



UNIVERSITÀ
DI FOGGIA



Dottorato di Ricerca in:
Cultura, Educazione, Comunicazione
XXXIII Ciclo
(2017-2020)

La revisione internazionale dei testi scolastici di storia tra le due
guerre mondiali

I casi italiano e norvegese

Dottoranda: Beatrice Partouche

Docente Guida: Prof. Luca Tedesco

Coordinatore: Prof. Lorenzo Cantatore

Indice

Introduzione.....	IV
Capitolo I.....	1
La scuola in Italia e in Norvegia alle soglie della Riforma Gentile e del normalplan del 1922	1
L'obbligo scolastico nell'Italia unita	1
Innalzamento dell'obbligo scolastico	5
Statistiche sull'analfabetismo nell'Italia postunitaria.....	7
L'annosa questione dell'approvazione dei testi scolastici nell'era pre-gentiliana	9
La precoce ma lenta crescita dell'obbligo scolastico in Norvegia.....	15
Cenni statistici sulla scuola norvegese del XIX secolo	18
Verso l'insegnamento autonomo della storia nella scuola norvegese	21
Riforma scolastica del 1889: il passaggio da allmueskole a folkeskole	23
Godkjenningsordning – approvazione dei testi scolastici	25
Capitolo II.....	31
Foreningen Norden.....	31
L'iniziativa della revisione dei testi scolastici in Norvegia.....	32
La revisione dei testi scolastici norvegesi del 1920.....	34
Risonanza della revisione	37
I testi di storia per la scuola elementare dagli anni dell'indipendenza agli anni Trenta: la coscienza nazionale come compito della scuola	39
La revisione reciproca dei testi scandinavi.....	48
Rapporti storici tra i Paesi scandinavi	50
La questione patriottica nella revisione reciproca	53
Differenza nei vari rapporti nazionali.....	54
Capitolo III	58
L'inchiesta sui libri scolastici del dopoguerra della Dotation Carnegie	58
Inchiesta sullo spirito dei testi scolastici del dopoguerra e i suoi limiti	59
Note e osservazioni sui libri scolastici italiani del dopoguerra	63
Guerra e immigrazione nei testi storici italiani.....	70
La Riforma Gentile e la commissione centrale per l'esame del libro.....	72
L'attività della commissione centrale.....	74
Dall'epurazione al miracolo	78
Capitolo IV	79
La storia tra congressi di educazione morale e convegni ecumenici	79
Il Terzo Congresso di educazione morale	79
Il Voto di Ginevra.....	81
La discussione da parte del Comitato nazionale norvegese.....	83

Quarto Congresso internazionale di educazione morale	84
Il Report sul nazionalismo nei testi scolastici di storia del 1928.....	87
Il Report sul nazionalismo e l'Italia	89
Report sul nazionalismo e la Norvegia.....	92
Capitolo V	95
Il Comitato Internazionale di Scienze Storiche e il suo interesse per la didattica della storia	95
La nascita del Comitato internazionale di scienze storiche	96
Il Congresso di Oslo	98
Il dibattito sull'insegnamento della storia e la creazione della Commissione speciale	99
La reazione di Volpe al Congresso e sulla stampa	101
La riunione del Comitato Internazionale di Scienze Storiche del 1929	106
L'inchiesta sull'insegnamento della storia nella scuola primaria.....	109
La relazione sulla scuola primaria norvegese.....	110
Presentazione generale delle relazioni.....	116
Dichiarazione di Volpe all'incontro di Budapest	117
Capitolo VI.....	120
La Società delle Nazioni, la didattica della storia e il difficile equilibrio tra neutralità e pacifismo.....	120
CICI e IICI: la mente e il braccio	120
Come si estirpa il veleno dai libri di scuola?.....	123
La Risoluzione Casares	124
La revisione dei testi scolastici contenenti passaggi nocivi alla mutuale comprensione tra i popoli	126
L'esempio "virtuoso" della Norvegia e delle Associazioni Norden.....	128
La partecipazione "adeguata e tempestiva" dell'Italia	131
La dichiarazione sulla didattica della storia	133
Le azioni costruttive	135
La Conferenza internazionale per l'insegnamento della storia.....	137
Conclusioni.....	143
Fonti e Bibliografia.....	148

Introduzione

Il dramma del primo conflitto mondiale e lo sconvolgimento morale e geopolitico, che ne fu inevitabile conseguenza, diedero maggiore impulso alle associazioni pacifiste che già dalla fine del secolo precedente si battevano per un mondo senza conflitti e per un'un'educazione che infondesse nelle nuove generazioni uno spirito di solidarietà tra i popoli.

Molta parte di una mentalità che incoraggiava pulsioni belliciste, era stata favorita, secondo alcune personalità di spicco del mondo intellettuale, dalla maniera in cui veniva insegnata la storia, manipolata a fini politici per orientare i giovani verso ideali nazionalistici funzionali alla costruzione di un'identità nazionale e culturale, segnata da un acceso nazionalismo e dalla retorica patriottica.

Gli anni del primo dopoguerra si caratterizzavano per uno sviluppo internazionale della scolarizzazione elementare, che con le dovute differenze e le diffuse difficoltà, raccoglieva larga parte della popolazione infantile, attirando l'attenzione di chi, con scopi talvolta opposti, vi scorgeva una massa da modellare e piegare alle esigenze della politica. In questo contesto la didattica della storia sembrava particolarmente cruciale per la determinazione degli orientamenti delle generazioni a venire. Per questo motivo, i libri di storia furono oggetto di analisi e di critica più di altri testi scolastici.

L'oggetto principale dell'attenzione internazionale furono i manuali per la scuola elementare, considerati quelli con la maggiore diffusione¹ e in molti casi unico strumento di conoscenza, come spiegava efficacemente lo storico francese Jules Prudhommeaux:

Il libro scolastico non viene forse letto, riletto, assorbito, assimilato in un'età in cui la memoria è vergine, in cui le impressioni si inscrivono su una pagina bianca, in cui l'attenzione dello spirito umano raggiunge il suo massimo? Questo libricino non è forse il compagno inseparabile del bambino, che il più delle volte proveniente dal popolo, sarà destinato al duro lavoro una volta uscito dalla scuola? Quante persone arrivano alla fine della propria vita senza aver avuto la possibilità, fatta eccezione per qualche rivista sfogliata al cabaret, di avere altro nutrimento intellettuale all'infuori del manuale faticosamente decifrato sui banchi della classe? Se poi si esamina il numero inquietante di vecchi studenti ridivenuti, dopo qualche anno di abbandono, quasi degli illetterati, e se si mette al confronto invece l'enorme diffusione di testi, in un Paese come ad esempio la Francia, dove l'istruzione è obbligatoria, un programma di storia così modesto, una raccolta così misera di brani selezionati che il favore del corpo docente può imporre a un'intera generazione di alunni, si comprenderà l'importanza estrema della questione che stiamo affrontando.²

Per questo i critici dell'insegnamento della storia sostenevano che l'approccio eccessivamente patriottico alla storia utilizzato nella maggior parte delle scuole «aveva reso possibile, e forse anche inevitabile, la Grande Guerra». In alcuni ambienti intellettuali si riteneva che gli insegnanti avessero avuto la «responsabilità ultima della guerra, creando un patriottismo eccessivamente militarizzato che aveva portato la gente a combattere i presunti nemici dei loro Paesi quando erano stati chiamati alle armi, senza fare domande». Non sarebbero stati dunque «i popoli ad avere la responsabilità del massacro ma gli insegnanti di tutti i Paesi che non erano stati in grado di fare la scuola», diffondendo «il veleno chiamato storia».³

¹ «International conference for the teaching of history», Bulletin of the International Committee of Historical Sciences, vol. II, n. VII, 1935, p. 197.

² Jules Jean Prudhommeaux, *Pour la paix par l'école. Ce qui a été fait en France pour lutter contre les livres scolaires contraires au rapprochement des peuples (1923-1928)*, Nîmes: Edition de la paix par l'école, 1928, p. 3.

³ Ken Osborne, «Creating the "international mind": The league of nations attempts to reform history teaching, 1920-1939», *History of Education Quarterly*, n. 56, vol. 2, 2016, 213-40, p. 216.

Alla luce di questa premessa il presente lavoro prova a dare conto delle iniziative sia nazionali che internazionali, riservando un'analisi più dettagliata alle attività e alle riflessioni sul tema, relative alla realtà italiana e quella norvegese, che presero avvio nell'immediato primo dopoguerra e che si svilupparono e intensificarono durante i due decenni successivi. Molti intellettuali si interrogarono e dibatterono sulla necessità di modificare i manuali e la didattica della storia, presentando una notevole varietà di teorie e di proposte, di cui abbiamo provato a proporre le principali. Interessante è stato osservare la molteplicità di aspetti coinvolti nella riflessione, che riguardano la sfera storica, pedagogica, psicologica, morale, metodologica e il tentativo di far dialogare queste istanze tra loro.

Si è scelto di evidenziare maggiormente l'esperienza italiana e quella norvegese in quanto rappresentano, in questo contesto, due estremi opposti. Pur rispondendo entrambe alla necessità di dover costruire una propria identità nazionale attraverso la scuola, effettuarono scelte educative, specialmente rispetto al nazionalismo da trasmettere, contrapposte.

Per questa ricerca ci siamo concentrati principalmente sulle fonti primarie: i report pubblicati dalle associazioni e dalle organizzazioni che si occuparono di verificare ed analizzare la presenza del nazionalismo nei manuali scolastici; i bollettini e le riviste ufficiali delle organizzazioni, in cui si rendeva conto periodicamente degli incontri, le conferenze e delle attività a cui si dedicavano i rispettivi comitati; le fonti d'archivio che potessero mettere in risalto il lavoro preparatorio o documenti inediti in grado di gettare maggiore luce sulla complessità organizzativa delle attività, ma anche le reali modalità di partecipazione dei singoli studiosi o dei comitati nazionali. Di queste fonti nessuna è in lingua italiana, fatta eccezione per due lettere conservate all'archivio centrale di Stato di Roma.

La letteratura secondaria ci sembra particolarmente limitata, almeno per quanto riguarda quella in lingua italiana, differenza di quello che è possibile registrare in Francia dove si è sviluppato un filone di ricerca sul tema, che in effetti all'epoca diede un contributo notevole sia per il numero di studiosi coinvolti attivamente che attraverso gli stanziamenti economici. In Norvegia, pur essendo nota l'attività delle associazioni Norden, sembra poco nota la partecipazione norvegese alle attività internazionali che stiamo per descrivere, nonostante abbia coinvolto personaggi noti e importanti e che in molte occasioni sia stato messo in rilievo come lavoro esemplare.

Attraverso la ricerca è emerso uno spaccato a nostro avviso di grande interesse, sulla molteplicità di riflessioni, di affermazioni di ideologie opposte, di proposte teoriche e pratiche, tutte volte a fare della didattica della storia uno strumento politico.

Il lavoro è diviso in sei capitoli, che non si presenta secondo un ordine strettamente cronologico in quanto le organizzazioni e le attività da queste promosse si sono sviluppate in un dialogo costante.

Nella prima parte viene contestualizzato storicamente il percorso dell'obbligo scolastico in Italia e in Norvegia, dalla sua introduzione fino al primo decennio del Novecento: gli anni di obbligo previsti, l'organizzazione scolastica, i tassi di analfabetismo, le differenze territoriali. In entrambi i Paesi la scuola spesso era organizzata in locali improvvisati, gestita dai comuni e portata avanti da insegnanti poco istruiti. In Norvegia la finalità della scuola, almeno per tutti il primo secolo dell'entrata in vigore dell'obbligo, era l'istruzione religiosa. La storia diventa oggetto d'insegnamento autonomo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento e coincide con un processo di secolarizzazione della scuola. In questi stessi anni, con l'introduzione di nuove materie di studio, ci si inizia a interrogare sulla qualità dei manuali, sulla necessità di determinare dei criteri di

valutazione e l'opportunità di lasciare che siano prodotti e distribuiti attraverso il libero mercato o dallo Stato. Già in questo periodo troviamo tematiche ricorrenti e molto attuali sulla determinazione della qualità dei testi scolastici, la preoccupazione dei costi comportati dalle adozioni librarie, sull'eccesso di nuove edizioni spesso identiche tra loro e sulle frequenti sostituzioni di testi.

Nel secondo capitolo viene trattato tutto il lavoro di revisione dei testi compiuto dalle associazioni Norden. Si trattava di associazioni nazionali, indipendenti tra loro, con lo stesso nome, funzioni e obiettivi, costituite nell'immediato primo dopoguerra per rispondere ad una crescente necessità dei Paesi scandinavi di rafforzare il proprio legame politico attraverso la valorizzazione delle molte affinità sia linguistiche che culturali che li univano. Fu la Norden norvegese nel 1920 a effettuare la prima revisione dei propri testi scolastici di storia, ricevendo l'impulso da un articolo apparso su una rivista pedagogica. L'autore denunciava la descrizione eccessivamente faziosa e unilaterale, di alcuni episodi storici molto recenti relativi allo scioglimento dell'unione politica che aveva legato la Norvegia alla Svezia. A suo avviso quel tipo di presentazione dell'argomento avrebbe potuto generare un pregiudizio degli studenti svedesi, contro la popolazione del Paese confinante.

L'associazione Norden ritenne che fosse suo compito, come organo appena costituito per favorire la vicinanza tra i popoli scandinavi, verificare che i propri testi scolastici non vi arrecassero danno. Le correzioni da effettuare furono segnalate ad autori e editori; gli autori di testi scolastici furono invitati a prendere contatto con i colleghi scandinavi per trovare un accordo interpretativo sulle questioni storiche controverse e le Norden si mettevano a disposizione per fare da tramite. L'associazione danese propose di fare una revisione reciproca per rendere il lavoro più completo, ma la Norvegia non accettò l'offerta perché non riteneva opportuno che si scavalcasse l'autorità nazionale in campo educativo, temendo inoltre che il giudizio negativo di un Paese vicino avrebbe potuto generare attrito e incomprensioni, insomma suscitare risentimento: esattamente l'opposto della finalità di tutta l'operazione.

Tuttavia, nei primi anni Trenta, il tempo era maturo per accogliere la proposta danese di una revisione reciproca dei testi dei cinque Paesi scandinavi, il cui risultato finale fu pubblicato nel 1937. Questa esperienza è stata più volte portata ad esempio a livello internazionale, in quanto modello virtuoso. Gli esperti coinvolti nel lavoro riuscirono, senza rinunciare al proprio spirito nazionale, a trovare una narrazione che non mettesse in cattiva luce i Paesi vicini e che esaltasse le radici comuni delle popolazioni scandinave.

Il terzo capitolo è dedicato all'inchiesta internazionale condotta dalla divisione europea della Dotation Carnegie per la pace internazionale. Con la crescente preoccupazione che la didattica della storia potesse generare danni alle relazioni internazionali, questa organizzazione decise di fare un'inchiesta che analizzasse lo spirito con cui era espresso il nazionalismo nei manuali scolastici dei Paesi ex belligeranti.

Si diede priorità ai testi scolastici per le scuole elementari perché certamente più diffusi e perché rivolti ad un lettore ancora acerbo, privo degli strumenti necessari per una lettura critica, capacità che invece veniva riconosciuta agli studenti delle scuole superiori e ovviamente delle università. Furono esclusi i testi dei Paesi neutrali sia per limitare il campo della ricerca che altrimenti sarebbe stato troppo vasto e difficilmente gestibile in tempi brevi, sia perché ritenuti già sensibili agli ideali del pacifismo.

Ciascun Paese coinvolto fu invitato a presentare una relazione sui propri testi nazionali, lasciando libertà individuale sulla metodologia del lavoro e sulla selezione dei testi; ad eccezione della Germania che, pur coinvolta formalmente nell'inchiesta, non ebbe la possibilità di effettuare una

propria analisi dei manuali. Il lavoro invece fu portato avanti da tre studiosi francesi, che consegnarono ciascuno il risultato della propria ricerca, le cui conclusioni in ogni caso convergevano.

Il volume pubblicato nel 1923 pur essendo un documento di grandissimo interesse, mostra tutti i limiti di una ricerca condotta senza un criterio a cui ricondurre i risultati. La relazione italiana, ad esempio, parrebbe scritta senza che l'autrice, Clarina Della Cella, avesse pienamente recepito la richiesta del committente. Nella sua lunga disamina mostra di essere decisamente a favore dell'intervento italiano in guerra, anzi disprezza apertamente i neutralisti.

Nello stesso anno in cui veniva pubblicato questo volume, era entrata in attività la commissione centrale per l'esame del libro, voluta da Giuseppe Lombardo Radice, convinto che la riforma della scuola (la riforma Gentile), non sarebbe stata pienamente compiuta senza una riforma dell'editoria scolastica. Era necessario compiere un'epurazione dei manuali scolastici, che si dimostrarono ancora più carenti delle aspettative; ricchi di errori, scritti in maniera inadatta all'età degli scolari sia da un punto di vista stilistico che metodologico. I testi di storia non erano da meno.

Nel quarto capitolo sono presentate alcune esperienze internazionali e le riflessioni che ne scaturirono, che a nostro avviso sono di grande interesse in quanto rivelano i diversi approcci ideologici.

Nel 1922 il III congresso di educazione morale di Ginevra, fu consacrato al superamento della dimensione strettamente nazionale e all'internazionale e l'insegnamento della storia. Gli interventi vedevano una comune preoccupazione per i danni che avrebbe arrecato una didattica della storia che non si fosse interrogata sulle sue finalità, ravvisando la necessità di una revisione dei manuali scolastici.

La necessità inevitabile di dover operare una selezione tra la moltitudine di argomenti storici degni di nota rappresentava già di per sé un pericolo di faziosità perché l'autore del manuale avrebbe potuto sceglierli in base alle preferenze individuali, ai pregiudizi politici o confessionali, o al sentimento di passione per il proprio Paese.

Dal congresso emerse la convinzione comune, in questo perfettamente concorde con i risultati della ricerca condotta dalla Carnegie, che i testi scolastici dedicavano troppo spazio alla storia militare e che invece sarebbe stato necessario sottolineare l'effetto negativo della guerra e le conseguenze devastanti che portava con sé. Si rifletteva sulla necessità che gli insegnanti educassero a comprendere gli uomini di qualunque ceto, partito, razza, fede, credenza e Stato e a valorizzare l'apporto dato allo sviluppo della civilizzazione non soltanto dagli uomini pubblici che avevano ricoperto incarichi politici e istituzionali ma anche dagli uomini comuni.

Allo stesso tempo bisognava rispettare la verità storica e non alterare gli episodi in cui il proprio Paese avesse dato cattiva prova di sé, né la storia di altri popoli e dunque mantenere sempre la massima imparzialità.

Il lavoro si chiuse con l'approvazione di un voto proposto da Francesco Orestano in cui si proponeva la promozione di una riforma morale dell'insegnamento della storia da concepire d'ora in avanti in uno spirito internazionale di giustizia e amicizia tra i popoli e di invitare gli storici più in vista di ciascun Paese a preparare dei testi ispirati a tali principi.

Durante il IV congresso di educazione morale che si svolse a Roma nel 1926, in una sessione dedicata alla ripresa dei lavori precedenti, fu letto l'intervento del professore norvegese Høst. Egli

contestava la concezione della storia, risultato delle nuove idee, che a suo avviso era eccessivamente astratta e riteneva che la narrazione avesse dovuto assumere una forma simile a quella della favolistica, per non perdere potere attrattivo nei discenti.

L'anno successivo fu pubblicato un nuovo report sul nazionalismo presente nei testi scolastici, questa volta a cura di due associazioni cristiane ecumeniche.

L'Italia partecipò solo formalmente all'attività, poiché non inviò alcuna relazione originale sul tema oggetto del report ma si limitò a selezionare brani tratti dalle relazioni delle commissioni centrali per l'esame del libro redatte tra il 1924 e 1927, che per altro ricche di manifestazioni del crescente livello di nazionalismo presente nei manuali italiani.

La relazione norvegese invece si concentrava soprattutto sulla didattica delle scuole superiori, in controtendenza con l'attenzione predominante per la scuola primaria. Merito sicuramente della garanzia che gli studenti norvegesi avrebbero frequentato un maggior numero di anni di scuola, veniva data maggiore importanza all'insegnamento della storia rivolta ai ragazzi più maturi e ricettivi su cui, si affermava, era necessario porre maggiore attenzione in quanto non sufficientemente istruiti e maturi da avere una propria capacità critica già consolidata, come invece aveva decretato la divisione europea della Carnegie. Questo concetto si contrapponeva con l'insistenza da parte delle Commissioni per l'esame del libro del Ministero italiano, sulla necessità di istruire ideologicamente gli studenti della scuola elementare.

Nel quinto capitolo proseguono le prestazioni di esperienza e dibattiti a partire dal VI Congresso internazionale di scienze storiche avvenuto a Oslo nel 1928, che in questa occasione per la prima volta dedicò uno spazio esclusivo al tema della didattica della storia. L'Italia partecipò ai lavori con una delegazione poco numerosa, e Luigi Credaro inviò un suo intervento dal titolo «il valore nazionale nell' insegnamento della storia», in cui affermava che non sarebbe stato possibile insegnare la storia se questa fosse stata privata del sentimento nazionale, ritenuto il «principio animatore della vita dei popoli». A suo avviso una didattica della storia basata sulla sola obiettività non sarebbe stata possibile.

Questo invece era l'argomento centrale della tesi di Lhéritier. Egli affermava che fosse necessario insegnare solo verità storiche accertate: una storia razionale che eliminasse qualsiasi forma di faziosità. In questo modo sarebbe stato possibile contribuire all'insegnamento della pace e si sarebbero create le condizioni per una collaborazione più fruttuosa tra educatori e storici, uniti dall'obiettivo comune della ricerca della verità. La sua teoria era che la storia scientifica tendesse naturalmente verso la conciliazione tra i popoli.

Questa tesi suscitò la forte opposizione dello storico Gioacchino Volpe, che tornato in Italia scrisse una relazione al presidente della Camera dei deputati, manifestando tutta la sua preoccupazione verso le tendenze che assumevano alcune manifestazioni internazionali che, mascherate da altro, avevano evidenti finalità politiche. Volpe chiedeva che la partecipazione italiana in queste occasioni fosse rafforzata per evitare che ai tavoli internazionali fossero prese decisioni senza la possibilità di fare opposizione.

Durante il congresso di Oslo era stata costituita una commissione per la didattica della storia che si riunì per la prima volta l'anno successivo a Venezia. Durante questo incontro era stato deciso di avviare due inchieste internazionali, una sulla scuola primaria e una sulla scuola secondaria entrambe tese a comprenderne l'organizzazione generale, lo spirito in cui veniva insegnata la storia nazionale e lo spazio dedicato nei programmi alla storia generale. La contrarietà di Volpe questa

volta non rimase riservata, ma diede alle stampe un articolo in cui manifestava tutta la sua avversione non solo all'idea stessa che la storia potesse essere manipolata a fini politici, eliminando la storia militare o creando un manuale di storia universale, in poche parole facendo propaganda pacifista. Ma era altresì fortemente contrario al fatto che una commissione sovranazionale si interessasse di didattica, competenza esclusiva delle autorità nazionali.

L'inchiesta in ogni caso fu condotta e nella relazione italiana Carlo Calisse chiariva che a suo avviso la storia nazionale dovesse essere al centro della didattica nella scuola elementare, che alterare la verità storica avrebbe rappresentato la negazione della storia stessa e che per valorizzare la storia nazionale non fosse necessario ricorrere ad un nazionalismo eccessivo. Allo stesso tempo però era contrario ad una didattica razionale, priva di uno spirito che aiutasse a comprendere la portata degli eventi. Perché se ciascun episodio fosse stato presentato senza distinzione dagli altri e privato dell'esaltazione dei sentimenti, l'alunno non sarebbe stato guidato nell'interpretazione e non avrebbe saputo attribuire un valore, attività che costituiva la funzione stessa dell'insegnante.

La relazione norvegese a cura di Boyesen si limitava ad affermare che nella Norvegia rurale vi fosse tradizionalmente un ampio interesse per la storia e che non fosse difficile per i maestri, specialmente in questi contesti, catturare l'interesse dei propri discenti. La storia si avvaleva principalmente della narrazione orale, specialmente nei primi anni di scuola e degli studi curricolari di cultura locale. Egli affermava inoltre che l'insegnante non dovesse in alcun modo influenzare l'opinione sulla moralità o meno, di fatti o personaggi storici, perché la capacità di giudizio degli alunni sarebbe maturata con la crescita e con lo sviluppo del pensiero critico. Per questo il curriculum norvegese non faceva alcun riferimento al patriottismo, nonostante ci fosse la convinzione che la storia potesse servire a sviluppare negli studenti l'amore per la nazione e lo spirito comunitario. La funzione della storia nazionale doveva essere soprattutto quella di fornire delle solide basi di conoscenza e comprensione della comunità in cui lo studente, una volta diventato adulto, avrebbe svolto il proprio ruolo di cittadino attivo. Veniva inoltre sottolineato come sia il governo che la classe docente avevano collaborato a modificare la didattica della storia per promuovere la pace e la comprensione tra i popoli.

L'ultima parte rappresenta da una parte l'apice e da un'altra l'epilogo di questo insieme di esperienze, partendo dal coinvolgimento della Società delle Nazioni nella revisione dei testi scolastici negli anni Venti e Trenta, attraverso l'Istituto Internazionale di Cooperazione Intellettuale e i suoi comitati nazionali.

Il difficile equilibrio tra la necessità di mantenere la propria neutralità e imparzialità rendeva difficile la costruzione concreta di attività finalizzate a modificare i manuali di storia favorendo una chiave pacifista.

La proposta più pratica e diplomaticamente percorribile fu quella di Julio Casares, che consisteva in una procedura molto simile a quella adottata al tempo dalle associazioni Norden. Se un comitato nazionale avesse riscontrato in un manuale straniero degli errori storici che riguardavano il suo Paese avrebbe potuto inviare una richiesta formale al comitato nella nazione in questione, senza obbligo per quest'ultima di dare seguito alla segnalazione, e senza obbligo di informare l'IICI della corrispondenza occorsa tra i due comitati.

Non avendo la proposta dato frutti, fu eliminato l'aspetto della volontarietà e l'IICI offrì di fare da tramite in caso di mancato accordo tra i comitati nazionali in caso di mancato accordo tra loro; l'intera documentazione sarebbe stata conservata dall'IICI perché fosse a disposizione di eventuali

consultazioni. Questa seconda versione della risoluzione Casares vide un numero maggiore di comitati interessati all'attività, che tuttavia richiedeva tempo per l'analisi dei testi stranieri.

Fu proposta negli stessi anni la raccolta volontaria di passaggi presi dai testi di storia del proprio Paese che rappresentassero un esempio positivo di presentazione di un evento storico giudicato controverso. L'idea era di pubblicare un raccolta di questi passaggi per metterli a servizio degli insegnanti e fornire un modello virtuoso di interpretazione storica.

Sia la prima che la seconda attività rimasero essenzialmente incompiute, perché la lentezza con cui furono condotte si scontrò con gli avvenimenti politici che stavano portando allo scoppio del secondo conflitto mondiale.

Nel 1930 al V congresso di scienze storiche Lhéritier e Claparède proposero la costituzione di una conferenza internazionale per l'insegnamento della storia che avrebbe riunito tutte le personalità coinvolte in quegli anni sul tema in questione. In questo modo sia i moralisti che i pacifisti, gli storici, gli educatori, gli istitutori ecc., avrebbero avuto un unico luogo in cui confrontare le proprie idee e proposte. Si sperava così di rendere le attività concretizzabili evitando di condurre parallelamente congressi e conferenze sullo stesso tema ma che poi rimanevano solo attività teoriche.

L'intenzione era di organizzare una conferenza ogni due anni e di pubblicare un bollettino trimestrale per dare conto della attività, dei dibattiti e delle novità internazionali relative alla didattica della storia.

La vita della conferenza fu molto breve anche quella del bollettino di cui furono pubblicati solo due numeri, la mancanza di fondi e lo scoppio della guerra civile in Spagna posero fine all'iniziativa. Si concluse così questa esperienza.

[...] gli storici si ritrovano nel ruolo inaspettato degli attori politici. Pensavo che la professione dello storico, a differenza di quella, diciamo, del fisico nucleare, non potesse almeno far male. Ora so che può farlo. I nostri studi possono trasformarsi in fabbriche di bombe come le officine in cui l'IRA ha imparato a trasformare il fertilizzante chimico in un esplosivo. Questo stato di cose ci colpisce in due modi. Abbiamo un responsabilità verso i fatti storici in generale e per aver criticato l'abuso politico-ideologico della storia in particolare.

Erik Hobsbawm, *De hitstoria*, Milano, Rizzoli, 1997.

Capitolo I

La scuola in Italia e in Norvegia alle soglie della Riforma Gentile e del normalplan del 1922

Prima di entrare nello specifico della didattica della storia nel periodo tra le due guerre, è bene compiere una breve panoramica generale delle istituzioni didattiche italiane e norvegesi tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, per dare un'immagine della scuola primaria di entrambi i Paesi, con i loro obblighi progressivi, le materie d'insegnamento e le caratteristiche delle scolaresche che le frequentavano.

Si potranno scorgere tra le molte differenze anche alcune analogie.

L'obbligo scolastico nell'Italia unita

Con l'unità d'Italia, la legge Casati, che disciplinava le disposizioni concernenti l'istruzione pubblica nel regno di Sardegna, fu estesa a tutta la popolazione del nuovo Stato unitario. Questo ha significato porre fine, sul territorio italiano, alla frammentazione legislativa in tema di istruzione, che mostrava grande disparità nelle diverse parti della penisola⁴.

Obiettivo della legge Casati era l'unificazione degli italiani e la lotta all'analfabetismo⁵, ma nella pratica non faceva i conti con le realtà locali e le difficoltà economiche dei comuni, chiamati a sostenere finanziariamente e organizzativamente le nuove disposizioni per la diffusione dell'istruzione nazionale.

Le scuole dovevano essere organizzate, gestite e offerte gratuitamente dai comuni⁶, nonostante la grande disomogeneità sia in termini demografici che in termini economici e geografici presenti sul territorio nazionale. Si prevedevano aule con 70 bambini⁷, il massimo consentito, e altre con talmente pochi scolari da doversi accorpate con le scuole dei comuni limitrofi, anche per dividere il peso economico sia degli spazi che dello stipendio dei maestri⁸. Non vi erano regole specifiche per la durata dell'anno scolastico, lasciata alla decisione dell'ente locale in base alle esigenze della popolazione e anche in base all'organizzazione degli spazi in cui ci si doveva alternare⁹.

La scuola elementare era divisa in due gradi, uno inferiore, a cui l'accesso era consentito a partire dall'età di sei anni, e uno superiore¹⁰, entrambi della durata di due anni.

Solo la frequenza del grado inferiore era obbligatoria, quindi un solo biennio di scuola; peraltro, la presenza del biennio superiore non era prevista in tutti i comuni, come quello inferiore, ma solo in quelli popolati da almeno quattromila abitanti e nei comuni in cui fosse stato presente un istituto

⁴ Giorgio Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza dell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011; Saverio Santamaita, *Storia della scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010; Istat, *L'Italia in 150 anni: sommario di statistiche storiche 1861-2010*, Roma, 2011.

⁵ Dina Bertoni Jovine e Angelo Semeraro, *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 178.

⁶ Regio decreto 3725 del 13 novembre 1859 [Legge Casati], art. 317.

⁷ L'art. 323 conclude con questa frase "Gli allievi delle scuole che hanno una sola classe, potranno eccedere il numero di settanta, ma non potranno oltrepassare quello di cento".

⁸ Art 320.

⁹ Art. 319.

¹⁰ Art 315, art. 316.

pubblico con accesso vincolato al possesso dell'istruzione elementare¹¹. Il padre, o chi avesse avuto in custodia il bambino in età scolare, era tenuto a provvedere, nel modo che riteneva più confacente alle proprie necessità e possibilità, all'istruzione dei propri figli di ambo i sessi. Questo lasciava anche spazio all'educazione paterna e alle scuole private¹². La pena prevista per i trasgressori era un richiamo da parte del sindaco e in caso di persistenza una pena prevista dalle leggi penali dello Stato¹³.

Il caso emblematico della didattica della storia

In questo contesto, la didattica della storia si limitava «all'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale»¹⁴ che veniva così articolata nei programmi scolastici emanati nel 1860 relativamente alle indicazioni per la quarta classe, dove la storia nazionale veniva sostanzialmente a coincidere con la storia della Casa Reale dei Savoia:

A dare una prima idea della storia nazionale potrà giovare lo esporre l'origine della R. Casa di Savoia; la lega Lombarda; le gesta principali di Amedeo V, VI, VII, VIII, di Emanuele Filiberto, di Carlo Emanuele I, di Vittorio Amedeo II, del principe Eugenio, di Carlo Emanuele III; di Carlo Alberto e di Vittorio Emanuele II. A queste si possono aggiungere alcune altre corte biografie di scrittori ed artisti che onorano il nome italiano, o meritano di essere in particolar modo ricordati in ciascuna città e provincia d'Italia.¹⁵

Nelle classi precedenti i programmi di storia erano limitati alla storia sacra, dalla Creazione alla liberazione degli schiavi Ebrei dall'Egitto e in particolar modo all'insegnamento delle dottrine morali affinché rimanessero «scolpite quali norme future al ben comportarsi in famiglia ed in società»:

In quei Comuni ove l'istruzione finisce colla seconda classe elementare, il maestro dovendo mostrare i doveri che ha l'uomo verso la famiglia e la società, ne toglierà l'occasione soprattutto dall'istruzione religiosa, e da quei capitoli dei libri di lettura che si riferiscono a soggetti morali, affine d'esporre ai fanciulli i doveri che li legano a Dio, ai loro genitori, ai fratelli, alla patria.¹⁶

La storia non aveva una collocazione curricolare autonoma ma veniva compresa insieme alle scienze fisiche e naturali, alla geografia e ai «doveri dell'uomo e del cittadino soprattutto in relazione con lo statuto fondamentale del Regno», in una sezione denominata «Lecture».¹⁷ Le motivazioni di questa scelta furono esplicitate dall'ispettore Fava nelle *Istruzioni ai maestri*¹⁸, dove fu specificato che, in questi anni, la scuola intendeva fornire agli alunni solo le nozioni elementari

¹¹ Art. 321.

¹² Saverio Santamaita, *op. cit.*, p. 33.

¹³ Legge Casati, art. 326.

¹⁴ Ivi. "L'istruzione del grado inferiore comprende: l'insegnamento religioso, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare, la lingua italiana, nozioni elementari sul sistema metrico. L'istruzione superiore comprende, oltre lo svolgimento delle materie del grado inferiore: le regole della composizione, la calligrafia, la tenuta dei libri, la geografia elementare, l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale, le cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili principalmente agli usi ordinari della vita. Alle materie sovr'accennate saranno aggiunti, nelle scuole maschili superiori, i primi elementi della geometria ed il disegno lineare; nelle scuole femminili, i lavori donneschi."

¹⁵ Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col Regio Decreto 15 settembre 1860. I programmi per le scuole elementari sono riportati in Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze: La Nuova Italia, 1994, da p. 187. Per i soli programmi di storia si veda anche Marcel Reinhard, *L'insegnamento della storia*, Roma, Armando Armando, 1982.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Anna. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, V & P, 2004, pag. 24.

¹⁸ Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col Regio Decreto 15 settembre 1860.

che i fanciulli fossero stati in grado di recepire, così che queste potessero tornare utili sia a chi avrebbe proseguito gli studi sia a chi avrebbe abbandonato la scuola.¹⁹

Con la legge Coppino del 1877 l'obbligo scolastico fu elevato di un anno, cessando dunque al nono anno d'età dei bambini, e vennero introdotte delle sanzioni più specifiche contro i genitori inadempienti²⁰. Non solo ammende pecuniarie, ma anche l'impossibilità di ottenere impieghi comunali, sussidi pubblici e il porto d'armi.²¹ Tuttavia le sanzioni previste venivano applicate molto di rado, poiché le amministrazioni comunali non volevano perdere il consenso popolare. Il lavoro minorile era estremamente diffuso e contribuiva al sostentamento delle famiglie oltre che a sostenere gli interessi delle proprietà terriere.²²

I programmi scolastici rimasero, almeno per quanto concerne la didattica della storia, sostanzialmente inalterati fino al 1888. Con i nuovi programmi per le scuole elementari firmati dal ministro Boselli, le cui istruzioni generali furono scritte da Aristide Gabelli, l'introduzione di nuove indicazioni metodologiche di ispirazione positivista fu accompagnata dalla soppressione dei programmi di religione; l'insegnamento della storia entrò, dunque, in stretta correlazione con le *nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino*. La finalità era di ispirare nei fanciulli il sentimento del senso del dovere, la responsabilità verso il bene pubblico e l'amore per la patria.²³

Il nazionalismo auspicato in questi programmi era moderato, metteva in guardia dal pericolo del campanilismo e invitava a mantenere sempre un senso di responsabilità e di umiltà specialmente nei confronti del «passato glorioso» con cui i cittadini erano messi a confronto, ma che rischia di essere offuscato se alla memoria del tempo passato non fosse stato affiancato un costante impegno verso la famiglia, le istituzioni e lo Stato, come evidenziato nel passaggio conclusivo delle istruzioni generali.

Il maestro dovrà quindi cogliere tutte le occasioni per infondere nei suoi alunni i sentimenti che più conferiscono al benessere civile, l'amore dell'ordine, della concordia, della tranquillità laboriosa e della socialità umana, distogliendoli, ove bisogni, da gare e da odi municipali, e facendo che il nome d'Italia e la compiacenza di appartenere a una gran nazione valida e stimata campeggi nel loro pensiero e nel loro cuore. Senza vanti improvvidi e senza insulsi retoricumi, non ometterà di far capire, per quanta parte e in quanti modi il nostro Paese abbia contribuito alla civiltà del mondo, per trarne motivo di giusta soddisfazione, ma non senza avvertire che lo splendido passato non varrà che a rendere più oscuro il presente, ove la crescente generazione non sorga agguerrita ai nuovi destini da un vigile e forte sentimento del dovere, così verso la famiglia e i propri simili, come verso la patria e lo Stato.²⁴

Poiché per molti bambini la scuola terminava con la terza elementare, il programma di storia nell'ultimo anno dell'obbligo prevedeva il racconto di «alcuni fatti riguardanti l'unificazione d'Italia», per poi, nelle classi successive, tornare sulla storia antica e procedere in un ordine cronologico che riportasse a tempi più recenti²⁵.

Le nuove indicazioni metodologiche incoraggiavano il maestro a rendere la storia più vicina alla realtà del bambino, sia attraverso l'esaltazione di monumenti presenti nel territorio della scuola, sia attraverso la descrizione di abiti o costumi, possibilmente anche ricorrendo all'ausilio di immagini, affinché i personaggi storici fossero resi più concreti²⁶. Ad esempio, una scuola vicina al mare,

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Legge Coppino 15 luglio 1877, art. 4.

²¹ Santamaita, *op.cit.*, p. 50.

²² Ivi.

²³ Scipione Guarracino, *Guida alla prima storia*, Roma, Editori Riuniti, 1987, p. 37.

²⁴ R.D 25 settembre 1888, n.5724, Istruzioni e Programmi Didattici per le Scuole Elementari.

²⁵ Guarracino, *op. cit.*, p. 38.

²⁶ R.D 25 settembre 1888, n.5724.

avrebbe potuto ispirare racconti di fatti storici avvenuti in località marittime oppure battaglie navali, in modo che il paesaggio circostante permettesse al bambino di immaginare con più facilità i fatti avvenuti.

I programmi di Gabelli rimasero in vigore per soli sette anni prima di essere sostituiti nel 1894 da un nuovo testo firmato dal ministro Baccelli. La storia d'Italia, la geografia e i diritti e doveri del cittadino furono raggruppate in un unico insegnamento. La disciplina che subì le modifiche maggiori, a causa del clima politico, nello spirito dei nuovi programmi, fu proprio la storia, che in modo esplicito venne indicata come «educazione morale e patriottica dell'alunno».²⁷ Le istruzioni speciali per la storia riprendevano lo spirito metodologico dei programmi precedenti, prescrivendo una narrazione che fosse in grado di «muovere la fantasia ed il cuore e di suscitare entusiasmi di amor patrio», evitando nozionismi e inutili esposizioni di date, nomi e fatti, a meno che non fossero stati necessari per mostrare personalità che avevano contribuito «all'opera di rinnovamento dell'Italia», ma che non mancasse di rispettare la veridicità degli eventi, del luogo e del tempo.²⁸ Al contempo alterava, esaltandola, l'enfasi sui contenuti patriottici e eliminava i racconti sui popoli antichi dal corso inferiore.

Della storia, della geografia, dei diritti e dei doveri del cittadino ho fatto un solo gruppo per indicare, anche in maniera visibile, che i tre insegnamenti debbono in bella armonia concorrere allo scopo di far conoscere ed amare la patria, di svegliare la coscienza e scaldare il sentimento dell'italianità. Per non disperdere in vani e perniciosi conati il vigore degli alunni, ho abolito nel corso inferiore i racconti tratti dalla storia dei popoli antichi. La storia d'Italia è stata ridotta a questo: dalla conoscenza di uomini e fatti del risorgimento nazionale il fanciullo è avviato a risalire verso le età precedenti, a conoscerne le vicende più notevoli e gli uomini più benemeriti dell'incivilimento umano, ad imparare come, per non interrotta successione di pensieri e di opere, ci fu trasmessa l'eredità di una patria grande con Roma capitale. Le nozioni geografiche vennero coordinate a questo fine medesimo e liberate dal fardello delle teorie scientifiche che per la tenera età sono vuote astruserie.²⁹

Con il superamento dell'esame di terza elementare si otteneva il diritto elettorale per cui i programmi dovevano rispondere alle esigenze politiche che si stavano presentando con la concessione del suffragio³⁰, era dunque fondamentale che «[i fanciulli] fossero istruiti sulle vicende che nei tempi a noi più vicini fecero di province divise ed oppresse un solo e grande Paese. Senza di questo non avrebbero potuto comprendere appieno il significato e l'importanza dei nuovi diritti, né dall'esempio storico far emergere il dovere che hanno di servire la patria con disinteresse ed amore. Così fin dal corso elementare inferiore, rimarrà impressa nella mente e nel cuore quella parte di storia nazionale, che può essere più facilmente intesa, perché viva ancora nei ricordi domestici.»³¹

Anche in questi anni, dunque le istruzioni per la terza elementare prevedevano un avvicinamento alla storia del risorgimento e dell'unità d'Italia, mentre in quarta e quinta venivano proposti «racconti educativi su fatti e uomini notevoli della storia romana, medioevale e moderna»³²

Questo, come veniva esplicitato nei programmi, si rendeva necessario sia per creare una coscienza patriottica sia perché la narrazione che faceva riferimento ad avvenimenti più recenti, di cui probabilmente si avevano ancora testimonianze dirette in famiglia, permetteva una partecipazione ed una comprensione maggiore.

