermato la linea⁷⁴. Le discussioni ripercorrevano puntualmente i momenti salienti della battaglia per la difesa della scuola classica, riproponevano argomenti già fissati ed utilizzati: riflettevano dunque l'acquisizione, presso la classe degli insegnanti, di un terreno comune sedimentato dai dibattiti dei primi anni del secolo, che vale la pena di ricostruire brevemente nelle sue articolazioni.

Quanto alle riforme Orlando, che avevano innescato la mobilitazione, il convegno approvava un ordine del giorno che ne chiedeva seccamente l'abolizione, con motivazioni che trascorrevano dalla

⁷³ XY, *La riforma della scuola classica*, Ivi, VIII, n. 77, maggio 1905.

⁷⁴ Cfr. Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli studi classici, *Il convegno fiorentino per la scuola classica. Settembre 1905. Atti*, Firenze 1907.

condanna dell'«utilitarismo» di studenti e famiglie, alla difesa dell'unitarietà, vulnerata dalla "biforcazione", della formazione garantita dalla coniugazione fra sapere scientifico e letterario, a favore della quale meglio sarebbe valso uno sfrondamento dei troppo enciclopedici programmi⁷⁵. Alla difesa del greco veniva accostata la difesa del latino, la cui "sopravvivenza" si vedeva minacciata dall'accoglimento del principio della scuola unica come prospettiva strategica dalle organizzazioni sindacali degli insegnanti. Per contrastarla, venivano addotti argomenti prevalentemente didattici (consistenti essenzialmente nell'affermazione dell'impossibilità di insegnare allo stesso modo discipline destinate a scolari dal difforme destino): perché, se «taluni credono che le ragioni finanziarie farebbero piegare la bilancia verso la scuola unica», consentendo di impiegare le economie così realizzate per «assegnare non indegno e non indecoroso stipendio» ai professori, tuttavia essi, «pur di soddisfare al loro legittimo e sacrosanto diritto», rischiavano di «rovinare la scuola». Mentre la scuola "plurima" era da preferire perché «è necessario invece che alla crescente varietà degli interessi della scolaresca corrisponda la varietà e molteplicità delle scuole», che dovevano piuttosto vedere articolarsi ulteriormente la loro tipologia per affrontare il prevedibile aumento della popolazione scolastica. A tal fine, veniva piuttosto suggerito di suddividere la scuola primaria in popolare ed elementare, quest'ultima soltanto preparatoria alle secondarie. Tale misura era vista necessaria per combattere il dannoso abito dell'indecisione e della «apatia della volontà» che la pluralità di sbocchi induceva nel carattere degli allievi, a fortificare il quale valeva invece il precoce studio del latino⁷⁶.

⁷⁵ *Ibid.*, tema VI, *Le recenti riforme dell'on. Orlando*, relatore Alessandro Arrò, pp. 68-78.

⁷⁶ *Ibid.*, tema IV, *La scuola unica*, relatore Carlo Oreste Zuretti, pp. 51-59; nell'ordine del giorno Festa-Orvieto approvato dopo breve discussione - l'unica voce favorevole alla scuola unica era quella del prof. Andrea Torre, che sarebbe poi entrato nella Commissione Reale - il Convegno, «lasciando impregiudicata la questione se convenga istituire nuovi tipi di scuola accanto alle esistenti; fa voti