²⁷ Catarsi, *op. cit.*, p. 49.

²⁸ R.D. 29 novembre 1894, n.525, Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari.

²⁹ Ivi.

³⁰ Bertoni Jovine, *op. cit.*, p. 199.

³¹ R.D. 29 novembre 1894, n.525.

³² Guarracino, *op. cit.*, p. 39.

Inoltre, è bene ricordare che alla fine degli anni '80 dell'Ottocento, il governo italiano aveva intrapreso una politica coloniale, per cui la scuola non doveva più solo rispondere alla necessità di «fare gli italiani», ma anche di indurre all'orgoglio nazionale e creare un sentimento di legittimazione verso le mire espansionistiche dello Stato³³.

A cavallo tra i due secoli i ceti dominanti mostravano un atteggiamento contraddittorio riguardo all'istruzione del popolo, come già avveniva da decenni; tuttavia, in questo periodo prevalse la corrente che vedeva nel successo della scuola un potenziale volano per lo sviluppo economico in favore di un incremento della ricchezza nazionale; l'ala dei conservatori moderati vi individuava, a sua volta, anche uno strumento valido per creare consenso popolare e veicolare i propri valori.³⁴

Innalzamento dell'obbligo scolastico

In questo clima, nel 1904, fu approvata la legge Orlando con cui l'obbligo scolastico veniva innalzato ai dodici anni, aggiungendo un biennio ai quattro anni di scuola elementare. L'obbligo era puramente formale perché i comuni che non avevano il corso elementare superiore non erano tenuti a istituirlo, e, come abbiamo visto, per i comuni provvedere al mantenimento delle strutture scolastiche era un onere economico notevole³⁵. Le classi quinta e sesta costituivano il corso popolare, che rappresentava una via alternativa per coloro che non intendevano proseguire gli studi nelle scuole medie e secondarie. Infatti, permetteva di completare l'istruzione elementare frequentando la scuola e lavorando al contempo, poiché le ore di lezione erano inferiori rispetto a quelle delle classi precedenti; si trattava, dunque, di un'offerta formativa che garantiva una base di cultura generale e un primo avviamento al lavoro³⁶ con programmi differenziati che miravano a fornire conoscenze immediatamente utilizzabili, spendibili nell'attività produttiva³⁷.

I nuovi programmi scolastici, la cui traccia generica rimane inalterata rispetto alla precedente, entrarono in vigore nel 1905 sotto il ministro Orlando e la parte dedicata agli orientamenti teorici fu redatta da Francesco Orestano³⁸. Poiché la presenza del corso popolare non era affatto assicurata, nelle istruzioni per i programmi era inserita una opportuna indicazione delle aggiunte e modifiche da applicare laddove i comuni avessero potuto garantire solo la presenza delle tre, o eventualmente quattro, classi inferiori.

Le istruzioni generali evidenziavano come l'insegnamento della storia avesse per fine primario l'educazione al patriottismo e l'esaltazione del periodo risorgimentale;³⁹ questo si evince da un passaggio delle istruzioni in cui si raccomandava di insegnare «la storia civile d'Italia del secolo XIX [...] sino al 1900, naturalmente non quella delle nostre quotidiane vicende parlamentari e delle lotte politiche tra uomini e partiti; ma la storia dei più importanti avvenimenti, come la conquista d'Africa e le prove eroiche sostenute colà dal nostro Esercito». Si insisteva dunque sul colonialismo e sul valore militare della conquista; l'insegnamento storico si concludeva con l'esaltazione dei Savoia attraverso la rievocazione «[del]l'assassinio di Re Umberto: tristissima fine di secolo, segnata dal più vile e mostruoso dei delitti. L'ultima pagina di quella storia, macchiata del sangue

³³Ibidem.

³⁴ Catarsi, *op. cit.*, p. 57.

³⁵ Ivi, p. 59.

³⁶ Santamaita, *op. cit.*, p. 67.

³⁷ Catarsi, *op. cit.*, p. 59.

³⁸ Guarracino, *op. cit.*, p. 39.

³⁹ Catarsi, *op. cit.*, p. 65.

innocente del più buono, del più leale dei Re, sia letta con orrore e raccoglimento, e ricordi a tutti il dovere di fedeltà e d'onore»⁴⁰.

Appena si volga lo sguardo indietro nel tempo, esso è attratto da quel meraviglioso periodo di eroismi e di lotte epiche, che condussero alla redenzione ed all'unità d'Italia. Bisogna prendere le mosse da questo periodo per iniziare la coltura e l'educazione civile dell'alunno. I nessi di questo insegnamento coll'educazione sono così evidenti che è superfluo dimostrarli: l'alunno deve formarsi la coscienza di essere cittadino di una Patria e deve sapere che cosa sia costato agli Italiani il farsene una, rompendo catene di secolari oppressioni straniere, e abbattendo gli artificiosi confini, che le regioni mutavano in Stati. La coscienza completa della importanza di questo grandioso fenomeno di risveglio e di affermazione nazionale egli non acquisterà che al termine della sesta classe, quando avrà percorso l'intero ciclo del corso di storia, che la legge ha voluto si chiudesse appunto con la storia d'Italia del secolo XIX. Ma non si tosto egli comincia ad aver conoscenza di un passato, non potendo risalire a tempi troppo remoti, è gran ventura che sulla soglia della età contemporanea trovi un periodo così denso di ammaestramenti altamente patriottici e civili, quale quello del Risorgimento nazionale. Questo così costituisce il principio e la fine del corso di storia nelle scuole elementari.⁴¹

Per quanto riguarda il programma di storia nelle scuole col corso completo, compreso tra le istruzioni per le *nozioni varie* per la terza classe, si raccomandavano «racconti storici riguardanti i fatti e gli uomini più notevoli dell'Italia, con particolare riguardo alla regione, dal 1848 al 1870»⁴²:

Si parlerà sommariamente delle arti, delle industrie, degli strumenti di lavoro e delle relative invenzioni e scoperte, avuto speciale riguardo alle condizioni e ai bisogni della vita locale, al sesso e alla più probabile professione futura della maggior parte della scolaresca. Le nozioni geografiche, sommarissime, si estenderanno, colla presentazione di un globo e di carte elementari, all'Europa e alle altre parti del mondo. Il maestro curerà infine, che l'alunno, il quale lascia definitivamente la scuola, vi abbia appreso almeno i nomi dei più grandi italiani.⁴³

Nella quarta classe, come per i programmi precedenti, era previsto uno «sbalzo» cronologico verso «racconti compendiosi di fatti notevoli della storia romana e di vite di grandi uomini della stessa epoca»⁴⁴.

«Può sembrare uno sbalzo inopportuno il passare d'un tratto dalla storia del risorgimento alla storia romana. Si consideri intanto che fare questo salto indietro è una volta necessario; che dovendo andare in là nel passato, non s'incontra nella storia d'Italia un secondo periodo più istruttivo e adatto a educare il sentimento nazionale e civile; che è già nelle tradizioni della nostra scuola elementare parlare delle virtù romane e della grandezza di Roma; che infine è necessario preparare la base naturale dell'insegnamento di storia nelle due classi successive»⁴⁵

La denominazione dell'insegnamento nelle istruzioni per la quinta classe, ossia il primo anno del corso popolare, cambia e, anziché rientrare tra le nozioni varie, troviamo le indicazioni per *storia e geografia*. Durante l'anno gli studenti dovevano farsi un'«idea generale dei periodi della storia d'Italia, dalla caduta dell'Impero Romano in poi, con particolare rilievo biografico dei grandi italiani», oltre ad un compendio «dei principali avvenimenti d'Italia dal 1789 al 1815» e, nell'ultimo anno del corso popolare, della «storia civile d'Italia nel secolo XIX, dal 1815, anche in relazione ai fatti economici, con opportuni richiami geografici».

Invece, dove la scuola comprendeva solo le prime quattro classi, per l'ultima classe erano previste delle modifiche che sostanzialmente ampliavano il programma, aggiungendo allo studio della storia

⁴⁰ R.D. 29 gennaio 1905, n. 45, Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari.

⁴¹ Ibidem

⁴² Ivi. Programmi per le Scuole Elementari, corso completo III classe.

⁴³ Ivi., Programmi per il corso non completo.

⁴⁴ Ivi.

⁴⁵ R.D. 29 gennaio 1905, n. 45.

e dei personaggi importanti dell'epoca romana una visione, seppur «compendiosa», della storia d'Italia e le biografie dei «grandi italiani».⁴⁶

Per quanto riguarda la metodologia didattica, le istruzioni raccomandavano di procedere «dalla sintesi all'analisi» e presentare all'alunno «prima uno schema semplice», affinché avesse potuto «riempirlo in seguito di conoscenze particolari». Perché questo schema non fosse stato presentato come «una vuota architettura di nomi e di date», sarebbe stato necessario rendere vivo il racconto attraverso la presentazione delle biografie dei «grandi italiani».

Per questo i programmi prescrivono che si associ all'idea generale dei periodi della storia d'Italia il particolare rilievo biografico dei grandi italiani. La scelta dei nomi non può essere dubbia. Il maestro avrà cura di collegare le biografie con qualche rapido cenno che egli ne dà parlando dei generi letterari, o con le notizie intorno alle scoperte geografiche e scientifiche.⁴⁷

Tuttavia, la relazione degli ispettori scolastici per un'inchiesta promossa da Camillo Corradini evidenziava come la didattica della storia si servisse ancora di una metodologia prettamente mnemonica, e che non prendeva affatto spunto dalle festività o ricorrenze per presentare ai bambini eventi storici o personaggi di rilievo⁴⁸.

Statistiche sull'analfabetismo nell'Italia postunitaria

Stabilire con esattezza i tassi di scolarizzazione in Italia, nella seconda metà dell'800 non è cosa facile, essendo un dato non rilevato nei censimenti.

Sappiamo che nel 1861 su una popolazione di poco più di 22 milioni di abitanti si contavano diciassette milioni di analfabeti, ossia il 74,7% della popolazione con più di sei anni di età. In realtà questo dato veniva desunto dalla capacità degli sposi di firmare il proprio certificato di matrimonio, per cui anche molte persone considerate “alfabete”, probabilmente si limitavano a saper scrivere il proprio nome e poco più.⁴⁹

I dati, una volta disgregati, evidenziano come ci fosse un forte squilibrio sulla distribuzione dell'analfabetismo sul territorio nazionale, dove al sud e nelle isole si raggiungevano cifre intorno al 90%⁵⁰.

Qualche numero sui tassi di scolarizzazione si riescono a desumere dalle inchieste commissionate dal Ministero della Pubblica Istruzione o alle indagini statistiche condotte dal Ministero dell'agricoltura e dell'industria e del commercio sulla condizione della scuola elementare⁵¹, come ad esempio la situazione rilevata nell'anno scolastico 1891-92 che vedeva la presenza di 2.266.593 bambini iscritti alle scuole elementari pubbliche; tra questi, 287.171 frequentavano la terza classe ma solo 45.281 frequentavano la quinta classe.

Questo a dimostrazione di quanto descritto nei paragrafi precedenti, ossia che la scuola era garantita solo per i gradi inferiori e che molti bambini erano impiegati come forza lavoro, per cui la frequenza scolastica in molti casi, si limitava al minimo possibile.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Catarsi, *op. cit.*, p. 71.

⁴⁹ Santamaita, *op. cit.*, p. 40.

⁵⁰ Ivi., p. 41.

⁵¹ Ministero dell'agricoltura dell'industria e del commercio, *Statistica dell'istruzione elementare per l'anno scolastico 1891-92*, 1893. Citato in Anna Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 119.

La relazione Torraca conteneva alcune statistiche relative alla situazione delle aree rurali nell'anno scolastico 1895-96 da cui emergeva che l'evasione scolastica, a oltre trent'anni dall'estensione della legge Casati all'intero territorio nazionale, era ancora estremamente elevata e gli obiettivi di lotta all'analfabetismo erano ben lontani dalla realizzazione.

«Secondo i dati di fatto, che si sono potuti raccogliere, dei 2. 475.910 obbligati furono iscritti alle pubbliche scuole 1.670.092; ne mancarono quindi 805.818 un 33%. Le scuole e gli istituti privati del grado inferiore raccolsero di fanciulli obbligati 160.000 al più: supposti altri 150.000 quelli, che mancarono alla scuola per malattia incurabile, o per altri giusti motivi, sono sempre 500.000 i fanciulli ai quali non pervenne alcun raggio d'istruzione [...]. Agli esami di proscioglimento si presentarono 263.048 alunni, e perciò si ridussero del 38% le cifre recate; ne furono approvati 198.368, riprovati 73.259, nel rapporto del 27,75%. Dunque, dopo i tre anni del corso obbligatorio, senza contare i 500.000 disertori della scuola, dal totale degli obbligati, che s'inscrivono, bisogna sottrarre quelli, che si smarriscono per via, e sono: il 13% delle due classi inferiori, che non passa la terza classe, al 38% che non sostiene gli esami, ed il 27,75% di riprovati».⁵²

Nel 1901-02 furono 214.300 i bambini prosciolti dall'obbligo scolastico, di cui solo 27.079 aventi diritto a presentarsi agli esami di licenza di quinta elementare.

Solo a partire dagli anni Venti, il tasso di analfabetismo al Sud scese al disotto del 50%, ossia al 46,9%; nello stesso censimento al Nord ne risultavano 21,8%.⁵³

Tab. 1 Dati regionali sull'analfabetismo dal 1861 al 1911 per 100 abitanti dai 6 anni in su.

Regioni	1861	1871	1901	1911
Piemonte	54,2	42,3	17,7	11
Liguria	“	56,3	26,5	17
Lombardia	53,7	45,2	21,6	13,4
Veneto	-	64,7	35,4	25,2
Emila Romagna	77,6	71,9	46,3	32,7
Marche	83	79	62,5	50,7
Toscana	74	68,1	48,2	37,4
Umbria	83,8	80,1	60,3	48,6
Lazio	-	67,7	43,8	33,2
Campania	-	80	65,1	53,7
Abruzzo e Molise	-	84,8	69,8	56,7
Puglia	86,3	84,5	69,5	59,4
Basilicata	-	88	75,4	65,3
Calabria	-	87	78,7	69,6
Sicilia	88,6	85,3	70,9	58
Sardegna	89,7	86,1	68,3	58
Nord	67	61,9	40,5	30,8
Mezzogiorno	87,1	84,2	70,2	58,9
Italia	74,7	68,8	48,7	37,9

Fonte: C.G. Laicata⁵⁴, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti, 1973, p. 32

⁵² Torraca, *Relazione a S.E. Ministro della Pubblica Istruzione, sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96*, citato in Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, p. 120.

⁵³ Santamaita, *op. cit.*, p. 41.

⁵⁴ C.G. Laicata, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti, 1973, p. 32.

L'annosa questione dell'approvazione dei testi scolastici nell'era pre-gentiliana

Oltre alla necessità di accrescere i livelli di alfabetizzazione, che, come abbiamo visto, erano estremamente critici all'indomani della costituzione dello Stato unitario, vi era la necessità di fornire un valido supporto alla classe magistrale che risultava gravemente impreparata al compito che le era stato affidato⁵⁵. Senza addentrarci troppo nello specifico delle condizioni culturali e professionali in cui erano chiamati a prestare il proprio servizio sia le maestre che i maestri nella seconda metà dell'800, basti accennare che il livello di preparazione scolastico era estremamente limitato e che spesso si trovavano tra gli insegnanti anche persone semianalfabete, specialmente nelle scuole femminili⁵⁶. In questo contesto il manuale scolastico rappresentava uno strumento didattico indispensabile non solo per lo studente ma soprattutto come supporto per i maestri⁵⁷. A questo bisognava aggiungere l'esigenza di creare l'uniformità di metodo e di contenuti, necessari per completare l'unificazione degli italiani e per costruire un sentimento nazionale tra i cittadini; certamente sia la scuola che, più nello specifico, i testi scolastici, erano uno degli strumenti strategici per raggiungere tale scopo.⁵⁸

Nella legge Casati, non a caso, si assegnava al consiglio superiore della pubblica istruzione, tra i vari incarichi quello di «esaminare e [proporre] all'approvazione del Ministero i libri, i trattati destinati alle pubbliche scuole e i programmi d'insegnamento».⁵⁹

Dell'esame dei libri si sarebbe dovuta interessare una commissione composta da tre membri di cui almeno uno facente parte del consiglio superiore della pubblica istruzione. Tuttavia, la difficoltà di riuscire effettivamente nell'impresa - essendo i libri presentati per l'approvazione numerosi, ed essendoci difficoltà a stabilire in fretta i criteri di valutazione e selezione - fu tale da comportare la sospensione dell'attività. In primo luogo, risultò difficile comporre le commissioni perché non per tutte le discipline vi era un numero sufficiente di esperti tale da permettere una alternanza⁶⁰. Nonostante la tendenza iniziale fosse quella di adottare un testo unico per le scuole elementari, l'annessione di nuovi territori poneva di fronte alla necessità di dover soddisfare le esigenze di maestri, alunni e famiglie, che si presentavano in maniera differente da nord a sud, da città a campagna⁶¹.

Fu quindi proposto di esaminare i libri in adozione nelle nuove province, con l'intento di sottoporli ad un «esame comparato», per scegliere i migliori tra tutti e destinarli successivamente alle scuole del regno, con l'intento di creare quell'uniformità nell'insegnamento che il nuovo Stato unitario si sforzava di realizzare.⁶²

Tuttavia, questa uniformità nell'utilizzo dei testi avrebbe potuto creare difficoltà e proteste tra i maestri, che in base alla propria «indole e coltura» avrebbero potuto desiderare maggiore autonomia nella selezione dei libri da utilizzare piuttosto che vederseli imporre dal Ministero.⁶³

⁵⁵ Antonio Santoni Rugiu, «Nodi storici dei programmi elementari», in *Scuola elementare e nuovi programmi*, a c. di Benedetto Vertecchi, Firenze: La Nuova Italia, 1982, pp. 2-3.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Catarsi, *op. cit.*, p. 16.

⁵⁸ Alberto Barausse, a cura di, *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008; Chiosso, *op. cit.*; Santamaita, *op. cit.*

⁵⁹ Legge Casati, art.10

⁶⁰ Barausse, *op. cit.*, pp. 13-14.

⁶¹ Ivi.

⁶² Adunanza del 15 novembre 1862, MPI, CSPI, Processi verbali, 1862, vol. I, pp. 1139-1 146. In Archivio centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola II. Consiglio superiore della pubblica istruzione. 1847-1928*, 1994, p. 180.

⁶³ Barausse, *op. cit.*, p. 12.

A complicare ulteriormente la questione intorno all'esame e all'approvazione dei testi scolastici da adottare, si inseriva il dibattito sull'art. 21 del «regolamento intorno all'amministrazione scolastica provinciale» approvato con il regio decreto 20 ottobre 1867, che commissionava ai consiglieri provinciali scolastici di formare gli elenchi dei libri appropriati alle scuole. Questo permise al consiglio superiore di sospendere nuovamente la procedura di approvazione dei libri, in quanto avrebbe comportato un doppio lavoro. Sarebbe stato sufficiente procedere ad una revisione di tali elenchi per eliminare eventuali testi ritenuti «pregiudizievoli all'insegnamento ed alla educazione morale dei giovanetti». Si propose dunque di chiedere alle autorità provinciali di trasmettere con sollecitudine gli elenchi per procedere unicamente all'esame dei testi adottati, tralasciando quelli ricevuti per l'approvazione.⁶⁴

Negli stessi anni veniva denunciata una condizione, specie nelle scuole elementari, di totale disattesa dei regolamenti in vigore, in cui i maestri adottavano testi disapprovati dal Consiglio Superiore, talvolta in virtù di rapporti che incorrevano con tipografi o editori locali.

La sfida era dunque quella di preservare il controllo centrale sui contenuti dei libri scolastici, senza introdurre un testo unico, non solo per mantenere la libertà di scelta didattica e metodologica dei maestri, ma anche nella speranza che la concorrenza tra autori potesse rappresentare una maggiore garanzia di qualità⁶⁵; allo stesso tempo delegare le responsabilità alle autorità scolastiche locali cercando di impedire che le scelte fossero dettate da rapporti di clientelismo territoriale⁶⁶, che non di rado potevano essere rappresentati dall'adozione di testi editi da provveditori ed ispettori scolastici o funzionari locali⁶⁷.

Il consigliere Villari spiegando i concetti che guidarono il Consiglio nel trattare questa delicata materia dimostra con diverse ragioni, che il mezzo più efficace per far introdurre buoni libri nelle scuole si è quello di promuovere la concorrenza fra gli autori dei medesimi; e segnatamente fa notare che i libri di lettura non possono essere uniformi in tutte le province dello Stato, ma conviene adattarli alle svariate consuetudini locali. Cita il metodo che si osserva in Inghilterra per l'esame dei libri di lettura. E dopo alcune altre considerazioni di ordine didattico, conchiude che per garantire la libertà della scelta e promuovere la concorrenza degli autori la disamina dei libri di testo dovrebbe essere diretta non ad approvare i buoni, ma sibbene ad escludere quelli che si reputedanno imperfetti e nocivi. Quando poi si ravvisi che qualche libro abbia doti e pregi straordinari potrebbesi proporre al ministro di premiarne l'autore. [...] Poiché lo scopo a cui si mira è appunto quello di escludere i cattivi libri abusivamente approvati dai Consigli scolastici, accettando solo quelli che sono utili allo insegnamento.⁶⁸

Oltre alla necessità di porre un freno al dilagare di testi mal scritti sia a livello contenutistico che formale e privi di criteri pedagogici e scientifici, occorre contenere l'abitudine, di alcuni istituti o alcuni singoli insegnanti, di cambiare frequentemente testo, fatto che rappresentava una difficoltà e un onere finanziario per le famiglie⁶⁹.

Nel 1882 fu insediata una commissione centrale per i libri voluta dal ministro Baccelli⁷⁰, che aveva lo scopo di porre rimedio al cambio frequente di testi e alla disomogeneità tra i libri scolastici. Per fare questo era necessario dettare nuove regole per l'esame dei libri e centralizzare il sistema,

⁶⁴ Adunanza del 1 luglio 1869, MPI, CSPI, Processi verbali, 1869, vol. II, pp. 1431-1432, 1438, ms. con firma autografa. In Archivio centrale dello Stato, p. 183.

⁶⁵ Ivi p. 189.

⁶⁶ Barausse, *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo*, cit. p. 29.

⁶⁷ Ivi pp. 20-24.

⁶⁸ Adunanza del 1° febbraio 1875 1 MPI, CSPI, Processi verbali, 1875, vol. I, pp. 69-73, 87, ms. con firma autografa. Archivio centrale dello Stato, p. 189.

⁶⁹ Barausse, *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo*, cit., p. 41.

⁷⁰ Anna. Ascenzi e Roberto. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, V & P, 2005, pag. 7.

limitando dunque la libertà dei consigli scolastici provinciali e dei collegi docenti.⁷¹ L'obiettivo era di ridurre il numero di testi in circolazione e favorire l'adozione degli stessi libri all'interno di ciascun territorio provinciale, oltre a selezionarli in base all'adeguatezza dei contenuti riguardo gli orientamenti morali, scientifici e didattici necessari alla formazione dell'uomo e del cittadino.⁷² I testi che rispettavano i criteri richiesti dalla commissione, che oltre a quelli già menzionati, includevano anche la correttezza della lingua italiana e l'aderenza allo spirito pedagogico e didattico del positivismo, un tratto distintivo nazionale e una sollecitazione alla laicizzazione dei contenuti, furono assai pochi; infatti, dei 262 libri esaminati per le scuole elementari, ne furono approvati solo 32.⁷³

La Commissione centrale era costituita da soli membri esterni al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, cosa che non mancò di suscitare reazioni negative da parte di chi rivendicava la correttezza del lavoro svolto in precedenza, giudicando l'esame dei libri commissionato da Baccelli come un modo di screditare le attività compiute fino a quel momento.⁷⁴ Di fatto quindi questa iniziativa non rappresentò un punto di svolta per risolvere l'annosa questione della qualità e dei criteri di adozione dei testi scolastici.

La situazione rimase dunque sostanzialmente inalterata, se non addirittura aggravata, specialmente per quanto riguardava i testi per le scuole elementari, in seguito alla pubblicazione dei nuovi libri necessari per l'adeguamento ai programmi del 1888.

Da più parti giungono a questo Ministero gravi lamenti sulla molteplicità e mutabilità continua dei libri di testo, massime nelle scuole elementari. Si aggiunge che qualche volta s'impone l'uso di nuove edizioni dei libri medesimi, le quali assai poco differiscono dalle precedenti. E tutto ciò, si afferma, sarebbe opera non solo degli editori, ma anche di qualche insegnante e di qualche ispettore scolastico, i quali si varrebbero dell'autorità dell'ufficio loro, per aumentare la vendita dei propri libri. Un tal fatto è dannoso all'insegnamento ed aggrava le famiglie di spese superflue, che ai più poveri riescono incompotabili.

A questi mali si potrebbe subito rimediare quando il Governo stesso imponesse alle scuole i libri di testo. Ma ne verrebbe assai menomata la libertà, e si porrebbe ostacolo alla produzione di libri migliori giacché questi, prima di venire accolti nelle scuole, dovrebbero essere esaminati ed approvati dal Ministero, il che non potrebbe farsi in breve tempo, se si pensa alla moltitudine sempre maggiore di tali libri. E così si vedrebbe per alcuni anni chiusa la porta a libri migliori, per lasciarla aperta ad altri riconosciuti di merito inferiore, il che scoraggerebbe gli autori più operosi e valenti.⁷⁵

Nel 1891, il ministro Villari, trovandosi nella condizione di dover al contempo limitare le speculazioni e gli abusi, pur continuando a concedere una certa libertà all'editoria scolastica e alle scelte didattiche dei maestri, propose una riduzione dei testi in uso nelle scuole elementari, ritenendo che per il corso inferiore fosse sufficiente il libro di lettura (un «testo unico non per la forma esterna solamente, ma anche per la sostanza») più, eventualmente un testo per l'aritmetica. Per il corso superiore si richiedeva una riduzione della «mole dei libri prescritti agli alunni» ma non volendo creare una situazione di disagio economico nelle famiglie in cui i testi erano già stati acquistati, intendeva apportare le modifiche da subito nelle prime due classi per poi estendere alle classi successive con gradualità⁷⁶.

⁷¹ Barausse, *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo*, cit., p. 41.

⁷² Ministero della Pubblica Istruzione - Commissione sopra i libri di testo per le scuole elementari e popolari, per le scuole tecniche e normali, per gli istituti tecnici e per le scuole ginnasiali e liceali, *Relazione generale a S.E. il Ministro*, Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Tipografia Ippolito Sciolla, Roma, 1883, citato in Barausse, p. 42.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Barausse, *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo*, cit., p. 46.

⁷⁵ Circolare ministeriale del 22 luglio 1891, n. 1001, in BUMPI, II, 22 luglio 1891, 8, p. 372.

⁷⁶ Circolare ministeriale 23 settembre 1891, n. 1029, in BUMPI, III, 23 settembre 1891, 9, p. 385.

La caduta del governo, l'anno successivo, impedì di fatto a Villari di portare a termine le riforme lasciando la guida della Minerva nuovamente a Baccelli, a dieci anni dalla fine dei lavori della sua *Commissione centrale per la revisione dei libri di testo*.

Il ministro ritenne che la condizione di mancato controllo sui testi scolastici fosse arrivata ad un punto tale⁷⁷ da rendere necessaria l'adozione del testo unico governativo in tutte le scuole⁷⁸, che però sarebbe stato preceduto da un nuovo esame dei testi scolastici al fine di selezionare i migliori, «perché non si improvvisano dall'oggi al domani i buoni libri che mancano per le nostre scuole elementari e secondarie»⁷⁹.

I testi scolastici, come abbiamo ricordato, erano aumentati esponenzialmente per cui i libri passati al vaglio della commissione ammontarono a circa 5000, di cui la maggior parte presentavano caratteristiche tali da renderli non idonei⁸⁰.

Per quanto riguarda i testi di storia non si trovò alcun testo da poter approvare per il ciclo inferiore delle scuole elementari; anzi, nella relazione della commissione centrale fu esplicitato che si trattava della produzione scolastica meno rispondente ai bisogni della scuola. I libri proponevano «racconti goffi, freddi, scritti senza garbo, quando non senza grammatica, ove l'autore non sapendo scegliere tra quei fatti che alla fantasia infantile possono per loro natura parlare, s'industria a ridurre nelle angustie di un linguaggio comicamente puerile il racconto di grandi avvenimenti» e in cui l'insegnamento si riduce «a mo' delle favolette d'Esopo [...] di stillare un sugo morale che spesso non c'è»⁸¹.

Per il corso elementare superiore erano stati esaminati 180 manuali di storia che però in larga parte non si attenevano ai programmi didattici più recenti e risultavano inadatti alle capacità di apprendimento di bambini della scuola primaria. Fu valutato che raccoglievano troppe informazioni e che spesso si trattava di adattamenti di testi per le scuole secondarie, ma cosa ancora più grave fu riscontrare che le vicende storiche e le biografie erano ricostruite in maniera errata. Gli autori furono definiti nella relazione dei «mestieranti, che non si sono occupati né della sostanza né del metodo, ma solo di empirie le poche o molte pagine d'un libretto che potesse entrare nella scuola di qualche compiacente collega o maestro.»⁸²

Alla luce di quanto esposto non stupisce che nell'allegato alla circolare ministeriale contenente l'elenco dei testi approvati, alla voce *manualetti di storia* comparivano solo sei titoli dei 180 che erano stati presentati per l'esame.⁸³

Tuttavia, i risultati della revisione, ancorché parziali perché rappresentavano il risultato del solo esame dei testi per le scuole elementari, arrivarono tardivamente impedendo che le scuole potessero effettivamente adeguarsi ai provvedimenti. Pertanto, a poche settimane dalla circolare appena citata, ne fu diffusa un'altra che consentiva ai maestri di mantenere i testi già in uso e specificava che l'elenco diffuso era da considerarsi temporaneamente solo una raccomandazione⁸⁴.

Probabilmente fece sentire il proprio peso, motivando in parte questo parziale passo indietro, il fatto che le associazioni di tipografi e librai, che avrebbero sofferto gravi conseguenze economiche dalla riduzione produttiva, non restarono in silenzio di fronte alle decisioni del Ministero⁸⁵.

⁷⁷ Ad ogni mutare, o modificare di programmi, ha sempre tenuto dietro il miracolo di una quantità di libri nuovi di testo sbucati fuori da un giorno all'altro, come funghi dall'umidore del bosco. E non v'ha libro dei così fatti che non sia, in un modo o nell'altro, riuscito ad entrare nelle scuole; senza dire che l'entrare era talora giustificato dal fatto che il libro nuovo era l'unico che fosse o si affermasse composto secondo il nuovo programma.

⁷⁸ Circolare ministeriale del 27 aprile 1894, n. 44, in BUMPI, I, 3 maggio 1894, 18, p. 663.

⁷⁹ Barausse, *op. cit.*, p. 56.

⁸⁰ *Ivi.*, p. 61.

⁸¹ Relazione della Commissione Centrale per i libri di testo a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione, in BUMPI, II, 15 1894, 43, pp. 1517-1547.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ Circolare ministeriale 24 settembre, n. 111 in BUMPI, 27 settembre 1894, II, pp. 1291-1298.

⁸⁴ Circolare ministeriale 6 ottobre 1894, n. 119, in BUMPI, II, 11 ottobre 1894, 41, pag. 1406.

⁸⁵ Barausse, *op. cit.*, p. 63.

Contemporaneamente i lavori di revisione furono sospesi per l'entrata in vigore dei nuovi programmi didattici e il necessario adeguamento da parte dell'editoria scolastica.

Alla ripresa dei lavori si operò una selezione che tenesse conto di alcuni criteri linguistici e stilistici ritenuti più adatti alle capacità di apprendimento dei bambini: «poche parole, precisione e compiutezza di concetto», «chiarezza e semplicità dei costrutti»⁸⁶, ma anche dei contenuti che mettessero in rilievo l'importanza degli affetti familiari, della pietà verso le persone sfortunate, l'uguaglianza tra gli uomini e la dignità del lavoro e del sacrificio.⁸⁷ Si esclusero altresì i testi che potevano arrecare offesa alla coscienza religiosa ma anche quelli che risultavano eccessivamente dogmatici e confessionali, e soprattutto i libri che non presentavano contenuti sufficientemente indirizzati a favorire lo sviluppo di una coscienza nazionale e quindi patriottici.⁸⁸

Al termine dei lavori dei 646 manuali di storia esaminati, ne furono approvati 31, nell'anno scolastico 1900-01 in elenco ve ne erano presenti 33.⁸⁹

Nonostante i ripetuti tentativi del ministro Baccelli volti a far approvare l'introduzione del testo unico di Stato, l'opposizione parlamentare e delle associazioni di tipografi e librai fu talmente ferma da impedire l'introduzione del provvedimento. Pertanto, il ministro si dovette limitare alla proposta di un provvedimento che bloccasse per almeno tre anni la possibilità di cambiare i libri che fossero già in adozione in una scuola o in una classe.⁹⁰

Questo avrebbe limitato almeno in parte le difficoltà derivate alle famiglie «cui troppo facili frequenti mutamenti di libri di testo» imponevano «un gravoso ed intollerabile dispendio, una nuova ed arbitraria tassa scolastica»⁹¹. Il divieto valeva anche per quegli insegnanti che fossero stati trasferiti in altra scuola, che, pertanto, avrebbero dovuto adattarsi all'uso dei libri scelti dal proprio predecessore.⁹²

Veniva fatto divieto alle autorità scolastiche di autorizzare l'adozione di libri scritti a proprio nome o con uno pseudonimo, nelle scuole delle circoscrizioni di loro pertinenza, anche ai professori di scuola secondaria era vietato far adottare i propri libri nella scuola in cui insegnavano.⁹³

Terminato il triennio in questione, il ministro Nasi, con una nuova circolare ministeriale annunciava che le adozioni dei libri sarebbero dovute restare valide per tutto il corso di studi per il quale erano stati scelti⁹⁴, l'approvazione delle nuove proposte editoriali sarebbe spettata alle commissioni provinciali; restava il divieto per le autorità locali di far adottare i propri libri, mentre lo stesso divieto era revocato per gli insegnanti purché i loro libri fossero negli elenchi dei testi approvati⁹⁵.

Le numerose critiche rivolte all'operato delle commissioni provinciali fecero propendere per un ripristino della commissione centrale, che però fu talmente osteggiata dall'opinione pubblica, insegnanti, associazioni di editori e tipografi e anche negli stessi ambienti politici⁹⁶, che se ne accantonò il progetto nel tentativo di trovare una soluzione percorribile che accontentasse il più possibile gli attori coinvolti ma che svolgesse efficacemente l'incarico di selezionare i migliori testi scolastici per la scuola.

⁸⁶ *Relazione della Commissione centrale per i libri di testo a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione*, in BUMPI, II, 24 settembre 1896, 39, p. 1472.

⁸⁷ Barausse, *op. cit.*, p. 67.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ Circolare ministeriale 16 aprile 1900, n. 31, in BUMPI 19 aprile 1900, II, pag. 712.

⁹¹ Circolare ministeriale 7 ottobre 1901, n. 81, in BUMPI, 10 ottobre, II, pag. 1727.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ Circolare ministeriale 29 giugno 1903, n. 46, in BUMPI, 16 luglio 1903, II, 9, pag. 906.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ Barausse, *op. cit.*, p. 77.

Ma per divenire veramente utili i libri di testo debbono uscire da quello Stato di indeterminatezza protoplasmatica o di complicazione farraginosa, nel quale si son dovuti fin oggi mantenere, per corrispondere ai più svariati bisogni di scuole poste nelle più svariate condizioni.^{97»}

Infine, nel 1915 fu approvato un *regolamento per l'approvazione e l'adozione dei libri di testo nelle scuole elementari e popolari*,⁹⁸ che aboliva le commissioni provinciali⁹⁹ e istituiva nuovamente una commissione centrale. La commissione addetta alla redazione dell'elenco dei testi approvati era composta da quattordici membri tutti nominati dal Ministro della pubblica istruzione.

Tra questi vi erano docenti universitari o delle scuole normali, insegnanti delle principali discipline scolastiche, ispettori e direttori scolastici e maestri di scuola elementare.¹⁰⁰ Autori ed editori che volevano sottoporre i propri libri alla commissione dovevano compilare una richiesta in carta legale da inviare al Ministero insieme a dieci copie del testo di cui si chiedeva l'esame.

La Commissione si pronunzia collegialmente sulle singole pubblicazioni, formulando su ciascuna il giudizio motivato e deliberando se sia o no da comprendere nell'elenco dei libri fra i quali gl'insegnanti possono scegliere i testi da adottare per lo rispettive scuole.¹⁰¹

In caso di approvazione negata, si poteva inviare nuovamente il testo «accompagnato da almeno dieci esemplari della pubblicazione, stampato in nuova edizione, e da una memoria illustrativa delle modificazioni o correzioni introdotte in base a quanto poteva desumersi dal precedente giudizio».¹⁰² Per evitare conflitti di interesse, erano esclusi dalla possibilità di partecipare alla commissione gli autori di testi scolastici o chiunque avesse avuto interessi economici collegati al mercato delle case editrici, quindi editori, rappresentanti, commercianti di libri, soci o azionisti di società collegate alla pubblicazione e alla diffusione di libri. L'incompatibilità cessava dopo dieci anni dal termine delle attività elencate.¹⁰³

Il regolamento confermava l'obbligo di adozione dei libri per un triennio, salvo qualche eccezione, da valutare singolarmente, per i maestri che avessero avuto il trasferimento in altra scuola.¹⁰⁴ Veniva negata la possibilità di adottare testi i cui autori fossero stati funzionari dell'amministrazione provinciale, nelle provincie in cui operavano, il divieto era esteso, altresì, a tutto il regno nel caso di

⁹⁷ R.D. 29 gennaio 1905, n. 45, Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari.

⁹⁸ In Gazzetta Ufficiale, 26 giugno 1915, n. 160, p. 3980.

⁹⁹ Art. 27.

¹⁰⁰ Art. 9.

La Commissione è composta di un presidente, nominato dal ministro, e di 14 membri, del pari nominati dal ministro e scelti fra le seguenti categorie:

1° insegnanti di pedagogia nelle RR. Università o nelle Regie scuole normali o direttori di RR. scuole normali che insegnino o abbiano insegnato pedagogia;

2° insegnanti di igiene nelle RR. Università;

3° insegnanti di lettere nelle RR. Università o nelle RR. Scuole medie o normali;

4° insegnanti di storia e geografia nelle RR. Università o nelle RR. scuole medie o normali;

5° insegnanti di matematica nelle RR. Università o nelle Regie scuole medie o normali;

6° insegnanti di scienze naturali nelle RR. Università o nelle RR. scuole medie o normali;

7° ispettori centrali per l'istruzione primaria e popolare;

8° ispettori o Vice ispettori scolastici (uno);

9° direttori didattici (due);

10° maestri elementari (tre);

11° persone che, pur non appartenendo ad alcuna delle precedenti categorie, siano per coltura letteraria o scientifica o artistica, riconosciute adatte allo speciale ufficio che la Commissione dovrà esercitare.

I membri di cui alle categorie 9a e 10a sono scelti per la categoria 9a in un elenco di dieci direttori proposti dalla sezione per l'istruzione primaria e popolare della Giunta del Consiglio superiore della pubblica istruzione e per la categoria 10a in un elenco di 25 maestri proposti dalla sezione stessa.

¹⁰¹ Art. 20.

¹⁰² Art. 24.

¹⁰³ Art. 11.

¹⁰⁴ Art. 7.

funzionari dell'amministrazione centrale; mentre i maestri erano autorizzati ad utilizzare i testi da loro redatti a condizione che fossero stati approvati dalla commissione.

Il provvedimento suscitò il disappunto degli editori¹⁰⁵ e la partecipazione italiana al conflitto bellico fece posticipare l'entrata in funzione della nuova commissione centrale¹⁰⁶ e l'applicazione del regolamento, che per tutto il periodo della guerra e anche successivo, di fatto, fu soggetto a continue proroghe.¹⁰⁷

Le difficoltà economiche, che imponevano un controllo sul consumo delle risorse, influirono anche sulle questioni editoriali, imponendo un quantitativo limitato di fornitura della carta.¹⁰⁸

Gli insegnanti continuavano ad avere l'abitudine di modificare testi ed edizioni ogni anno, pertanto gli editori furono invitati a non stampare libri in nuove edizioni quando avevano ancora testi delle vecchie in giacenza¹⁰⁹.

Di fatto, quindi, occorrerà aspettare la commissione centrale di Giuseppe Lombardo Radice, di cui ci occuperemo approfonditamente più avanti, prima di vedere un lavoro organico di revisione dei testi scolastici in uso nelle scuole elementari.

La precoce ma lenta crescita dell'obbligo scolastico in Norvegia

L'obbligo scolastico nei territori norvegesi precedette di oltre un secolo quello italiano. Nel 1736 il re di Danimarca- Norvegia aveva introdotto una legge che obbligava tutti i cittadini a fare la *konfirmasjon* durante la propria giovinezza: si trattava di compiere il passaggio religioso che confermava la piena adesione alla Chiesa luterana attraverso un esame pubblico il cui superamento garantiva l'ingresso nella comunità degli adulti.¹¹⁰ Chi non avesse rispettato l'obbligo perdeva il diritto di sposarsi, essere padrino di battesimo o di testimoniare in tribunale e gli uomini non potevano fare il servizio militare: in pratica, senza un certificato di *konfirmasjon* si perdevano i diritti civili. Il regolamento successivo, del 1759, prevedeva che l'esame fosse svolto dai giovani tra i 14 e 19 anni, in caso di fallimento si poteva tentare l'anno successivo. Superati i 19 anni d'età era possibile incorrere in sanzioni e condanne.¹¹¹

Secondo Tveit, quindi, la *konfirmasjon* rappresentò il perno su cui si sviluppò la diffusione dell'alfabetizzazione in Danimarca e Norvegia. L'incapacità di leggere rappresentava, di fatto, l'esclusione dalla piena appartenenza alla società; dunque, collegare capacità di lettura e cittadinanza rappresentò una scelta estremamente efficace che di fatto spinse la maggioranza della popolazione a mettere un forte impegno per compierne l'apprendimento.¹¹²

L'ordinanza del 1736 stabiliva che nessun bambino avrebbe potuto presentarsi per l'esame fino a quando non avesse frequentato la scuola e imparato il cristianesimo.¹¹³ Pertanto, indirettamente

¹⁰⁵ Barausse, *op. cit.*, p. 78.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ Decreto Luogotenenziale 22 marzo 1917, Decreto Luogotenenziale 15 maggio 1919 n. 889, Decreto Luogotenenziale 15 maggio 1919 n. 889

¹⁰⁸ Circolare ministeriale 6 ottobre 1917, n. 68, in BUMPI 18 ottobre 1917, II, p. 2048.

¹⁰⁹ Gli insegnanti furono anche invitati ad abolire l'usanza di far scrivere agli alunni i compiti sul quaderno utilizzando solo metà pagina, com'era consuetudine, per lasciare lo spazio per le correzioni, per evitare sprechi.

¹¹⁰ Christian VII, «Forordning Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekreftelse udi deres Daabes Naade», 1736.

¹¹¹ Val D. Rust, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway.*, *The American Historical Review*, Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1989, p. 13.

¹¹² Knut Tveit, «The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A Comparative Historical Study», *Scandinavian Journal of Educational Research* 35, n. 4, 1991, p. 246.

¹¹³ *Ivi.*, p. 243.

l'ordinanza imponeva l'obbligo scolastico a tutti i bambini, e infatti, il regolamento *Forordning om Skolerne paa Landet* entrò in vigore tre anni dopo, nel 1739, per disciplinare le disposizioni a tal riguardo.

I ragazzi di ambo i sessi, indipendentemente dalla propria posizione sociale, dovevano andare a scuola a partire dai 7 anni di età, fino a quando non fossero stati in grado di leggere senza esitazione e conoscessero il catechismo.¹¹⁴ Generalmente la permanenza a scuola era di tre o quattro anni¹¹⁵. Nei primi tre anni avrebbero dovuto frequentare la classe dalle sei alle otto ore tutti i giorni, per tre mesi, mentre negli anni successivi, solo due giorni a settimana, per farsi interrogare dall'insegnante.¹¹⁶

La legge pensata per il territorio danese, molto diverso da quello norvegese, prevedeva un'amministrazione centralizzata ma i costi di costruzione e mantenimento delle scuole erano a carico dalle comunità locali. L'estensione dell'applicazione dell'ordinamento alla Norvegia incontrò una forte resistenza, ragion per cui nel 1741, furono fatti degli aggiustamenti che lo rendessero più idoneo ad un territorio che aveva il 90% della propria popolazione residente in fattorie isolate.¹¹⁷ Infatti, l'ordinamento prevedeva che in ogni distretto in cui non fosse presente una scuola, sarebbe stato necessario costruirne una, con una grande stanza per la scolaresca, due stanze per l'insegnante, un camino e una cucina, una piccola stalla con del bestiame e un arredamento comodo.¹¹⁸ Questo avrebbe comportato dei costi insostenibili per le comunità locali.

Fu quindi concessa una certa flessibilità sulla struttura e l'organizzazione delle scuole che generalmente erano ambulanti, ospitate nei locali parrocchiali o nelle fattorie¹¹⁹. Gli insegnanti erano responsabili di più scolaresche, composte di ragazzi di età mista, e si spostavano da una zona all'altra, insegnando in giorni o periodi alternati, a seconda delle caratteristiche geografiche della zona¹²⁰.

Spesso si trattava di stanze buie, in cui mancava il posto a sedere, in cui i bambini erano disturbati sia dalla presenza che dal rumore degli uomini e degli animali. Nel 1850, dunque ad oltre un secolo dall'introduzione dell'obbligo scolastico, Hartvig Nissen testimoniava che in molte scuole lavoravano, nelle stesse stanze in cui si trovavano gli alunni, calzolai, tessitori, filatori e vi erano «maiali i cui grugniti insieme alle grida di altri esseri a due o quattro zampe, rendevano impossibile sentire le parole dell'insegnante».¹²¹ Ma non tutte le situazioni erano così drammatiche, dipendendo l'atmosfera generale dall'organizzazione e dalle condizioni economiche delle fattorie ospitanti.¹²²

¹¹⁴ Ivi., p. 244.

¹¹⁵ Rust, *op. cit.*, p. 13.

¹¹⁶ Høigård e Ruge, *Den norske skoles historie: En oversikt*, p. 44.

¹¹⁷ Rust, *op. cit.*, p. 13.

¹¹⁸ Janne Wilberg, «Fra allmueskole til folkeskole : skolebyggeriet i Christiania 1730-1900, med hovedvekt på tiden fra 1860», Universitet i Oslo, 1991, p. 28.

¹¹⁹ Hans Jørgen Dokka, *En skole gjennom 250 år : den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*, Oslo, NKS Forlag, 1988, p. 17.

¹²⁰ Rust, *op. cit.*, p. 12-13.

¹²¹ Hartvig Nissen, *Beskrivelse over Skotlands Almueskolevæsen : tilligemed Forslag til forskjellige Foranstaltninger til en videre Udvikling af det norske Almueskolevæsen : (en Indberetning i Anledning af en efter offentlig Foranstaltning foretagen Reise)*, Christiania, Malling, 1854, p. 354.

Tutti le citazioni di testi stranieri sono state tradotte dall'autrice.

¹²² Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole*, cit., p. 33.

L'impegno era estremamente faticoso e tale per cui erano pochi i sagrestani o i parroci disposti ad assumersi l'incarico di seguire la scuola¹²³; inoltre, la paga per gli insegnanti delle scuole ambulanti era notevolmente inferiore rispetto a quella delle scuole stabili.¹²⁴

Per reclutare personale fu concesso l'esonero dall'obbligo del servizio militare agli uomini che avessero svolto il mestiere di maestro per dieci anni, che successivamente furono abbassati a sette¹²⁵.

Per questo i maestri spesso erano giovani uomini che, una volta ottenuto il congedo, cambiavano mestiere e per questo venivano chiamati *7 års lærere* ossia gli insegnanti dei 7 anni.¹²⁶

La durata dell'anno scolastico era estremamente limitata ed era a discrezione di ciascuna comunità locale¹²⁷, dipendendo in larga parte dal lavoro nelle fattorie, dal clima e dalle condizioni geografiche.¹²⁸ Sia l'organizzazione che la didattica erano principalmente curate dai parroci o dai sacrestani¹²⁹; anche la formazione degli insegnanti era stabilita dal clero e i requisiti necessari per diventare insegnanti erano minimi.¹³⁰

Inizialmente non vi erano dei veri e propri programmi scolastici, l'obiettivo della scuola era esclusivamente l'insegnamento del catechismo e della lettura¹³¹. La scrittura e il calcolo erano insegnamenti a richiesta ed erano a pagamento, per questo motivo non incontravano il favore della popolazione meno abbiente, in quanto la mancata disponibilità economica della famiglia ne impediva l'accesso.¹³² Anche i libri erano molto cari, per questo venivano riutilizzati sempre gli stessi, pochi, presenti in casa.¹³³

Da un sondaggio compiuto a metà del XIX secolo emerse che, in media, le famiglie possedevano in casa due libri e si trattava di testi religiosi, in genere salmi e Bibbia¹³⁴.

Nel 1737 fu pubblicato il testo di Erik Pontoppidan - *Sandhed til Gudfrygtighed: Forklaring over Luthers Lille Katekismus*¹³⁵, ossia una semplificazione del piccolo catechismo di Lutero che consisteva in 759 domande sui principi religiosi e altrettante risposte date con un linguaggio tale che potessero essere comprese dai bambini.¹³⁶ A tutti gli insegnanti di catechismo del Paese fu imposto di usare questo testo per la propria didattica¹³⁷. Il libro fu pubblicato e ristampato per decenni e fu praticamente l'unico oggetto di studio per i giovani per molte generazioni.¹³⁸

¹²³ Dokka, *En skole gjennom 250 år*, cit., p. 21.

¹²⁴ Høigård e Ruge, *Den norske skoles historie: En oversikt*, p. 84.

¹²⁵ Dokka, *En skole gjennom 250 år*, cit., p. 21.

¹²⁶ Ibidem

¹²⁷ Ivi, p. 20.

¹²⁸ Ivi, 21.

¹²⁹ Rust, *op. cit.*, p.14.

¹³⁰ Dagrùn Skjølbred et al., *Norsk lærebokhistorie Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*, Tønsbergs, Universitetsforlaget, 2017, p. 28.

¹³¹ Tveit, *op. cit.*, p. 244.

¹³² Skjølbred et al., *op. cit.*, p. 14.

¹³³ Ivi, p. 18.

¹³⁴ Eilert Sundt, *Om Piperviken Og Ruseløkkbakken : Undersøgelser Om Arbeidsklassens Kaar Og Sæder i Christiania*, Christiania: P.T. Mallings bogtrykkeri, 1858.

¹³⁵ Finn B. Andersen, a cura di, *Erik Pontoppidan - Sandhed Til Gudfrygtighed: Forklaring over Luthers Lille Katekismus*, Book on Demand, 2018.

¹³⁶ Henrik Horstbøll, "Pietism and the Politics of Catechisms," *Scandinavian Journal of History* 29, n. 2, 2004, pp. 143–60.

¹³⁷ Einar Høigård e Herman Ruge, *Den norske skoles historie: En oversikt*, Cappelen, 1963, p. 43.

¹³⁸ Rust, *op. cit.*, p. 74.

Cenni statistici sulla scuola norvegese del XIX secolo

Nel 1814 la Norvegia ottenne l'indipendenza dalla Danimarca ed entrò in un'unione con la Svezia fino al 1905. Queste due date sono cruciali per la Norvegia e sono largamente rappresentate come momenti simbolici del nazionalismo norvegese, come vedremo, ampiamente descritti nei testi scolastici.

A tredici anni dall'indipendenza, nel 1827, fu approvata una legge per la scuola nelle aree rurali: la prima della nazione indipendente. All'epoca le aree urbane mercantili erano autonome, questo significa che la legge scolastica non si applicava in questi territori.¹³⁹

L'organizzazione amministrativa era a carico di una commissione composta da autorità religiose e laiche e manteneva la decentralizzazione, per cui ciascuna parrocchia era incaricata di formare un comitato scolastico direttivo che doveva essere composto dal pastore e dal suo assistente¹⁴⁰ e da due autorità laiche locali¹⁴¹. Nelle aree in cui vi fossero stati almeno trenta lavoratori stabili, le parrocchie erano tenute a fornire una struttura scolastica permanente. Nelle aree meno popolate, invece, era consentito mantenere le forme di scuola ambulante. In ogni caso la spesa per la costruzione e il mantenimento della scuola era a carico delle amministrazioni locali¹⁴². Secondo Høigård e Ruge non farsi carico della parte finanziaria era il maggior limite di questa legge che disciplinava l'obbligo scolastico e le disposizioni in merito alla presenza delle strutture scolastiche.¹⁴³

Sostanzialmente le scuole ambulanti rimasero ancora per qualche decennio la forma prevalente. Nel censimento del 1837 se ne calcolavano 6.971, con 1.826 insegnanti a tempo pieno.¹⁴⁴ Dunque, ciascun insegnante era responsabile in media di 3,8 scuole ambulanti.

L'obbligo scolastico fu fissato al compimento dei sette anni di età dei bambini, con una flessibilità che permetteva anche di posticipare l'ingresso a scuola di un anno, e durava fino alla *konfirmasjon*, ma di nuovo con una flessibilità che permetteva anche di terminare due o tre anni prima.¹⁴⁵ La durata dell'anno scolastico era limitata a poche settimane, anche in questo caso variabili, dalle 8 alle 12 totali per anno scolastico.¹⁴⁶

Con la stessa legge fu ampliato il curriculum che, oltre a lettura e studio del cristianesimo e storia biblica, comprende il canto degli inni sacri, la scrittura e il calcolo come insegnamenti obbligatori. Tuttavia, a distanza di dieci anni, nel 1837, nelle scuole ambulanti solo al 22% dei ragazzi veniva effettivamente insegnata la scrittura e solo all'11% il calcolo.¹⁴⁷

La scuola doveva obbligatoriamente anche possedere i seguenti libri: la Bibbia, il nuovo testamento, il libro dei salmi, un testo per l'apprendimento del calcolo, la costituzione e una copia della legge scolastica¹⁴⁸, come testi d'ausilio per gli insegnanti.

¹³⁹ Ivi., p. 39.

¹⁴⁰ Anche più di uno.

¹⁴¹ Lov angaaende almue-skolevæsenet paa landet, 14 luglio 1827, art. 23.

¹⁴² Ivi, art. 14.

¹⁴³ Høigård e Ruge, *op. cit.*, p. 83.

¹⁴⁴ Statistisk sentralbyrå, *Historisk statistikk*, Oslo, Statistisk Sentralbyrå, 1978, p. 619.

¹⁴⁵ Rust, *op. cit.*, p. 39.

¹⁴⁶ Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole*, cit., p. 39.

¹⁴⁷ Rust, *op. cit.*, p. 40.

¹⁴⁸ Høigård e Ruge, *op. cit.*, p. 83.

Indichiamo qualche dato statistico per comprendere meglio la distribuzione della popolazione sul territorio nazionale e i cambiamenti avvenuti tra la seconda metà dell'800 e i primi decenni del '900.

Tab. 2 Distribuzione della popolazione sul territorio norvegese (1835-1920)

Popolazione nazionale ¹⁴⁹	1835	1855	1875	1890	1910	1920
Zone rurali	1.060.282	1.286.782	1.481.026	1.526.788	1.702.554	1.864.371
Centri urbani	134.545	203.265	332.398	474.129	689.228	785.404
Totale	1.194.827	1.490.047	1.813.424	2.000.917	2.391.782	2.649.775

Fonte: Statistisk sentralbyrå

Nel 1837 nelle aree rurali vi erano 175.733 bambini in età dell'obbligo scolastico¹⁵⁰; di questi, 1.624 (dunque lo 0,9%) usufruivano dell'insegnamento privato, secondo il commento del rapporto statistico, per ricevere un'istruzione migliore rispetto all'offerta pubblica.¹⁵¹ Per quanto estremamente limitato rispetto alle cifre che abbiamo incontrato analizzando i tassi di abbandono scolastico in Italia, anche in Norvegia il fenomeno non era del tutto assente. Nello stesso anno, 8.206 bambini non frequentarono la scuola per motivo di povertà, malattia o indifferenza da parte dei genitori nei riguardi dell'istruzione¹⁵²; usufruivano dunque, realmente, della scuola pubblica, il 94,4% dei bambini in età dell'obbligo.

Le percentuali, sempre in riferimento alle aree rurali, risultavano pressoché invariate nelle statistiche del 1853 con circa il 95% di bambini frequentanti la scuola pubblica, lo 0,74% le scuole private e poco più del 4% non frequentavano affatto la scuola¹⁵³.

Diversamente, nelle città la situazione era più articolata. Dei 23.240 bambini in età dell'obbligo nel 1837, 12.130, corrispondente al 52%, frequentavano la scuola elementare pubblica, 3.630 erano i non iscritti, ossia più del 15%, il resto dei ragazzi frequentava scuole private.¹⁵⁴ Questi rappresentavano il 32% degli obbligati totali residenti nelle aree urbane di cui un terzo frequentava scuole che offrivano un programma formativo equiparabile a quello della scuola pubblica.¹⁵⁵ I motivi per una così alta disattesa dell'obbligo scolastico nelle città, erano dovuti al fatto che le zone classificate come aree urbane commerciali godevano di un certo grado di indipendenza amministrativa. Per questo la legge che regolava l'obbligo scolastico e la presenza di scuole sul territorio non era estesa anche a queste aree¹⁵⁶. Il mancato obbligo di provvedere con un adeguato numero di scuole e insegnanti non solo non consentiva di sanzionare i genitori che non iscrivevano a scuola i propri figli, perché di fatto mancava un'adeguata regolamentazione¹⁵⁷ ma comportava che le aule fossero sovraffollate, conseguenza della carenza di posti: ad esempio, intorno al 1840

¹⁴⁹ Statistisk sentralbyrå, *Statistisk årbok for kongeriket Norge [Annuario statistico del regno di Norvegia]*, Oslo, 1930, p. 7.

¹⁵⁰ Statistisk sentralbyrå, «Statistiske Tabeller vedkommende Undervisningsvæsenets Tilstand i Norge ved Udgangen af Aaret 1837», Christiania, 1840, p. 1.

¹⁵¹ Ibidem.

¹⁵² Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole*, cit., p. 25.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole*, cit., p. 27.

¹⁵⁵ Ibidem.

¹⁵⁶ Rust, *op. cit.*, p. 41.

¹⁵⁷ Høigård e Ruge, *op. cit.*, p. 90.

mancavano circa 300 aule nella scuola pubblica di Christiania¹⁵⁸ e 400 a Bergen.¹⁵⁹ Dunque l'iscrizione, almeno formale, a scuola era più frequente nelle campagne che nelle città.

Questi dati non tengono conto delle eventuali assenze o dell'abbandono in corso d'anno, ma solo delle iscrizioni effettuate per gli anni scolastici a cui si fa riferimento. Secondo Rust non vi sono fonti attendibili per quanto riguarda l'assenteismo degli alunni, ma che considerate le malattie, la povertà, l'impegno lavorativo, impiego nei campi, mancanza di reale interesse e mancanza di sanzioni, probabilmente era abbastanza elevato¹⁶⁰. Dunque, alla luce di quest'ultima ipotesi bisogna tener presente che l'iscrizione a scuola non corrispondeva ad una reale frequenza.

Ciò nonostante, i dati che si conoscono sull'analfabetismo nel Paese indicano che fosse estremamente basso¹⁶¹; dall'analisi di alcuni registri parrocchiali della prima metà del '700, si possono riscontrare le osservazioni di un pastore sulle capacità di lettura dei ragazzi nella propria contea: su 900 persone solo 18 non sapevano leggere. Inoltre, negli stessi anni, anche altrove si segnalavano dati analoghi, con una classificazione più accurata delle capacità di lettura (sa leggere ma stentatamente il 18%, conosce almeno l'alfabeto il 10%, non sa leggere affatto il 5%, il resto sa leggere molto bene).¹⁶²

Come già accennato, una legislazione specifica emanata nel 1687, dunque prima dell'introduzione dell'obbligo scolastico, aveva stabilito che le aree urbane mercantili avessero uno statuto autonomo rispetto al resto del Paese, ed è perciò che gli ordinamenti successivi regolamentavano solo le scuole delle aree rurali¹⁶³. Questo, come abbiamo visto, non significa che non vi fosse la scuola o l'obbligo scolastico per tutti, ma solo che l'organizzazione e l'amministrazione scolastica cittadina e rurale erano indipendenti.

La prima legge per la *allmueskole*, ossia la scuola comune, intesa come scuola per tutti ma destinata più frequentemente alle classi meno abbienti¹⁶⁴, venne approvata da re Oscar, nel 1848, con un testo che non si differenziava molto dalla legge del 1827.

I bambini dovevano andare a scuola dall'età dei sette anni fino alla *konfirmasjon*¹⁶⁵, la giornata scolastica durava sei ore al giorno, ad esclusione del sabato pomeriggio che doveva essere libero, con frequenza in giornate alternate almeno due volte a settimana¹⁶⁶, gli insegnamenti obbligatori erano lettura, religione, storia sacra, canto, scrittura e aritmetica e «dove le circostanze lo consentano» un ampliamento dell'offerta didattica prevedeva esercizi di calligrafia, ginnastica per i ragazzi e economia domestica per le ragazze.¹⁶⁷

¹⁵⁸ La città ha come nome originario Oslo. Nel Medioevo la città era situata nella costa est della baia di Bjørvikas. Dopo un incendio drammatico, occorso nel 1624, il re danese Cristiano IV decise di ricostruire la città nella zona dell'Akershus, rinominandola Christiania. Dal 1877 il nome della città venne scritto Kristiania. Nel 1925 la città riacquisì il suo nome originario, Oslo. Per questo motivo nel testo ci si riferisce alla città con la denominazione corrispondente all'epoca di riferimento.

¹⁵⁹ Høigård e Ruge, *op. cit.*, p. 90

¹⁶⁰ Rust, *op. cit.*, p. 42.

¹⁶¹ Tveit, *op. cit.*, p. 247.

¹⁶² Rust, *op. cit.*, p. 19.

¹⁶³ Wilberg, *op. cit.*, p. 92.

¹⁶⁴ Skjelbred et al., *op. cit.*, p. 14.

¹⁶⁵ «Lov om Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne», 1848, art.13.

¹⁶⁶ Art. 4.

¹⁶⁷ Art. 2.

Si stabiliva che un maestro non potesse insegnare a più di 60 bambini contemporaneamente¹⁶⁸ e che, se lo stesso edificio fosse stato usato per più gruppi di alunni, sarebbe stato necessario prevedere una turnazione che avesse permesso di garantire «moralità e buon ordine».¹⁶⁹

Veniva inoltre ribadito il rischio di incorrere in sanzioni qualora a 19 anni gli studenti non avessero ancora superato l'esame per la *konfirmasjon*¹⁷⁰ inoltre si dichiarava per la prima volta¹⁷¹ la finalità della scuola che era di «sostenere l'educazione domestica nel dare ai giovani un'illuminazione veramente cristiana e quindi fornirgli le conoscenze e le competenze che ogni membro della società dello Stato dovrebbe possedere.»¹⁷²

Verso l'insegnamento autonomo della storia nella scuola norvegese

Nel primo secolo dell'obbligo scolastico, tra la metà del '700 e quella del '800, di fatto la scuola era servita a istruire i bambini sul catechismo e le caratteristiche della scuola e della sua funzione non avevano subito particolari cambiamenti. Con le leggi del 1827 e del 1848, oltre all'introduzione di nuovi insegnamenti obbligatori, venivano indicati i libri da utilizzare per la didattica; tuttavia, non veniva specificata alcuna indicazione metodologica. Il Ministero della Chiesa e dell'educazione si trovava a dover mettere ordine in un'offerta editoriale di testi per la scuola troppo diversificata, che sulla base della libertà di stampa e a causa dell'assenza di un programma scolastico, si era sviluppata in maniera indipendente producendo risultati troppo disomogenei¹⁷³. Il Ministero decise di fare una selezione; tra le personalità addette ai lavori di selezione era presente anche W. A. Wexels, autore di una revisione del catechismo di Pontoppidan e divulgatore e promotore delle idee pedagogiche di Grundtvig¹⁷⁴. Inevitabilmente i testi selezionati finirono per rispecchiare i suoi ideali religiosi e pedagogici, incontrando, in alcune località, l'opposizione dei cittadini più tradizionalisti ancora legati al pietismo¹⁷⁵.

In questi anni iniziano dunque i primi tentativi di interpretare la scuola non solo come un'istituzione al servizio della Chiesa¹⁷⁶ e votata all'educazione religiosa, ma anche come scuola popolare e istituzione civile¹⁷⁷.

Nel 1860 viene approvata una nuova legge per le scuole rurali¹⁷⁸ che imponeva di costruire scuole permanenti nelle località in cui vi fossero stati almeno 30 bambini in età scolare¹⁷⁹, veniva

¹⁶⁸ Art. 7.

¹⁶⁹ Art. 8.

¹⁷⁰ Art. 18.

¹⁷¹ Dokka, *En skole gjennom 250 år*, cit., p. 38.

¹⁷² Lov om Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne, art 1.

¹⁷³ Dokka, *En skole gjennom 250 år*, cit., p. 33.

¹⁷⁴ È una delle figure più importanti della storia danese e per lo sviluppo dell'identità danese e del sentimento nazionale nel XIX secolo, nonché fondatore delle Folkehøgskolen ossia i licei popolari. Per un approfondimento si rimanda a Clay Warren, *School for Life: N. F. S. Grundtvig on the Education for the People*, Aarhus, Aarhus University Press, 2012.

¹⁷⁵ Dokka, *En skole gjennom 250 år*, cit., p. 34.

¹⁷⁶ Anche se è bene ricordare che in Norvegia fino alla fine del XX secolo il Ministero responsabile dell'istruzione pubblica era denominato Ministero della chiesa e dell'educazione.

¹⁷⁷ Rust, *op. cit.*, p. 77.

¹⁷⁸ Lov om Almueskolevæsenet paa Landet, 16 maggio 1860.

¹⁷⁹ § 3.

migliorata la condizione salariale dei maestri ma anche imposto loro di frequentare per due anni un seminario per qualificarsi come insegnante¹⁸⁰.

Vennero introdotti per la prima volta come insegnamenti obbligatori la storia, le scienze naturali e la geografia che però erano insegnate in maniera poco strutturata. La parte di testo dedicata a questi insegnamenti si trovava in appendice o come complemento dei libri di lettura¹⁸¹. Tuttavia, la legge rafforzava l'importanza dei testi scolastici e il valore che aveva per gli alunni possederne uno.

Pochi anni più tardi, fu pubblicamente raccomandato dallo Stato e adottato in moltissime scuole per la prima volta un testo che, nel 1868, aveva già venduto 150.000 copie ed era alla terza ristampa. Prima di allora solo la Bibbia e i libri di salmi avevano ottenuto una tale diffusione nelle scuole¹⁸². Si tratta del libro di letture per la scuola e la casa - *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* – di Jensen.¹⁸³

Il testo era composto da tre volumi, ognuno diviso in cinque sezioni, dedicate ad un argomento ciascuna: la casa, la patria, il mondo¹⁸⁴, la Chiesa e letture miste. I giovani norvegesi furono per la prima volta introdotti alla cultura del proprio Paese: racconti, canti popolari e poemi¹⁸⁵. La parte dedicata alla patria comprendeva un po' di storia dell'antichità e dell'era vichinga e una parte di storia contemporanea con cui si spiegavano le leggi e le istituzioni civili.¹⁸⁶

Qualche anno prima era stato pubblicato un volume di storia, non specificatamente destinato alle scuole elementari¹⁸⁷, ma scritto con un linguaggio che lo rendesse facilmente comprensibile al di fuori degli ambiti liceali o accademici, cui fino ad allora erano destinati i libri di storia¹⁸⁸. Secondo Tveterås proprio la pubblicazione di questo volume avrebbe suggerito la necessità di considerare la storia un insegnamento indipendente. Sappiamo che il testo fu pubblicizzato sui giornali e sulle riviste e che ebbe grande successo, sia per lo stile con cui era stato scritto, che lo rendeva di facile fruizione, sia per il costo particolarmente vantaggioso a cui era stato messo in vendita, al punto da richiedere una seconda ristampa in pochi mesi, per un totale di 12.000 copie stampate in un solo anno.¹⁸⁹

Fino a questo momento, tuttavia, lo Stato non aveva fornito indicazioni attraverso programmi scolastici né indicazioni didattiche nazionali e l'offerta formativa era estremamente differenziata, soprattutto per quanto riguardava la durata dell'anno scolastico, che in alcuni comuni arrivava a 250 giorni l'anno, mentre in altri, specialmente nelle regioni settentrionali della Norvegia, poteva anche limitarsi a 30 giorni.¹⁹⁰ Ma l'obbligo di stabilire scuole permanenti stava portando cospicui miglioramenti sulla qualità della scolarizzazione. Per oltre cento anni le scuole ambulanti erano state la forma prevalente di scolarizzazione¹⁹¹ ma questa formula si era rivelata inadatta ad alcune attività, come ad esempio la didattica della scrittura. Fu proprio in seguito alla legge del 1860 e la

¹⁸⁰ § 62.

¹⁸¹ Skjelbred et al., op cit., p. 15.

¹⁸² Halvor Bjørnsrud, «ABC og lesebok. Noen centrale trekk ved utviklingen av innholdet», *Grunnskolenytt*, 3, 1992, p. 34.

¹⁸³ P.A. Jensen, *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, Christiania, Cappelen forlag, 1868.

¹⁸⁴ Questa parte comprendeva anche una sezione dedicata alla natura.

¹⁸⁵ Halvor Bjørnsrud, «ABC og lesebok. Noen centrale trekk ved utviklingen av innholdet», *Grunnskolenytt*, 3, 1992, 33–39.

¹⁸⁶ Jensen, op. cit.

¹⁸⁷ Siegwart Petersen, *Norges Historie : Læse- og Lærebog for Almue- og Borgerskoler*, Kristiania, Cappelen, 1859.

¹⁸⁸ Harald L. Tveterås, *I pakt med tiden: Cappelen gjennom 150 år: 1829-1979*. Oslo, Cappelen, 1979, p. 214.

¹⁸⁹ Tveterås, op. cit., p. 216.

¹⁹⁰ Rust, op cit., p. 90.

¹⁹¹ Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole*, cit., p. 207.

rapida diffusione delle scuole permanenti che, ad esempio, fu possibile creare le condizioni materiali per una rapida diffusione dell'apprendimento della scrittura tra i bambini norvegesi, arrivando nel 1880 all'80% di alunni capaci di scrivere un testo dettato. La capacità di scrittura libera invece era più limitata¹⁹².

Il paragrafo 83 della legge sulla scuola del 1860¹⁹³ affermava che nessun libro di religione non approvato dal re avrebbe potuto essere impiegato nelle scuole e che tutti gli altri testi o supporti didattici dovevano essere supervisionati dal consiglio scolastico¹⁹⁴. Si iniziavano a gettare le basi per una organizzazione scolastica che offrisse condizioni più egualitarie.

Riforma scolastica del 1889: il passaggio da allmueskole a folkeskole

La riforma più importante del XIX secolo in Norvegia si deve alla sinistra, che andò al potere nel giugno del 1884. Nel settembre dello stesso anno, il primo ministro Johan Sverdup, rappresentante del partito liberale, aveva scritto una lettera aperta al ministro della Chiesa e dell'educazione Blix¹⁹⁵, che fu pubblicata sul quotidiano *Dagbladet*¹⁹⁶, in cui esprimeva il suo disappunto riguardo la disomogeneità della condizione scolastica nel Paese. In particolare, evidenziava la differenza tra la situazione nelle aree urbane e quelle rurali, che andava «corretta»¹⁹⁷ e di cui si doveva far carico lo Stato. Uno dei suoi primi obiettivi era di rendere la scuola accessibile a tutti e di fornire un'offerta formativa realmente omogenea.

Chiedeva che la scuola elementare avesse una durata annuale e complessiva uguale per tutti, che la formazione degli insegnanti fosse rivista e rafforzata e che vi si insegnasse a valorizzare le virtù nazionali¹⁹⁸. Inoltre, auspicava una revisione dell'organizzazione amministrativa e la sostituzione della supervisione parrocchiale con ispettori scolastici e comitati scolastici i cui membri appartenessero alle comunità locali¹⁹⁹.

Il partito, sin da prima del suo insediamento al governo, aveva inserito nella propria agenda la scuola come sua principale priorità, ritenendo che fosse il centro nevralgico della società, per cui senza l'indipendenza professionale degli insegnanti e una forte attenzione alla scuola come scuola di tutto il popolo, sarebbe stato impossibile mantenere uno sviluppo sociale democratico²⁰⁰.

Le proposte incontrarono l'aperta opposizione dei conservatori e non si fece attendere la risposta dell'ex ministro della Chiesa e dell'educazione, Nils C. Hertzberg, con una serie di articoli pubblicati su un altro quotidiano, il *Morgenbladet*, in cui obiettava i vari punti proposti da Svedrup²⁰¹, per terminare con una frase che divenne celebre: «in questa [proposta di riforma]ci sono alcune cose che sono buone e alcune che sono nuove, ma di queste, le cose nuove non sono buone e le cose buone non sono nuove»²⁰².

¹⁹² Tveit, *op. cit.*, p. 248.

¹⁹³ Lov om allmueskolen fra 1860.

¹⁹⁴ Skjelbred et al., *op. cit.*, p. 14.

¹⁹⁵ Høigård e Ruge, *op. cit.*, p. 170.

¹⁹⁶ Johan Sverdup, «Reform i vort folkeskolevæsen», *Dagbladet*, 8 ottobre 1884.

¹⁹⁷ Rust, *op. cit.*, p. 107.

¹⁹⁸ Ibidem.

¹⁹⁹ Ibidem.

²⁰⁰ «Folkeoplysningen», *Dagbladet*, 15 novembre 1869.

²⁰¹ Nils C. Hertzberg, «Statminister Sverdup som pedagog», *Morgenbladet*, 26 ottobre 1884.

²⁰² Rust, *op. cit.*, p. 109.

Nel 1889 furono approvate due leggi, una per le scuole urbane e una per le scuole delle aree rurali, ma che si differenziavano solo su alcune questioni specifiche, relative soprattutto ad aspetti amministrativi²⁰³. La parte più simbolica fu il cambio di nome della scuola elementare che da *allmueskole* fu modificato in *folkeskole*, ossia da scuola comune a scuola del popolo, stando ad indicare che era una scuola per tutti e non solo per le classi più povere, che non potevano permettersi l'istruzione privata²⁰⁴. Un obiettivo era creare un percorso di base unico e annullare la frammentazione, esistente all'epoca, tra scuole che permettevano l'accesso all'università come il *Gymnasium* e scuole che non permettevano di proseguire gli studi²⁰⁵. Per ottenere questo risultato era necessario fare in modo che si potesse continuare il percorso scolastico anche avendo frequentato la *folkeskole*²⁰⁶, ossia renderla una scuola unica.²⁰⁷ Per il governo la scuola non doveva fornire solo nozioni e insegnamenti sulla religione e la vita religiosa ma doveva agevolare il contatto con la cultura e la vita civile. La scuola doveva formare il cittadino alla vita, per questo motivo furono ampliati i programmi di studio²⁰⁸. È molto importante notare che queste riforme hanno in un certo senso secolarizzato la scuola, contribuendo con contenuti non più solo religiosi, introducendo insegnamenti meno dogmatici e più scientifici²⁰⁹.

Secondo Dokka erano un «tentativo consapevole e di ampia portata di influenzare un ulteriore sviluppo della cultura e delle relazioni sociali attraverso una riforma della scuola».²¹⁰

Con questa riforma, per la prima volta, la storia, la geografia e le scienze naturali diventano discipline autonome con programmi di riferimento, che furono pubblicati l'anno seguente. Fino ad allora i programmi scolastici erano una rarità e, tranne che nelle grandi città, svolgevano un ruolo limitato. Nelle aree rurali erano stati predisposti dei programmi, differenziati per distretti scolastici, ma erano estremamente sintetici e non fornivano indicazioni metodologiche.²¹¹

Anche nel 1890, specialmente se confrontati con l'estensione e il dettaglio dei programmi italiani degli stessi anni, per quanto riguarda la storia, le indicazioni erano estremamente generiche e divise in due parti: la didattica dedicata ai primi tre anni di scuola²¹² e quella per i successivi quattro.²¹³

«Prima parte, *smaaskole*: racconti selezionati di storia della patria.

Nella seconda parte della scuola primaria: racconti di storia della patria, attraverso l'uso di un libro di testo che illustri anche le principali caratteristiche del nostro ordine sociale.

In relazione a ciò, oltre all'insegnamento della storia della Bibbia e della Chiesa e allo sviluppo del mondo, gli eventi più significativi in altri Paesi».²¹⁴

²⁰³ Ivi, p. 110.

²⁰⁴ Skjelbred et al., *op cit.*, pp. 113-15.

²⁰⁵ Ibidem.

²⁰⁶ Lo stesso problema si presentava in Italia: al termine della quinta elementare, non tutti i percorsi medi permettevano l'accesso ai licei e dunque all'università. In Norvegia la scuola unica è stata introdotta nel 1936, in Italia nel 1962 con la legge sulla scuola media unica.

²⁰⁷ Harald Jarning, «Reform pedagogy as a national innovation system: early twentieth-century educational entrepreneurs in Norway», *Paedagogica Historica* 45, n. 4-5, 2009, p. 472.

²⁰⁸ Skjelbred et al., *op. cit.*, p. 118

²⁰⁹ Ibidem.

²¹⁰ Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole*, cit., p. 165.

²¹¹ Ivi, p. 244.

²¹² Novità importante di questo periodo è che le classi non si formano più raggruppando i bambini in base alle proprie capacità di lettura ma vengono suddivisi in classi per età. Nelle zone rurali in genere la suddivisione delle pluriclassi consisteva in un primo ciclo per i ragazzi dai 7 ai 10 anni detta *smaaskole* e un secondo ciclo per ragazzi più grandi, dai 10 ai 14 anni. Era possibile che il secondo ciclo fosse diviso in due con un'eventuale ulteriore divisione 10-12, 12-14. Nelle scuole di città dove il numero di bambini era più elevato era possibile fare classi omogenee.

²¹³ Storskole.

²¹⁴ Peder Rinde, a cura di, *Landsskoleloven af 26de Juni: med forklarende Bemærkningen; samt Udkast til Skoleplan for Folkeskolen*, Kristiania, Dagbladets Bogtrykkeri, 1890.

Seguono dei brevi suggerimenti metodologici, in cui si indica che l'insegnamento nel primo ciclo deve essere esclusivamente orale e sarà limitato a «racconti selezionati di storia della patria».

«Nel secondo ciclo della scuola, l'insegnamento della storia della patria viene impartito con l'ausilio di un libro di testo appropriato, in modo che le narrazioni orali dell'insegnante procedano con coerenza. I fatti più significativi vengono spiegati ai bambini in abbinamento ad altri insegnamenti in base all'obiettivo formativo che si vuole raggiungere. Pertanto, ad esempio, la storia antica sarà legata alla storia della Bibbia e della Chiesa, le crociate con la storia della Patria e le grandi esplorazioni con la geografia. Nel complesso l'insegnante si deve sforzare di enfatizzare i fatti essenziali e di renderli chiari e comprensibili per lo studente»²¹⁵.

Questo programma però non era prescrittivo, aveva la funzione di fare da modello di riferimento per i programmi stabiliti dai circoli didattici delle comunità locali, che, in larga parte, non se ne discostavano. Tuttavia, poiché si calcola che tra il 1889 e il 1910 siano stati registrati almeno 175 programmi scolastici locali²¹⁶, è difficile immaginare che non vi fossero differenze anche molto ampie tra parte di questi. Oltre al contenuto dell'offerta didattica, venivano stabilite localmente le ore complessive da dedicare a ciascun insegnamento e la distribuzione dell'orario scolastico.²¹⁷ Oltre al programma pubblicato dal Ministero, venivano visti come punti di riferimento anche i programmi in vigore nelle grandi città, soprattutto Kristiania, Hamar e Trondheim.²¹⁸

Godkjenningsordning – approvazione dei testi scolastici

Con l'aumentare degli insegnamenti scolastici obbligatori e una volta divenute discipline autonome anche la storia, la geografia e le scienze naturali, specialmente con la legge del 1889, si rese necessaria l'elaborazione di libri specifici per ciascuno di questi insegnamenti. La produzione editoriale rischiava di divenire molto vasta e soprattutto variegata, e con essa si creò la necessità di controllare i testi scolastici e di regolamentarne la diffusione attraverso quello che già veniva applicato per l'educazione religiosa: il *godkjenningsordning*, ossia il sistema di approvazione.

All'epoca non c'era un fortissimo controllo sulla scuola da parte dello Stato tranne che per l'approvazione dei libri di religione²¹⁹ che, come abbiamo già accennato, doveva ricevere il benestare del re. Nella riforma scolastica del 1889 viene rinnovato il divieto di adottare testi scolastici per la didattica della religione cristiana non approvati dallo Stato e per tutti gli altri insegnamenti viene specificato che «non devono essere usati libri di testo che includono contenuti che manchino di rispetto allo Stato e alla confessione della Chiesa».²²⁰

Secondo il ministro del dicastero della Chiesa e dell'educazione, Wexelsen, con la riforma del 1889 si era creata una produzione di libri scolastici eccessivamente differenziata dal punto di vista metodologico e contenutistico sia nell'aspetto formale che relativamente all'aderenza ai programmi scolastici.²²¹ Questa varietà nell'offerta editoriale rendeva difficile sia per i direttori, che avevano facoltà di pronunciarsi sulle adozioni librarie soprattutto in caso di introduzione di nuovi testi o

²¹⁵ Ibidem.

²¹⁶ Brit Marie Hovland, «Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940: En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker», Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo, 2016, p. 79.

²¹⁷ Ibidem.

²¹⁸ Daniel Ødegård, «Fra "Norges historie fortalt for skole og hjem" til "Vi er en nasjon" Norges og verdenshistorie. En studie i to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen.», Universitet i Bergen, 1983, p. 21.

²¹⁹ Horstbøll, *op. cit.*, p. 144.

²²⁰ Lov om Folkeskolen paa Landet, 1889.

²²¹ A. J. Johansen, «Godkjenning av lærebøker for folkeskolen. En historisk undersøkelse.», Universitet i Oslo, 1969, p. 28.

sostituzione di quelli già in adozione²²², sia per i consigli scolastici decidere l'adozione dei testi, e quindi il contenuto dell'offerta formativa; perciò molti auspicavano una maggiore chiarezza nella regolamentazione, sia per motivi economici che didattici.²²³ Per questo il ministro propose che i libri fossero esaminati da una commissione e che solo quelli approvati potessero essere utilizzati nelle scuole²²⁴.