La convergenza sulle misure per restituire alla scuola classica la propria fisionomia era assai ampia, e rifletteva le sfumature che il senso comune colto andava maturando su questi argomenti: dalla convinta difesa della promozione attraverso esami di profitto, che Vitelli fermamente difendeva, e la cui progressiva abolizione era vista essere un riflesso della "decadenza" degli studi avviata a partire dagli anni Ottanta, all'affermazione della necessità di superare i farrinosi e troppo eruditi programmi di insegnamento, ai quali soltanto era da attribuire il peso del «cosiddetto sovraccarico» di studio per gli alunni, contro cui si levavano le famiglie. La cui protesta era respinta con argomenti di sapore meritocratico, osservando che, insieme ad un aumento delle tasse scolastiche - a cui né il Congresso né la Società si erano mai detti favorevoli - avrebbe comportato una ingiusta facilitazione per i "fortunati" a danno dei "migliori", rendendo più facile «a chi ha la fortuna di poter frequentare la scuola, la corsa alla professione»⁷⁷. In questo contesto si inserivano anche gli altri temi toccati dalle discussioni, come la diffidenza verso l'introduzione dello studio delle lingue moderne nel liceo - che doveva essere limitato al loro carattere letterario e non favorire "utilitarismi" - e la proposta di introdurre l'insegnamento della storia dell'arte, senza tuttavia che fosse affidato ad un insegnante specifico⁷⁸; ma soprattutto l'indirizzo, propugnato da Felice Tocco e Giovanni Calò, favorevole ad un rinnovamento e rafforzamento dell'insegnamento della filosofia, in modo tale da «formare il coronamento di tutta l'educazione scientifica e letteraria della scuola media»⁷⁹.

che sia evitata ad ogni costo quella fusione o confusione dei vari tipi fra loro e con la scuola classica, che sarebbe vagheggiata dai fautori della cosiddetta scuola unica».

⁷⁷ *Ibid.*, Ordine del giorno Ceccaroni, pp. 35-36, dove si auspicava che «alla riforma della scuola media non dia pretesto e non assegni la linea direttiva una esagerata preoccupazione per il sovraccarico intellettuale; e che le varie discipline - scientifiche, letterarie ed artistiche - siano mantenute ed armonicamente contenute nella cultura generale da impartire nella scuola».

⁷⁸ *Ibid.*, Ordine del giorno Poggi, p. 103.

⁷⁹ *Ibid.*, tema IX, *La filosofia*, pp. 103-107.

La connotazione prevalentemente didattica delle argomentazioni impiegate non deve tuttavia occultare la tensione che vi era sottesa, già individuata ma vieppiù manifesta con il passare degli anni come una delle contraddizioni – insieme al difficile rapporto con la “modernità” – in cui si involgevano i classicisti: da un lato, infatti, si dava voce alla reazione di segno antipositivista contro l'eredità della specializzazione disciplinare e dell'importazione della sistematicità “tedesca” nei metodi di insegnamento, che aveva condotto ad un'inopportuna ipertrofia tanto del metodo grammaticale-filologico nelle materie linguistiche, quanto della nomenclatura classificatoria in quelle scientifiche. D'altro lato, tuttavia, la difesa del classicismo comportava anche la rivendicazione della continuità con quegli stessi metodi “tedeschi” che avevano rinnovato gli studi di antichistica: come rivelava l'insistito riferimento al modello prussiano negli ordinamenti scolastici, assunto proprio in alternativa ad altre esperienze nazionali, come quella francese.

Vasto consenso raccoglieva l'indicazione della via maestra, in più occasioni invocata, per restituire alla scuola classica la propria selezionata utenza. La strada, già indicata nei precedenti dibattiti, era quella di recidere alla radice la funzione di promozione sociale che ginnasio e liceo assolvevano come canale per la “corsa agli impieghi”, abolendo il valore legale del titolo di studio classico: «quando i concorsi eliminino gli inutili pezzi di carta, e vengano alla realtà, le scuole saranno abbandonate da coloro che attualmente le frequentano non a scopo di studio, ma al fine unico di conseguire il pezzo di carta», ciò che ha imposto di «abbassare il livello degli studi per il comodo della folla». La soluzione era a tal punto condivisa, da far approvare un ordine del giorno non previsto dai lavori, che proponeva di sostituire, per concorrere agli impieghi minori, alla licenza ginnasiale e liceale quella tecnica, o liberi esami di concorso⁸⁰. Più