La proposta fu presentata per la prima volta allo *Storting*²²⁵ nel 1902 e le disposizioni per l'approvazione dei testi scolastici si applicarono per la prima a partire dal 1908²²⁶, modificando l'articolo della legge in modo che il regolamento per l'approvazione fosse esteso a tutti i libri di testo della scuola primaria e non fosse più solo limitato ai libri di educazione religiosa.²²⁷

Secondo l'interpretazione di alcuni studiosi questa decisione rappresenta il primo passo verso l'*enhetskole*, ossia la scuola unica, perché è l'inizio di un processo che mirava a rendere l'offerta didattica omogenea su tutto il territorio nazionale.²²⁸

Tuttavia, non si può non evidenziare che un processo di selezione, a meno che non si basi esclusivamente su criteri estetici, inevitabilmente produrrà una scelta dei contenuti, accogliendo o respingendo, il linguaggio, lo stile e il messaggio morale e educativo che si ritiene debba essere proposto agli studenti. In questo contesto, l'introduzione di un sistema per l'approvazione dei testi scolastici, oltre ad avere la funzione di garantire che il contenuto dei libri fosse conforme ai requisiti dell'insegnamento, si rese funzionale al superamento della lotta intellettuale tra i valori pietistici e quelli grundtvigiani presenti nella società in quegli anni²²⁹. Infatti, aggiudicarsi il controllo sui contenuti dei libri scolastici di religione era chiaramente un obiettivo importante per entrambi i gruppi religiosi, più ortodossi i primi e più liberali i secondi.²³⁰

Fino al 1890, la caratteristica dell'insegnamento religioso nelle *Allmueskoler* - scuole comuni – era principalmente la comprensione messaggio pietistico del cristianesimo veicolato da Pontoppidan attraverso il libro di testo, già menzionato, *Sandhed til Gudfrygtighed* la cui metodologia didattica era considerata desueta come «una costruzione senza spirito, un insegnamento arido e dogmatico».²³¹ Il dibattito sul compito e il contenuto della scuola nella società, che stavano cambiando, orientandosi verso valori più liberali, divenne sempre più centrale e fu il motivo per cui lo Stato voleva controllare i libri di testo. L'introduzione del sistema di approvazione dei testi e il dibattito sulla funzione sociale della scuola diventarono due facce della stessa medaglia²³².

Secondo Johansen, l'autorizzare dei libri di scuola rappresentava più che altro «una sorta di censura praticata da presunti esperti di affari scolastici». Nella legge non era indicato un limite al numero di

²²² Skjelbred et al., *op. cit.*, p. 18.

²²³ Ibidem.

²²⁴ Johansen, *op. cit.*, p. 28.

²²⁵ Parlamento norvegese.

²²⁶ Berit Bratholm, «Godkjenningsordningen for lærebøker 1889- 2001, en historisk gjennomgang», in *Fokus på pedagogiske tekster*, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2001 Disponibile on line: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>. (Ultima consultazione 28/12/2020).

²²⁷ Ibidem.

²²⁸ Skjelbred et al., *op. cit.*, p. 18.

²²⁹ Bratholm, *op. cit.*, si veda anche Dokka, *En skole gjennom 250*, cit; Skjelbred et al., *op. cit.*; Høigård e Ruge, cit.

²³⁰ Johansen, *op. cit.*, p. 40.

²³¹ Åge Holter, «1850-1890 Det store spranget - fra menighetsskole til borgerskole», in *Kirke - skole - stat*, a cura di Brynjar Haraldsø, IKO-forlaget, 1989, p. 45.

²³² Bratholm, *op. cit.*

proposte editoriali che fosse consentito scartate, tuttavia non erano chiari i criteri su cui si basava la scelta che in larga parte rischiava di essere unicamente di natura soggettiva.²³³ Infatti, fino ad allora non c'era nessun regolamento sul *godskjenning*; in pratica, la commissione incaricata, composta da tre persone, esprimeva il proprio parere, certamente professionale, ma senza basarsi su uno schema o una tassonomia di requisiti da rispettare.²³⁴ Per la mancata approvazione non c'era nessuna possibilità d'appello. Gli autori e le case editrici dovevano cercare di lavorare secondo i desideri della commissione d'esame altrimenti, difficilmente, il loro libro sarebbe stato messo sul mercato. In ogni caso sia per autori che editori era troppo costoso intraprendere un lavoro che avrebbe potuto essere scartato, perciò si cercava di rimanere aderenti ai lavori già approvati.²³⁵

Ad esempio, per quanto riguarda i libri di storia, dei dieci che furono consegnati alla commissione per l'approvazione nel 1909, sette furono respinti.²³⁶

AmMESSO che la selezione operata attraverso il *godkjenningsordning* rappresentasse una garanzia per la qualità della didattica, la riduzione di testi approvati imponeva un cambio di adozioni librerie per gli studenti, costringendo le famiglie a spendere cifre impreviste. Infatti, generalmente c'era un passaggio di libri usati tra fratelli maggiori e minori e poi tra parenti e vicini.²³⁷

Nel dibattito oltre alla scelta degli autori da ammettere alla produzione di libri scolastici, che secondo la categoria degli insegnanti doveva essere limitata alle sole persone con comprovate capacità didattiche e intellettuali, entrava anche la questione di un'eccessiva uniformità, che oltre a rendere complicata l'organizzazione delle comunità locali²³⁸, andava incontro al pericolo di creare un pensiero unico.

Tra le altre critiche sollevate c'era la supposizione che avere un libro per ciascun insegnamento scolastico avrebbe aumentato i compiti a casa e che avrebbe ridotto il tempo da dedicare alla vita vera, che avrebbe reso la scuola troppo teorica e poco aderente alla realtà, sottraendo tempo all'esperienza diretta.²³⁹

Per cercare di mettere ordine tra le varie istanze, nel 1915 venne costituita una commissione con lo scopo di esaminare le questioni intorno all'editoria scolastica. I lavori terminarono l'anno successivo e nel 1917 fu pubblicata una relazione²⁴⁰ molto dettagliata che dava conto del dibattito accorso tra le opposte fazioni.

Tra le questioni principali su cui la commissione era chiamata a pronunciarsi, c'era la proposta dei socialdemocratici di creare una casa editrice di Stato. L'idea era di uniformare i contenuti, abbattere i costi a carico delle famiglie, eliminare la concorrenza del mercato e la speculazione sul costante cambio di edizioni e i frequenti cambi di libri a carico delle famiglie, introducendo un testo unico.²⁴¹

Gjøstein, insegnante e politico di sinistra, che rappresentava la parte minoritaria negli schieramenti della commissione, aveva sollevato la questione, ritenendo che i tempi fossero maturi per una riforma della produzione dei testi scolastici nel Paese. Questa per i socialdemocratici rappresentava una questione centrale, in quanto relativa al rapporto tra intervento pubblico e privato nell'economia

²³³ Johansen, *op. cit.*, p. 5.

²³⁴ Ødegård, *op. cit.*, p. 36.

²³⁵ Ivi, p. 37.

²³⁶ Ibidem.

²³⁷ Johansen, *op. cit.*, p. 34.

²³⁸ Ricordiamo nuovamente che l'organizzazione scolastica era autonoma e che ogni comune decideva l'orario e le ore da dedicare a ciascun insegnamento in proprio, quindi uniformare i libri rendeva difficile l'adattamento all'organizzazione locale.

²³⁹ Johansen, *op. cit.*, p. 45.

²⁴⁰ Kirke- og Undervisningsdepartementet, «Om offentlig utgivelse av lærebøker. Instilling fra lærebokkomiteen», Kristiania: Grøndahl & Søn's Boktrykkeri, 1917.

²⁴¹ Johansen, *op. cit.*, p. 50.

sociale. Il ragionamento era il seguente: se è accettato da tutti e ritenuto giusto che la scuola sia un servizio pubblico e che sia lo Stato a gestire sia le scuole che gli insegnanti, dovrebbe essere altrettanto logico che i materiali necessari per questa offerta pubblica siano a loro volta tali. In questo caso si intendono sia i libri che i materiali scolastici necessari all'insegnamento²⁴².

Per comprendere se un tale provvedimento si rendesse davvero necessario e avere un quadro più esaustivo sulla situazione relativa alle adozioni librerie scolastiche sul territorio nazionale, la commissione inviò un questionario ai consigli scolastici contenente le seguenti domande:

- 1) I testi scolastici vengono cambiati troppo spesso?
- 2) Il numero delle nuove edizioni modificate è eccessivo?
- 3) I testi scolastici sono troppo costosi?
- 4) Il numero di testi approvati è eccessivo e così la varietà di testi utilizzati per lo stesso insegnamento nella medesima scuola?²⁴³

Alla prima domanda la risposta di 438 consigli scolastici fu negativa, solo 50 risposero di sì e circa 110 erano incerti sulla risposta o non ne diedero affatto²⁴⁴.

Risultò che nel decennio 1905-1915 erano stati sostituiti in media da 2,4 a 3,4 libri nelle scuole primarie di tutto il Paese, per motivi prevalentemente legati, secondo il parere del Comitato, a riforme ortografiche, nuove leggi, regolamenti e piani; per cui non c'era motivo di credere che una produzione pubblica di libri scolastici avrebbe potuto limitare il fenomeno, essendo indissolubilmente legato a scelte pubbliche e non private.²⁴⁵ A Kristiania nei precedenti 20 anni non era stato cambiato un singolo libro in nessun insegnamento, cosa per altro reputata dalla maggioranza della commissione come un fatto negativo poiché, come per il lavoro manuale in cui nuove attrezzature aiutano a velocizzare e migliorare il lavoro, anche la scuola avrebbe dovuto avvalersi di nuovi strumenti più innovativi e funzionali.²⁴⁶

Inoltre, per alcuni insegnamenti non era pensabile non apportare modifiche; si pensi ad esempio ai testi di geografia in cui era necessario indicare i cambiamenti di confine, i cambiamenti nella popolazione e di attività economiche.

Veniva inoltre contestato, dalla parte maggioritaria della commissione, il principio di monopolio, che avrebbe allontanato gli scrittori più talentuosi. Nessun autore avrebbe impiegato il proprio tempo per ultimare il suo libro se non fosse stato sicuro di vederlo pubblicato. Inoltre, un comitato di revisione pubblico avrebbe favorito i libri di testo che aderiscono a schemi vecchi e collaudati, a discapito di nuovi metodi. Avere un'editoria scolastica uniforme o unica avrebbe comportato un impedimento allo sviluppo di diverse metodologie didattiche, inibendo qualsiasi forma di sperimentazione, che per sua natura generalmente viene praticata in ambienti limitati, per verificarne l'efficacia su scala ridotta.²⁴⁷

Anche sul terzo punto il questionario non ottenne risposte favorevoli alle richieste dei socialdemocratici. Infatti, da una comparazione con i testi scolastici delle altre nazioni europee,

²⁴² Ivi., p. 57.

²⁴³ Kirke- og Undervisningsdepartementet, «om offentlig utgivelse av lærebøker. Instilling fra lærebokkomiteen», cit., p. 6.

²⁴⁴ Ibidem.

²⁴⁵ Johansen, *op. cit.*, p. 58.

²⁴⁶ Johansen, *op. cit.*, p. 50.

²⁴⁷ Ivi, p. 45.

risultò che i libri norvegesi erano assolutamente in linea con le altre nazioni se non addirittura molto più economici²⁴⁸.

Anche sulla presunta varietà di testi, fu fatto notare che in Norvegia, specialmente per quanto riguardava la scuola primaria, una sorta di monopolio c'era già, solo che era rappresentato dalle case editrici private. Infatti, i libri editi per la scuola elementare erano pochi e di questi alcuni, uno su tutti il libro di letture di Rolfsen, erano praticamente presenti su gran parte del territorio nazionale, stampati e ristampati per decenni²⁴⁹. Questo rispondeva anche alla preoccupazione di chi vedeva svantaggiate le famiglie in trasferimento da una regione all'altra, che probabilmente non avrebbero dovuto riacquistare tutti i libri, come affermava la minoranza.

La parte maggioritaria della commissione maggioranza era quindi contraria a un sistema monopolistico e piuttosto chiedeva una riforma del sistema esistente: il Ministero avrebbe dovuto creare una commissione permanente per la *folkeskole*, responsabile dei materiali didattici e dei libri scolastici. La commissione avrebbe avuto l'incarico di pronunciarsi per conto del Ministero in materia di editoria scolastica e, su richiesta dell'autore, dare un parere sui manoscritti presentati. Pertanto, sarebbe stato possibile apportare modifiche prima che il libro di testo fosse stato ufficialmente presentato per l'approvazione, evitando in questo modo che venisse scartato se aveva, nel complesso, raggiunto gli standard richiesti²⁵⁰. La revisione dei manoscritti sarebbe comunque stata a carico dell'editore o dell'autore.

Il *godkjenning* in questo modo sarebbe stato sempre a carico del Ministero ma con regole più flessibili:

- il Ministero poteva revocare un'approvazione concessa in precedenza se avesse ritenuto il libro ormai antiquato o inadeguato.
- il prezzo di un libro autorizzato doveva essere approvato dalla commissione per la *folkeskole*.
- La commissione non si sarebbe dovuta limitare al solo esame dei libri ma impegnare anche nella sollecitazione alla produzione di materiale librario in caso questo fosse carente in determinate discipline.

Si riteneva dunque che il miglior modo per garantire libri aggiornati e di buona qualità passasse attraverso la collaborazione tra editori, autori ed esperti della commissione per la scuola elementare²⁵¹.

La proposta della minoranza invece si limitava a tre punti:

- dal 1° gennaio 1918 tutti i nuovi testi scolastici in uso nelle scuole elementari, scuole medie, ginnasi, scuole superiori, scuole normali, sarebbero stati pubblicati dalla casa editrice di Stato;
- ogni volta che si fosse resa necessaria la pubblicazione di un nuovo testo scolastico, il Ministero della Chiesa e dell'educazione, su richiesta del consiglio docente di una determinata scuola, avrebbe istituito un comitato speciale. In seguito, il Ministero della Chiesa e dell'educazione, avrebbe deciso se l'incarico della stesura del nuovo libro andasse affidata a una singola persona, se dovesse essere emesso un invito a un concorso o se il

²⁴⁸ Kirke- og Undervisningsdepartementet, «om offentlig utgivelse av lærebøker. Instilling fra lærebokkomiteen», cit., p. 12.

²⁴⁹ Ivi, p. 20; Johansen, «Godkjenning av lærebøker for folkeskolen. En historisk undersøkelse.», cit., p. 70

²⁵⁰ Johansen, *op. cit.*, p. 67.

²⁵¹ Kirke- og Undervisningsdepartementet, «om offentlig utgivelse av lærebøker. Instilling fra lærebokkomiteen», cit., p. 40.

lavoro dovesse venire affidato a un comitato. In caso di concorso il Ministero, su proposta della commissione, avrebbe istituito fino a tre premi.

- la vendita dei libri di testo dello Stato sarebbe avvenuta attraverso il Ministero della Chiesa e dell'educazione.²⁵²

Insomma, i socialdemocratici ritenevano che lo Stato avrebbe dovuto gestire l'intero processo relativo alla selezione, produzione e vendita dei libri di scuola, con lo scopo di mettere fine a ogni tipo di diseguaglianza educativa ed economica.

Un'analisi come quella che è stata fatta nel 1917 non aveva precedenti, e anche se il progetto fu accantonato e non fu mai convertito in legge, questo dibattito tra minoranza e maggioranze e le relative prospettive, gettava le basi per delle riflessioni molto avanzate ed importanti per la scuola norvegese.

²⁵² Ivi, p. 50.

Capitolo II

Foreningen Norden

La Prima guerra mondiale fu vissuta da Norvegia, Svezia e Danimarca, nonostante fossero rimaste neutrali, con la consapevolezza di trovarsi in una condizione di debolezza rispetto alle altre potenze mondiali²⁵³ soprattutto a causa dei rapporti commerciali che legavano i Paesi scandinavi alle potenze belligeranti (specialmente Germania e Inghilterra) di entrambi gli schieramenti²⁵⁴. Pericoli e difficoltà comuni, incontrate durante l'esperienza del conflitto bellico, portarono i tre Paesi ad avvicinarsi in virtù del «sentimento di fratellanza nordica che li legava», che già «si era manifestato in tempi recenti» e ora si stava rinnovando, mostrando il valore e il vantaggio di una vicina collaborazione.²⁵⁵ Infatti durante l'intero periodo in cui si svolse il conflitto mondiale, i Re di Norvegia, Svezia e Danimarca, stabilirono una stretta collaborazione, finalizzata al mantenimento della neutralità e alla protezione dei loro interessi. Da tre incontri ufficiali avvenuti tra il 1914 e il 1917 scaturì una dichiarazione congiunta che consisteva in un patto di solidarietà reciproca: «per quanto lunga e penosa possa essere la guerra, malgrado qualunque forma possa assumere in futuro, le relazioni di amicizia e fiducia che legano i tre regni dovranno essere mantenute»²⁵⁶. In virtù di questa esperienza, nella primavera del 1919, furono create tre associazioni nazionali denominate Norden, con gli stessi assetti organizzativi, obiettivi e programmi ma indipendenti tra loro.²⁵⁷ Si trattava di un'iniziativa privata portata avanti da membri finanziatori e fondata sul lavoro volontario, che segnava l'inizio della collaborazione moderna tra questi Paesi.²⁵⁸ Nel primo decennio i gruppi interessati alle attività e coinvolti nei progetti erano élite intellettuali, principalmente professori universitari o di scuola superiore, politici e associazioni che a vario titolo erano interessati al pacifismo e in particolar modo al rafforzamento dei legami tra i Paesi scandinavi.²⁵⁹ Lo scopo era promuovere la collaborazione tra i Paesi del nord, ponendosi come obiettivo il consolidamento dell'unità tra i popoli nordici, l'ampliamento dei legami culturali ed economici tra loro e la promozione di una cooperazione reciproca che trovava già le proprie radici del legame storico, linguistico e culturale che sempre univa questi tre Paesi.²⁶⁰ L'associazione promosse anche corsi di formazione e incontri tra politici, insegnanti, giornalisti, commercianti, la pubblicazione di annuari, testi scolastici, manuali aziendali e scambi tra studenti dei paesi scandinavi.²⁶¹ Tra le funzioni, oltre a favorire e diffondere la conoscenza degli altri Paesi nordici nei vari ambiti (economico, sociale e della vita spirituale), si voleva promuovere la comprensione dei loro interessi comuni, mantenendo però il rispetto per la specificità di ciascuna nazione e operando in conformità con gli interessi peculiari di ciascun Paese. Infatti, è importante evidenziare che anche a livello di orientamento

²⁵³ Henrik Åström Elmersjö, «The Norden Associations and international efforts to change history education, 1919–1970: international organisations, education, and hegemonic nationalism», *Paedagogica Historica*, 51, n. 6, 2015, p. 728.

²⁵⁴ Gianna Chiesa Isnardi, *Storia e cultura della scandinavia. Uomini e mondi del nord*, Milano, Bompiani, 2015, pp. 1110–20.

²⁵⁵ Henrik Åström Elmersjö, *op. cit.*, p. 728.

²⁵⁶ Johannes Irgens, *Le statut international de la Norvège*, 1932, Riksarkivet, PA, RA/ S-4F-11725.

²⁵⁷ Haakon Vigander, *Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*, Paris, 1950, p. 11.

²⁵⁸ <https://www.norden.no/aktiviteter/utstilling-om-foreningen>. Ultima consultazione 21/02/2021.

²⁵⁹ Henrik Åström Elmersjö e Daniel Lindmark, «Nationalism, Peace Education, and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886-1940», *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2.2, 2010, pp. 63–74.

²⁶⁰ Statuter for Norden norsk forening for nordisk samarbeid, 1921, Riksarkivet, PA, BA, 1230/D/L0171.

²⁶¹ Per il centenario della Foreningen Norden Norge è stata organizzata una mostra a Oslo da cui è stato possibile ricavare alcune informazioni sulla storia dell'associazione. Per un approfondimento consultare <https://www.norden.no/aktiviteter/utstilling-om-foreningen>. Ultima consultazione: 28/02/2021.

politico ciascuna associazione era indipendente e seguiva principalmente l'influenza delle correnti nazionali al potere.²⁶²

Nel 1922 l'Islanda, ormai diventata uno Stato indipendente dall'unione che la legava alla Danimarca, si unì al progetto e nel 1924 anche la Finlandia fondò una propria associazione Norden²⁶³.

Dunque, individualmente, queste cinque associazioni si basavano sulla partecipazione di persone e gruppi interessati alla collaborazione e la comprensione reciproca tra le cinque nazioni. Ci vollero circa vent'anni prima che le associazioni riuscissero ad ottenere supporto anche al di fuori di queste cerchie ristrette.²⁶⁴ Ciascuna associazione, i cui membri potevano essere sia individui che gruppi locali, aveva un proprio comitato direttivo e un ufficio nella capitale del Paese. Una volta l'anno si svolgeva una riunione plenaria per discutere modi e mezzi con cui promuovere le cause comuni e per coordinare le attività.²⁶⁵ Le associazioni sono ancora attive e in anni successivi furono create le Norden delle isole Faroer (1951), Åland (1979) e Groenlandia (1991).

L'iniziativa della revisione dei testi scolastici in Norvegia

Dal momento che il primo obiettivo delle associazioni era di promuovere la comprensione reciproca e favorire la conoscenza tra i popoli dei Paesi nordici²⁶⁶, risultò del tutto naturale che l'attenzione si rivolgesse ai libri di testo di storia e all'influenza, sia positiva che negativa, che questi potevano esercitare sulle relazioni internazionali, come conseguenza sullo sviluppo di credenze e pregiudizi espressi dagli autori.

Ma a fornire il pretesto per dare avvio immediato ad un lavoro di vera e propria revisione dei testi scolastici, fu un articolo apparso nell'ottobre del 1919, su una rivista norvegese specializzata in educazione superiore²⁶⁷, in cui l'autore I.A. Refsdal presentava in maniera critica un capitolo di storia contemporanea, aggiunto l'anno precedente in un manuale in uso nei ginnasi svedesi²⁶⁸. In particolare, i passaggi incriminati si riferivano ad eventi molto recenti della storia dei rapporti diplomatici tra Svezia e Norvegia e il libro ne forniva un'interpretazione approssimativa e scorretta. Il riferimento era ad un negoziato, avvenuto nell'estate del 1905, che il governo norvegese aveva avviato segretamente a Copenaghen per convincere un principe danese a recarsi in Norvegia e assumere l'incarico di governatore del Paese, prima di qualsiasi accordo con la Svezia. Era l'anno in cui la Norvegia aveva ottenuto la piena indipendenza dalla Svezia, cui era legata da un'unione, da quando la Danimarca ne aveva perso i territori nel 1814, in seguito alle guerre napoleoniche e al trattato di Kiel. L'avvio di questa trattativa sarebbe stato un comportamento scorretto, secondo il manuale svedese, perché la Norvegia non aveva un Ministero degli esteri e non aveva autonomia diplomatica, pertanto aveva agito alle spalle del re.²⁶⁹

Per Refsdal questo tipo di analisi inviava un messaggio pregiudizievole nei confronti della Norvegia, affermando fatti non ancora accertati, per di più in modo approssimativo; inoltre, vista la vicinanza storica con l'episodio narrato, avrebbe potuto creare il presupposto per un'agitazione, gettando benzina sul fuoco riguardo a un argomento non ancora elaborato dalla popolazione dei due Paesi.²⁷⁰

²⁶² Haakon Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», in *History teaching and history textbook revision*, a c. di O. E. Schuddekopf, Strasbourg: Council of Europe, 1967, pp. 43–64.

²⁶³ Foreningerne Nordens arbejde indtil 1933, Riksarkivet, PA, RA, 1230/D/L0194.

²⁶⁴ Åström Elmersjö, «The Norden Associations and international efforts to change history education» cit., p. 728.

²⁶⁵ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., 11.

²⁶⁶ Statuter for Norden norsk forening for nordisk samarbeid, 1921, Riksarkivet, PA, BA, 1230/D/L0171.

²⁶⁷ I. A. Refsdal, «Hva svenske studenter skal vite om 1814 og 1905», *Den høiere skole*, n. 8, 1919, p. 210.

²⁶⁸ C. T. Odhner, «Nya tiden», in *Lärobok i fäderneslandets historie samt grunddragen av Norges och Danmarks Historia för gymnasiet*, Stockholm, Norstedt, 1918.

²⁶⁹ Refsdal, *op. cit.*, p. 211.

²⁷⁰ *Ibidem*.

All'interno del volume, in appendice e tra le note bibliografiche, il manuale svedese, per il periodo storico che riguarda lo scioglimento dell'unione tra Svezia e Norvegia, raccomandava la lettura di un noto opuscolo scritto da K. Nordlund dal titolo "*Den svensk-norsk krisen*"²⁷¹ (Upsala 1905) scritto proprio in quell'anno, quando la tensione era forte e la stampa riportava molte notizie parziali. Nel testo si accusava Fridtjof Nansen²⁷², considerato in Norvegia eroe nazionale, di dire «perfide mezze verità e complete bugie»²⁷³ nel descrivere alla stampa la situazione politica del 1905. Inoltre, il desiderio del governo norvegese di separarsi dalla Svezia veniva definito «isteria sciovinista». Refsdal accusava l'intera opera di presentare i fatti con una visione unilaterale oltre ad un avere un tono accusatorio che arrivava persino ad ipotizzare scenari politici e alleanze internazionali che la Norvegia avrebbe creato appositamente per danneggiare la Svezia.²⁷⁴

La preoccupazione, dunque, era che i liceali svedesi, messi a confronto con la storia più recente nelle scuole, incontrassero questa tipologia di contenuti e di messaggi fuorvianti. Insomma, un approccio alla storia contemporanea che non poteva che orientare negativamente i giovani studenti verso il popolo della nazione vicina.

In sintesi, e questo emergerà anche nelle analisi successive effettuate su altri testi scolastici, l'autore non esponeva fatti falsi, ma ciò di cui veniva accusato era di narrare gli episodi storici in maniera parziale, di evidenziare sempre le ragioni della propria nazione e mai quella delle altre in caso di conflitti, di orientare l'opinione del lettore sempre a favore del proprio Paese a costo di creare pregiudizio verso gli altri popoli.

L'articolo si sommava ad altri apparsi nelle riviste pedagogiche di quegli anni in cui il dibattito tra i soggetti che a vario titolo si occupavano di questioni educative era aperto. Lo dimostra, ad esempio, con la sua argomentazione, un dirigente scolastico che sul *norsk pedagogisk tidsskrift*²⁷⁵ rifiutava la teoria secondo la quale sarebbe stata la narrazione delle saghe norrene, delle battaglie e delle guerre a generare nei bambini quell'istinto bellico che spesso si vede esprimere nel gioco, che piuttosto è innato. Riteneva anche che il significato di "sciovinismo" fosse controverso e che non fosse stato necessariamente opportuno giudicare negativamente certi slanci patriottici come quelli che si potevano trovare in alcuni libri come «Norig Soga» di Schjøtt²⁷⁶. Riconosceva anche un cambiamento di attenzione nei testi scolastici che man mano stavano facendo sparire gli ultimi residui di questo «caldo abbraccio patriottico». Secondo l'autore, inoltre, la scuola non aveva alcun diritto di eliminare gli episodi bellici dai libri di storia, piuttosto sarebbe stato necessario far uscire la storia dai confini nazionali, allargare la conoscenza al mondo e soprattutto curare maggiormente l'educazione morale e religiosa.²⁷⁷

C'è da dire che l'argomento non era neanche del tutto nuovo e già prima del conflitto mondiale, e prima ancora delle tensioni con la Svezia che portarono all'indipendenza nel 1905, era apparso un articolo sul *norsk skoletidende*²⁷⁸ il cui autore si interrogava sulla necessità di rivedere gradualmente il peso complessivo che ricoprivano le narrazioni belliche nei testi scolastici e compiere un'autocritica, riconoscendo che molti insegnanti (tra cui egli stesso) esprimevano, senza riflettere, giudizi politici o pregiudizi negativi verso altri popoli che spesso si basavano su presupposti falsi o fantasiosi. Infatti, domandava al lettore:

[...] quanti tra noi insegnanti non solo abbiamo pensato, ma anche detto persino nella nostra stessa scuola, che saremmo stati meglio se il sodalizio con la Danimarca non fosse avvenuto? Ci piace presumere, su una base errata, che il nostro Paese sarebbe stato in grado di avanzare come un regno indipendente se avessimo evitato l'associazione con la

²⁷¹ La crisi tra Svezia e Norvegia.

²⁷² Famosissimo esploratore, sportivo, scienziato, impegnato nella diplomazia internazionale.

²⁷³ Refsdal, *op. cit.*, p. 211.

²⁷⁴ *Ibidem*.

²⁷⁵ Arne Bergsgaard, «Sogepplæringa og krigen», *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 1918, pp. 8–18.

²⁷⁶ S. Schjøtt, *Norigs saga*, Kristiania: Alb. Cammermeyers, 1906.

²⁷⁷ Bergsgaard, *op. cit.*, p. 9.

²⁷⁸ O. Devik, «Lidt om undervisningen i historie», *Norsk Skoletidende*, n. 46, 15 novembre 1890, p. 481.

Danimarca. Ma questa visione si basa ancora una volta su una mancanza di conoscenza delle condizioni nei tre regni nordici durante il periodo dell'Unione.²⁷⁹

Anche alla conferenza scandinava che si riuniva con cadenza quinquennale per discutere dei problemi della scuola, sia prima che dopo la guerra, era stata discussa la necessità di ripensare la didattica della storia. Nel 1905 il dirigente scolastico Andersen dichiarava che la storia a suo avviso doveva essere insegnata nel rispetto dei risultati della ricerca scientifica, mentre troppo spesso si tendeva a privilegiare racconti ritenuti più avvincenti per catturare l'interesse dei giovani, racconti che, tuttavia rispondevano più alle caratteristiche delle leggende che non a fatti storici accertati. Con questo non voleva dire che un tale genere di racconti fossero da eliminare dai programmi scolastici, ma che fosse opportuno dichiararne esplicitamente la non veridicità.²⁸⁰

Andersen evidenziava inoltre l'eccessiva enfasi posta nella descrizione della grandezza dei sovrani, del valore delle guerre e dei suoi martiri, offuscando altri personaggi altrettanto, se non più, importanti nella storia delle nazioni, distinti per meriti scientifici e culturali²⁸¹. Non solo, ma spesso si ometteva di raccontare le conseguenze distruttive delle guerre, distorcendone la vera natura e finendo così per screditare ingiustamente il popolo avversario e lodare immotivatamente il proprio.²⁸²

In Svezia erano già attivi, dalla fine del '800, gruppi di insegnanti pacifisti²⁸³ e gruppi scandinavi erano presenti all'interno della Lega internazionale delle donne per la pace e la libertà che, nel loro secondo congresso, svolto a Zurigo nel 1919, chiedevano di poter compiere «iniziative per creare le basi morali ed emotive per una pacifica convivenza tra le nazioni del mondo attraverso la scuola, l'educazione e l'informazione pubblica».²⁸⁴

La revisione dei testi scolastici norvegesi del 1920

L'associazione Norden norvegese prese spunto dalla riflessione di Refsdal²⁸⁵ per dare via ad un'iniziativa di revisione dei propri testi scolastici di storia, non sentendosi esente da responsabilità analoghe verso i Paesi vicini e volendo dare un esempio, che invitò la Svezia a seguire. L'idea era di eliminare tutti i passaggi che potessero risultare offensivi e di enfatizzare invece i progressi che erano stati fatti in termini di relazioni pacifiche tra le nazioni.²⁸⁶

Il segretario generale dell'associazione, C.L Lange, ritenne che fosse un compito naturale per la Norden provare a correggere le inesattezze che Refsdal aveva indicato.²⁸⁷

Il consiglio si riunì il 13 novembre dello stesso anno per affrontare la questione e giunse all'unanimità alla decisione che fosse compito dell'Associazione Norden di cercare di prevenire la presenza, nei libri scolastici di storia, di citazioni offensive nei confronti degli altri Paesi, e in particolare evitare rappresentazioni obsolete e fuorvianti delle relazioni intercorse tra i popoli nel passato.²⁸⁸

²⁷⁹ Ivi, p. 482.

²⁸⁰ A. A. Andersen, «Vor Tids Krav til Skolens Historieundervisning», in *Beretning om det 9. nordiske skolemøde i København den 8., 9., 10. og 11. august 1905*, Copenhagen: Martius Truelsens Bogtrykkeri, 1906, p. 433.

²⁸¹ Ivi, p. 434.

²⁸² Ivi, p. 435.

²⁸³ Henrik Åström Elmersjö e Daniel Lindmark, «Nationalism, Peace Education, and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886-1940», *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2, n. 2, 23 ottobre 2010, pp. 63–74, p.65.

²⁸⁴ Otto Anderssen, «Permanent internasjonalt opdragelses og folkeoplysningsarbeide.», in *Beretning om det 9. nordiske skolemøde i København den 8., 9., 10. og 11. august 1905*, Copenhagen, Martius Truelsens Bogtrykkeri, 1921, p. 58.

²⁸⁵ Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøker, Riksarkivet, PA, RA, 1230/D/L0171.

²⁸⁶ Meddelelse fra Foreningen Norden, «Den norske samarbeide og historieundervisning», *Den høiere skole*, n. 8, 1922, p. 308.

²⁸⁷ Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøker, 1921, Riksarkivet, PA, RA, 1230/D/L0171.

²⁸⁸ Meddelelse fra Foreningen Norden, *op. cit.*, p. 308.

Il consiglio si rivolse ad alcuni studiosi in posizioni di rilievo per eleggere i membri di una commissione il cui compito sarebbe stato di rivedere i vari testi di storia norvegese, specialmente nei punti di contatto con la storia di Svezia e Danimarca. Furono scelti: la maestra Anna Rogstad, il consigliere per le scuole superiori Lars Eskeland, il deputato Jutland, il professor Axel Sommerfelt, il segretario generale C.L. Lange, e i professori Koht e Paache²⁸⁹.

Il comitato espose la relazione sul proprio lavoro il 6 settembre del 1920²⁹⁰ che in seguito fu pubblicata dalla rivista *Den høiere skole* nel 1922.

La parte principale dell'attività fu analizzare se i passaggi in cui si faceva riferimento alle relazioni con la Svezia e la Danimarca fossero stati costruiti in maniera tale da provocare ingiustizia nei confronti del loro popolo. L'analisi dei testi fece anche riflettere sull'opportunità di ampliare la parte dedicata alla storia dei Paesi vicini, ossia alla possibilità che la storia di Svezia e Danimarca ricevesse maggior spazio nei manuali scolastici norvegesi. Ma questa questione incontrava una serie di ostacoli pratici e fu tenuta fuori dalla dichiarazione concordata.²⁹¹

La commissione giunse alla conclusione che le relazioni con i Paesi vicini fossero state trattate in maniera soddisfacente specialmente per quanto riguardava la Danimarca: pochissimi passaggi che la riguardavano erano da modificare e, secondo la commissione, questi erano dovuti soprattutto ad un bisogno di sintesi necessario nei testi scolastici.

Certo, può darsi che la menzione del saccheggio da parte delle autorità danesi della Chiesa norvegese [dopo l'introduzione della Riforma] qui e là dia una forte impressione dell'opposizione tra norvegesi e danesi, ma solo perché non è menzionato, allo stesso tempo, che questa pratica, da parte delle autorità ecclesiastiche protestanti, era piuttosto comune anche nei Paesi che godevano di piena indipendenza nazionale.²⁹²

Per quanto riguardava invece la storia più recente - in particolar modo il periodo dell'Unione con la Svezia 1814-1905 - fu stabilito che questa andasse trattata con molta cautela perché quasi contemporanea e lo studio dei fatti era ancora agli inizi: «si deve mostrare il proprio punto di vista ma senza ignorare, il che sarebbe un errore, quello della controparte»²⁹³.

Invece, rispetto alla rappresentazione del rapporto con la Svezia, specialmente in riferimento alla storia meno recente, fu messo in evidenza che la descrizione della guerra andasse fatta in maniera più esplicativa e conciliante, mentre sarebbe stato opportuno ridurre la descrizione delle devastazioni compiute sul territorio norvegese, poiché si trattava di fatti che avrebbero avuto luogo in qualunque guerra del tempo.

Per illustrare meglio questo punto l'associazione citò alcuni brani dei libri di storia della scuola elementare. In alcuni testi, nel passaggio che narrava dell'invasione della Norvegia da parte dell'esercito svedese durante la guerra dei sette anni, tra il 1563 e il 1570, era scritto che (gli svedesi) «avanzavano come dei selvaggi»²⁹⁴, in riferimento al loro comportamento aggressivo, senza però mai spiegare le modalità belliche dell'epoca e senza nominare il fatto che anche i danoro-vesi uccidevano e saccheggiavano allo stesso modo dei loro nemici. Sempre in riferimento a quel conflitto, a proposito dell'occupazione della città di Trondheim veniva menzionato il fatto che gli svedesi avessero usato la cattedrale della città come stalla per i loro cavalli.²⁹⁵ Si tratta della più bella e importante cattedrale di tutti e cinque i Paesi scandinavi e al suo interno si trova la tomba del santo Olav, patrono della Norvegia. La ricostruzione di questa cattedrale fu parte del processo di rinascita nazionale nel XIX secolo, si tratta dunque di un simbolo molto importante e chiaramente raccontare ai bambini che era stata usata come stalla, dava un forte segnale di mancanza di

²⁸⁹ Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøker, 1921, Riksarkivet, PA, RA,1230/D/L0171.

²⁹⁰ Ibidem.

²⁹¹ Meddelelse fra Foreningen Norden, *op. cit.*, p. 308.

²⁹² Meddelelse fra Foreningen Norden, *op. cit.*, p. 308.

²⁹³ Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøker, 1921, Riksarkivet, PA, RA,1230/D/L0171

²⁹⁴ Hæreid, *Norges historie*, 1919 p.96; Schjøtt, *Norigs saga*, 1915, p. 145.

²⁹⁵ Brit Marie Hovland, «From a Narrative of Suffering towards a Narrative of Growth: Norwegian History Textbooks in the Inter-War Period», *Scandinavian Journal of Educational Research* 57, n. 6, dicembre 2013, p. 626.

rispetto²⁹⁶. Sia Hæreid che Schjøtt²⁹⁷ riferivano, senza aggiungere altri elementi, dell'occupazione della cattedrale di Trondheim²⁹⁸; quello che sappiamo, in realtà, su questo evento viene riportato da Oluf Kolsrud con le seguenti parole: «si racconta che i nemici usarono la cattedrale come stalla e che misero i propri cavalli nella navata laterale in rovina».²⁹⁹ La commissione evidenziò che di per sé la fondatezza di questa storia era dubbiosa e inoltre, seppur fosse stata vera, la navata usata al tempo come stalla era in rovina e la cattedrale era stata abbandonata e che non vi era alcun motivo di perpetuare il racconto di questo episodio visto che, dal punto di vista della narrazione storica, non era di alcuna rilevanza.³⁰⁰

Secondo la commissione, Hæreid aveva messo in rilievo il fatto che anche l'esercito norvegese aveva compiuto saccheggi e distruzioni durante le guerre avvenute nei secoli precedenti, narrando ad esempio l'episodio in cui le truppe al seguito di Gyldenløve furono responsabili degli incendi e della distruzione di diverse città svedesi, da cui si salvarono solo le chiese.³⁰¹ Tuttavia, viene da notare che l'episodio completo, descritto dall'autore nelle pagine precedenti, iniziava con la distruzione della città di Røros, data alle fiamme dagli "svedesi"; il fatto che l'esercito l'anno successivo avesse compiuto lo stesso gesto, pur risparmiando i luoghi sacri, suggeriva quasi l'idea che si trattasse di un regolamento di conti legittimo.

Per quanto riguarda le tensioni tra Norvegia e Svezia nei mesi che precedettero la separazione dei due regni, il comitato ritenne che Schjøtt fosse stato equo verso entrambe le parti.

Era uno degli autori di libri scolastici che quando argomentava il periodo degli eventi del 1905, «sottolinea che anche gli svedesi credevano di avere una legittimazione per la loro posizione». Mentre era un errore piuttosto comune, sempre secondo la commissione, che questo dettaglio non venisse sufficientemente esplicitato dagli altri autori.³⁰²

Secondo la commissione sarebbe stato sufficiente, per rendere comprensibile a chiunque da dove sorgesse l'equivoco interpretativo, inserire, in ogni testo che trattava questo periodo, una breve aggiunta che spiegasse che per gli svedesi l'unione non era risolvibile unilateralmente. Questo particolare avrebbe dovuto essere esplicitato nei testi, almeno nelle rappresentazioni che sostenevano apertamente il punto di vista della legittimazione della Norvegia. Frasi del tipo «nel riksdag³⁰³ c'era molta agitazione e molte brutte parole furono dette contro i norvegesi»³⁰⁴, seppur formalmente corretta, richiedeva una spiegazione sullo svolgimento dei fatti dalla visuale svedese. Nel caso analizzato, si menzionava il punto di vista del re Oskar sulla questione della legittimità o meno, da parte della Norvegia, di avviare trattative diplomatiche con la Danimarca prima del 1905. Sarebbe stato opportuno che allo stesso tempo fossero state esposte le opinioni del re e del parlamento, di ciascuna delle due parti, riguardo alla dissoluzione dell'unione.

Per finire riteniamo che, riguardo agli eventi accaduti nel 1905, la descrizione sommaria che ne viene data ora andrebbe sostituita da una maggiormente dettagliata. Altro dettaglio che risulta negativo è l'abitudine di parlare de "gli svedesi" in modo generico, quando in realtà si sta parlando del parlamento svedese o di un partito politico.

Nessuna inesattezza viene generata più facilmente di quanto non si faccia in una presentazione storica inventata.³⁰⁵

La commissione era sicura della collaborazione degli autori e degli editori che certamente, resisi conto degli errori e delle conseguenze di alcuni contenuti, avrebbero corretto i testi analizzati. In conclusione, fu specificato che il loro lavoro non voleva rappresentare «una critica ai testi scolastici,

²⁹⁶ Ivi, p. 632.

²⁹⁷ Autori dei più diffusi testi scolastici di storia della prima metà del XX secolo.

²⁹⁸ Lo stesso fa Lødøen: *Den norske folks historie*, 1916, p. 103

²⁹⁹ Oluf Kolsrud, *Olavskyrkja i Trondheim*, Oslo: Norigs ungdomslag og Student-maallaget, 1914, p. 69.

³⁰⁰ Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøker, 1921, Riksarkivet, PA, RA,1230/D/L0171

³⁰¹ Jens Hæreid, *Norigs saga fortald for skule og heim*, Kristiania: Aschehoug, 1909, p. 106.

³⁰² Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøker, 1921, Riksarkivet, PA, RA,1230/D/L0171.

³⁰³ Parlamento nazionale del Regno di Svezia.

³⁰⁴ Hæreid, *Norigs saga fortald for skule og heim*, p. 178.

³⁰⁵ Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøker, 1921, Riksarkivet, PA, RA,1230/D/L0171.

ma che si [trattava] piuttosto di suggerimenti migliorativi, i cui contenuti erano da intendersi quale cosa buona, scritti con le migliori intenzioni».³⁰⁶

Il report fu spedito alle Associazioni Norden in Svezia e in Danimarca e agli editori con l'invito di condividerlo anche con gli autori. Nel 1921 la Danimarca propose di fare una revisione mutuale dei libri di scuola dichiarandosi pronta a mettere i propri esperti a disposizione. L'associazione norvegese non accettò la proposta perché riteneva fermamente che il contenuto dell'educazione fosse competenza esclusiva di ciascun Paese e pertanto che solo gli storici norvegesi fossero qualificati per decidere quale storia della Norvegia avrebbero dovuto conoscere i giovani studenti, e che ciò valesse anche per gli altri Paesi scandinavi³⁰⁷; l'associazione inoltre riteneva che una revisione mutuale - e dunque l'ingerenza di esperti esterni che commentavano contenuti didattici - , avrebbe potuto creare attrito, mentre l'intento della revisione dei testi mirava alla direzione opposta ossia eliminare le ostilità.³⁰⁸

Piuttosto, sia gli editori che gli autori di testi scolastici furono invitati a prendere contatto con i colleghi dei Paesi vicini, per confrontarsi sulle questioni controverse e per concordare versioni neutrali. Nel caso non avessero avuto contatti diretti, l'Associazione si sarebbe messa a disposizione per fare da tramite.³⁰⁹

Come conseguenza diretta di questa operazione, nel 1922 l'Associazione svedese emanò un comunicato in cui invitava gli autori di testi scolastici di storia ad esporre, riguardo alle dispute avvenute nel 1905 al momento dello scioglimento dell'unione, anche il punto di vista e le ragioni delle azioni del governo norvegese nei confronti della Svezia, chiedendo che i fatti e i punti di vista fossero descritti senza esprimere pareri e senza enfatizzare una parte o l'altra.

Risonanza della revisione

Già dalla fine del secolo precedente, in Scandinavia, erano attivi gruppi di insegnanti pacifisti, specialmente in Svezia, che chiedevano di riformare la didattica della storia, sostituendo i contenuti che rimandavano al pregiudizio nazionalista con altri più inclini a spiegare i rapporti umani con un sentimento di fratellanza e di solidarietà reciproca³¹⁰.

L'argomento fu dibattuto anche durante l'XI conferenza scandinava, che riuniva insegnanti di ogni ordine e grado, con cadenza quinquennale, per confrontarsi sulle questioni scolastiche, dove fu presentato il lavoro svolto dalla Foreningen Norden e fu deciso di costituire un *Consiglio permanente internazionale per l'istruzione*. Lo scopo dell'Associazione per la Pace degli Insegnanti Scandinavi doveva essere la promozione del lavoro in favore della costruzione e del mantenimento della pace attraverso le scuole dei Paesi nordici, nonché acquisire e sostenere iniziative e impegni analoghi in altre nazioni³¹¹.

Alla conferenza era presente anche il professore di storia dell'università di Oslo, nonché uno dei fondatori della Foreningen Norden, H. Koht, il quale aveva sottolineato l'importanza di mantenere viva l'idea di pace tra le persone: «una guerra come quella che abbiamo vissuto ora non deve ripetersi; occorre compiere sforzi per rafforzare la coesione tra i popoli. Il lavoro in favore della pace nella scuola deve essere di supporto all'unione dei popoli».³¹²

³⁰⁶ Ibidem.

³⁰⁷ Elmersjö e Lindmark, *op. cit.* p. 69.

³⁰⁸ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», *cit.*, p. 11.

³⁰⁹ The International Institute of Intellectual Co-operation, *School text-book revision and international understanding*, 2nd ed., Parigi, League of Nations, 1933, p. 111.

³¹⁰ Elmersjö e Lindmark, *op. cit.*, p. 65.

³¹¹ «Fredsarbetet och undervisningen», in *Ellevte nordiske skolemøte i Kristiania 5-8 august 1920*, Kristiania, Fabritius & Sønner, 1921, p. 68.

³¹² Ivi, p. 67.

Durante l'incontro furono pronunciati molti discorsi che riportavano tutti all'idea che le società avevano creato una divisione mettendo enfasi sulle differenze piuttosto che sulle similitudini e spingendo gradualmente le nuove generazioni a combattere tra di loro invece di essere educate a cooperare per la realizzazione di bisogni, desideri e scopi comuni.³¹³ Durante il convegno fu citato il discorso di Anatole France pronunciato a Tours nel 1919 durante un congresso sindacale³¹⁴

³¹³ Ivi, p. 62.

³¹⁴ Cittadini, cari Compagni, È un vecchio amico che è venuto da voi.

È stato al suo fianco, vicino al grande Jaurès, nel 1906, quando avete iniziato la lotta per i diritti sindacali.

Questo diritto è vostro per regolamentarne l'uso, ed è per questo che i vostri sindacati si sono riuniti. Questo congresso ha un altro oggetto di capitale importanza: la riorganizzazione dell'istruzione primaria. Solo voi potete realizzarlo. La prudenza consiglia di farlo. È con vera gioia che ho sentito ieri, attraverso un giornale, il pensiero del nostro amico Glay su questo argomento: "La guerra - ha detto - ha dimostrato a sufficienza che l'educazione popolare di domani deve essere ben diversa da quella di un tempo". Ero ansioso di aprirvi il mio cuore, vedo che i vostri sono in sintonia con esso.

Insegnanti, cari amici,

È con grande emozione che vi parlo ed è con grande ansia e speranza che vi parlo. E come non essere colti da un grande turbamento al pensiero che il futuro è nelle vostre mani e che sarà, in gran parte, ciò che il vostro spirito e le vostre cure avranno realizzato?

Con la formazione del bambino si determinano i tempi futuri. Che compito in un periodo come questo in cui ci troviamo di fronte a questo grande crollo delle cose, in cui le vecchie società stanno collassando sotto il peso delle loro colpe e in cui vincitori e vinti cadono uno accanto all'altro in una miseria comune, scambiandosi sguardi di odio! Nel disordine sociale e morale creato dalla guerra e consacrato dalla pace che l'ha seguita, si ha tutto da fare e da rifare.

Prendete coraggio, sollevate il vostro spirito. È una nuova umanità che bisogna creare, sono nuove intelligenze che bisogna risvegliare, se non si vuole che l'Europa cada nell'imbecillità e nella barbarie. Vi sarà detto: A che serve tanto sforzo! L'uomo non cambia. Sì, è cambiato dall'era delle caverne... a volte in peggio e a volte in meglio, cambia con l'ambiente ed è l'educazione che lo trasforma tanto e forse più dell'aria e del cibo.

Sì, certo, non dobbiamo permettere per un momento che l'educazione che ha reso possibile, che ha favorito (essendo più o meno la stessa tra tutti i popoli che abbiamo chiamato civili) la terribile catastrofe in cui siamo ancora per metà sepolti, permanga. E prima di tutto dobbiamo bandire dalla scuola tutto ciò che può far amare ai bambini la guerra e i suoi crimini. E questo da solo richiederà sforzi lunghi e costanti se tutto l'armamentario non sarà, un giorno, presto, spazzato via dal respiro della Rivoluzione Universale.

Nella nostra borghesia, grande e piccola, e anche nel nostro proletariato, si coltivano con cura gli istinti distruttivi di cui i tedeschi sono giustamente accusati. Qualche giorno fa, il gentile Lafourchardière ha chiesto in libreria dei libri per una bambina. Gli sono state dati solo storie e dipinti di omicidi, massacri, carneficine e stermini. Al prossimo carnevale, vedremo a Parigi, sugli Champs Élysées e sui viali, migliaia e migliaia di piccoli ragazzi vestiti dalle inette cure delle loro madri come generali o marescialli. Il cinema mostrerà loro le bellezze della guerra. Questo li preparerà alla professione militare. E finché ci saranno soldati, ci saranno guerre. Amici miei, dobbiamo rompere con queste pratiche pericolose.

L'insegnante deve far amare al bambino la pace e il suo operato. Gli insegnerà ad odiare la guerra. Egli bandirà dall'insegnamento tutto ciò che incita all'odio verso lo straniero, anche l'odio verso il nemico di ieri, non perché sia necessario essere indulgenti verso il crimine e assolvere tutti i colpevoli, ma perché ogni popolo è fatto di più vittime che di criminali, perché la punizione dei malvagi non deve continuare su generazioni innocenti, e perché tutti i popoli hanno molto da perdonarsi l'un l'altro.

Amici miei, fate odiare l'odio, è il più necessario dei vostri compiti e il più semplice.

Lo Stato in cui una guerra devastante ha posto la Francia e il mondo intero vi impone doveri di estrema complessità, e quindi più difficili da adempiere. Perdonatemi per essere tornato su questo punto..., questo è il grande punto da cui tutto dipende.

Bisogna, senza speranza di trovare aiuto e sostegno, o addirittura consenso, cambiare l'istruzione primaria da cima a fondo, per formare i lavoratori (oggi non c'è posto nella nostra società che per i lavoratori, il resto sarà spazzato via dalla tormenta), per formare lavoratori intelligenti, educati nelle arti che praticano, sapendo ciò che devono alla comunità nazionale e alla comunità umana.

Bruccia, bruccia tutti i libri che insegnano l'odio. Esaltate il lavoro e l'amore.

Addestrare noi uomini ragionevoli, capaci di calpestare i vani splendori delle glorie barbariche e di resistere alle sanguinose ambizioni dei nazionalisti e degli imperialisti che hanno schiacciato i loro padri. Niente più rivalità industriali, niente più guerre. Lavoro e pace.

Che ti piaccia o no, è giunto il momento di essere cittadino del mondo o di vedere perire ogni civiltà.

Amici miei, permettetemi di esprimere un desiderio molto ardente che devo esprimere in una forma troppo rapida e incompleta, ma la cui prima idea mi sembra penetrare in tutte le menti generose.

perché servisse da spunto per rafforzare le idee che gli insegnanti stavano promovendo, ossia eliminare la narrazione di un passato glorioso fatto di conquiste e di valori bellici, di fascinazione verso gli eroi delle battaglie, trascurando quasi totalmente le conquiste ottenute in ambito civile, nella cultura e nelle scienze, in tempo di pace.

Se condividiamo le più intime speranze e aspirazioni del nostro tempo, e se tutto ciò che l'umanità ha sofferto e sta soffrendo non è stato vano, allora non possiamo presentare la guerra come qualcosa di glorioso e buono in sé. Va detto che la guerra significa crimine, vergogna e umiliazione nella posizione in cui l'umanità è ora arrivata.³¹⁵

Insomma, si sottolineava l'importanza della classe docente in questo delicato compito di cambiare la percezione dei giovani nei confronti delle narrazioni storiche che privilegiavano un'interpretazione nazionalista e bellicista e di esaltazione dell'esercizio della forza contro il nemico. Gli insegnanti portavano sulle spalle il peso e la responsabilità di orientare i sentimenti delle nuove generazioni. Secondo Elmersjö, si voleva scardinare il sistema che aveva costruito una narrativa del mito presentando eventi storici messi insieme per formare una narrazione coerente a scapito del significato contemporaneo dell'evento stesso.³¹⁶ Questa narrazione, come abbiamo visto, amalgamava fatti storici con leggende per enfatizzare il messaggio ed accentuarne il valore pedagogico. Tuttavia, in questa fase postbellica, la necessità di utilizzare la storia come mezzo per costruire il sentimento nazionale nella popolazione era venuto meno. Prima dell'indipendenza dalla Danimarca e poi dalla Svezia, un certo tipo di narrativa, che esaltava gli eroi nazionali e la specificità del popolo norvegese, era funzionale a creare una legittimazione del popolo, della lingua e della cultura norvegese separandola da quella degli altri Paesi scandinavi ai quali era stata assimilata.³¹⁷ Dopo il 1905 questo tipo di atteggiamento, definito da Lorentzen, patriottico e sciovinista, iniziava gradualmente a scemare lasciando il posto da una descrizione della Norvegia come una nazione «completa» che aveva ottenuto grandi risultati grazie alla pazienza e al duro lavoro delle generazioni³¹⁸.

I testi di storia per la scuola elementare dagli anni dell'indipendenza agli anni Trenta: la coscienza nazionale come compito della scuola

A partire dal 1814, anno in cui ottenne la piena indipendenza dalla Danimarca, la Norvegia iniziò a costruire una propria realtà istituzionale e politica che si realizzò pienamente con lo scioglimento dell'unione con la Svezia nel 1905. In questi anni si rafforzò il processo volto a creare la coscienza nazionale, *nasjonbygging*, che fu preso in carico come compito della scuola, chiamata, non solo a

Spero, spero con tutto il cuore, che presto, una delegazione di insegnanti di tutte le nazioni si rechi all'Internazionale per preparare insieme un insegnamento universale e per consigliare i mezzi per seminare nelle giovani intelligenze le idee da cui emergeranno la pace nel mondo e l'unione dei popoli.

Ragione, saggezza, intelligenza, forza d'animo e di cuore, voi che ho sempre invocato con pietà, venite a me, aiutatemi, sostenete la mia debole voce, portatela se possibile a tutti i popoli del mondo, e diffondetela ovunque si trovino uomini di buona volontà per ascoltare la benefica verità! Nasce un nuovo ordine di cose. I poteri del male muoiono avvelenati dal loro crimine. Gli avidi e i crudeli, i divoratori di popoli, muoiono di indigestione del sangue. Tuttavia, i proletari delle nazioni, duramente colpiti dalla colpa dei loro padroni ciechi o canaglie, mutilati, decimati, rimangono in piedi. Si uniranno per formare un unico proletariato universale e vedremo il compimento della grande profezia socialista: "l'unione dei lavoratori farà la pace nel mondo".

Versione originale in francese: http://www.jaures.eu/ressources/guerre_paix/lheure-est-venue-detre-citoyen-du-monde-anatole-france-1919/ (Ultimo accesso 21/09/2020).

³¹⁵ «Fredsarbetet och undervisningen», *op. cit.*, p. 64.

³¹⁶ Elmersjö e Lindmark, *op. cit.*, p. 64.

³¹⁷ Svein Lorentzen, *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, Abstrakt, 2005, pp. 73-77.

³¹⁸ Svein Lorentzen, «Patriotism as Part of Citizenship Education: A review of Norwegian history textbooks throughout the nineteenth and twentieth centuries», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 2, 1990, 103-110, p. 107.

contribuire alla crescita culturale, ma anche a rafforzare il processo di democratizzazione³¹⁹. L'obiettivo della scuola era di dare ai bambini un'educazione popolare gettando le basi per la consapevolezza e l'autocoscienza nazionale tra gli alunni. L'umiltà cristiana doveva essere integrata dal sentimento e dall'orgoglio nazionale, un compito che richiedeva un ampliamento dei programmi scolastici, come appunto avvenne, nel 1860 e nel 1889, nella *allmuenskole* e nella *folkeskolen* con l'inserimento degli insegnamenti scolastici di storia, geografia, scienze e studi sociali³²⁰.

Ma oltre a questo la formazione della coscienza nazionale aveva bisogno anche di una componente emozionale poiché doveva risvegliare e nutrire l'amore per la Norvegia, la terra dei padri. Queste considerazioni sfociarono in cambiamenti sia teorici che pratici, attraverso nuovi contenuti e nuove metodologie didattiche.

Il vecchio metodo pietista, che si avvaleva dell'apprendimento mnemonico oppure di attività volte a riprodurre e mai a produrre, fu fortemente criticato.³²¹ Il modello pedagogico era quello herbartiano e i libri e il materiale didattico erano elementi centrali. Gli argomenti erano divisi in modo essenziale, con confini netti tra i singoli insegnamenti, secondo il modello scientifico. Il libro era dunque centrale.

Con l'arrivo della corrente deweyana il bambino divenne centrale e ci si concentrò di più sui suoi interessi e sullo sviluppo naturale.³²² L'insegnamento fu reso più piacevole, più pratico, meno segmentato e si stabilirono nuovi obiettivi formativi da raggiungere senza la frammentazione in singole discipline. Inoltre, in questo nuovo contesto, il lavoro di gruppo assumeva una dimensione centrale.³²³

Tra i sostenitori di questa nuova visione pedagogica vi erano Ole Vig e Hartvig Nissen. Secondo Vig, l'insegnamento non doveva rivolgersi solo al pensiero e all'intelletto ma anche al cuore, alla fantasia e alla curiosità. L'insegnamento non doveva esclusivamente «riempire le teste vuote dei bambini», ma li doveva ravvivare, movimentare, afferrare e soprattutto risvegliare. Pertanto, il racconto vivo e la comunicazione orale sostituirono il catechismo, gli esercizi ripetitivi e l'apprendimento mnemonico.³²⁴

Anche i programmi scolastici stabiliti nel primo dopoguerra rispecchiavano questo nuovo obiettivo e dichiaravano le nuove finalità dell'insegnamento della storia, che doveva contribuire a dare una visione più ampia e più costruttiva delle potenzialità della nazione:

L'insegnamento della storia deve essere fatto in modo tale che sia fornita un'immagine corretta e abbastanza completa degli eventi storici e degli sviluppi storici. La storia, quindi, non deve essere solo il racconto di singoli individui importanti, come re o generali, le loro vite e le loro conquiste, ma anche la storia delle persone comuni, le loro condizioni di vita nelle varie epoche, il lavoro e le difficoltà, in tempo di guerra e di pace nel Paese. Bisogna evidenziare solo quelle guerre che hanno davvero lasciato un segno sulla vita delle persone e sulla vita dello Stato. È il lavoro che si svolge in tempo di pace che porta la comunità a crea le basi per tutti i progressi e lo sviluppo.³²⁵

Allo stesso tempo riflettono anche la nuova visione della didattica in cui «ai bambini non deve più essere imposto di memorizzare i compiti ma devono riprodurre le storie liberamente e naturalmente nel proprio dialetto»³²⁶

Presi nel complesso, gli anni tra il 1905 e gli anni Trenta sono caratterizzati dalla presenza di testi scolastici poco innovati rispetto al passato. I libri di S. Pedersen³²⁷, O. Jensen³²⁸, S. Schjøtt³²⁹ e J.

³¹⁹ Alfred Oftedal Telhaug e Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statpietism til nyliberisme*, Oslo, Abstrakt, 2003, p. 65.

³²⁰ Ivi, p. 64.

³²¹ Ivi, p. 65.

³²² Bjarne Bjørndal, *Om lærebøker: Vurderingskriterier. Forskningsoppgaver*, Universitetsforlaget, 1967, p. 23.

³²³ Lorentzen, *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, cit., p. 76.

³²⁴ Telhaug e Mediås, *op. cit.*, p. 66.

³²⁵ Kirke- og Undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, Oslo, 1925, p. 40.

³²⁶ Ivi, p. 41.

Vellesen³³⁰, sono costantemente rieditati e ristampati, alcuni fino alla Seconda guerra mondiale. Le nuove edizioni furono parzialmente cambiate e completate, soprattutto riguardo all'impaginazione, la grafica e le illustrazioni. Tuttavia, erano fondamentalmente gli stessi libri del passato, disegnati sui modelli pedagogici e le metodologie didattiche di fine '800. Ma allo stesso tempo entrarono a far parte della scena editoriale testi di storia per la scuola elementare più in linea con le idee dell'attivismo pedagogico. Questo periodo, dunque, è caratterizzato dalla compresenza di testi scolastici che guardavano al passato con altri che invece anticipavano le prerogative dei libri che sarebbero arrivati nel secondo dopoguerra.

Nel 1905 uscì la prima edizione del testo di Lødøen³³¹ che si caratterizzava in parte quale narratore moderno con una pedagogia puerocentrica, come si può desumere dalla prefazione al suo libro:

Quando ho iniziato la stesura del libro ho deciso di scrivere l'intera storia in modo che fosse piacevole da leggere per i bambini e non fosse fatta solo di brevi episodi significativi. Ho provato sopra ogni cosa a stimolare la loro immaginazione, non limitandomi a far conoscere i singoli episodi, ma stimolando la capacità di prevedere cosa sarebbe potuto accadere, avendo in mente immagini dopo immagini.³³²

Tuttavia, aggiungeva, il compito era reso ancor più difficile dalla limitazione nell'uso delle parole, che dovendo essere al contempo comprensibili e veritiere e non consentivano una scrittura accattivante come quella di un romanzo.

Nella revisione del libro si era avvalso della consulenza di vari professori e direttori didattici che a vario titolo, a quanto specifica nei ringraziamenti, avevano letto il lavoro, chi in parte, chi nella sua interezza, e formulato osservazioni, che avevano permesso di fare correzioni e apportare aggiunte e modifiche prima della sottomissione all'editore; tra questi vi erano anche H. Koht e O. Andersen³³³. Il libro in realtà presentava poche differenze con quelli dei suoi predecessori, molta enfasi era posta sui racconti delle saghe, con aneddoti «vivi», ricchezza di immagini ed esaltazione della *kulturhistorie*: con la descrizione di artisti, scienziati ed esploratori dava il suo contributo alla costruzione dell'identità nazionale.

Lødøen rappresentava invece un'eccezione rispetto ai suoi contemporanei, dal punto di vista della rappresentazione dei personaggi politici, perché aveva una maggiore simpatia per la corrente conservatrice e questo risalta in alcune presentazioni biografiche, come quella di Johan Sverdrup, in cui il politico veniva descritto in maniera poco lusinghiera quando generalmente da altri autori era rappresentato in maniera positiva.

[...] nato nel 1816, era figlio di Jacob Sverdrup, preside a Jarlberg; perse la madre intorno ai 4 anni e il padre presto gli insegnò ad amare la Rivoluzione francese. Fece studi giuridici e i suoi esami erano modesti [...] divenne ministro a 68 anni quando ormai era ormai indebolito dal lavoro, ma pensava di essere ancora lucido.³³⁴

³²⁷ Petersen, *Norges Historie: Læse- og Lærebog for Almue- og Borgerskoler*, 1859; Siegwart Petersen, *Norges Historie: Læse- og Lærebog for Almue- og Borgerskoler*, Kristiania, Cappelen, 1878; Siegwart Petersen, *Norges historie med verdenshistorie*, Kristiania, Cappelen, 1923.

³²⁸ Ole Jensen, *Norges historie i fortællinger for almskolen og hjemmet*, Malling, 1885; Ole Jensen, *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*, Kristiania, Aschehoug, 1907; Ole Jensen, *Norges historie for skolen og hjemmet*, a. c. di R. Andersen-Høntorp, Kr., Sunde, Oslo, Aschehoug, 1932.

³²⁹ Le prime edizioni del suo libro di storia sono di fine '800, ma il fatto che sia stato esaminato dall'associazione Norden nella relazione del 1920 fa pensare che fosse un testo ancora molto diffuso.

³³⁰ Jonas Vellesen, *Noregs saga aat folkeskolen*, Bergen, Beyer, 1896; Jonas Vellesen, *Noregs saga aat folkeskolen*, Bergen, 1900; Jonas Vellesen, *Norges historie for folkeskolen*, Bergen, Beyer, 1928; Jonas Vellesen, *Noregs soge for folkeskolen*, Bergen: Beyer, 1930; Jonas Vellesen, *Noregs soge for folkeskolen*, Bergen, Beyer, 1945.

³³¹ O.I.K. Lødøen, *Det norske folks historie*, Kristiania, Cappelen, 1905.

³³² Ivi, p. VI.

³³³ Ibidem.

³³⁴ Ivi, pp. 38, 46.

Nel suo libro, Lødøen rifletteva l'atmosfera nazionale particolarmente tesa degli ultimi anni dell'unione con la Svezia, rappresentata, per altro, come unica responsabile in tutte le controversie che vedeva contrapposti i due Paesi.³³⁵

Nelle edizioni successive il tono accusatorio rivolto agli svedesi fu attenuato e sostituito con una più dettagliata attenzione all'incoronazione del re di Norvegia e alle successive formazioni dei governi norvegesi.³³⁶

Essendo antisocialista, fu solo nell'edizione del 1925 - quando il partito socialista ottenne un terzo dei voti alle elezioni - che introdusse un capitolo sul movimento operaio e Marcus Thrane, ma chiaramente la sua descrizione del fenomeno non fu positiva. Descriveva la nascita dei primi sindacati e della Confederazione Sindacale Nazionale come un gruppo di uomini che danneggiavano l'industria e i propri colleghi di lavoro, imponendo scioperi locali e nazionali anche agli operai che volevano entrare in fabbrica, accusandoli di tradimento. Raccontava dei sabotaggi delle fabbriche in cui veniva messa la dinamite rendendo il lavoro un pericolo per la vita stessa. Le conseguenze di questa turbolenza erano rovinose per tutti poiché le aziende, per risarcire il danno subito, avevano bisogno di profitti maggiori, aumentando i prezzi dei prodotti, rendevano la vita più costosa sia per la classe operaia che per il resto della popolazione e «tutti erano più infelici e insoddisfatti di prima».³³⁷

In opposizione al radicalismo socialista l'autore poneva il punto di vista della borghesia che si augurava di poter garantire a tutti la proprietà privata, incoraggiando una maggiore operosità e produttività, invitava al risparmio e incoraggiava lo Stato a emanare leggi a favore dei poveri in modo che anche loro potessero vivere in maniera soddisfacente nel Paese. L'autore sottolineava come i partiti non socialisti ritenessero che questo sarebbe stato di maggiore vantaggio per tutte le persone.³³⁸

Come Lødøen, Jens Hæreid insegnava nella scuola elementare di Kristiania, ma a differenza del collega era solidamente legato al socialismo. I suoi libri di storia furono protagonisti nella scuola norvegese per più di 50 anni, fino alla Seconda guerra mondiale, e rimasero in uso, grazie a una riedizione curata da Sverre S. Amundsen, per tutto il dopoguerra, fino agli anni '60. Negli anni Trenta aveva già stampato più di mezzo milione di copie.³³⁹

Il suo testo di storia, oltre ad essere caratterizzato da una narrazione fortemente nazionalista, non lasciava spazio alla storia degli altri Paesi, poiché a suo avviso, sarebbe stato fuorviante, impedendo un'adeguata concentrazione sulla storia della patria:

La storia della patria deve essere narrata in modo che per i bambini sia chiara e diretta. Devono vedere e seguire il loro popolo nella sua crescita e il suo sviluppo attraverso i secoli, poterne percepire il sentimento, il pensiero, convivere con esso nella vita di tutti i giorni, in guerra e in pace, nei periodi sereni e in quelli bui.

Da questo punto di vista trovo sbagliato l'uso della storia dei Paesi nordici o la storia del mondo allo scopo di "illuminare" la storia della patria. In ogni caso inserire questo genere di argomentazioni nei libri scolastici per i bambini crea confusione e offre un'impressione generale distorta anziché chiarire la storia della patria. Su queste basi ho anche, per quanto possibile, cercato di separare le questioni straniere dal periodo danese, in modo che i bambini abbiano una visione coerente della storia norvegese.³⁴⁰

Hæreid presentava la storia attraverso una narrazione che mirava ad emozionare i bambini e a spettacolarizzare gli eventi. Specialmente nell'ampia sezione che trattava della storia norrena, l'autore desiderava mettere in risalto i singoli protagonisti, ben aiutato dalla saga dei re di Snorre e

³³⁵ Lorentzen, *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, cit., p. 85.

³³⁶ Ivi, p. 86.

³³⁷ O.I.K. Lødøen, *Norges historie*, Oslo, Cappelen, 1925, pp. 145-46.

³³⁸ Lorentzen, *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, cit., p. 86.

³³⁹ Ødegård, *op. cit.*, p. 37.

³⁴⁰ Jens Hæreid, *Norges historie fortalt for skole og hjem*, Kristiania: Aschehoug, 1909, prefazione.

non di meno dall'illustratore Andreas Bloch³⁴¹. Secondo Lorentzen non è eccessivo affermare che le illustrazioni con una forte impronta nazionale conferirono ai libri di Hæreid una dimensione didattica che prima di allora nessun libro di storia aveva avuto. Uniti all'entusiasmo e ad un testo fortemente patriottico, le illustrazioni di Bloch accentuavano e davano forza al messaggio. Non è casuale quindi che i passaggi dei libri testo di Hæreid siano stati impressi nelle generazioni di bambini della prima metà del '900, in parte attraverso le illustrazioni di Bloch sulle saghe dei re, in parte sulle gesta successive, relative alle schermaglie tra Norvegia e Svezia nel 1808-09.³⁴²

Su questo ultimo episodio l'autore si dilungava, fornendo abbondanti dettagli, laddove i suoi predecessori avevano evitato di affrontare l'argomento che rientrava tra quelli all'epoca ancora controversi. Lo stesso episodio che altri avevano descritto in poche righe³⁴³, nei libri di Hæreid era rappresentato in quasi tre pagine, ricche di esaltazioni della parte norvegese.³⁴⁴

La storia di Hæreid arrivava fino ai suoi tempi e non rinuncia a fare descrizioni dei personaggi politici più importanti dell'epoca trascorsa tra il 1814 e il 1905. Per quanto riguarda le simpatie politiche dell'autore ci sono pochi dubbi sulle sue preferenze: si esprimeva in termini totalmente opposti a Lørdøen sia sulla figura di Thrane che sull'ex primo ministro Sverdrup. Il primo era definito «uno studente di teologia il cui cuore batteva forte per la parte più in difficoltà della società», paladino dei lavoratori, fondatore del sindacato e della prima rivista sindacale.³⁴⁵ Il secondo: «[...] era qualcosa di nuovo sia da vedere che da sentire. Era focoso, fiammeggiante, agile, tanto bravo a difendere una causa quanto a evidenziare i punti deboli dei suoi avversari».³⁴⁶

Il libro di Hæreid ebbe grande diffusione e fu ristampato per decenni, sia perché incontrava il favore degli insegnanti grazie al modo in cui erano scritti i testi e alla presenza delle illustrazioni, sia perché rappresentavano molto bene un periodo di consolidamento dell'identità nazionale e infine perché in un periodo in cui l'economia era debole e le spese per i libri erano a carico delle famiglie, poter riutilizzare vecchie edizioni permetteva di risparmiare.³⁴⁷

Con l'arrivo della Prima guerra mondiale e la necessità di rivedere la narrazione storica, specialmente quella riferita ad episodi bellici, il modo di pensare alla costruzione dell'identità nazionale entrò in una nuova fase e autori come Hæreid furono lentamente considerati «vecchio stile».³⁴⁸ A partire dalla metà degli anni Venti, le critiche pubbliche sui distinti libri di storia nazionale si erano intensificate. Queste come abbiamo già accennato arrivarono da intellettuali e accademici come ad esempio Halvdan Koht, che si scagliarono contro autori come Hæreid, i quali, a loro avviso si volevano ergere a predicatori morali utilizzando la storia, creando più danno che beneficio.³⁴⁹

Ma le critiche rivolte ad Hæreid sia dall'associazione Norden che dal proprio editore non ebbero alcun effetto sulle successive edizioni dei suoi libri di storia; la sua popolarità consolidata nelle scuole era talmente forte da portare Boyesen, incaricato dal Ministero per il *godkjenning*, ad approvare un'edizione del 1932, nonostante non ritenesse il testo adeguato nei contenuti.³⁵⁰

Infine, anche esponenti politici, avversari tra loro³⁵¹, si trovarono in accordo nella condanna di un tale uso della narrazione storica e a metà degli anni Venti i tempi furono maturi per una nuova generazione di libri di storia che sostituissero quelli di Lørdøen, Hæreid, e tutti i testi scritti negli ultimi decenni dell'800 che erano giunti fino a quegli anni per le continue ristampe.

³⁴¹ Per un approfondimento sulle opere di Andreas Bloch <https://www.europeana.eu/en/collections/person/36219-andreas-bloch>, (Ultimo accesso 27/09/2020).

³⁴² Lorentzen, *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, cit., p. 89.

³⁴³ Ivi, p. 85.

³⁴⁴ Hæreid, *Norges historie fortalt for skole og hjem*, cit., pp. 119–22.

³⁴⁵ Ivi, p. 153.

³⁴⁶ Ivi, p. 154.

³⁴⁷ Lorentzen, *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, cit., p. 92.

³⁴⁸ Ibidem.

³⁴⁹ Pål Kleppen, *Historie*, Oslo, Gyldendal, 1932, p. 23.

³⁵⁰ Hovland, «Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940», cit, p. 130.

³⁵¹ Johan Nygaardsvold e C.J Hambro, laburista il primo, conservatore il secondo.

Gli elementi che determinarono il cambiamento furono: l'impegno internazionale per costruire la pace dopo la Prima guerra mondiale, un maggiore peso politico dei socialdemocratici, minore necessità di rimarcare sul nazionalismo dopo la separazione dalla Svezia e la pressione esercitata dall'arrivo di una pedagogia più progressista con le sue nuove idee e nuove modalità di lavoro. La narrazione della storia per uso scolastico entrò in una nuova fase anche se i cambiamenti non avvennero certo dall'oggi al domani.

La sostituzione dei vecchi manuali fu favorita anche dalla pubblicazione dei nuovi programmi scolastici, i *normalplaner*, nel 1922 e nel 1925³⁵² che, come abbiamo già indicato precedentemente, invitavano ad una moderazione dei toni patriottici e all'esaltazione della vita quotidiana e ai progressi avvenuti in tempo di pace.

In questo contesto furono pubblicati vari libri di storia che, in vario grado, accoglievano i segnali delle nuove politiche educative e delle nuove linee pedagogiche. Il primo fra questi fu *Norsk historie med avsnitt av verdens historie* edito nel 1927 da Pål Kleppen, autore anche di una guida per la didattica della storia pubblicata nel 1932, in cui era evidente il suo impegno contro i resoconti di guerra nei testi scolastici.

Un elevato numero di persone si è lamentato dell'entusiasmo verso il combattimento e degli elogi degli eroi di guerra, che ha rasentato la vanteria nazionalista e l'auto-deificazione, mentre nei libri e nell'insegnamento si è parlato poco degli orrori della paura, del terrore, della distruzione, del dolore, dell'angoscia, della perdita di persone e dell'odio che suscita tra le nazioni.

Molti re, generali dell'esercito ed eroi di guerra che hanno occupato un posto importante nei libri di testo e quindi nell'insegnamento della storia, dovrebbero lasciare il posto a rappresentazioni storiche culturali vivide ed espressive e a storie accattivanti su donne e uomini significativi che hanno compiuto progressi effettivi nello sviluppo culturale e sostenuto il progresso spirituale e materiale, per esempio, i grandi esploratori e inventori.³⁵³

Questa descrizione corrispondeva effettivamente alle caratteristiche del testo di Kleppen in cui veniva dato molto peso al tessuto storico culturale, alla descrizione delle abitudini quotidiane nelle varie epoche storiche, corredate di molti dettagli. Nella sezione dedicata alla storia antica molto spazio era lasciato alla storia degli egizi, dei greci e dei romani e non solo alla storia della Norvegia. Anziché puntare su una falsa immagine gloriosa del passato, evidenziava la realtà difficile che la popolazione norvegese aveva attraversato nei secoli precedenti:

Le persone allora erano ignoranti e superstiziose sia in città che in campagna. Quasi nessuno sapeva leggere né scrivere. Credevano nella magia e nella stregoneria. Portavano con sé immagini di santi e il crocifisso, si facevano il segno della croce, [...] e usavano molti strani mezzi per proteggersi dal peccato, dalla sventura e dalla malattia. Le persone erano anche estremamente sporche (specialmente in città, poiché la maggior parte delle case di campagna avevano vasche per lavarsi), e quando si riunivano in una festa, mangiavano e bevevano smodatamente. Ubriachezza, risse e omicidi erano comuni in città e in campagna. In città, le guardie notturne dovevano arrestare i peggiori e gettarli in gattabuia.³⁵⁴

Anche le immagini cambiarono notevolmente e le vecchie illustrazioni che esaltavano le saghe norrene cedettero il posto a disegni e fotografie di oggetti di uso quotidiano.

Kleppen fece risaltare specialmente lo sviluppo della Norvegia dopo il 1814, in parte attraverso la descrizione dello sviluppo industriale e in parte attraverso l'esaltazione di personaggi importanti della cultura e dell'arte. Dal momento che la storia delle guerre veniva pian piano ridimensionata, si esaltavano gli «eroi della pace»; tra questi divennero simbolo nazionale gli esploratori Roald Amundsen e Fridtjof Nansen, che furono portati ad esempio per mostrare quali obiettivi potessero

³⁵² I programmi contenevano le stesse indicazioni didattiche ma differivano gli orari scolastici, il primo era rivolto alle scuole rurali, il secondo alle scuole urbane.

³⁵³ Kleppen, *Historie*, cit., p. 22.

³⁵⁴ Pål Kleppen, *Norges historie med avsnitt av verdens historie: for folkeskolen*, Oslo, Gyldendal, 1927, p. 116.

raggiungere la Norvegia e i norvegesi in campo nazionale e internazionale, ed essere un modello per le generazioni future:

Fridtjof Nansen è stato uno dei più grandi e dei migliori figli della nazione in pace. Sia nel 1905 che durante la guerra mondiale attraverso il vigore, la saggezza e la sua reputazione, ha reso il migliore servizio possibile alla Norvegia, all'estero. [...] Roald Amundsen aveva una volontà indomabile. Non si arrendeva mai di fronte alle difficoltà e per questo si è imposto dei grandi obiettivi.³⁵⁵

In riferimento alla Grande Guerra venivano spese solo poche righe per riferire che la Norvegia, così come gli altri Paesi scandinavi, era rimasta neutrale e che nonostante avesse guadagnato molti soldi con il mercato navale, li aveva persi tutti con la grande crisi economica degli anni immediatamente successivi.³⁵⁶

Tuttavia, secondo Lorentzen, la cosa più innovativa dei testi di Kleppen era il modo in cui disponeva gli argomenti nei suoi libri intrecciando la storia della Norvegia con quella del resto del mondo. Prima di allora era più comune trovare la storia nazionale legata a quella degli altri Paesi del nord, anche perché per molti motivi erano effettivamente legati da influenza reciproca. Quindi l'iniziativa di Kleppen di dare un certo peso alla storia del resto del mondo e di seguirne gli sviluppi cronologicamente in parallelo con la storia norvegese, rappresentava una grande novità.³⁵⁷

A proposito di questo autore è curioso notare che, mentre dagli studiosi contemporanei la sua narrazione era considerata in linea coi tempi e nonostante le sue stesse dichiarazioni volte a ridurre i pregiudizi e l'esaltazione delle guerre, il suo testo fu il più criticato dall'associazione Norden in una revisione degli anni Trenta.

Infatti, in una relazione della commissione, venne indicato che tutti i testi esaminati erano da correggere in minima parte mentre il libro di Kleppen meritava una relazione a sé:

La prima impressione che si ha leggendo i testi è che gli autori di libri scolastici si sono impegnati per fornire una presentazione obiettiva. L'unica eccezione sono i libri di Pål Kleppen, ma poiché la parte danese ha molto da obiettare, ha deciso di fare un documento con i commenti solo per questo testo e allegarlo in appendice.³⁵⁸

Segue una dettagliata analisi del suo testo, con indicazione pagina per pagina degli errori segnalati dalla commissione danese.³⁵⁹ È interessante osservare che le correzioni suggerite dalla commissione

³⁵⁵ Ivi, pp. 228,231.

³⁵⁶ Ivi, p. 234.

³⁵⁷ Lorentzen, *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, cit., p. 96.

³⁵⁸ Foreløbig betænkning angående norske skolebøger, senza data ma approssimativamente 1932/33, Riksarkivet, RA, PA, 1230/D/L0194.

³⁵⁹ Ad esempio, l'autore attribuisce le conquiste territoriali della Normandia ai vichinghi norvegesi mentre Steenstrup ha affermato che i nomi dei luoghi in Normandia indicano la colonizzazione danese. Nella versione del 1934 questa parte rimane inalterata.

Dove si parla della crudeltà del governo danese, che ad un certo punto diventa «duro e violento» (anno 1030), la commissione commenta: da dove viene presa questa informazione? Non è semplicemente dovuto all'idea che il dominio straniero sia sempre inesorabile e quindi pesante e insopportabile? Nella versione del 1934 l'autore parla di un più generico nuovo governo.

A pagina 109 l'autore afferma «Lo stesso anno (1380) Olav ereditò il potere sul regno danese». La prima obiezione è sull'anno di incoronazione - che fu il 1375 - e la seconda sulle modalità di successione che non furono a trasmissione diretta: Olav fu eletto re, la commissione sottolinea, come era consuetudine dell'epoca. Questa parte è stata modificata accettando il commento della commissione danese.

Pagina 109 bis. «[...] né ha fatto nulla [la regina Margrete] per fermare il crescente potere degli anseatici (si tratta di un popolo di commercianti tedeschi) nelle città norvegesi». Nel libro sostanzialmente si afferma che la regina Margrete fu una buona regina per la Danimarca ma non per la Norvegia. Anche questa parte viene eliminata come suggerito dalla commissione

A pag. 110, l'intera rappresentazione dei re dell'Unione e del loro governo sembra molto unilaterale. 1) Va ricordato che molti di loro erano anche stranieri in Danimarca e che la posizione lì era quasi altrettanto sfortunata, ad esempio citiamo,

danese riguardavano esclusivamente i passaggi che avrebbero potuto ledere l'immagine della Danimarca e dei danesi o che rappresentavano un'inesattezza nella storia che accomunava i due popoli. Non furono corrette o segnalate inesattezze riguardo ad altri argomenti. Ad esempio, salta all'occhio l'approssimazione con cui veniva datato il regno di Luigi XIV di Francia, su cui non vi è alcun commento³⁶⁰.