⁸⁰ *Ibid.*, p. 50, Ordine del giorno Ramorino, approvato all'unanimità. Allo stesso fine veniva proposto, senza successo però, di istituire un *liceo pratico* privo della lingue classiche che desse accesso esclusivamente agli impieghi minori e non all'Università (*Ibid.*, p. 38, discorso di Calonghi sulla *Necessità della scuola classica*).

contrastata era una sortita di Nicola Festa, che a conclusione dei lavori presentava un ordine del giorno, non previsto e approvato a maggioranza, che riproponeva la “concessione” del 1902 a favore dell'istituzione di nuovi ordini di studi che dessero accesso all'università. Era questa l'occasione per il delinearsi di una corrente “intransigente”, facente capo a D'Ovidio e Vitelli, contraria a nuove istituzioni, e di una variegata area, comprendente fra gli altri Ramorino, Rosadi, Pistelli, Pavolini e Rajna, che individuava nel «carattere di stretta obbligatorietà» riservato dalla legislazione alla scuola classica la ragione del suo malessere, ammettendo dunque l'opportunità di nuove e varie scuole di cultura⁸¹. Di fatto, la posizione degli “intransigenti” se poteva apparire più rozzamente liquidatoria, tuttavia per il fatto di voler conservare alla scuola classica il carattere di arduo – ma aperto e diffuso – tirocinio formativo, si rivelava maggiormente sensibile al mantenimento alla scuola classica della funzione di selezione della classe dirigente. Mentre posizioni apparentemente più morbide e meno “meritocratiche” approdavano, come era implicito negli argomenti di un Pistelli, ad una difesa non soltanto degli studi classici, ma della gerarchia sociale della quale li si voleva baluardo.

Proprio su quest'ultima risoluzione, la più dibattuta e significativa del convegno, si soffermava Orlando, in un denso articolo nella «Nuova Antologia», per sottolineare il dissenso che lo divideva dai difensori della scuola classica. Egli lo individuava principalmente nel loro pronunciamento, nella prospettiva della creazione di nuovi tipi di istituti secondari, a favore di una soluzione di tipo tedesco, ossia articolato in istituti individuati e distinti, mentre la soluzione di tipo

⁸¹ L'ordine del giorno approvato dichiarava che il Convegno «non contrasta in via d'esperimento l'istituzione di altri tipi di scuola secondaria in cui sia data maggiore importanza allo studio delle lingue moderne e alle scienze; non esclude che i vari tipi di scuola secondaria debitamente organizzati e messi in armonia fra loro in modo da rispondere agli alti fini della cultura nazionale, possano permettere, dentro certi limiti, il passaggio dall'uno all'altro e possano aprire la via ad ordini superiori di studi» (*Ibid.*, pp. 108-110).

francese, adombrata dalla iniziale "biforcazione" tra greco e matematica, avrebbe portato al sistema delle sezioni multiple di una scuola unica: che Orlando riteneva preferibile – oltre che per la molto minore spesa da far gravare nel bilancio – per il fatto di consentire una maggiore flessibilità nell'accesso alle specializzazioni, che si raggiungevano per gradi, dunque offrendo maggiori opportunità di emancipazione "democratica" rispetto ad un sistema rigido di compartimentazione immediatamente postelementare. E non mancava Orlando di segnalare un più radicale distacco dall'ispirazione stessa del convegno, che vedeva i classicisti, per il fatto di voler intervenire sull'indirizzo complessivo da imprimere all'assetto della scuola secondaria, costituirsi come una sorta di gruppo di pressione: una lobby a cui l'ex ministro negava invece ogni legittimità, perché «il contributo dei professori competenti, senza dubbio preziosissimo, ha in certo modo il difetto del suo pregio stesso», in quanto «troppo esclusivo, troppo unilaterale nei suoi procedimenti e nei suoi giudizi», di modo che può essere decisivo nelle questioni di metodo e di merito disciplinare, ma non nella determinazione dell'indirizzo politico della direzione da imprimere alla cultura nazionale, alla «educazione spirituale delle giovani generazioni»⁸².