Per avere un altro esempio di testo di storia più innovativo bisogna aspettare il 1934, quando Knutson, anch'egli maestro di scuola elementare, pubblicò il suo *Vårt folk historie*, la Storia della nostra gente. Non fu mai un testo diffuso come i libri di Hæreid e Jensen, anche perché arrivò pochi

tra gli altri, la supremazia della Lega Anseatica. In secondo luogo, si evidenzia il fatto che la Norvegia, se davvero fosse stata così insoddisfatta dell'Unione, avrebbe potuto lasciarla nel 1450 e avere come re Karl Knutsson.

La terza obiezione riguarda l'affermazione che Erik di Pommern non avrebbe punito i tedeschi. È vero che non lo fece, ma non per mancanza di buona volontà, ma per mancanza di sostegno da parte di uomini e altre persone importanti.

È molto difficile entrare nei dettagli del primo periodo dell'Unione, ma dalla descrizione sembrerebbe che gli si voglia attribuire alla Danimarca tutti i mali della Norvegia.

Tuttavia, alcuni dettagli possono essere indicati:

a pagina 112: «I cittadini diventarono più poveri». Questo è vero, commenta la commissione danese, ma non è forse un problema del tempo? Anche in Danimarca ci fu un declino che Kristian III cercò di recuperare con la legislazione del 1521. La parte che riguarda la povertà venne quindi modificata. La questione venne spiegata meglio e non si attribuì la colpa alla politica danese.

A proposito del «prete norvegese Hans Egede», si specifica: sì, era nato in Norvegia ma il padre era danese, era il vicario di Sjælland. (Questo prete era un missionario andato in Groenlandia nel 1721. Viene citato a testimonianza del fatto che le colonie norvegesi in Groenlandia, nel corso dei secoli erano scomparse a causa delle carestie. Qui invece non viene cambiata la nazionalità del missionario).

Pagina 112 «Qui i tedeschi avevano le loro leggi; a loro non importava della legge e dei diritti dei norvegesi, e accadde che proteggevano i loro connazionali quando avevano rubato o fatto altri abusi al popolo norvegese». Qui la commissione ammette che sia vero ma che rientra nei diritti dell'extraterritorialità.

A pagina 122 si parla male del re Fredrik I: «Fredrik fu un cattivo re per la Norvegia. Non è mai stato qui e non gli importò degli accordi presi a Bergen nel 1450 sull'Unione. A causa di tale cattiva condotta, causò il declino della Norvegia».

La commissione obietta 1) che egli accettò la politica norvegese di Vincent Lunge e che egli firmò un accordo nel 1524 che sostanzialmente sovrascrive quello del 1450. In conseguenza a questo commento nell'edizione successiva Kleppen elimina questa frase. Si limita a scrivere che Fredrik I aveva una serie di uomini di fiducia, danesi, in diverse aree della Norvegia: Akershus, Bergenhus, Bohus. Ma che egli stesso non vi era mai stato.

In un brano in cui si parla dell'epoca della riforma, il periodo viene definito triste, intendendo per esteso che tutto il periodo danese lo fosse, in seguito al commento della commissione questo aggettivo fu eliminato.

A pagina 144, viene segnalata la didascalia di un'immagine con una data errata 1643 invece di 1644, nell'edizione successiva viene corretta.

Pagina 146: «Kristian IV temeva il crescente potere della Svezia nella Guerra dei Trent'anni e quindi cercò di unire le forze con i nemici della Svezia».

Commento: questo non è del tutto corretto, tuttavia, ha cercato di agire come mediatore a spese della Svezia.

La correzione: «Kristian IV temeva il crescente potere della Svezia nella Guerra dei Trent'anni e si consultò con i nemici della Svezia per danneggiare la Svezia».

Pagina 146 bis: «Dopo la guerra, la Norvegia ha anche dovuto sostenere la debole Danimarca, sia con le tasse che con manodopera di uomini marittimi, anche se la Norvegia stessa era esaurita e senza un'adeguata protezione costiera.»

commento: Anche la Norvegia avrebbe dovuto eseguire tasse e marinai se fosse stata indipendente; e dovrebbe anche raccogliere fondi per l'amministrazione della Norvegia in "età danese". Un allievo scolastico deve inevitabilmente avere l'impressione che sia stata la Danimarca a spendere il denaro e la Norvegia lo abbia pagato. La frase è stata eliminata

Nella pagina successiva, a proposito di Fredrik 3 e da un conflitto con il re svedese Karl X, si dice che ancora una volta la Norvegia ha dovuto pagare per le perdite della Danimarca.

Tra le obiezioni in questa parte del testo c'è quella che la parte norvegese omette i vantaggi che ha ricavato da alcune guerre o battaglie, evidenziando solo le perdite economiche o l'aumento delle tasse. La commissione dunque sottolinea che, ad esempio, con la guerra del 1657 furono riconquistate delle terre norvegesi che erano state perse nel 1645.

A proposito di questo periodo in cui si dice che la guerra finì in seguito alla morte di Karl X, si elencano le perdite territoriali sia da parte danese che da parte norvegese. Il commento relativo a questo paragrafo: A questo proposito, va anche sottolineato che è stato il massimo sforzo del governo danese-norvegese nel 1658-60 per acquisire la diocesi di Trondheim.

³⁶⁰ Kleppen, *Norges historie med avsnitt av verdens historie*, cit., p. 150.

anni prima della riforma del 1939, che avrebbe richiesto la necessità di apportare molte modifiche ad un libro come quello di Knutson; inoltre l'arrivo della Seconda guerra mondiale bloccò tutta la nuova produzione editoriale. *Vår folkes historie* fu sicuramente un libro figlio del suo tempo e ancora più di quello di Pål Kleppen assumeva le mutate aspettative di politica educativa nel periodo tra le due guerre. Come prima cosa affrontò le lunghe e frequenti descrizioni delle guerre che per molto tempo erano state il nervo stesso delle rappresentazioni nella nazione dei libri di storia, come affermava nella sua prefazione:

Non ho eliminato alcun tipo di episodio storico, ho descritto la guerra come la cosa orribile che è e che è sempre stata, con l'inenarrabile crudeltà e miseria che porta. Per questo ho dedicato, alla vita lavorativa e alle persone comuni, molto più spazio che in alcun altro libro di storia della Norvegia.³⁶¹

Nella stessa prefazione emergeva che Knutson, al contrario di Hæreid, non solo aveva presentato preliminarmente il suo manoscritto al comitato di storia norvegese dell'associazione Norden, ma che ne aveva seguito tutte le indicazioni apportando le relative modifiche, come specificava sempre nella prefazione al suo volume.³⁶²

Il libro di Knutson si concentrava soprattutto sull'importanza della storia culturale, che l'autore descriveva inserendo molti paragrafi sulle diverse forme di attività quotidiane attraverso le varie epoche, che venivano descritte con esempi concreti, ad esempio: in «visitiamo una vecchia fattoria» oppure nel «racconto completo di attività di tutti i giorni», dedicava un lungo paragrafo alla vita dei contadini³⁶³ e la vita in città nel XVII e XIX secolo³⁶⁴. Tra queste vi erano tre pagine di racconto sulla vita di un tale Nils Justeson di Hitra che attraverso il suo duro lavoro diventò proprietario di una fattoria, rimanendo però sempre umile. Diceva: «la tuta grigia mi si addice di più».³⁶⁵

Abbiamo avuto e abbiamo oggi molti eroi del lavoro nella nostra terra, solo che ne sentiamo raramente parlare. Di solito si tratta di persone che fanno il proprio lavoro in silenzio e senza far rumore. Generalmente i loro nomi non compaiono sui giornali o nei libri. Tuttavia, sono questi uomini e donne che hanno contribuito maggiormente alla costruzione della nostra patria che hanno costruito la vecchia Norvegia.³⁶⁶

Nella contemporaneità dell'autore «la nuova Norvegia» è un Paese in cui si stavano sviluppando l'industria e il commercio, che lui si dedicò a descrivere insieme ai capitoli sull'arte e sulle personalità di spicco nell'ambito culturale e gli esploratori polari, sull'agricoltura e la pesca, spedizioni navali e la caccia alle balene, l'industria elettrochimica, industria del legno e quella conserviera.

Per concludere questa parte dedicata all'economia norvegese, Knutson inseriva un paragrafo intitolato «usa prodotti norvegesi», come messaggio personale rivolto agli alunni che stavano vivendo anni di dura crisi economica.

[...] soprattutto dopo la guerra mondiale, siamo diventati sempre più autosufficienti con i prodotti di cui abbiamo bisogno. Ed è dovere di tutti i norvegesi utilizzare prodotti norvegesi che sono altrettanto buoni e più economici di quelli stranieri. In questo modo sostieni il lavoro, aiuti a ridurre la terribile disoccupazione, che in questo momento rende la vita indicibilmente pesante e triste in migliaia e migliaia di case norvegesi.

Mangia cibo norvegese. Vestiti con abiti norvegesi. Indossa scarpe norvegesi. Usa attrezzature norvegesi nella tua casa.³⁶⁷

³⁶¹ Tormod Knutson, *Vårt folks historie*, Oslo, Nasjonalforlaget, 1934, p. 6.

³⁶² Ibidem.

³⁶³ Ivi, p. 109.

³⁶⁴ Ivi, p. 114.

³⁶⁵ Ivi, p. 122.

³⁶⁶ Ibidem.

³⁶⁷ Ivi, p. 168.

Per quanto riguarda la relazione tra Norvegia e Svezia, la descriveva prima, durante e dopo l'unione, come un rapporto di buon vicinato, molto più che nei libri degli anni precedenti. Dove Hæreid e altri si perdevano in lunghi sproloqui sulla vittoria norvegese sulla Svezia nel 1808-09 dilungandosi, come abbiamo già descritto, su inutili dettagli, Knutson sintetizzava molto per mantenere un'argomentazione conciliante.

La lunga pace aveva controllato bene l'odio tra norvegesi e svedesi, e durante la guerra ci sono stati molti gesti di solidarietà da parte dei soldati norvegesi che non trattarono gli svedesi come nemici ma curarono i loro feriti e divisero, fraternamente, con loro, il magro pasto.³⁶⁸

E dove altri autori precedentemente avevano enfatizzato in maniera eccessivamente drammatica gli abusi subiti dagli svedesi in relazione alla crisi dell'unione del 1905, Knutson preferisce descrivere come gli svedesi avessero unificato e riconciliato le forze:

Ma anche la ragione e la saggezza hanno prevalso questa volta: Il re era arrabbiato e deluso, come ragionevolmente poteva essere, ma non voleva fare la guerra alla gente di cui era stato il re fino a quel momento. Neanche i lavoratori svedesi volevano la guerra con la Norvegia per il bene dell'Unione, e lo dissero chiaramente. Noi norvegesi abbiamo motivo di ricordare specialmente i leader del partito laburista svedese, Hjalmar Branting e Adolf Hedin, con profondo riconoscimento. Nessuno lavorò più duramente di loro sulla costruzione della pace e nessuno ha visto chiaramente, quanto loro, che tragedia incommensurabile avrebbe generato una guerra fratricida per entrambi i popoli.³⁶⁹

In estrema sintesi possiamo dire che il periodo tra il 1905 e gli anni Trenta è stato caratterizzato da tre filoni di libri di storia: il primo esprimeva un nazionalismo privo di eccessi che proseguiva la linea intrapresa dai testi di fine '800; il secondo comprendeva i testi che, con l'intento di farsi rappresentanti della costruzione dell'identità nazionale (e forse perché pubblicati in un momento in cui il popolo norvegese stava ancora cercando la propria legittimità nazionale), enfatizzavano eccessivamente l'inimicizia con la Svezia; il terzo, arrivato dopo la Prima guerra mondiale, produsse una nuova generazione di libri che chiudeva definitivamente con la vecchia rappresentazione della società.

La revisione reciproca dei testi scandinavi

Per circa un decennio le associazioni si accontentarono del lavoro svolto dalle singole commissioni nazionali di ciascuna Norden, ogni Paese si era occupato esclusivamente della correzione dei propri testi scolastici ed era stata lasciata libera iniziativa a editori e autori di consultare i colleghi stranieri, per trovare un accordo interpretativo sulle questioni storiche controverse.

Nel maggio del 1931 però la Norvegia decise di verificare se la revisione del 1920 avesse effettivamente portato dei cambiamenti tangibili oppure se fosse stato necessario procedere con una revisione reciproca, così come aveva proposto l'associazione danese nel 1921.

La commissione norvegese esaminò una selezione di testi svedesi e danesi e si accorse che, nonostante le dichiarazioni rese nel 1920 dalla commissione danese in cui questa si dichiarava soddisfatta della narrazione rispetto ai popoli vicini, non avendo rilevato passaggi offensivi nei confronti del popolo svedese o norvegese, c'era molto materiale obiettabile.³⁷⁰

D'altronde forse senza confrontarsi con gli altri Paesi scandinavi, sarebbe stato difficile individuare realmente le parti della narrazione storica che potevano arrecare offesa e rilevare fino in fondo il peso di talune affermazioni. Da questo ulteriore controllo dei testi scolastici si giunse alla conclusione che fosse arrivato il momento di allargare l'inchiesta e coinvolgere tutti gli esperti

³⁶⁸ Ivi, p. 129.

³⁶⁹ Ivi, p. 175.

³⁷⁰ Aage Friis, «Undervisningen i nordens historie», *Nordens kalender*, 1937, pp. 41-48.

scandinavi, permettendo che l'analisi dei testi di ciascuna nazione fosse effettuata dalle commissioni dei Paesi vicini.³⁷¹

Il progetto di revisione reciproca prese avvio nel 1932, coinvolgendo Norvegia, Svezia, Danimarca, Islanda e Finlandia.

Per procedere alla revisione fu creata una commissione di esperti che in seguito divenne permanente; questa aveva il compito di seguire gli sviluppi editoriali nel proprio Paese e controllare che fossero rispettati gli obiettivi principali, ossia che nei testi non fossero presenti affermazioni tali da poter arrecare offesa ad altri popoli e che i testi nazionali concedessero sufficiente spazio anche alla storia degli altri Paesi nordici.³⁷²

Furono nominati inizialmente un esperto per ciascuna nazione, che in seguito divennero due: un professore universitario e un assistente, possibilmente professore di storia della scuola superiore.³⁷³

Prima del secondo conflitto mondiale furono fatte sei riunioni plenarie, della durata di circa due giorni ciascuna, ospitate a rotazione nelle città in cui avevano sede le associazioni. Gli islandesi furono presenti una sola volta nel 1937.³⁷⁴

Negli anni tra il 1933-35 furono esaminati in tutto 126 libri: 42 danesi, 21 finlandesi, 4 islandesi, 27 norvegesi e 32 svedesi.³⁷⁵

Gli elementi di valutazione dei comitati furono stabiliti a discrezione di ciascun gruppo nazionale ma principalmente rispettavano tutti i seguenti criteri:

- Tutti i fatti riportati nei testi dovevano essere veritieri e verificati a livello scientifico;
- avvenimenti isolati, anche se descritti in maniera accurata, non dovevano essere inseriti nei libri a meno che non fossero stati necessari per comprendere l'intero contesto;
- se non fosse stato possibile fare un'affermazione neutrale su un evento controverso, sarebbe stato necessario dare il punto di vista interpretativo di ciascuna;
- sarebbe stato necessario individuare ed eliminare tutte le affermazioni che avessero potuto arrecare offesa o risultare pregiudizievoli;
- mettere enfasi e incrementare la narrazione di aspetti che mostrassero episodi di solidarietà avvenuti tra i popoli nella storia;
- non dovevano essere esclusi dalla narrazione episodi importanti anche se avessero potuto mettere in imbarazzo la propria nazione evidenziando spiacevoli responsabilità del passato: la storia doveva essere trattata in maniera onesta.
- Sarebbe stato necessario considerare un più ampio spazio per le informazioni sulla storia degli altri Paesi nordici e comprendere gli aspetti più importanti del loro sviluppo nazionale.³⁷⁶

Nel dicembre del 1933 il comitato congiunto fece avere alla stampa un primo comunicato³⁷⁷ che sommariamente spiegasse i risultati della ricerca. La stampa per altro aveva dimostrato grande interesse per questo passo in più verso la cooperazione tra Paesi nordici.

Il passaggio più significativo diceva:

Il risultato della revisione dimostra che i libri di testo possono essere estremamente variabili nell'esattezza e nella completezza con cui presentano la storia dei Paesi vicini. L'analisi critica ha rivelato che i libri di testo di tutti i Paesi coinvolti contengono una buona dose di errori e di fraintendimenti e che, sui punti controversi, non prendono

³⁷¹ Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, Helsingfors, Foreningen Norden historiska publikationer, 1937, p. 9.

³⁷² Ivi, p. 10.

³⁷³ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 47.

³⁷⁴ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 15.

³⁷⁵ Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, cit., p. 12.

³⁷⁶ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 16-17.

³⁷⁷ Haakon Vigander, «Historie undervisningen og det nordiske samarbeidet», *Nordisk tidsskrift*, 1933, pp. 525-39.

abbastanza in considerazione i risultati della ricerca scientifica storica. La scoperta di questi fatti dimostra quanto utile e necessario sia stato questo lavoro compiuto dagli esperti di Paesi confinanti.³⁷⁸

In aggiunta a questo, fu rilevato che molta parte del limitato spazio che i libri scolastici dedicavano alla storia dei vicini Paesi nordici era occupata dalla presentazione di fatti non essenziali, mentre argomenti che avrebbero potuto dare alle nuove generazioni preziose informazioni sullo sviluppo storico degli altri Paesi scandinavi erano stati omessi. Molti testi furono giudicati colpevoli di dedicare eccessiva enfasi alla propria storia nazionale a discapito di una narrazione storica oggettiva e comprensiva.

Rapporti storici tra i Paesi scandinavi

Per capire il lavoro di revisione internazionale dei libri scolastici dei Paesi nordici, è importante specificare alcune questioni storiche che furono alla base delle divergenze in questione.

I cinque Paesi del nord sono abitati da cinque popolazioni distinte.

Danesi, norvegesi e svedesi, è importante ricordarlo, sono stati capaci di comprendere reciprocamente le proprie lingue sin dai tempi dell'antichità, poiché sono ancora in grado di comprendersi: alle conferenze in cui sono presenti le tre nazioni, ciascuno parla la propria lingua e non è necessaria la presenza di un interprete.

Gli islandesi invece non possiedono questo vantaggio linguistico: nonostante la lingua islandese sia di derivazione dell'antica lingua norrena, si è sviluppata in un'altra direzione, autonoma rispetto agli altri Paesi³⁷⁹. Tuttavia, molti islandesi, all'epoca in cui furono fatte le revisioni, parlavano e scrivevano in danese.

I finlandesi, a differenze degli altri Paesi nordici, hanno origini nettamente distinte. La maggioranza della popolazione discende da popolazioni baltiche che emigrarono verso i territori dell'attuale Finlandia durante i primi otto secoli dell'era cristiana, e la minoranza discende da popolazioni svedesi che colonizzarono le isole Aland e la Finlandia stessa.³⁸⁰

La Finlandia è un Paese bilingue in cui il 90 % della popolazione parla finlandese e il 10 % svedese ma in cui le classi istruite comprendono entrambe le lingue nazionali.³⁸¹

C'è una forte affinità culturale tra gli abitanti dei cinque Paesi nordici, anche dove, come il caso della Finlandia, le origini etniche e la lingua differiscono in larga parte da quelle invece molto simili negli altri quattro Paesi³⁸².

L'unità culturale tra i cinque Paesi può essere spiegata dal fatto che per secoli e forse millenni si sono sviluppati lungo linee parallele. Ma questo non significa che le relazioni tra loro siano sempre state amichevoli come lo sono oggi: «le persone a noi più prossime sono il nostro peggior nemico», diceva un vecchio detto norreno e gli annali del Nord registrano inimicizie amare e conflitti sanguinari.³⁸³ La storia dei cinque Paesi è costellata di conquiste, unioni, conflitti e reciproche influenze culturali. Il contatto diretto tra ciascuna nazione dipende anche dalla distanza che intercorre tra loro, per cui ad esempio tra Finlandia e Islanda ve ne sono stati pochi.

³⁷⁸ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit. p.19.

³⁷⁹ Gianna Chiesa Isnardi, *op. cit.*, p. 429.

³⁸⁰ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 7.

³⁸¹ Ivi, p. 5.

³⁸² In questo punto il testo di Vigander prosegue asserendo che il progresso e la civiltà avvenuti in Finlandia sono da imputare all'influenza svedese: « even where, as in Finland, race and language differ largely from those prevailing in the other four countries, the cultural traditions are the same, advances in civilization through the centuries having usually reached Finland by way of Sweden», p. 5.

³⁸³ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., 7.

Non è possibile riassumere in poche pagine la storia dei Paesi scandinavi, quindi ci limitiamo qui a un rapido accenno delle tappe principali ma soprattutto a esporre i fatti, seppur in maniera estremamente sintetica, che hanno costituito motivo di disaccordo nelle interpretazioni storiche.

I parlanti le lingue del ceppo germanico che vivevano in Danimarca e nella penisola scandinava non emersero nella storia europea prima della cosiddetta era vichinga (ca. 800-1050). Le prime navi provenienti dal Nord che fecero notizia, arrivarono in Inghilterra verso la fine del VIII secolo.³⁸⁴ Da quel momento i vichinghi o normanni, come venivano anche chiamati, lasciarono il segno sia nell'Europa occidentale che in quella orientale.

Durante questo periodo furono stabilite delle colonie nelle Isole Faroe e in Islanda. Gli islandesi a loro volta colonizzarono la Groenlandia e da lì si spinsero fino all'America del nord per un insediamento di breve durata³⁸⁵.

Questo fu anche un periodo di sviluppo politico in cui per la prima volta la Norvegia, la Danimarca e la Svezia furono governati come regni unificati, mentre fino ad allora i territori erano governati da piccole tribù indipendenti tra loro. L'Islanda fu scoperta accidentalmente da un navigatore norvegese diretto alle Isole Faroe. Non aveva una propria popolazione autoctona, ma era stata già abitata da monaci irlandesi, che la usava come luogo di eremitaggio³⁸⁶. Verso l'870 i primi coloni norvegesi si trasferirono stabilmente e nel 930 l'Islanda si proclamò indipendente. Successivamente, nel XIII secolo, insieme alla Groenlandia, si unì volontariamente al regno di Norvegia riconoscendo la sovranità del suo re³⁸⁷.

All'inizio del XI secolo, ossia verso la fine dell'era vichinga, i sovrani scandinavi adottarono il cristianesimo, diffondendo la nuova religione in tutta la regione, tranne la Finlandia³⁸⁸. Verso la fine del XII secolo i sovrani svedesi iniziarono a organizzare crociate per cristianizzare le tribù che vivevano nei territori finlandesi e per incorporare i loro territori nel regno svedese. Per quasi 600 anni, dal 1362 fino al 1809, la Finlandia rimase parte del regno di Svezia, come provincia.³⁸⁹

Alla fine del XIII secolo i cinque Paesi del nord erano divisi in tre regni³⁹⁰.

Durante il XIV e XV secolo, motivi dinastici e per interessi nobiliari comuni ai tre regni portarono una forte spinta verso l'unione politica. Dal 1319 al 1355 la Svezia e la Norvegia furono uniti sotto un unico regno. Nel 1380 il re di Danimarca ereditò la corona norvegese; questo evento, incidentalmente, condusse ad un'unione dano-norvegese che durò fino al 1814. Il culmine del processo di unificazione fu raggiunto a Kalmar (da cui l'unione prende il nome), dove, nel 1397, l'erede della regina Margherita reggente di Danimarca fu incoronato re di tutti e tre i regni.³⁹¹ Quindi per oltre un secolo vi fu un unico regno ma ciascun Paese aveva un proprio consiglio reale in ciascuno dei tre vecchi regni. Queste condizioni portarono ad un rafforzamento della corona danese e del suo dominio. Ovviamente questo non piaceva a Norvegia e Svezia che opposero resistenza a questo sviluppo politico e per questo la Danimarca fu costretta a combattere per il proprio trono norvegese e per quello svedese³⁹².

Nel 1523 la Svezia si svincolò dall'unione ma la Norvegia non riuscì a fare altrettanto. Nel 1537 l'arcivescovo norvegese, ultimo baluardo della Chiesa cristiana cattolica e dell'indipendenza

³⁸⁴ Johannes Brøndsted, *I vichinghi*, Torino, Einaudi, 1976.

³⁸⁵ Rudolf Pörtner, *L'epopea dei vichinghi*, Milano, Garzanti, 1980.

³⁸⁶ Ivi, p. 43.

³⁸⁷ Brøndsted, *op. cit.*, p. 70.

³⁸⁸ Brøndsted, *I vichinghi*; Pörtner, *L'epopea dei vichinghi*; Chiesa Isnardi, *Storia e cultura della scandinavia. Uomini e mondi del nord*.

³⁸⁹ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., 7.

³⁹⁰ Ibidem.

³⁹¹ Chiesa Isnardi, *op. cit.*, p. 436.

³⁹² Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 9.

nazionale, dovette scappare dai soldati del re danese che stava costringendo la popolazione, con la forza, ad accettare la riforma luterana, come aveva appena fatto in Danimarca; il consiglio reale indipendente fu abolito e quindi la Norvegia era completamente governata dalla Danimarca³⁹³.

Nello stesso periodo in cui il luteranesimo arrivò in Norvegia e Danimarca, lo stesso accadde in Finlandia e Svezia.

Dunque, dal 1523, per quasi tre secoli, i Paesi nordici furono divisi in due monarchie: quella danese (Norvegia, Danimarca e Islanda) e quella svedese (Finlandia e Svezia). Tra i due regni vi furono numerosi conflitti per la supremazia che sfociarono spesso in guerre, delle quali le più importanti e maggiormente discusse nei testi scolastici, dando adito a opposte interpretazioni, avvennero negli anni: 1563-1570, 1611-1613, 1643-1645, 1657-1660, 1675-1679, 1700, 1709-1720, 1788, 1808-1809, 1813-1814.³⁹⁴

In questi stessi anni, a partire dal XV secolo, i re danesi erano coinvolti negli affari di due principati al sud della Danimarca: lo Schleswig, una vecchia provincia danese, e l'Holstein, un principato tedesco. Durante le sopra menzionate guerre scandinave, il re di Danimarca in alcuni casi si era alleato con lo zar di Russia contro il comune nemico svedese. Il re di Svezia si alleò allora con il duca di Holstein-Gottorp che essendo, dal XVI secolo, governatore di parte dello Schleswig e dell'Holstein, desiderava rendersi indipendente dalla Danimarca.³⁹⁵

Nel XVII secolo il regno di Svezia si dimostrò più forte e costrinse il re di Copenaghen a cedere una parte dei territori norvegesi e una parte dei territori danesi e con questi circa un terzo della loro popolazione.

Nelle guerre napoleoniche la Svezia si oppose a Napoleone che era alleato dello zar a cui aveva dovuto cedere la Finlandia nella guerra del 1808-09.³⁹⁶ La Danimarca-Norvegia si era invece alleata con Napoleone e in seguito alla sconfitta dei francesi a Lipsia fu costretta a cedere i territori norvegesi alla Svezia con il trattato di Kiel.³⁹⁷

La Norvegia, che rifiutò di riconoscere questo trattato, adottò una nuova costituzione libera e democratica ed elesse un proprio parlamento.³⁹⁸ Ma dopo l'intervento delle grandi potenze e una breve guerra con la Svezia nell'estate del 1814, i norvegesi accettarono di entrare in unione con la Svezia basata su un accordo tra il parlamento norvegese, eletto in accordo con la nuova costituzione, ed emissari del re di Svezia.³⁹⁹ Secondo l'accordo, a parte il fatto che avrebbero condiviso lo stesso re, i due Paesi avevano in comune solo le questioni relative all'esercito e alle relazioni diplomatiche⁴⁰⁰. Erano quindi unite sulla base di una teorica equità. In realtà però la Norvegia non aveva nessun controllo sugli affari esteri e con la crescita e lo sviluppo che ebbe durante il XIX secolo questo punto di disparità non fece che aumentare il malcontento⁴⁰¹. Negoziazioni fallirono ripetutamente e nel 1905 venne creato un servizio consolare norvegese separato⁴⁰². Quando il re svedese negò il consenso a questo atto unilaterale, il parlamento norvegese dichiarò dissolta l'unione con la Svezia⁴⁰³. Entrambi i Paesi si mobilitarono e fu temuta una guerra, ma il desiderio di

³⁹³ Ibidem.

³⁹⁴ Ibidem.

³⁹⁵ Ibidem.

³⁹⁶ Chiesa Isnardi, *op. cit.*, p. 867.

³⁹⁷ Ivi, p. 872.

³⁹⁸ Ivi, p. 873.

³⁹⁹ Vigander, *Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*, cit., p. 9.

⁴⁰⁰ Chiesa Isnardi, *op. cit.*, p. 875.

⁴⁰¹ Ibidem.

⁴⁰² Ivi, p. 1015.

⁴⁰³ Vigander, «*Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*», cit., p. 9.

entrambi i popoli di preservare la pace fermò le ostilità⁴⁰⁴. Quindi la Svezia riconobbe l'indipendenza della Norvegia e vennero stipulati nuovi accordi per le relazioni future.⁴⁰⁵

L'analisi dei testi portò alla conclusione che la maggior parte degli errori, indipendentemente dalla nazione presa in esame, si trovava nei testi per la scuola elementare, che contenevano molti difetti interpretativi, pregiudizi, riferimenti a pubblicazioni scientifiche obsolete e fatti non essenziali. Vero è che i testi rivolti a quella fascia d'età avevano bisogno di un alto grado di semplificazione e che i fatti dovevano essere narrati in una maniera, come si riteneva all'epoca, «schietta ed epico drammatica».⁴⁰⁶ Di conseguenza questi libri tendevano ad assumere un tono narrativo più vivace, ma questo non giustificava gli errori. In un buon numero di casi era evidente la mancanza di conoscenza storica degli autori oltre ad una mancanza di consapevolezza riguardo la responsabilità verso i giudizi e i pregiudizi che i loro libri avrebbero potuto diffondere. Secondo le commissioni⁴⁰⁷, gli autori non avevano intenzione di essere ingiusti, ma solo di raccontare storie interessanti e suggestive, senza rendersi conto del fatto che l'impressione data delle popolazioni di cui narravano avrebbero lasciato negli studenti una traccia indelebile.

La situazione, riguardando principalmente i libri per le scuole elementari, ossia quelli con maggior diffusione, destava grande preoccupazione negli esperti dei cinque Paesi. Infatti, questo significava che la maggior parte degli studenti dei Paesi nordici riceveva un'immagine di glorificazione della propria nazione ma pochissime informazioni storiche sulle popolazioni degli altri Paesi del nord.⁴⁰⁸

La questione patriottica nella revisione reciproca

Alla luce di quanto descritto finora cerchiamo di dare conto di quali racconti o passaggi furono considerati dalle cinque associazioni Norden «esempi di sciovinismo».

In un testo norvegese i vichinghi erano definiti «forti e difficili da spaventare», ma alla commissione questa affermazione sembra inutile nel contesto e di pura vanità.⁴⁰⁹

Un'affermazione simile appariva in un libro danese in cui si sosteneva che il re Svend Tveskæg⁴¹⁰ aveva conquistato l'Inghilterra perché all'epoca gli inglesi «non erano bravi con le faccende di guerra».⁴¹¹

La bozza di un libro norvegese per la scuola primaria, analizzato dalla commissione danese, conteneva un passaggio a dir poco spiacevole: dal 1448 al 1814 la monarchia danese era stata retta dalla dinastia degli Oldenburg i cui re si chiamavano tutti Christian o Frederick ad eccezione di uno che si chiamava Hans, e che ciascun nome si ripeteva talmente tante volte che era impossibile ricordare i re. Tuttavia, questo aveva poca importanza visto che la Norvegia non gli doveva alcuna gratitudine, trattandosi in tutti i casi sia di «cattivi re che di cattive persone».⁴¹² Questo punto fu rimosso prima che il testo andasse in stampa.⁴¹³

Fu rilevato anche che gli svedesi usavano il nome Jutes ossia «abitanti dello Jutland» per chiamare i danesi, in maniera dispregiativa.⁴¹⁴

Un altro punto in comune, ma evidente soprattutto nei libri svedesi, era che dai racconti sembrava che gli unici punti di contatto con i Paesi vicini fossero state le guerre e i re, mentre i periodi di pace

⁴⁰⁴ Chiesa Isnardi, *op. cit.*, p. 1015.

⁴⁰⁵ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 9.

⁴⁰⁶ Ibidem.

⁴⁰⁷ Redegjørelse for Foreningen Nordens undersøkelse av historielærebøkene, 1921, Riksarkivet, RA, PA, 1230/D/L0171.

⁴⁰⁸ Ibidem.

⁴⁰⁹ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 53.

⁴¹⁰ Barbaforcuta.

⁴¹¹ Foreningerne Nordens arbejde indtil 1933, Riksarkivet, PA, RA, 1230/D/L0194.

⁴¹² Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, cit., p. 33.

⁴¹³ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 21.

⁴¹⁴ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 49.

venivano del tutto ignorati. La responsabilità dell'inizio di un conflitto veniva sempre imputata alla parte avversaria o perché avevano attaccato per primi o perché avevano compiuto azioni che richiedevano un intervento in risposta.⁴¹⁵

Un fatto riscontrato da Islanda, Finlandia e Norvegia era che quando apparivano nei testi di storia di Paesi stranieri, venivano automaticamente assimilate al regno da cui erano dominate, e la loro storia nazionale spariva e così il progresso relativo al loro territorio.⁴¹⁶ Gli accordi costituzionali stipulati con le nazioni con cui si era in unione venivano totalmente ignorati, oppure riferiti in maniera errata, come nel caso denunciato da Refsdal.⁴¹⁷ I finlandesi lamentavano il fatto che personalità loro connazionali, come l'ammiraglio Klaus Horn, fossero descritte come svedesi.⁴¹⁸

Gli islandesi accusavano i norvegesi di appropriarsi di alcuni personaggi storici vissuti nell'anno mille come Leiv Erikson, il navigatore che arrivò per primo in America, senza menzionare il fatto che il Paese era diventato indipendente nel 930 e che Leiv Erikson era nato in Islanda.⁴¹⁹

Gli esperti norvegesi a loro volta si sentivano offesi quando, ad esempio, Peter Wessel Tordenskjold, nato in Norvegia nella città di Trondheim, veniva definito nei libri danesi «il giovane eroe navale danese»⁴²⁰. Un errore riscontrato sia nei libri svedesi che finlandesi era l'assimilazione dell'esercito norvegese a quello danese, con frasi del tipo «l'esercito danese in Norvegia marciò verso la Svezia attraversando la Norvegia». In verità, a partire dalla seconda metà del XVII secolo la Norvegia aveva un proprio esercito indipendente formato da contadini norvegesi sottoposti all'obbligo di leva.⁴²¹

La commissione si era altresì rammaricata di aver riscontrato come non si facesse alcun accenno alle diverse forme che aveva assunto nei secoli l'unione tra Danimarca e Norvegia durata dal 1380 al 1814.⁴²² Seppure fosse vero che la Norvegia era divenuta un territorio danese come risultato degli avvenimenti del 1380, era altrettanto vero che a partire dal 1537 avrebbe potuto essere descritta come un regno indipendente. Il fatto di nominare solo la Danimarca in riferimento al passato, lasciava immaginare che ci si stesse riferendo al territorio effettivamente occupato dalla Danimarca contemporanea, mentre il termine Danimarca-Norvegia, costantemente usato nei testi norvegesi, dava un'immagine più accurata della geografia politica del periodo tra il 1537 e il 1814. Stessa critica era stata mossa dalla Finlandia, che a sua volta chiese di usare il termine Svezia-Finlandia.⁴²³

Differenza nei vari rapporti nazionali

Anche se i report avevano molto in comune, ciascuno aveva delle caratteristiche proprie. Il report della commissione danese, ad esempio, difendeva o meglio spiegava la politica del tempo in cui la monarchia danese era predominante al nord evidenziando come, durante il tempo dell'unione di Kalmar, molti sviluppi, che da un punto di vista norvegese e svedese erano motivati dalle ambizioni danesi, in realtà non fossero altro che il risultato dell'ampliamento dei poteri del re, un processo che ebbe luogo in molti Paesi in quel periodo e che aveva provocato proteste in Danimarca come altrove. È vero che il re danese aveva forzato l'introduzione del luteranesimo in Norvegia ma, d'altronde, aveva fatto lo stesso in Danimarca, usando gli stessi metodi duri⁴²⁴. È altresì vero che esisteva un monopolio commerciale danese sull'Islanda a partire dal 1602; ma i monopoli erano la forma

⁴¹⁵ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 20.

⁴¹⁶ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 54.

⁴¹⁷ Refsdal, op. cit.

⁴¹⁸ Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, 79.

⁴¹⁹ Ivi, pp. 114, 146.

⁴²⁰ Ivi, p. 130.

⁴²¹ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 54.

⁴²² Foreningerne Nordens arbejde indtil 1933, Riksarkivet, PA, RA, 1230/D/L0194.

⁴²³ Vigander, *Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*, cit., p. 21.

⁴²⁴ Ivi, p. 22.

comune di commercio ai tempi del mercantilismo.⁴²⁵ Alla luce di questi fatti, gli esperti danesi chiedevano un giudizio più adeguato e comprensivo del re dell'unione danese, nei libri islandesi, danesi e svedesi. A questo proposito i danesi chiesero che fosse usato solo il nome Christian II quando si faceva riferimento all'ultimo re dell'unione di Kalmar, eliminando l'appellativo che generalmente gli veniva associato, ossia «il tiranno».⁴²⁶ Per finire gli esperti danesi chiesero che fossero chiariti i principali aspetti che riguardavano lo Jutland e il pericolo rappresentato per la Danimarca dalla casata degli Holstein-Gottorp, i cui membri salirono anche sui troni di Russia e Svezia nel XVIII secolo.⁴²⁷

Il report islandese, per la sua parte, era stato più aspro e personale nelle sue critiche verso gli altri. Innanzitutto, non apprezzava il modo in cui la Norvegia si era attribuita la paternità dell'antica letteratura delle saghe islandesi. I norvegesi furono anche accusati di aver trascurato il fatto che l'antica cultura islandese e la sua società, sin dal principio, ebbero un carattere indipendente dai fondatori.⁴²⁸ Inoltre, il report suggeriva che il declino economico dell'Islanda, a partire dal XVII secolo, fosse da imputare all'effetto del monopolio commerciale imposto dalla Danimarca, che in alcuni periodi era stato applicato in maniera talmente privo di scrupoli da causare una vera e propria spogliazione dell'economia degli abitanti.⁴²⁹

Il report finlandese dall'altra parte chiedeva che la posizione della Finlandia come avamposto orientale della cultura nordica fosse riconosciuto nei libri di storia degli altri Paesi, e che la storia finlandese fosse inserita e considerata come la storia del resto della Scandinavia e non come parte della storia generale d'Europa. Venne chiesta maggiore considerazione sia dello sviluppo di una letteratura in lingua finnica dai tempi della riforma, sia, più in generale, del risorgimento nazionale finlandese nel XVIII secolo.⁴³⁰

Dal suo canto la Norvegia sottolineava come nei libri danesi e svedesi si generalizzasse parlando di Scandinavia o di Paesi del nord in riferimento ad opere letterarie, a viaggi o a scoperte che avessero visto la partecipazione dei norvegesi o degli islandesi dei tempi antichi, mentre si specificava la nazionalità di danesi o svedesi quando si parla di imprese vichinghe importanti che li vedeva coinvolti.⁴³¹ Infine, gli esperti norvegesi chiedevano che fosse spiegato ai giovani lettori degli altri Paesi come fosse stata naturale e inevitabile la crescita di un sentimento nazionale durante il XIX secolo, un augurio molto simile a quello espresso dalla Finlandia.⁴³²

La commissione svedese chiedeva maggiori riferimenti al fatto che per molti secoli la Svezia fosse stata accerchiata e che confinasse su due lati con la Danimarca-Norvegia. Nonostante la grande espansione del potere e dei territori svedesi fosse stata menzionata nei testi scolastici, la commissione riteneva che andasse posto l'accento con maggior enfasi sulle condizioni interne al Paese, spiegando sia la nascita che la caduta del dominio svedese sull'intera area nel Nord Europa. Un ultimo appunto del report svedese riguardava una maggiore enfasi da mettere sul punto di vista pan-scandinavo, insieme a dei suggerimenti su alcune questioni che avrebbero potuto incentivare uno spirito di comunità nordico.⁴³³

In conclusione di questo capitolo è bene evidenziare che ogni commissione riconobbe che il proprio Paese, nella maggioranza dei casi, era stata trattato con obiettività nei riferimenti contenuti nei libri dei vicini Paesi nordici. Fu evidenziato che sarebbe stato sufficiente apportare qualche correzione o inserire qualche semplice e breve approfondimento su taluni argomenti, senza stravolgerne la

⁴²⁵ Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, cit., pp. 67–69.

⁴²⁶ Ivi, p. 43.

⁴²⁷ Ivi, pp. 49–51.

⁴²⁸ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 55.

⁴²⁹ Vigander, *Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*, cit., p. 22.

⁴³⁰ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 56.

⁴³¹ Vigander, *Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*, cit., p. 22.

⁴³² Ibidem.

⁴³³ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 56.

sostanza.⁴³⁴ Da ciò fu dedotto che le storture trovate non fossero dovute a cattive intenzioni ma a tradizioni didattiche obsolete, ignoranza e mancanza di criteri di riferimento adeguati.⁴³⁵

La commissione svedese e quella norvegese rinnovarono l'intenzione di inserire il punto di vista di ciascuna delle due parti nelle questioni relative alla loro unione (1814-1905), e che avrebbero specificato che, per ogni azione compiuta, entrambe le nazioni ritenevano di avere una legittimità.⁴³⁶

Fu stabilito altresì un accordo tra la commissione norvegese e quella danese per l'uso della denominazione «Danimarca-Norvegia» - e non soltanto Danimarca - quando si trattava del periodo in cui la monarchia comprendeva entrambi i territori.⁴³⁷ Lo stesso fu deciso di fare tra Svezia e Finlandia.

Fu altresì stabilito che laddove il luogo di nascita di un personaggio storico fosse stato noto, questo sarebbe stato menzionato chiaramente, per identificarne la nazionalità, soprattutto riguardo personaggi la cui storia coinvolgeva due Paesi. Nel caso di nazionalità dubbia, sarebbe stato necessario spiegare le ragioni che motivavano l'incertezza oppure evitare di attribuire del tutto una nazionalità al personaggio.⁴³⁸ A questo riguardo, ad esempio la commissione norvegese puntualizzò che le linee dei confini, specialmente nei tempi più antichi, non erano così chiare da stabilire.⁴³⁹

La stessa commissione si dichiarò disposta a riconoscere la specificità delle saghe islandesi come opere letterarie nazionali, ma riteneva altrettanto importante riconoscerne un'origine nel folklore norvegese. Inoltre, fu osservato, sottolineare il legame tra le popolazioni dei due territori avrebbe probabilmente apportato più vantaggio che danno alla comune causa di mettere in evidenza la vicinanza tra le popolazioni scandinave.⁴⁴⁰

Nel 1933, alla riunione dei comitati congiunti, fu proposto di stilare un elenco bibliografico con indicazione dei testi e dei passaggi specifici riguardanti le questioni considerate controverse che erano state trattate dai rispettivi autori in modo da soddisfare tutti gli esperti. Questa attività non fu mai davvero portata avanti. Come non fu seguito da altri l'esempio della commissione finlandese che nello stesso anno aveva proposto di creare dei testi che funzionassero da modello, per affrontare gli argomenti su cui vi era disaccordo.⁴⁴¹

Nell'arco degli anni Trenta ciascuna commissione in accordo con i rispettivi governi decisero in quale modo procedere per mantenere vigile l'attenzione sul lavoro svolto fino a quel momento e allo stesso tempo non perdere di vista nuove pubblicazioni che avrebbero potuto incappare negli stessi errori dei testi precedenti⁴⁴². Il provvedimento adottato in Norvegia a partire dal 1938 fu elaborato dal Ministero della Chiesa e dell'Educazione, che, come è stato detto, decideva dell'approvazione dei testi scolastici; vi si affermava che non sarebbe stato possibile esaminare alcun manoscritto che non fosse stato preventivamente sottoposto e approvato dall'associazione Norden.⁴⁴³

L'attività delle associazioni Norden rappresentò un esempio e in alcuni casi un modello nella storia del movimento per il miglioramento dei testi scolastici, al punto che, come vedremo, fu più volte nominata nelle inchieste degli anni successivi, in particolar modo dalla Società delle Nazioni.

La particolarità di questa iniziativa è che sin dall'inizio assunse una dimensione internazionale, mutuale e positiva oltre che negativa. Infatti, la proposta originale presentata dalla Norvegia nel

⁴³⁴ Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, cit., pp. 210–11.

⁴³⁵ Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 56.

⁴³⁶ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 23.

⁴³⁷ Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, cit., p. 213.

⁴³⁸ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit., p. 23.

⁴³⁹ Ibidem.

⁴⁴⁰ Ibidem.

⁴⁴¹ Ivi, p. 25.

⁴⁴² Vigander, «History textbook revision in the nordic countries», cit., p. 57.

⁴⁴³ Ibidem.

novembre del 1919 riguardava non solo la revisione dei propri libri di testo, ma anche un invito all'associazione svedese a fare altrettanto con i propri libri di storia. In questo modo l'attività assume una dimensione internazionale e ogni nazione aveva la percezione che la propria buona volontà coincideva con quella del proprio vicino.

La reciprocità già proposta dalla commissione danese nel 1921 si concretizzò nel decennio successivo per poi diventare fonte per lavori congiunti e pubblicazioni sul tema delle controversie sulle interpretazioni storiche anche nei decenni successivi.⁴⁴⁴

Inoltre, i report proposti dalle singole commissioni non evidenziavano solo i passaggi da modificare, ma anche quelli scritti nel rispetto della sensibilità delle altre popolazioni che potessero funzionare da modello.

⁴⁴⁴ Ivi, pp. 60-61.

Capitolo III

L'inchiesta sui libri scolastici del dopoguerra della Dotation Carnegie

All'indomani del primo conflitto mondiale, come si è già accennato, molte associazioni che si erano costituite tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, e che in vario modo si occupavano di promuovere il pacifismo, ripresero le proprie attività. Sia in ambienti ristretti che in eventi ufficiali, come la prima conferenza universale per la pace nel 1889, era già stata espressa l'esigenza di ripensare la didattica della storia, specialmente nei testi in uso nelle scuole primarie, ritenuta responsabile di diffondere «false idee sulla natura e sulla cause della guerra»⁴⁴⁵. Lo sconvolgimento provocato dalla guerra del 14-18 fece acuire la percezione che non solo fosse necessario riprendere le attività, ma incrementarne la portata.⁴⁴⁶

Alle iniziative portate avanti dalla Norvegia e a seguire dagli altri Paesi dell'area scandinava, grazie al lavoro delle associazioni Norden, si affiancarono, negli stessi anni, studi e indagini sui manuali scolastici, condotti a livello internazionale. Numerosi dibattiti presero avvio da queste iniziative, vedendo contrapposti, storici, filosofi e politici che, con argomentazioni estremamente persuasive e interessanti, hanno sostenuto oppure osteggiato la possibilità che la narrazione storica dovesse essere piegata alle necessità della diplomazia internazionale.⁴⁴⁷

Cercheremo di dare conto delle iniziative più importanti a livello sia nazionale che internazionale, in cui furono studiati, analizzati e commentati i testi scolastici di storia per le scuole elementari.

Tra questi l'importantissima iniziativa promossa dal centro europeo dalla Fondazione Carnegie per la pace internazionale.

La Dotation Carnegie pour la paix internationale è stata fondata negli Stati Uniti dal filantropo americano Andrew Carnegie nel 1910⁴⁴⁸. Nato in Scozia ed emigrato in Pennsylvania a soli tredici anni, pur lavorando duramente come operaio, nel tempo libero studiava da autodidatta nella biblioteca di quartiere. Divenuto col tempo un imprenditore di successo dell'industria siderurgica, iniziò, alla fine del '800, ad investire il proprio capitale in opere culturali e sociali.⁴⁴⁹ Tra queste la costruzione di oltre duemilacinquecento biblioteche pubbliche, parchi, chiese, finanziamenti alle università come il Californian institut of technology, la costruzione della famosa sala da concerto di New York che porta il suo nome. Costituì un fondo pensionistico per persone con meriti speciali: il Carnegie Hero Fund⁴⁵⁰, finanziò enti di ricerca. Alla sua morte fece in modo che i 350 milioni di dollari della sua eredità fossero distribuiti in opere caritatevoli.⁴⁵¹

⁴⁴⁵ Unesco, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials: As Aids to International Understanding*, 1949, p. 10.

⁴⁴⁶ Roberto Berardi, «La revisione internazionale dei manuali di storia», *Scuola e città*, IX, n. 4, 1958, p. 121; pubblicato anche in Id., *Didattica della storia*, Torino, Giappichelli, 1972, pp. 70–84.

⁴⁴⁷ Gioacchino Volpe, «Diplomazia dei libri di scuola», *Corriere della sera*, 11 gennaio 1934. Per una visione più organica del pensiero dell'autore sul tema si rimanda a Id, *Pacifismo e storia*, Roma, Istituto nazionale fascista di cultura, 1934.

⁴⁴⁸ Anne-Martine Hekens, «Un livre scolaire n'est-il qu'un simple manuel ? Les manuels scolaires, outils politiques ?», *Analyse de l'ivoes*, 2017, p. 6.

⁴⁴⁹ Jules Jean Prudhommeaux, *Le Centre européen de la Dotation Carnegie pour la paix internationale, 1911-1921*, Parigi, 1921, p. 4.

⁴⁵⁰ Si tratta di un fondo stanziato da Andrew Carnegie per premiare le persone che si sono distinte in atti di eroismo in tempo di pace. Con decreto legislativo il 25 settembre 1911 (pubblicato in gazzetta ufficiale il 16 ottobre 1911, n 241) viene costituita la fondazione Carnegie per gli atti di eroismo ed eretta ente morale; a tutt'oggi è ancora attivo presso il Ministero degli interni. <http://www.fondazionecarnegie.it/>

Al momento della sua istituzione si trattava di un fondo che avrebbe premiato atti di grande eroismo civile oppure dato un sussidio alle vedove o ai figli di vittime del lavoro oppure di persone morte per salvare altre vite.

Si proponeva quindi di premiare gli eroi della pace, gli eroi della civiltà. Lo scopo era di permettere a queste persone di non doversi preoccupare del fatto che il loro gesto eroico avrebbe causato danni economici alle loro famiglie.

Nel 1911 grazie ai suoi rapporti di amicizia e di vicinanza ideologica con Paul-Henri Benjamin d'Estournelles, fu possibile espandere la sua opera e attivare un centro europeo della fondazione, in Francia.⁴⁵²

Si trattava di una delle tante organizzazioni sorte nei decenni a cavallo tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, sia in Europa che negli Stati Uniti, per la promozione della pace internazionale. L'obiettivo di questa nuova fondazione era quello di riunire i vari attori del movimento pacifista globale (in particolare di riunire i giuristi, sostenitori della creazione di una corte di giustizia internazionale) e i sostenitori dell'idea di un arbitraggio sovranazionale che si battesse per la firma dei trattati internazionali⁴⁵³. L'argomento centrale della Carnegie era che il mondo, ormai entrato nell'era dell'interdipendenza, non potesse permettersi lo scoppio di una guerra in nessuna parte del mondo, in quanto questo avrebbe minacciato, a lungo termine, l'intero pianeta. Occorreva pertanto compiere progressi nella risoluzione dei conflitti internazionali con mezzi pacifici, al fine di giungere all'abolizione della guerra, nel senso giuridico del termine⁴⁵⁴. A tal fine, la fondazione Carnegie intendeva sviluppare la sua azione in diverse direzioni: esercitare pressioni sui governi per incoraggiare lo sviluppo del diritto internazionale, all'epoca inesistente, promuovere studi scientifici sulle cause delle guerre e sull'uso della propaganda per condizionare l'opinione pubblica, infine, organizzare scambi internazionali per promuovere la pace.⁴⁵⁵

Nei primi anni di attività, l'azione si basava principalmente sulla propaganda e sulla diffusione di numerose pubblicazioni per la pace, ma ebbe una battuta d'arresto durante il 14-18, a causa della dichiarata neutralità degli Stati Uniti. Quando questi ultimi entrarono in guerra nel 1917, la Carnegie si dichiarò a favore della continuazione del conflitto contro l'Impero tedesco, «al fine di stabilire una pace duratura tra i popoli»⁴⁵⁶.

Nel dopoguerra riprese le attività, finanziando la ricostruzione delle biblioteche di Reims e di Lovanio distrutte dai tedeschi durante la Grande Guerra⁴⁵⁷, cui si aggiunsero iniziative per la costruzione della pace internazionale e la promozione della fratellanza tra i popoli.

Inchiesta sullo spirito dei testi scolastici del dopoguerra e i suoi limiti

Il 13 luglio 1921 si riunì il comitato esecutivo del centro europeo della Dotation Carnegie per la pace internazionale, insieme ad alcuni membri del comitato francese della divisione di economia politica e storia e dell'università di Parigi, sotto la presidenza di Paul-Henri Benjamin d'Estournelles de Constant. L'oggetto era determinare l'orientamento che il centro europeo avrebbe

La copertura economica del fondo era costituita da un deposito di 750.000 dollari al 5% di rendita che appunto con i 37.500 dollari annui ricavati avrebbe permesso di finanziare le azioni ritenute eroiche.

Ovviamente venivano poste delle condizioni: rendere la situazione economica del beneficiario migliore di come fosse in precedenza, interrompere il sussidio se fosse stato usato in maniere sconvenienti, valutare l'eventuale esistenza di premi per determinate categorie di lavoratori (polizia, pompieri ecc.) come procedere per non creare una sovrapposizione o un conflitto, dare priorità a vedove e orfani ecc.

Venivano quindi stanziati premi una tantum per le persone che avevano compiuto un atto eroico, e invece venivano concesse rendite per orfani e vedove finché non avessero raggiunto l'età adulta i primi o non si fossero risposate le seconde. Cfr. Fondazione Carnegie presso il Ministero dell'interno, XVI relazione annuale, 1928.

⁴⁵¹ <https://www.carnegie.org/interactives/foundersstory/#/>

⁴⁵² Ludovic Tournès, «La Dotation Carnegie pour la Paix Internationale et l'invention de la diplomatie philanthropique», in *L'argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*, 2010, p. 25.

⁴⁵³ Ivi, pp. 29-33.

⁴⁵⁴ Ivi, p. 30.

⁴⁵⁵ Prudhommeaux, *Le Centre européen de la Dotation Carnegie pour la paix internationale, 1911-1921*, cit., p. 29.

⁴⁵⁶ Henkens, *op. cit.*, p. 6.

⁴⁵⁷ Nadine Akhund-Lange, «The work of the Carnegie endowment in Europe after World War one: the libraries of Belgrade, Leuven and Rimes (1919-1928). A comparative approach», *Military history review*, n. 2, 2015, 114-31, p. 116.

dovuto seguire, negli anni a venire, «dopo le lentezze dovute alla guerra e alla pace ancora così precaria».⁴⁵⁸

E proprio sotto questo profilo si configurarono due progetti proposti e approvati dal comitato esecutivo. Il primo commissionava un'indagine sulla vera forza dei partiti democratici in Germania e la disposizione dell'opinione pubblica tedesca di fronte ai grandi problemi del dopoguerra; il secondo, diverso dal primo, ma ispirato dalle stesse preoccupazioni, consisteva in un'inchiesta sullo spirito con cui venivano descritti, nei libri scolastici pubblicati negli anni del dopoguerra in uso nelle scuole dei Paesi ex belligeranti, il periodo della guerra del 1914-18, le cause del conflitto e le sue conseguenze.⁴⁵⁹

Il nostro interesse, in questa sede, è rivolto a questa seconda attività.

Il 26 dicembre dello stesso anno, dopo una ricerca che permise di circoscrivere geograficamente il campo dell'inchiesta e stilare una prima lista di possibili collaboratori, fu inviata una circolare ai corrispondenti scelti dal centro europeo, che terminava con queste parole:

Bisognerebbe, secondo la nostra opinione, cercare nei manuali di storia, geografia, morale, educazione civica, nelle antologie e nei libri di lettura destinati agli scolari della scuola primaria e secondaria, le tendenze felici o biasimevoli, che li animano dal punto di vista che ci interessa, ossia la conciliazione internazionale e la vicinanza dei popoli. Per ciascun Paese un collaboratore, appartenente di preferenza all'insegnamento, sarà incaricato di raccogliere i libri della propria nazione. Se la consistenza della letteratura scolastica da studiare lo esige, si potrà fare appello a più addetti alla ricerca per uno stesso Paese. In seguito, verrà redatta una relazione.

Viene lasciata fuori da questa inchiesta la fascia dell'insegnamento superiore. La cosa è stata fatta di proposito, per due motivi: il primo è che l'università sta da poco avviando dei corsi di analisi economica e politica sui fatti recentemente avvenuti ed è ancora presto per tirare le somme; il secondo motivo è che uno studente universitario si presuppone abbia gli strumenti, in termini di esperienza di vita, formazione intellettuale e conoscenza acquisita, che gli permettano di sottrarsi, nel caso sia necessario, dall'influenza del giudizio del libro o del professore. Per quanto riguarda i bambini invece, hanno bisogno di essere difesi dal pericolo dell'errore o dell'immoralità.⁴⁶⁰

Furono invitati a partecipare a questa inchiesta l'Austria, la Francia e l'Inghilterra, l'Italia, il Belgio e la Bulgaria. Da quanto riferito tutti accettarono con grande entusiasmo, ma ciascuno mise in luce le difficoltà che l'incarico avrebbe comportato. Anche i testi scolastici tedeschi furono analizzati per ottenere una relazione da inserire nell'inchiesta, ma la Germania non era stata invitata a partecipare.⁴⁶¹ Furono tre diversi docenti francesi: Prudhommeaux, Simonet e Duméril a condurre i lavori e scrissero tre relazioni diverse ma che giungevano tutte alla stessa conclusione.⁴⁶² Furono tenuti fuori dall'inchiesta i Paesi neutrali mentre, tra i Paesi che avevano preso parte al conflitto, furono esclusi gli Stati Uniti e la Russia. Non perché non sarebbe stato interessante per la fondazione analizzare anche i testi di quei Paesi, ma per necessità organizzative e di coerenza: sarebbe stato troppo dispersivo comprendere tutti e si sarebbe rischiato di impiegare tempi eccessivamente lunghi. Inoltre, per gli Stati Uniti vi erano già altre iniziative locali che, secondo il comitato direttivo, avrebbero saputo affrontare con mezzi più idonei il lavoro.⁴⁶³ La Russia si trovava in una «condizione troppo anormale» che non rendeva possibile una comparazione con gli altri Paesi europei⁴⁶⁴, mentre per i Paesi neutrali si presupponeva che fossero già sensibili al tema della pace.

⁴⁵⁸ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquete sur les livres scolaires d'après la guerre*, Paris, Centre européen de la Dotation Carnegie, 1923, p. 1.

⁴⁵⁹ Ivi, p. 2.

⁴⁶⁰ Ivi, p. 3.

⁴⁶¹ Maguelone Nouvel-Kirschleger e Steffen Sammler, «Les manuels scolaires, outils pour la construction d'une paix durable au sortir de la Grande Guerre ?», *Hal archives-ouvertes.fr*, 2014, p. 4.

⁴⁶² Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquete sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p.17.

⁴⁶³ Ivi, p. 10.

⁴⁶⁴ Ivi, p. 11.

Abbiamo di conseguenza scartato i Paesi neutrali, non che la guerra li abbia risparmiati o che la loro letteratura pedagogica sia trascurabile (qualcuno tra loro, come la Svizzera, l'Olanda, la Svezia e la Norvegia, hanno scuole ammirabili), ma perché è chiaro che i loro scrittori scolastici sono stati in grado di raggiungere una relativa imparzialità e moderazione nella presentazione degli eventi, senza troppe difficoltà.⁴⁶⁵

Per portare avanti il lavoro sono furono scelti degli insegnanti, senza tenere particolarmente in considerazione l'ordine e il grado del loro insegnamento e fu loro lasciata libertà metodologica e libertà di giudizio nelle conclusioni.⁴⁶⁶ Diretta conseguenza di una mancata linea guida generale fu che ciascuno condusse l'indagine sui testi scolastici nazionali a modo suo e non vi fu uniformità, ad esempio, nel numero di volumi analizzati o nel tipo di procedure metodologiche.

Emerse dalle relazioni, in base alle diverse motivazioni, come i contenuti dei testi di storia di ciascun Paese esprimessero un alto livello di orgoglio nazionale. I testi scolastici tedeschi erano colmi di patriottismo, di culto dello Stato come potenza materiale, la cui esistenza traeva legittimità dall'esercizio della propria forza, con frequente esaltazione del militarismo e della guerra. Ai ragazzi veniva insegnato a celebrare i vecchi monarchi, generali e comandanti, a ritenere che la Germania fosse il Paese più valoroso del mondo sotto ogni punto di vista. Che la loro fosse una Patria eletta da Dio grazie al dono della forza, forza che in sé stessa era portatrice del diritto di esercitarla. Si negava la responsabilità della guerra che veniva mostrata come atto difensivo, in cui ogni atrocità commessa verso gli altri Paesi trovava una giustificazione.⁴⁶⁷ Le conclusioni di Simondet furono nette: «in questo Paese c'è una mentalità da rifare».⁴⁶⁸

Nei testi scolastici analizzati in Francia e in Belgio fu riconosciuto un atteggiamento di orgoglio e fierezza per aver resistito alla ferocia del nemico, lottato per il bene della nazione e salvato i valori della libertà e del diritto. È pur vero che in molti passaggi vi erano chiari riferimenti alle colpe della Germania, ribadite con molta frequenza. Per quanto certe osservazioni a «caldo», a giudizio di Prudhommeaux, fossero comprensibili, non erano certamente conformi allo spirito di fratellanza e di pace tra i popoli che la Carnegie intendeva incoraggiare e promuovere.⁴⁶⁹

Le inchieste furono condotte a livello nazionale e successivamente riunite in due volumi, intitolati entrambi *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*; il primo volume fu pubblicato nel 1923⁴⁷⁰; il secondo, su cui, purtroppo, scarseggiano le informazioni, fu pubblicato quattro anni dopo. In base a una fonte, le copie erano riservate alle biblioteche⁴⁷¹; dalla bibliografia delle pubblicazioni della Fondazione sappiamo che l'inchiesta riguardava Albania, Belgio fiammingo, Estonia, Finlandia, Grecia, Ungheria, Irlanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Romania, Regno di Serbia, Croazia e Slovenia, Russia, Cecoslovacchia e Turchia, e che già nel 1931 questo secondo volume risultava esaurito e non più in circolazione. La stessa informazione trova conferma l'anno successivo.⁴⁷² Per entrambi i volumi l'introduzione fu scritta da Jules Prudhommeaux.⁴⁷³

In totale furono esaminati 370 titoli tra volumi e pubblicazioni pedagogiche e tra questi, i più diffusi o i più caratteristici furono raccolti dal Centro europeo della Fondazione Carnegie e custoditi presso la biblioteca Frédéric Passy con la speranza di aumentarne la consistenza e gettare le basi per un

⁴⁶⁵ Ivi, p. 10.

⁴⁶⁶ Ivi, p. 11.

⁴⁶⁷ D. R. Taft, «Dotation Carnegie pour la Paix Internationale. Enquete sur Les Livres Scolaires D'Après Guerre», *The Journal of Social Forces*, vol. 3, n. 3, 1 marzo 1925, pp. 569–71.

⁴⁶⁸ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 223.

⁴⁶⁹ Ivi, pp. 20–22.

⁴⁷⁰ Ibidem,

⁴⁷¹ J. L. Claparède, *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*, Parigi, Bureau français d'éducation, 1929, p. 16.

⁴⁷² Intitut international de coopération intellectuelle, *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*, Parigi: Société des Nations, 1932, p. 56.

⁴⁷³ Pierre Angrand, «Jules Prudhommeaux», *Revue d'Histoire du XIXe siècle - 1848* 43, n. 186, 1950, pp. 101–2.

ampliamento della ricerca e «richiamare l'attenzione di chi si occupa del grave problema della formazione intellettuale delle giovani generazioni»⁴⁷⁴.

La pubblicazione dell'inchiesta era destinata alla stampa specializzata nei Paesi interessati, alle autorità universitarie, alle commissioni parlamentari di educazione, alle grandi biblioteche, alle scuole normali, alle istituzioni pedagogiche nazionali e internazionali, alle associazioni professionali e corporative degli insegnanti, alla Società delle Nazioni e alla sua Commissione di Cooperazione Intellettuale Internazionale, e non solo.⁴⁷⁵

Inoltre, era prevista una discussione sui risultati dell'inchiesta che si sarebbe dovuta svolgere in una riunione del consiglio consultivo del centro europeo con l'obiettivo di valutare eventuali interventi in ciascun Paese sotto forma di suggerimenti alle autorità scolastiche, di raccomandazioni alle commissioni pedagogiche o esortazioni rivolte a editori e autori, facendo appello agli insegnanti, all'editoria e all'opinione pubblica allo scopo di favorire i libri migliori e scoraggiare l'uso di quelli ritenuti negativi.⁴⁷⁶

Nonostante l'inchiesta fosse stata circoscritta ai testi destinati all'infanzia e alla prima adolescenza, l'organizzazione e lo svolgimento dei lavori incontrarono numerosi ostacoli e limitazioni.

Innanzitutto, i corrispondenti fecero presente che i tempi messi a disposizione erano insufficienti e che certamente l'inchiesta non si sarebbe potuta chiudere né al rientro dell'anno scolastico 1922, come era stato chiesto, né entro i primi mesi del 1923.⁴⁷⁷

Bisognava tenere conto del fatto che i libri scolastici non avevano tenuto il passo con gli avvenimenti appena trascorsi e che la scuola stessa dopo la guerra aveva avuto difficoltà a riprendere con regolarità.⁴⁷⁸ Il corpo insegnante era stato decimato dalla guerra, migliaia di uomini avevano lasciato la vita sul campo di battaglia, accrescendo il malessere della scuola «che attendeva il loro ritorno». Fu necessario, un po' ovunque, fare appello a vecchi insegnanti ormai pensionati, troppo appesantiti sia dalle ore di servizio che dall'età per potersi impegnare nella redazione di nuovi libri di testo. In alternativa, il ruolo dell'insegnamento era stato ricoperto dalle donne, ritenute però non sufficientemente preparate per sostituire quella che veniva definita «l'élite degli educatori scomparsi»⁴⁷⁹. Inoltre, si era troppo vicini cronologicamente agli avvenimenti drammatici e troppo coinvolti emotivamente per potersi scrivere con obiettività.

Un secondo problema, dichiarato sempre nell'introduzione dell'inchiesta scritta da Jules Prudhommeaux, era rappresentato dall'atteggiamento degli editori. I pochi libri apparsi negli ultimi mesi di guerra o nei primi della pace mostravano con evidenza «i segni dell'insofferenza e del disordine morale del periodo in cui erano stati scritti».⁴⁸⁰ D'altra parte, se gli autori si erano astenuti per motivi pratici o perché si erano resi conto che l'atmosfera generale non gli consentiva di essere obiettivi, gli editori, senza i quali certamente non era possibile produrre libri, non incoraggiarono una nuova produzione. Questo non appariva strano agli addetti ai lavori della Carnegie, perché nonostante si fosse all'indomani di eventi che avevano portato l'umanità in una nuova era e stimolato nuove idee e nuove riflessioni che avrebbero sicuramente potuto permettere un rinnovamento librario (teoricamente allettante per chi, come gli editori, avrebbe potuto trarre beneficio da un'espansione del proprio mercato), sembrava più che comprensibile, per non dire apprezzabile, che avesse prevalso la prudenza sulla necessità di procurarsi nuova clientela.⁴⁸¹

⁴⁷⁴Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., 26.

⁴⁷⁵ Ivi, p. 27.

⁴⁷⁶ Ivi, pp. 27–28.

⁴⁷⁷ Ivi, p. 4. La conclusione dei lavori è datata 9 luglio 1923.

⁴⁷⁸ Ibidem.

⁴⁷⁹ Ivi, p. 5.

⁴⁸⁰ Ibidem.

⁴⁸¹ Ivi, p. 6.

Tra le motivazioni, non trascurabili, della mancata pubblicazione di nuovi testi vi erano sicuramente la crisi economica, che colpì molti Paesi, e la difficoltà di produrre carta. Dunque, per alcuni anni gli editori si limitarono, per vari motivi, a fare i librai e a vivere dei volumi rimasti nei magazzini.⁴⁸² Tra i fattori emotivi che hanno agito nella stessa direzione vi era la volontà, tra i Paesi vinti, di rimandare il più possibile l'introduzione, nei propri libri, della disfatta subita. Per cui ad esempio in Germania si continuava a studiare sui testi del 1914 o al massimo del 1916 in cui si descriveva ancora l'ascesa della Germania: del suo splendore, dei suoi trionfi, l'orgoglio per la propria ricchezza, fecondità, potenza industriale, forza militare. Dunque, a questi libri sarebbe stato necessario aggiungere il capitolo della sconfitta, ma né gli autori né gli editori erano pronti per compiere questo passo, al punto che anche sui testi ristampati si continuava a tenere la data anteriore del 1914 o '16, al massimo '17. I committenti di questa inchiesta riferirono che si trattava di un espediente comprensibile ma tollerabile solo a patto che non durasse a lungo.⁴⁸³ Al contrario i Paesi vincitori, come la Francia, si affrettarono a pubblicare libri sulla storia della guerra sia per la scuola che per il grande pubblico, nonché monografie composte dai capi militari a scopo apologetico personale oltre alla pubblicazione di documenti ufficiali.⁴⁸⁴ La relazione metteva anche in evidenza come la Francia attribuisse l'intera responsabilità della guerra alla Germania e come i testi facessero poca distinzione tra governo tedesco e popolazione della Germania, generalizzando in entrambi i casi con la denominazione «i tedeschi».⁴⁸⁵ Questi poi erano descritti come nemici, intenzionalmente crudeli. Taft evidenzia anche come spesso nei libri, sia francesi che belgi, fossero trattati episodi storicamente irrilevanti al solo scopo di screditare la popolazione tedesca, spingere al boicottaggio di prodotti tedeschi ed esaltare la generosità e bontà del proprio popolo.⁴⁸⁶ Inoltre, sempre secondo Taft, era necessario considerare le circostanze e i soggetti coinvolti nell'inchiesta, che lasciavano qualche dubbio sull'imparzialità del lavoro, seppure questa non fosse certamente intenzionale. Infatti, i relatori erano tutti già sensibili alla questione e legati a vario titolo alla Carnegie, ma non era prevista la partecipazione diretta di esperti tedeschi.⁴⁸⁷ Infine, il fatto stesso che non fossero state fornite delle linee guida e che ciascun relatore nazionale avesse libertà di scelta selettiva e metodologica sui materiali esaminati, oltre a comportare il rischio, già menzionato, di un'eccessiva soggettività, non consentiva di utilizzare il materiale per eventuali comparazioni.

Note e osservazioni sui libri scolastici italiani del dopoguerra

L'Italia era legata alla Fondazione Carnegie grazie alla collaborazione di Edoardo Giretti, che ne era corrispondente nazionale.⁴⁸⁸ Giretti, conosciuto soprattutto per il suo impegno contro il protezionismo doganale, fu in realtà anche uno dei maggiori esponenti del pacifismo democratico italiano. Ebbe modo, già alla fine del XIX secolo, di conoscere i maggiori esponenti del pacifismo internazionale e creare legami di collaborazione con Prudhommeaux e Passy.⁴⁸⁹

Grazie alla sua «raccomandazione», il Centro europeo aveva commissionato la relazione sui testi italiani a Clarina Della Cella, professoressa di storia e letteratura italiana alla scuola normale di Genova.⁴⁹⁰ Della Cella analizzò 70 testi in cui, nella maggioranza, cercava di convincere i giovani italiani che il Paese era stato penalizzato nella distribuzione dei «frutti della vittoria». In pratica, si

⁴⁸² Ibidem.

⁴⁸³ Ivi, p. 7.

⁴⁸⁴ Ivi, p. 35.

⁴⁸⁵ Taft, «Dotation Carnegie pour la Paix Internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*», cit., p. 570.

⁴⁸⁶ Ivi, p. 571.

⁴⁸⁷ Ivi, p. 570.

⁴⁸⁸ Prudhommeaux, *Le Centre européen de la Dotation Carnegie pour la paix internationale, 1911-1921*, cit., p. 47.

⁴⁸⁹ Lucio D'Angelo, *Pace, liberismo e democrazia: Edoardo Giretti e il pacifismo democratico nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1995, p. 10.

⁴⁹⁰ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p.25.

evidenziava come la «vittoria mutilata» fosse all'origine dell'esaltazione patriottica di cui il fascismo, secondo Prudhommeaux, fu la «brutale conseguenza».⁴⁹¹ Il lavoro fu portato avanti insieme a colleghi di cui, purtroppo, non si fa menzione (sebbene uno di loro avesse tradotto la relazione in francese), che collaborarono con la professoressa Della Cella «per amore della causa di cui la Carnegie si fa[ceva] promotrice».⁴⁹²

La relazione prendeva avvio osservando come un'inchiesta sui libri scolastici italiani del dopoguerra fosse probabilmente prematura, considerando come fosse «molto difficile trovare nelle loro pagine l'espressione di una nuova coscienza». Troppo presto ancora per dimenticare e troppo lontana, ancora la pace, nonostante i trattati.⁴⁹³

L'egoismo del dopoguerra ha preso il posto del furore della guerra; lo Stato di lotta tra i popoli dura ancora, solo le forme sono cambiate. La finanza, l'accaparramento delle materie prime, i giochi della borsa, gli intrighi diplomatici hanno rimpiazzato le armi. Pressoché impossibile per la scuola e per i libri orientarsi in maniera decisiva nel bel mezzo di un garbuglio di idee morali e politiche e di una successione così rapida di avvenimenti imprevisi. Da una parte non possiamo ancora considerarci amici di coloro che hanno scatenato la terribile guerra; d'altra parte, il fallimento delle alleanze, che erano state cementate col sangue, non ci permettono di credere all'idea che la fratellanza tra i popoli sia prossima.

L'umanità riuscirà a superare questa dolorosa crisi psicologica del dopoguerra? Certamente i libri l'aiuteranno. Ecco qua! Ma non bisogna chiedere troppo alle opere scritte sotto il colpo dell'orribile delusione che i popoli hanno provato il giorno in cui hanno visto portarsi via i frutti delle loro vittorie. È già tanto avere dei libri obiettivi, sereni, che non si perdono in recriminazioni inutili, che non creino nuovi sciovinismi, che non accrescano la sfiducia e i rancori.

Un Paese che è in grado di conservare nei libri per la gioventù lo spirito della misura e dell'equità, che evita di ipnotizzarsi sul passato e appesantirsi sul presente, aiuterà allo stesso tempo l'umanità a sormontare questa crisi terribile. In generale, i nostri libri italiani del dopoguerra rispondono abbastanza bene a questo primo fine immediato. Ciononostante, i primi anni di pace sono stati per noi una dura disillusione. Il patriottismo è l'ideale che ci aveva gettato nella fornace ci sembrava in quel momento a rischio di sprofondare in questa formidabile lotta di egoismo: ci eravamo fidati dei trattati che noi avevamo, noi, fedelmente osservato e al prezzo di tanti sacrifici. [...] sopportando eroicamente tutte queste sofferenze l'Italia ha cresciuto la sua forza morale in una maniera inestimabile. Allo stesso modo ha imparato a comprendere il dolore, non meno grande, degli altri popoli, a dimenticare rapidamente le inimicizie nate della guerra, a favorire con tutte le sue forze la nascita di nuove, assai diverse, alleanze nazionali. Il nostro Paese ha saputo mettere a profitto, per dura che sia stata, la lezione del sacrificio ed è tornato, come il figliol prodigo, a suo padre, al suo maestro: Mazzini.

I principi di Mazzini (il dovere sempre prima del diritto; il perfezionamento spirituale è preferibile al progresso materiale; l'alleanza dei popoli deve sostituire le alleanze dei governi; le patrie devono essere considerate come facenti parte di una grande unità spirituale, come se avessero tutte un compito da svolgere, seguendo la legge divina), questi principi, dicevo, sono in procinto di entrare nella coscienza stessa degli italiani, di divenire il loro credo morale e nazionale.

Queste le considerazioni generali, a mio avviso necessarie, per far comprendere la caratteristica della nostra produzione pedagogica del dopoguerra, che è naturalmente l'immagine fedele della nostra condizione psicologica, del nostro stato d'animo attuale.⁴⁹⁴

I libri e i manuali scolastici analizzati furono scelti tra parecchie centinaia. La selezione non fu effettuata sui soli testi di didattica della storia, ma anche tra libri di lettura destinati ai ragazzi⁴⁹⁵, anche perché l'analisi riguardava solo lo spirito con cui i libri destinati ai più giovani, erano stati scritti, nel dopoguerra, con riferimento all'ultimo conflitto; e i testi di storia per le elementari (tranne quelli forse più aggiornati) si fermavano al Risorgimento. Ricordiamo che i programmi scolastici più recenti erano stati approvati dal Ministro Orlando nel 1905. È probabile, quindi, che fosse più frequente incontrare, nelle antologie e nei libri di lettura, racconti sulla Grande Guerra che non nei libri di storia.

⁴⁹¹ Ivi, p. 26.

⁴⁹² Ibidem.

⁴⁹³ Ivi, p. 356.

⁴⁹⁴ Ivi, pp. 357-358.

⁴⁹⁵ Questo è stato evinto attraverso la ricerca specifica di ciascun testo menzionato nella relazione.

Nella selezione effettuata, la Prof. Della Cella riteneva di non aver trascurato nulla di ciò che fosse veramente interessante. Riportò le proprie impressioni generali e, successivamente, un'analisi più dettagliata di ciascun testo.

A suo avviso, i toni erano generalmente calmi, giusti e misurati. Nessuno di questi libri celebrava la guerra per sé stessa in un senso militarista o eccessivamente nazionalista, nessuno di questi si accaniva sul nemico travolgendolo col suo odio. Spesso, al contrario, questi era descritto con parole di pietà e gli si rendeva onore per valorizzare il suo «inutile» coraggio. La guerra era presentata ai ragazzi e ai giovani come una «necessità dolorosa imposta per la difesa del diritto, come l'espressione della legge universale del sacrificio, come la prova terribile attraverso cui gli uomini apprendono sempre di più che sono tutti fratelli». La relazione proseguiva affermando come non fosse «la parte crudele implacabile della guerra» ad essere messa in rilievo in queste opere, ma «la sua parte dolorosa, l'abnegazione generosa e la devozione assoluta e costante che essa esige.» L'eroe non è colui che uccide ciecamente, ma è colui che si offre in sacrificio. Vengono esaltati gli eroi di guerra, mostrati come vittime pure, come martiri, tra questi Battisti, Sauro, e Begey.⁴⁹⁶

Nei libri si insisteva molto anche sulle ragioni morali basate su solidarietà e giustizia, che avevano spinto l'Italia a rivendicare coraggiosamente la propria parte di rischio e di sofferenza, e a non tradire «l'aspettativa ansiosa dei nostri fratelli irredenti»; solo superficialmente venivano esaminate le ragioni politiche e strategiche dell'intervento italiano.⁴⁹⁷

Secondo Della Cella, quanto scritto nei testi scolastici e quanto descritto fin ora corrispondeva alla verità. La sua posizione, infatti, la portava ad affermare che le parti interventiste italiane avevano soprattutto invocato le ragioni ideali e sentimentali e «c'era stato bisogno di lottare aspramente prima del trionfo sulla prudenza e l'opportunismo delle correnti neutraliste».⁴⁹⁸ Ella riteneva che tutti i libri italiani rendessero all'unanimità i più cordiali omaggi alla bravura, ugualmente tenace, degli alleati, e testimoniavano la più profonda simpatia per il Belgio martire. Gli episodi sul fronte italiano erano raccontati in maniera molto sobria «senza stupide vanità».⁴⁹⁹

Non c'è alcun libro che non riproduca, come prove eloquenti delle nostre intenzioni e dei nostri sentimenti, la proclamazione cavalleresca del re per l'entrata in guerra, i bollettini di Cadorna e Diaz, sempre misurati ed equi verso i nemici, e il testo integrale del comunicato di Diaz⁵⁰⁰ sulla vittoria, che esprime l'omaggio riconoscente delle nostre forze armate alle divisioni alleate che si batterono coraggiosamente con le nostre.⁵⁰¹

⁴⁹⁶ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 359.

⁴⁹⁷ Ibidem.

⁴⁹⁸ Ibidem.

⁴⁹⁹ Ibidem.

⁵⁰⁰ Riportiamo il testo integrale del Bollettino della Vittoria del generale Diaz a titolo esemplificativo:

«Comando Supremo, 4 Novembre 1918, ore 12 - La guerra contro l'Austria-Ungheria che, sotto l'alta guida di S.M. il Re, duce supremo, l'Esercito Italiano, inferiore per numero e per mezzi, iniziò il 24 Maggio 1915 e con fede incrollabile e tenace valore condusse ininterrotta ed asprissima per 41 mesi, è vinta. La gigantesca battaglia ingaggiata il 24 dello scorso Ottobre ed alla quale prendevano parte cinquantuna divisioni italiane, tre britanniche, due francesi, una cecoslovacca ed un reggimento americano, contro settantatre divisioni austroungariche, è finita. La fulminea e arditissima avanzata del XXIX corpo d'armata su Trento, sbarrando le vie della ritirata alle armate nemiche del Trentino, travolte ad occidente dalle truppe della VII armata e ad oriente da quelle della I, VI e IV, ha determinato ieri lo sfacelo totale della fronte avversaria. Dal Brenta al Torre l'irresistibile slancio della XII, dell'VIII, della X armata e delle divisioni di cavalleria, ricaccia sempre più indietro il nemico fuggente. Nella pianura, S.A.R. il Duca d'Aosta avanza rapidamente alla testa della sua invitta III armata, anelante di ritornare sulle posizioni da essa già vittoriosamente conquistate, che mai aveva perdute.

L'Esercito Austro-Ungarico è annientato: esso ha subito perdite gravissime nell'accanita resistenza dei primi giorni e nell'inseguimento ha perdute quantità ingentissime di materiale di ogni sorta e pressoché per intero i suoi magazzini e i depositi. Ha lasciato finora nelle nostre mani circa trecento mila prigionieri con interi stati maggiori e non meno di cinque mila cannoni. I resti di quello che fu uno dei più potenti eserciti del mondo risalgono in disordine e senza speranza le valli, che avevano disceso con orgogliosa sicurezza. Armando Diaz»

⁵⁰¹ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 360.