Era vero, infatti, che il congresso aveva attentamente dibattuto un ordine del giorno Rosadi che affermava il principio della sottrazione della responsabilità del parlamento e del governo nell'elaborazione di una riforma organica degli ordinamenti scolastici, per attribuirle invece ad una commissione elettiva formata dagli insegnanti. Proprio l'opportunità dell'elettività delle commissioni suscitava le maggiori perplessità, ma passava tuttavia, grazie ad un ordine del giorno Torre presentato in chiusura dei lavori, il principio che «i problemi della scuola siano risolti in conformità dei voti espressi dalle associazioni e dalle persone competenti». Alle associazioni di categoria, assunte nella loro ampia e variegata articolazione così come il processo

⁸² V. E. ORLANDO, *La riforma della scuola classica (A proposito del recente convegno di Firenze)*, «Nuova Antologia», fasc. 15 ottobre 1905.

di sindacalizzazione del pubblico impiego della prima età giolittiana andava modellando, veniva dunque riconosciuta una finalità generale e civile nel comune obiettivo della «difesa e dello sviluppo della cultura e della civiltà nazionale», giustificandone dunque un ruolo primario nel determinare l'indirizzo del legislatore⁸³.

Il congresso dei classicisti era dunque approdato, nonostante la continuità degli argomenti utilizzati nelle discussioni, a risoluzioni che coglievano i più significativi elementi di novità nel dibattito sulla riforma della scuola media, sia con l'apertura alla sperimentazione di nuove scuole di cultura, sia, soprattutto, con l'assunzione dell'esistenza di un vasto movimento di autorganizzazione della classe degli insegnanti con il quale era necessario confrontarsi nella prospettiva di un protagonismo propositivo in merito alle iniziative di riforma. La principale delle quali, ovvero l'iniziativa del ministro Bianchi della formazione della Commissione Reale per la riforma dell'istruzione secondaria, prendeva in effetti atto dell'esistenza delle organizzazioni scientifiche e di categoria degli insegnanti, chiamando a farne parte Salvemini e Galletti per la Fnism, e Girolamo Vitelli per la Società per la diffusione degli Studi classici⁸⁴: dopo l'insediamento della commissione, e soprattutto in seguito all'iniziativa della diffusione di un questionario per la consultazione degli insegnanti, veniva dichiarato infatti da un protagonista del convegno di non saper nascondere «il senso di grande soddisfazione, che ho provato al vedere come il nostro convegno di Firenze dello scorso settembre abbia dato i suoi frutti. Che cosa ha fatto la Commissione se non quello che l'Ordine del giorno Rosadi voleva? Non ha forse interrogato i competenti?»⁸⁵.

⁸³ *Il Convegno fiorentino* cit., p. 95.

⁸⁴ La stessa Commissione avrebbe individuato nel convegno fiorentino la circostanza nella quale «si iniziò e si determinò questo nuovo movimento degli studi, delle indagini e delle discussioni intorno alla riforma della scuola - movimento, donde è uscita anche la Commissione nostra» (Ministero P.I., Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari, *Relazione*, cit., p. 218).

⁸⁵ M. FUOCHI, in «AeR» IX, nn. 88-89, aprile-maggio 1906.

6. *Cenni conclusivi*. Il primo sforzo "pubblico" e coordinato dei classicisti diretto ad incidere nel dibattito sul riordinamento degli studi classici si inseriva in un clima che in pochi anni si era rapidamente trasformato ed arricchito di elementi nuovi. Il riconoscimento che con l'approvazione dell'Ordine del giorno Rosadi il congresso di Firenze aveva tributato all'esistenza di autonome organizzazioni degli insegnanti – e ribadito dalla stessa Commissione Reale – rappresentava la presa d'atto di un dato ormai ineliminabile ed imprescindibile nel dibattito sulla riforma della scuola media: nel quale la voce dei classicisti non era più la sola impegnata ad intervenire con la competenza derivata dall'esperienza "sul campo" dell'insegnamento, ma doveva confrontarsi con la pluralità posizioni espresse dagli insegnanti organizzati nella Federazione Insegnanti Scuola Media.

D'altra parte, la mutata temperie culturale, che aveva visto affermarsi fra i ceti colti dei primi anni del secolo la reazione antipositivista, aveva conferito agli argomenti dei classicisti una maggiore visibilità, facendo loro acquisire una più larga eco rispetto alle prime, isolate, proteste. I classicisti si ritrovavano, così, sospinti verso l'acquisizione di un'egemonia negli orientamenti prevalenti intorno alla riforma della scuola media, che non era tanto il frutto di una loro raggiunta capacità di incidenza, quanto l'esito del convergere sul terreno del classicismo da parte degli stessi insegnanti organizzati.

Meriterebbe infatti una più attenta ed approfondita considerazione il sodalizio che, come è noto, si realizzava all'interno della Commissione Reale fra Vitelli e Salvemini, e che sfociava non soltanto nelle comuni dimissioni motivate da analoga ispirazione antigovernativa, ma nel raggiungimento, dopo lunghe discussioni, di un sostanziale accordo sulle proposte di riforma. Un accordo che passava attraverso l'emergere, fra i classicisti, di un'ottica meritocratica, e si saldava con la piena assunzione di essa da parte della Federazione. L'organizzazione degli insegnanti medi consumava così il passaggio da una iniziale adesione alla politica dei partiti democratici – che si traduceva, soprattutto negli interventi di Salvemini, nel programmatico sostegno alla promozione sociale dei ceti medi urbani, con la richiesta di un ampliamento dei canali di istruzione – all'elaborazio-

ne di una autonoma prospettiva di radicalismo democratico, prioritariamente preoccupata di definire i canali di selezione di una nuova classe dirigente.

Varrebbe allora la pena, nel dare ragione della rinnovata egemonia dei classicisti nel primo decennio del secolo, riprendere in esame argomenti come quelli che Girolamo Vitelli impiegava nella sua prefazione al volume di Salvemini e Galletti sulla *Riforma della scuola media* – riconosciuto come il frutto della comune partecipazione ai lavori della Commissione Reale – dove individuava il principale motivo di convergenza nella «guerra senza tregua» condotta da fronti diversi contro «quella ipocrita democrazia e quel malaugurato opportunismo, che con altisonanti parole quasi nulla hanno fatto per la scuola del popolo minuto, non hanno provveduto ai bisogni dei mediocri di talento o di fortuna, hanno egregiamente imbarbarita, intristita, snaturata la scuola di elevata cultura»⁸⁶. Soprattutto in quanto tali argomenti non rimangono esclusivo appannaggio dei classicisti, ma si ritrovano nei toni che un Lombardo-Radice impiegava impostando sui «Nuovi Doveri» la sua attività di polemista: dall'osservazione dell'inopportunità didattica dell'insegnamento di una stessa materia ad una scolaresca dall'eterogeneo destino sociale, alla necessità della conservazione dell'integrità della scuola classica ed insieme all'apertura del «maggior numero possibile di vie, ben distinte da quella che è la lunga, la faticosa, la vera via dell'alta cultura umana in Italia», per rispondere alla iattura per la serietà degli studi derivata dall'accesso agli studi secondari da parte di aspiranti agli impieghi e non agli studi superiori: «L'opera dello Stato è in questo veramente corruttrice dei buoni studii, perché facendo considerare la licenza liceale come l'anticamera del volontariato doganale, postelegrafonico, demaniale etc., incoraggia la tendenza all'utilitarismo dei giovani, i quali alle prime e riparabili sconfitte tro-

⁸⁶ G. VITELLI, Prefazione a G. SALVEMINI-A. GALLETI, *La riforma della scuola media* [Palermo 1908], in G. SALVEMINI, *Opere*, vol. V, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. BORGHI e B. FINOCCHIARO, Milano 1966, pp. 269-280.

vano un riparo, facendo in cuor loro una riduzione al programma di vita [...] e deliberando di prendere la via degli impieghi»⁸⁷. E «utilitaria» è anche la scuola unica, «facile idea della democrazia pseudopedagogica di oggi», come anche «pseudodemocratici» sono i fautori della scuola unica come luogo di affratellamento tra le classi sociali. Il radicalismo democratico di Lombardo Radice avversava le istanze umanitarie che avevano «snaturato» la funzione dell'istruzione, osservando che «lo Stato chiude la via a tutti gli intelligenti delle classi meno abbienti», perché «apre la via con facilitazioni vergognose a tutti quelli che hanno denaro anche se sono provvisti di ingegno, i quali rubano poi i migliori uffici sociali ai più meritevoli, anche se più poveri», e «porta fuori strada un numero infinito di giovani dando studi comuni [...] con programmi che ubbidiscono solo ai bisogni di coloro che dispongono di un più lungo periodo di anni». Veniva a fallire così proprio l'obiettivo essenziale degli ordinamenti scolastici, la selezione efficace di una élite dirigente, in funzione della quale andava conservata la scuola classica:

«Una sana democrazia deve proporsi una scuola che compia energicamente il suo ufficio di classificazione sociale. La nostra pseudodemocrazia tende invece alla cosiddetta scuola unica, che ridurrebbe il primo grado delle scuole medie al tipo della attuale scuola tecnica, peggiorandolo coll'aumentare della pletera scolastica e della confusione delle carriere. Contro questa pseudodemocrazia han dato il grido di guerra il Salvemini e il Galletti al congresso di Firenze degl'insegnanti medii, e si sono schierati decisamente i professori che seguono l'indirizzo segnato dei Nuovi Doveri»⁸⁸.

Proprio questa funzione di formazione pubblica e «democratica» della classe dirigente giustificava del resto il carattere statale della scuola di cultura: «quale dovere avrebbe lo Stato di occuparsi delle

⁸⁷ G. LOMBARDO RADICE, *Polemica per la riforma della scuola media*, in *Saggi di propaganda politica e pedagogica (1907-1910)*, collezione dei «Nuovi Doveri», Palermo [1910], p. 177.

⁸⁸ *Ibid.*, pp. 193-195.

scuole destinate alle classi superiori, contribuendo in larga misura al loro mantenimento, se esse dovessero servire ai soli alunni e non rappresentassero un utile per l'intera società?». Perché la selezione «democratica» garantita dal sistema educativo si fondava tuttavia su un'articolata classificazione della società, e su una corrispondente articolazione, in funzione prettamente mimetica, degli ordinamenti scolastici. È largamente noto, infatti, il complesso dispositivo proposto da Salvemini e Galletti come traccia per la riforma organica delle scuole secondarie, così come il limite prettamente classista da cui essi prendevano le mosse⁸⁹: dal momento, infatti, che sono le condizioni economiche familiari a determinare a priori il destino educativo e professionale degli studenti, è opportuno che gli ordinamenti scolastici distinguano «prima possibile» i vari ordini di alunni predisponendo per ognuno di essi un adeguato canale formativo, salvo poi a garantire un eventuale, ma arduo, sistema di passaggi, o «passerelle», disciplinate da severe prove per esame fra un ordine e l'altro, in modo da consentire ai migliori, temprati dalle difficoltà superate, di accedere alla via maestra della cultura e delle professioni. Fortemente limitata risultava quindi in quest'ottica la funzione di promozione sociale e di accelerazione della mobilità permessa dal sistema scolastico: ed era questo, in definitiva, il terreno di incontro che sostanzialmente realizzava il *ralliement* fra «democrazia» e difesa del classicismo che nei primi del secolo si realizzava.

Venezia

LAURA CERASI

⁸⁹ Cfr. G. RICUPERATI, *La scuola nell'Italia unita*, cit., in partic. pp. 1700-1711.