Sempre secondo il parere della professoressa Della Cella, la scelta antologica relativa ai racconti di guerra cadeva di preferenza sui testi che testimoniavano in maniera sincera la generosità, l'umanità, la ricerca ansiosa della bontà, tra gli orrori della guerra. A suo giudizio, l'espressione della crudeltà, ad esempio, dei metodi militari tedeschi, veniva nominata solo a malincuore e lo si faceva in termini che non contrastavano con quel tono generale di moderazione e di pacificazione per lo più adottato.⁵⁰²

Le allusioni alla pace sono molto frequenti e sono la conclusione di quasi tutti i racconti di guerra. D'altra parte, anche l'allusione alla delusione del patriottismo italiano viene solo appena accennato. Per amore della pace si parla molto poco delle sorti della Dalmazia, per non alimentare ulteriormente il risentimento del nostro popolo.⁵⁰³

Le osservazioni generali proseguivano giustificando gli atti di guerra come «mali necessari per un bene superiore». L'iniziale neutralità italiana non era gradita all'autrice di questa relazione, che esprimeva posizioni che talvolta entrano in contrasto tra loro: vedeva la guerra come un abominio, o ancora citando Garibaldi, «la cosa più mostruosa che esista al mondo»⁵⁰⁴ che solo gli schiavi hanno diritto di fare contro i loro oppressori: ma, allo stesso, tempo esprimeva disapprovazione e finanche disprezzo nei confronti di coloro che avevano desiderato la neutralità:

Durante il periodo doloroso del dopoguerra che comprende gli anni del 1918 e del 1919, le parti neutraliste, sovversive e antipatriottiche, eccitate dall'esempio della Russia, presero una forza imprevista. L'Italia fu salvata allora dall'attaccamento profondo della sua civiltà, dal buon senso del suo popolo e dal coraggio indomabile della gioventù rientrata dalle trincee, la gioventù «fascista». Ma, momentaneamente, centinaia di comuni furono conquistati da queste parti estremiste, e l'opinione pubblica credette un istante che la guerra fosse stata un errore e che le esperienze, le ragioni che avevano determinato l'intervento italiano non erano state che un'illusione e un inganno.⁵⁰⁵

Osservava che la prudenza degli editori e degli autori aveva portato a esprimere il patriottismo esaltando la grandezza culturale dell'Italia, celebrando le glorie artistiche e civili a discapito di quelle militari.⁵⁰⁶ A suo avviso, gli editori, specialmente quelli per cui la produzione scolastica rappresentava una risorsa di guadagno, si preoccupavano soprattutto che libri rispondessero ai requisiti di gradimento della maggioranza dell'opinione pubblica e che fossero stati adottati dal maggior numero possibile di scuole. Inoltre, sottolineava che i libri scolastici erano quasi tutti opera di istitutori o di professori, ossia persone le cui condizioni economiche non erano opulente e pertanto impossibilitati a farli stampare a proprie spese. Alludeva, dunque, al fatto che la produzione pedagogica italiana non potesse essere interamente indipendente essendo troppo incline ad adattarsi alle esigenze del pubblico.⁵⁰⁷

Auspitava che *l'Istituto italiano per il libro del popolo*⁵⁰⁸, organizzazione autonoma e diretta da «uomini di coscienza e di valore», potesse farsi carico della produzione scolastica, scegliendo le opere migliori, quelle che si occupavano esclusivamente dell'istruzione e dell'educazione della gioventù. Solo in questa condizione «il libro di classe avrà un valore è una efficacia molto più

⁵⁰² Ibidem.

⁵⁰³ Ibidem.

⁵⁰⁴ Ivi, p. 367.

⁵⁰⁵ Ivi, p. 365.

⁵⁰⁶ Questo corrisponde alle raccomandazioni nei programmi scolastici norvegesi e sintetizza l'ideale con cui sono stati condotti i lavori di revisione della Foreningen Norden.

⁵⁰⁷ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 366.

⁵⁰⁸ Qui chiamato *Insitut pour le livre du peuple*, tuttavia riteniamo che il nome esatto sia quello riportato sopra. Per quanto riguarda il lavoro di questo gruppo attivo probabilmente nell'editoria popolare, abbiamo trovato solo i riferimenti bibliografici di due pubblicazioni: Umberto Zanotti Bianco, a cura di, *Mazzini: pagine tratte dall'epistolario*, Milano, Istituto Italiano per il Libro del Popolo, 1922; Luisa Cittadella Vigodarzere, *Vita di Canova*, Milano, Istituto Italiano per il Libro del Popolo, 1923.

grande di quella di oggi e mostrerà molto più efficacemente lo sforzo di tutto un popolo verso il progresso». ⁵⁰⁹

Altro argomento a lei caro era l'amore e la comprensione che gli italiani mostravano di provare verso gli altri popoli. Fa riferimento al «carattere tollerante degli italiani», del «loro desiderio di comprendere gli altri», del «carattere della loro civiltà che non fu mai rigorosamente nazionale, ma piuttosto aperto verso l'esterno, con una tendenza marcata verso l'universalità». ⁵¹⁰ Questo amore che gli italiani dimostravano verso gli altri, il senso di pietà e di ospitalità verso i bisognosi era largamente rappresentato nella letteratura scolastica. Ad esempio, erano frequenti, nei suoi commenti, i richiami a episodi di soccorso ai prigionieri bisognosi: soldati che portavano cibo ai propri nemici prigionieri ⁵¹¹, l'accostamento tra il sacrificio eroico di una giovane ragazza di Trento, Maria Vallini, che l'Austria aveva condannato a morte per le proprie idee patriottiche, e il coraggio «sublime» di un'orfana alsaziana, Marcelle Semmer. ⁵¹² Così, secondo la Della Cella, veniva messa in luce una delle qualità caratteristiche dello spirito italiano, che sapeva riconoscere le virtù degli altri e le ammirava come se fossero state le proprie. ⁵¹³

Indubbiamente riteneva che gli ideali promossi dalla Carnegie fossero stati pienamente incarnati dagli ideali risorgimentali, che da soli, a suo parere, bastavano a definire lo spirito dei libri italiani:

[...] le grandi figure che li dominano sono quelle di Mazzini e di Garibaldi, di ciò che furono, uno l'Apostolo e l'altro il Cavaliere dell'umanità. Ricordiamoci che Mazzini ha posto i doveri verso l'umanità al di sopra di tutti gli altri, alla base della grande piramide che simboleggia l'ascesa del genere umano. Garibaldi ha detto parlando della guerra: È la cosa più mostruosa che esista al mondo. Solo gli schiavi hanno il diritto di fare la guerra ai loro oppressori. ⁵¹⁴

Di Mazzini veniva ricordato il merito di aver gettato le basi degli «Stati Uniti d'Europa», durante il suo esilio in Svizzera, mentre Garibaldi indirizzava un appello a tutte le potenze perché si unissero in vista di una completa abolizione della guerra e convertissero per uso pacifico milioni di opere consacrate alla distruzione. ⁵¹⁵

A titolo esemplificativo fece seguire a questa premessa generale un elenco di titoli dei testi più diffusi nelle scuole italiane, che, secondo la Della Cella, rispondevano meglio alle preoccupazioni della Fondazione Carnegie, corredato di citazioni e un suo commento.

Secondo l'interpretazione della relatrice, l'intento delle antologie nelle scelte dei brani era di mostrare ai ragazzi il valore dei soldati, che tuttavia combattevano senza odio per il nemico. La guerra era stata un male necessario, combattuta per ideali superiori ai quali non ci si poteva sottrarre. Occorreva che i ragazzi si appassionassero a un'idea del sacrificio anche estremo, se necessario. Si dovevano commuovere leggendo le storie dei martiri di guerra, la corrispondenza dal fronte dei caduti, spesso selezionata tra quella più compassionevole e priva di risentimento verso il nemico. Ad esempio, le parole che Prezzolini esprimeva nella prefazione all'antologia intitolata *Tutta la guerra*:

⁵⁰⁹ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 366.

⁵¹⁰ Ivi, p. 367.

⁵¹¹ Cfr. O. Fava e A. Morgana, *Speranze*, Milano, Vallardi, 1921. Si tratta di sei volumi, qui non vi è certezza su quale sia il volume citato. Sappiamo che la commissione centrale per l'esame dei libri di testo presieduta da Giuseppe Lombardo Radice respinse il V e il VI. Nell'inchiesta sono frequenti errori di attribuzione delle case editrici. Ad esempio, per questi volumi viene indicata la Paravia di Torino.

⁵¹² La sua storia è riportata in: Jean Marc Binot, *Les Héroïnes de La Grande Guerre*, Fayard, 2008.

⁵¹³ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 381.

⁵¹⁴ Discorso pronunciato al congresso della pace di Ginevra nel 1867.

⁵¹⁵ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 367.

I bambini e i giovani imparano dalla guerra a diventare capaci di rischiare e di donare la propria vita per un ideale superiore. Il coraggio guerriero allora diventa un coraggio pacifico; l'amore bellico si trasforma in una nobiltà d'animo che osa correre dei rischi per la vita [...].⁵¹⁶

Oppure la narrazione, sempre citando Prezzolini, di come la guerra fu condotta «senza odio per il nemico, come una necessità dolorosa, in vista di un fine che era più elevato dei combattenti»⁵¹⁷ sono, per Della Cella, la traduzione fedele delle tendenze della coscienza italiana all'indomani della guerra e ancora nel momento in cui scrive.

È grazie a questa coscienza se gli italiani poterono «all'indomani dell'armistizio voltarsi con una pietà fraterna verso i nemici che avevano combattuto solo perché rappresentavano un ostacolo alla realizzazione di un ideale superiore»⁵¹⁸.

Più avanti sempre nella prefazione di questa antologia si trovano spiegate le motivazioni che, secondo Prezzolini, consentivano al popolo italiano di ritenersi nel giusto rispetto al conflitto, mostrando che quelle dei combattenti sono «le anime dotate di un senso profondamente serio della missione che tutti gli uomini devono compiere quaggiù», «le anime religiose, che sono votate alla realizzazione di un nobile ideale morale e civile». ⁵¹⁹Insomma, sembrerebbe che ci fosse una motivazione, oltre che nobile, quasi mistica che giustificava il conflitto. La guerra era, sì, il male assoluto ma in caso di buone ragioni e se combattuta con uno spirito pacifico, era non solo legittima, ma anche sacra.

Conclude, infatti, Prezzolini nella sua prefazione, anche se non è citata nella relazione di cui stiamo trattando, che a suo parere non era facile risolvere i conflitti con trattati e accordi pacifici o «ragionamenti del comune tornaconto». Per raggiungere certi stati del progresso bisognava pagare con sacrifici, dolore e sangue.⁵²⁰

«I giovani troveranno in questa raccolta una dimostrazione fervente della santità della vita e della serena grandezza del sacrificio».⁵²¹

Nella prosecuzione della sua analisi, Della Cella insisteva nell'affermare che gli autori mostravano spesso uno sguardo di compassione verso il vecchio nemico. Ritenevano che si dovesse seppellire qualsiasi sentimento di odio e che il popolo italiano si dimostrasse, come era sempre stato, amichevole e ospitale⁵²². Per lei il buon patriota era colui che lavorava onestamente e rispettava gli altri popoli; quindi, non vi era contraddizione tra l'amore per la Patria e l'amore per l'umanità.⁵²³

La relazione presentava un altro testo⁵²⁴ che, come il precedente, mostrava il sacrificio dei soldati al pari di un martirio compiuto per un bene superiore, «un riscatto di sangue pagato per elevarsi a civiltà migliore, secondo la legge del sacrificio che governa il mondo». Si tratta de *Il dolce assenzio* di Trabalza il cui autore proclamava nella prefazione:

⁵¹⁶ Giuseppe Prezzolini, *Tutta la guerra: antologia del popolo italiano*, Firenze, Bemporad, 1921, p. XII.

⁵¹⁷ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 368.

⁵¹⁸ Prezzolini, *Tutta la guerra: antologia del popolo italiano*, cit., p. XVI.

⁵¹⁹ Ivi, p. XIV.

⁵²⁰ Ivi, p. XVI.

⁵²¹ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 369.

⁵²² Ivi, p. 368.

⁵²³ Ivi, p. 361.

⁵²⁴ Ciro Trabalza, *Il dolce assenzio*, Firenze, Bemporad, 1920.

Cambiamo l'atrocità del martirio in amore ardente, in fede infiammata, in desiderio di giustizia per far brillare agli occhi dei grandi e dei piccoli la visione di una Patria più degna, di umanità migliore, riconciliata dalla Pace e dal lavoro; trasfiguriamo la guerra, le disfatte come le vittorie, facciamone una forza di elevazione morale.⁵²⁵

Qui la storia veniva narrata sottoforma di episodi, in ciascuno dei quali si mostrava come la guerra fosse «un immolarsi sublime per il diritto e la giustizia»; il testo si ispirava sempre ai grandi ideali che rendono accettabile la guerra e «il calvario da cui si sorge nella resurrezione». Questa rappresentava, per la relatrice, il vero patriottismo, in cui la patria fosse servita lealmente, generosamente, nobilmente; grazie alla sua elevazione a civiltà superiore, tutti i popoli avrebbero potuto fraternizzare. Secondo la professoressa Della Cella, l'amore sincero per l'umanità si respirava in tutta l'opera; i bambini che lo avessero letto non vi avrebbero appreso né odio, né crudeltà. Essi avrebbero ricordato solamente che bisogna amare coloro che sopportarono questa terribile prova con una «fede ardente in un avvenire migliore» e che il nostro dovere è di lavorare perché l'esperienza dei nostri martiri si realizzi, perché la pace sia degna del loro sacrificio.⁵²⁶

In breve, ecco un'opera di un'elevata portata educativa, morale e civile. La guerra vi appare come trasfigurata in una prova purificatrice, per la quale l'umanità si eleva, lottando senza odio per il bene, accettando umilmente che la sofferenza santa è necessaria. La guerra è il battesimo della Nuova Umanità!⁵²⁷

In tutti gli altri commenti ai testi selezionati, ricorrevano l'esaltazione del martirio, del sacrificio per un'ideale superiore e per l'umanità, il concetto di guerra legato a quello della religione, della fede, della santità e della morale. Si esaltavano i gesti eroici dei soldati, si leggeva la corrispondenza dal fronte, si rivendicava il diritto per i ragazzi di trovare nei libri di scuola i racconti della guerra in cui i loro fratelli avevano perso la vita, non solo non dimostrandosi da meno dei giovani che si sacrificarono per il Risorgimento, ma anzi forse il contrario, poiché durante il Risorgimento non avevano partecipato tutte le classi sociali come nella Grande Guerra, e non vi furono minimamente lo stesso numero di caduti.

Dominava su tutti la figura di Mazzini, l'ideale di umanità, giustizia e dovere da lui ispirato; lo affiancavano gli eroi risorgimentali ed episodi che vedevano protagonisti anonimi soldati o popolane che si prestavano a soccorrere il nemico. La guerra sembrava compatibile con il concetto di solidarietà, bontà, fratellanza e pietà.

Unica eccezione a questo ripetersi di descrizioni più o meno ripetitive riguardava: *Per le vie del mondo* della Cuman-Pertile⁵²⁸ e *Manuale per lo studio della storia d'Italia* di Mondolfo.⁵²⁹

Il primo fu definito un «libro pacifista, con un pizzico di socialismo»: l'autrice era un'avversaria della guerra, che doveva sempre essere considerata come la peggiore delle calamità. Nel testo la «signora Cuman-Pertile» descriveva insieme alle città italiane anche quelle nei Paesi stranieri dando alla relatrice l'impressione che avesse cura di evitare la stessa parola «Nazione».⁵³⁰ Nel testo era inserita una poesia contro la guerra e una favola che aveva come finalità la celebrazione dei vantaggi dell'accordo tra tutti i popoli. Spendeva, inoltre, parole di pietà per la Germania vinta.⁵³¹ Si chiudeva con queste parole il breve commento su questo testo: «Riassumendo, ecco l'idea

⁵²⁵ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 370.

⁵²⁶ Ibidem.

⁵²⁷ Ivi, p. 371.

⁵²⁸ Arpalice Cuman Pertile, *Per le vie del mondo*, Firenze, Bemporad, 1920.

⁵²⁹ Ugo Guido Mondolfo, *Manuale per lo studio della storia d'Italia*, Milano, Signorelli, 1917.

⁵³⁰ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p.387.

⁵³¹ Ivi, p. 388.

essenziale del libro: perdoniamo i nostri nemici e consideriamo tutti gli uomini come nostri fratelli». ⁵³²

Il commento su manuale di Mondolfo è altrettanto sintetico e lo riportiamo per intero:

L'autore parla dell'ultimo conflitto con tanta misura da risultare freddo, tuttavia non ignora l'eroismo dei soldati italiani e rende omaggio a Cesare Battisti, "uno degli eroi più puri di questa guerra" (vol. III, p.445), a Filzi, a Chiesa, a Sauro. Non si ferma a spiegare le cause della lotta, non si parla di obiettivi egemonici della Germania, né dei suoi metodi barbari di fare la guerra.

L'autore che è socialista e che fu neutralista nel 1915 naturalmente non ammette le guerre di nazionalità. Egli non aspira che alla pace e conclude augurandosi che "il nuovo ordine delle cose, risultato di questa efferata carneficina, assicuri il rispetto assoluto del diritto dei popoli e che soddisfi non l'avidità del più forte e più insaziabile ma il bisogno di giustizia e la concordia per tutti". ⁵³³

Guerra e immigrazione nei testi storici italiani

Un'altra questione presente nei libri scolastici era il fenomeno dell'emigrazione italiana all'estero, vista come fenomeno che avrebbe dovuto far riflettere sulla presenza straniera in Italia e sulle modalità di accoglienza. In particolar modo Della Cella cita, ad esempio un testo di Tito Gironi ⁵³⁴, in cui l'autore trattava con molto calore il problema dell'emigrazione, sostenendo che fosse causa di gravi pregiudizi per l'Italia. I nostri emigranti, affermava:

[...] sono degli illetterati per la maggior parte, che non hanno alcuna preparazione morale, cosa che li rende prede del vizio e delle cattive abitudini delle grandi città straniere. Noi dovremmo emigrare, ma per meglio conoscere gli altri uomini, per cooperare al libero scambio di forze che costituisce la civiltà umana, e non per sottoporre le nostre miserie agli occhi degli altri popoli. ⁵³⁵

La relatrice, proseguendo nel commento di questo testo, affermava che se l'autore non aveva risparmiato giudizi impietosi sugli italiani, non era certo stato più tenero verso gli stranieri, accusati di sfruttare in molti modi la manodopera e l'ingegnosità italiana, rifiutando di valorizzare le loro qualità.

In un secondo volume dello stesso autore vi era un capitolo «nettamente pacifista» intitolato *la nostra civiltà* che la relatrice riteneva degno di attenzione in quanto Gironi vi sosteneva l'uguaglianza tra le razze, e la necessità per le più avanzate tra di esse di aiutare le meno civilizzate e non preoccuparsi unicamente di sfruttarle e di impoverire i loro territori. Il nome di questi principi, l'autore condannava l'ultima guerra mondiale senza fare distinzione tra i popoli belligeranti. La professoressa Della Cella definiva l'autore «un pacifista convinto, un discepolo di Mazzini»; nella sua opera non rilevava alcuna traccia di sciovinismo, piuttosto riteneva fosse ricca di simpatia verso i popoli che lottavano per la propria indipendenza e, per questo, rifletteva fedelmente lo Stato d'animo che la Carnegie intendeva promuovere. ⁵³⁶

Nelle conclusioni alla sua relazione, Della Cella esprimeva la propria soddisfazione per aver mostrato sufficientemente come nella letteratura scolastica e ricreativa italiana del dopoguerra si rispondesse alla prima condizione necessaria per realizzare la pacificazione degli spiriti: non

⁵³² Ibidem.

⁵³³ Ivi, p. 394.

⁵³⁴ Tito Gironi, *Nella vita : Letture per il primo anno della scuola popolare*, Torino, Paravia, 1919.

⁵³⁵ Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 368.

⁵³⁶ Ivi, p. 386.

attizzare l'odio; non inasprire i risentimenti. Ma anzi, in questo senso, per così dire, faceva l'opposto: «Non favorire la discordia, è già tanto, certo, ma non è tutto: bisogna lavorare attivamente all'avvento della pace.»⁵³⁷

Allo stesso tempo riconosceva che si parla molto poco delle altre nazioni. Gli autori italiani, a suo avviso, si limitavano a far conoscere la gloria, le tradizioni, la bellezza del proprio Paese e tuttalpiù a mostrare i sentimenti umani fondamentali della sincerità, della pietà, ma sempre in uno spirito nazionalistico. Trattavano appena i rapporti con gli altri popoli, del rispetto che fosse dovuto alle altre patrie, del dovere di comprensione che non si poteva arrestare davanti alle frontiere, del sostegno fraterno e dell'ospitalità che si doveva offrire allo straniero per guadagnare la sua simpatia, ma, soprattutto, perché si sentisse a casa, in un ambiente veramente fraterno.⁵³⁸

Accusava i libri analizzati di tacere troppo spesso anche sul dovere che si imponeva, a ciascun popolo, di contribuire al rafforzamento dei legami che uniscono piuttosto che concentrarsi, come spesso avveniva, sulle differenze che separano, disprezzando ciò che ci è estraneo.

I testi si astenevano volontariamente da questo genere di considerazioni per due motivi, secondo la Della Cella: è psicologicamente più facile far conoscere ai bambini ciò che è vicino piuttosto che ciò che è lontano e perché i nostri autori erano poco informati sulle civiltà e sui Paesi lontani e «ripugnano, come tutti gli italiani, di parlare e di giudicare ciò che non conoscono direttamente o in maniera approfondita».⁵³⁹

Non per questo, affermava, non è una lacuna da combattere. Non era sufficiente, infatti, imparare ad amare, come dovuto, la propria patria, ma era necessario imparare ad amare allo stesso modo le patrie degli altri.

Se l'odio era mancanza d'amore e se questa mancanza d'amore fosse stata il risultato dell'ignoranza unita a una forma di egoismo, sarebbe stato necessario provare a conoscersi meglio. I popoli non si conoscevano: le barriere dell'ignoranza li separava ancora di più di quelle della politica. L'autrice affermava che non si sapesse nulla o quasi nulla della vita reale delle nazioni con cui si sarebbe dovuto fraternizzare.

Gli scambi, i viaggi, la stampa, le opere di turismo erano complici di innumerevoli contatti tra popoli e anche la diffusione della letteratura rappresentava un forte potenziale in questa direzione. Da Castelar a Goethe, da Dickens a Ruskin, da Taine a Bourget, gli italiani avevano trovato degli esploratori e degli interpreti della loro anima e della loro civiltà.

Seppure sia vero, proseguiva, che la più gran parte della produzione per la gioventù dell'epoca (De Amicis, Salgari, Barzini, Motta) parlava dei Mori e delle tradizioni degli altri popoli, questi libri rispondevano a un fine particolare, etnografico, estetico, o semplicemente ludico o ricreativo, che non aiutava che indirettamente ciò che si voleva perseguire: la fratellanza tra le nazioni.

La Della Cella affermava che in Italia non vi fosse alcuna opera che fosse stata scritta con lo scopo preciso di far conoscere le qualità e le caratteristiche di ciascun popolo, contribuendo alla civiltà universale, alla sua missione nel mondo: «Questo libro dell'umanità l'abbiamo cercato inutilmente senza trovare nulla che si avvicinasse»⁵⁴⁰. L'augurio era che la Fondazione Carnegie si fosse potuta

⁵³⁷ Ivi, p. 403.

⁵³⁸ Ibidem.

⁵³⁹ Ivi, p. 401.

⁵⁴⁰ Ivi, p. 402.

occupare di far tradurre un siffatto libro qualora ne fosse esistito uno in altre nazioni e, in caso contrario, che tramite l'inchiesta a cui stavano lavorando se ne potesse incoraggiare la produzione.

La studiosa riteneva che sarebbe stato utile pubblicare un'antologia contenente le pagine più significative dei grandi scrittori letterari di tutti i popoli⁵⁴¹ riunendo per ciascuna nazione le pagine che caratterizzavano meglio la propria civiltà, prendendole in prestito tanto dai propri scrittori nazionali che da quelli stranieri. Poiché i libri di ciascun popolo, a suo giudizio, erano «quasi fatalmente ispirati da vedute nazionali e spesso anche individualiste», per formare nelle coscienze il sentimento dell'unione umana sarebbero state necessarie delle opere composte da scrittori e da educatori che nutrissero un amore sincero per l'umanità e che sapessero armonizzare al meglio il culto della famiglia e quello della patria insieme al culto dell'umanità.

Concludendo la docente arrivava a suggerire quanto si stavano già proponendo le associazioni Norden negli anni immediatamente precedenti, ossia distruggere, attraverso dei libri appropriati, i pregiudizi che ciascun popolo nutriveva verso i propri vicini, mettere in evidenza l'apporto con cui ciascuno di essi aveva contribuito all'opera universale della civiltà, mostrare le qualità comuni grazie alle quali sarebbe stato possibile comprendersi e cooperare.⁵⁴²

In ultima battuta citava ancora una volta Mazzini che era «tra le anime che più di tutti hanno amato l'umanità, che meglio hanno saputo comprendere i popoli e le razze, che hanno voluto la felicità degli altri più che la propria», la cui opera morale e politica avrebbe dovuto essere di grande ispirazione per tutti⁵⁴³.

Leggendo la lunga relazione e l'analisi dei testi ci è parso che la docente genovese avesse largamente travisato o ignorato le finalità del committente, mostrando piuttosto di condividere molti orientamenti presenti nei libri di testo di quegli anni, nel complesso abbastanza lontani dai valori e dagli ideali della Carnegie. Infatti, in tutti i manuali italiani, tranne rare eccezioni, si mostrava la necessità del riscatto per le terre irredente, la necessità dell'intervento in guerra, la sacralità del martirio dei soldati e si suggeriva che per la sua cultura, la sua storia, le sue ricchezze e le sue tradizioni l'Italia meritasse un destino speciale. L'impressione è che nella sua relazione la docente genovese attribuisse un significato diverso ai concetti di pace, solidarietà internazionale e fratellanza tra i popoli, deformandone il senso.

La Riforma Gentile e la commissione centrale per l'esame del libro

Negli stessi mesi in cui la Fondazione Carnegie commissionava le relazioni nazionali sui testi scolastici dei Paesi ex belligeranti, il governo italiano si stava preparando ad accogliere la riforma scolastica che prendeva il nome da Giovanni Gentile, appena nominato Ministro dell'istruzione. Non è questa la sede adatta per illustrare nei dettagli l'ampiezza, la portata e l'importanza della riforma; ci limiteremo a volgere uno sguardo sui programmi didattici e soprattutto sul lavoro della commissione centrale per l'esame del libro, presieduta dal Direttore generale dell'istruzione elementare Giuseppe Lombardo Radice.

⁵⁴¹ Vengono citati a tal proposito come esempio di antologia già in commercio in Italia: Guido Mazzoni e Paolo Emilio Pavolini, a cura di, *Letterature straniere: manuale comparativo corredato di esempi, con speciale riguardo alle genti ariane*, Firenze, Barbera, 1920. Giuseppe Finzi, *Lira italiana e lira nordica: saggio sopra le due grandi correnti della letteratura europea*, Torino, Lattes, 1914.

⁵⁴² Dotation Carnegie pour la paix internationale, *Enquête sur les livres scolaires d'après la guerre*, cit., p. 404.

⁵⁴³ Ivi, p. 405.

Rispetto agli anni precedenti, nei programmi di storia non vi erano stati cambiamenti significativi, erano stati aggiunti i «primordi della civiltà, eroi greci, in quarta classe; eccellenti artisti italiani; le grandi scoperte scientifiche, le grandi opere pubbliche italiane, in quinta classe»⁵⁴⁴ ed era stato esteso il periodo di studio dei fatti contemporanei includendo il periodo della guerra mondiale, mantenendo l'articolazione precedente, ossia: storia contemporanea nella terza classe, storia antica nella quarta e trattazione più approfondita, nuovamente, della storia contemporanea, nella quinta classe.

Se però, nei programmi precedenti, l'attenzione era stata rivolta principalmente alla monarchia e al Risorgimento, ora si inseriva con una certa enfasi la narrazione bellica, che doveva essere visibile anche sulle pareti delle aule attraverso l'affissione degli «ordini del giorno della vittoria, così dell'Esercito, come della Marina, coi quali si chiude la guerra di liberazione del 1915-18»⁵⁴⁵ Come abbiamo visto la rappresentazione dei racconti di guerra, il martirio dei soldati, la rivendicazione delle terre irredente e l'esaltazione dell'eroismo dei civili, compresi i bambini, non mancavano nei libri di lettura in uso nelle scuole elementari, ma ora la presenza di questo genere di narrazione diventava, e lo sarebbe diventato sempre più negli anni successivi, funzionale alla costruzione di quella «cultura del combattimento» che rispondeva alle esigenze del Regime⁵⁴⁶. Nel programma di San Sepolcro, infatti, si parlava di una scuola che doveva formare la coscienza nazionale e «disciplinare gli animi ed i corpi alla difesa della Patria»⁵⁴⁷.

La riforma della scuola elementare, tuttavia, non era frutto della sola espressione degli ideali del nuovo governo. Lombardo Radice affermava, infatti, che vi avessero contribuito «i migliori ingegni della amministrazione scolastica centrale e regionale», e «i più vivaci educatori [avevano] lavorato da anni ed anni a quest'opera». «Il merito del Ministro» era «di aver accolto, senza precetti, il meglio delle esperienze già fatte da chi viveva nella amministrazione e nelle scuole»⁵⁴⁸, dunque una riforma che era stata «opera di tutti»⁵⁴⁹. Altrettanto valeva per l'iniziativa dell'esame dei testi scolastici, che già dal secolo precedente aveva visto numerosi tentativi rimasti incompiuti.⁵⁵⁰

La novità più significativa della riforma Gentile, secondo Lombardo Radice, consisteva nel «collegamento diretto e continuo dell'attività riformatrice del Ministero colla attività produttrice degli editori e dei costruttori di materiale didattico», che fino ad allora non aveva avuto precedenti.⁵⁵¹

Il Ministero sentì che era difficile ottenere qualche cosa di vivo e di vitale se diventava estranea ovvero ostile questa classe di collaboratori della scuola, che apparentemente non ha alcuna funzione direttiva nella scuola, mentre in realtà, in quanto accetta, scegliendo, uno strumento didattico, sia libro o apparato; ed in quanto lo lancia e nel lanciarlo predilige; e soprattutto in quanto contrasta un tipo di strumento didattico, per accoglierne un altro che presenti maggiori vantaggi alla industria, esercita una influenza più potente di quella dei provveditori e degli ispettori!⁵⁵²

Gli Ispettori, infatti, non potevano far altro che «scegliere e vigilare» la selezione fra testi già pubblicati, frutto delle scelte «degli uffici tecnici degli editori o i personali gusti degli editori, guidati dall'intuito del successo economico». In sostanza si sottolineava che le pubblicazioni

⁵⁴⁴ Giuseppe Lombardo Radice, *Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, Palermo, Sandron, 1926, p. 293.

⁵⁴⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, «Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari», R.D. 1 Ottobre 1923, n. 2185. Cfr. Marcel Reinhard, *L'insegnamento della storia*, Roma, Armando, 1982, p. 166.

⁵⁴⁶ Alessandra Tarquini, *Storia della cultura fascista*, Bologna, il Mulino, 2011, p. 58.

⁵⁴⁷ Renzo De Felice, *Mussolini il Rivoluzionario, 1883-1920*, Torino, Einaudi, 1965, p. 743.

⁵⁴⁸ Giuseppe Lombardo Radice, *Vita nuova della scuola del popolo*, Palermo, Sandron, 1925, p. IX.

⁵⁴⁹ Ibidem.

⁵⁵⁰ Ivi, p. XI.

⁵⁵¹ Ivi, p. LXI.

⁵⁵² Ivi, p. LXII.

rispondessero più alle esigenze di mercato che al valore didattico o pedagogico dei contenuti, esigenze che dunque spesso non combaciavano con le necessità della scuola.⁵⁵³

Campo ricco dell'industria libraria, questo della scuola elementare, perché presenta la bellezza di quattro milioni di clienti obbligati, irregimentati da più che novantamila maestri elementari! Quindi tutta una azione propagandistica, a colpi di novità, o pretese novità...metodiche, di "appariscenza" del libro, qualche volta... di buon prezzo, di largo sconto, ecc.⁵⁵⁴

Era dunque necessario intervenire sulla selezione dei testi ed eliminare dal mercato ciò che non fosse stato di una qualità degna della scuola perché se era vero che «la realtà didattica della scuola italiana era composta essenzialmente dai programmi e dagli editori», «riformare i programmi [sarebbe stato] inutile, senza riformare gli editori, o meglio la produzione dei libri».⁵⁵⁵

L'attività della commissione centrale

Già a partire dal marzo del 1923, dunque prima dell'applicazione di nuovi programmi per le scuole elementari che, com'è noto, entrarono in vigore dal 1° ottobre dello stesso anno, il Ministero avviava un'inchiesta sui libri di testo in uso nelle scuole⁵⁵⁶ attraverso la compilazione di una scheda in cui si chiedeva, oltre alle indicazioni bibliografiche del testo, da quanto fosse in adozione presso la scuola, da chi fosse stato selezionato e alcune domande sulle condizioni di vendita⁵⁵⁷; ed emanava un primo regolamento⁵⁵⁸, relativo alle adozioni per gli anni scolastici successivi, in cui si faceva divieto di adottare libri di testo che non fossero stati compresi nell'elenco dei testi approvati dal Ministero; tale regolamento non era ancora stato pubblicato ma sarebbe stato reso noto in seguito attraverso il bollettino ufficiale del Ministero della pubblica istruzione; si faceva altresì divieto alle case editrici di mettere in commercio nuovi testi prima che fossero stati esaminati e approvati della commissione ministeriale con il tramite del provveditore.

Quest'azione preventiva era motivata dall'esigenza sia di «arrestare la produzione alquanto caotica degli strumenti didattici, prima ancora che i programmi fossero noti», sia di limitare le tirature dei libri in vista di una selezione che avrebbe comportato inevitabilmente di «mandare al macero la merce scadente». Si trattava dunque di un'operazione che salvaguardava, al contempo, l'industria libraria da un possibile fallimento e l'attuazione dei nuovi programmi.⁵⁵⁹

Mandare al macero la merce scadente; sta bene. Ma bisognava procurare che il macero non fosse eccessivo, per non rendere quasi impossibile, politicamente, la completa introduzione della riforma.⁵⁶⁰

⁵⁵³ Ivi, p. LXII.

⁵⁵⁴ Ivi, p. LXII.

⁵⁵⁵ Ivi, p. LXII.

⁵⁵⁶ Circolare Ministeriale 2 marzo 1923, n.21, Inchiesta sui libri di testo, in Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, 28 giugno, I, n. 26, pp. 2101-2102.

⁵⁵⁷ Da quanti anni è adottato il libro? Fu proposto dall'attuale insegnante? Il maestro è titolare? Il libro è stato venduto da una cooperativa scolastica? Con quale sconto l'ottenne la cooperativa? (Richiesta in percentuale). L'ha venduto il maestro stesso? L'ha venduto una libreria? Prezzo del libro? Quanti alunni l'hanno comprato? Intende il maestro conservarlo per l'anno venturo?

⁵⁵⁸ R.D. 11 marzo 1923, n. 737, Norme per l'adozione dei libri di testo nelle scuole elementari e popolari pubbliche e private, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 20 aprile 1923, n. 93.

⁵⁵⁹ Lombardo Radice, *Vita nuova della scuola del popolo*, cit. p. LXII.

⁵⁶⁰ Ivi, p. LXII.

Nonostante la premura per le perdite economiche degli editori e il dispiacere per il materiale che sarebbe andato sprecato, Lombardo Radice riteneva indispensabile compiere un'«epurazione della letteratura didattica».⁵⁶¹

La commissione iniziò i lavori nella primavera del 1923 e già nel giugno dello stesso anno vide la luce la prima relazione parziale che riguardava i libri di storia e geografia⁵⁶², comprensiva dell'elenco dei testi respinti e approvati, redatta da Giuseppe Prezzolini.⁵⁶³

Nonostante che i 317 libri presentati alla commissione fossero solo una parte della produzione editoriale, Prezzolini affermava che «ogni previsione pessimista era stata superata» perciò «una ripulitura, sia pur sommaria, delle erbacce cresciute nel campo dei libri di testo, [era] dunque assai opportuna». Dei testi esaminati ne furono approvati 212; solo 9 definitivamente respinti; gli altri accettati in via transitoria, con l'obbligo di effettuare delle modifiche e ripresentarli per l'anno successivo oppure approvati per le biblioteche scolastiche, in quanto ritenuti adatti quali sussidio per i maestri o come libri premio.⁵⁶⁴

I giudizi contenuti in questa prima relazione, come nelle successive⁵⁶⁵ erano estremamente impietosi; nei testi esaminati erano state trovate ogni sorta di inesattezze, dagli errori lessicali e grammaticali a quelli storici; inoltre, il linguaggio utilizzato nei testi era ritenuto inadatto all'età degli alunni della scuola elementare.

Gli autori avevano già provveduto ad una cernita. Scartando con lodevole sincerità, buona parte della loro produzione; tuttavia, ciò che è rimasto testimonia spesso intento commerciale, impreparazione agli studi, insufficienza mentale, e talora anche scarsa serietà morale. In molti libri di testo manca quella grammatica della vita del pensiero che è la connessione delle idee; in moltissimi si sente che l'autore non si è proposto di scrivere per i bambini, dei quali non ha esperienza.⁵⁶⁶

Per Prezzolini i testi analizzati erano sul mercato, nonostante l'incapacità degli autori di evitare «errori storici manifesti», solo per la certezza di un'assenza di controlli. La relazione indicava nei contenuti dei testi «miseria morale», «assenza di ogni direttiva spirituale», «incapacità di sollevarsi al di sopra della sbiadita ripetizione di aneddoti, di biografie, di narrazioni, di date, che si trovano meccanicamente al loro posto [...] non interpretati né vissuti». Riteneva, insomma, che i testi fossero scritti seguendo un unico modello che essenzialmente seguiva la «ricetta dei programmi».

⁵⁶¹ Lombardo Radice, *Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, cit., p. 285.

⁵⁶² Ministero della pubblica istruzione, Direzione generale dell'istruzione elementare, Relazione sui libri di testo per le scuole elementari e popolari ed elenco dei libri approvati. I. Libri di testo per l'insegnamento della storia e della geografia, Bollettino Ufficiale de Ministero della Pubblica Istruzione, 1923, supplemento II al n. 26, pp.5-46. Si veda anche Anna Ascenzi e Roberto Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, V & P, 2005, pp. 79-132.

⁵⁶³ La Commissione era così composta: Giuseppe Lombardo Radice, presidente insieme agli altri componenti: Pietro Calamandrei, Vittorio D'Aste, Giorgio Falco, Vito Fazio Allmayer, Giorgio Gabrielli, Olindo Giacobbe, Giovanni Maoli, Alessandro Marcucci, Armando Michieli, Laura Mottura, Nazzareno Padellaro, Maria Pezzè Pascolato, Gaetano Piacentini, Giuseppe Prezzolini e Clelia Sesta.

⁵⁶⁴ Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, p. 9.

⁵⁶⁵ Le relazioni seguenti riguardavano l'aritmetica (Michele Cipolla), testi di religione (Lombardo Radice), sussidiari (Lorenzo Sferra Carini), testi scolastici in uso nelle nuove provincie annesse dopo la guerra del 1915-18 (Maria Pezzè Pascolato, Giovanni Maver, Aurelio Palmieri), libri di lettura (Maria Pezzè Pascolato) e infine per i testi classificati per le *nozioni varie*, ossia scienze fisiche e naturali, igiene e lavori donneschi, il solo elenco di libri respinti e approvati con relativi commenti sintetici.

⁵⁶⁶ Lombardo Radice, *Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, cit., pp. 312-13.

Per fare una riflessione sull'argomento di cui stiamo trattando, ossia in che modo fosse stato opportuno esporre i fatti storici in modo che non arrecassero danno o pregiudizio, appaiono interessanti alcuni passaggi della relazione di Prezzolini, specialmente se accostati ai giudizi espressi da Clarina Della Cella. Nella relazione, relativamente ai testi di storia gli autori venivano accusati di «non assumere un atteggiamento risoluto e netto di fronte ai problemi e ai fatti storici»⁵⁶⁷.

Gli autori di molti libri mancano di sincerità, sono volontariamente incerti, reticenti, equivoci; in molti libri si sente la cura di scansare la narrazione di fatti storici che l'autore crede grettamente spiacevoli a questa o a quella parte, a questa o a quella credenza. Ciò si nota in particolare per la formazione del potere temporale dei Papi, per l'avvento del Cristianesimo, per alcuni punti della storia della nostra guerra.⁵⁶⁸

Questo atteggiamento degli autori avrebbe potuto incontrare il favore di altri critici? Non sapendo nel dettaglio a quali episodi faccia riferimento questo commento, non ci è possibile valutare se si trattasse dell'omissione di dettagli secondari che avrebbero esclusivamente acceso la fiamma del pregiudizio, (come ad esempio, nel caso dei testi scolastici norvegesi, l'episodio della cattedrale di Trondheim usata come stalla dall'esercito svedese durante la guerra dei sette anni), oppure se si trattasse di una vera e propria edulcorazione di eventi storici fondamentali.

Qualche indicazione, però, la riceviamo da altre osservazioni, che, se da una parte avessero confermato la necessità di un intervento sui contenuti relativi alla storia contemporanea, dall'altra avrebbero smentito le parole della docente genovese che tanto aveva lodato i testi di storia per l'esaltazione della figura di Mazzini, per l'assenza di messaggi negativi verso altri popoli o di dettagli macabri o inadeguati nella narrazione bellica.

Prezzolini affermava che la figura di Mazzini fosse stata largamente trascurata, a suo parere perché offriva «minor copia di particolari militarmente eroici», trascurando il fatto che «soverchia però tutte le altre per la sua universalità morale», poiché, proseguiva, «lo spirito a cui si informano i *Doveri dell'uomo* è capace di penetrare e di commuovere i cuori dei bambini più dei racconti di stragi e violenze». Su questo punto le due relazioni concordavano in pieno, tuttavia il giudizio della commissione era estremamente negativo riguardo al modo in cui l'argomento veniva proposto nelle scuole, risultando eccessivamente superficiale e semplicistico:⁵⁶⁹

Un autore arriva a trovare l'origine della grandezza di Mazzini nella forza di suggestione personale da lui esercitata su chi lo ascoltava, onde, aggiunge allo incirca l'autore, non è da meravigliarsi se trovava persone disposte a dargli retta!⁵⁷⁰

Rispetto invece alle descrizioni degli episodi storici e al ricorso a dettagli cruenti, Prezzolini e Della Cella testimoniano realtà discordanti; se per quest'ultima i testi erano ricchi di esempi di eroismo e di bontà, nella relazione della commissione centrale si afferma l'opposto.

Scrivendo per i bambini gli autori più mediocri si compiacciono di narrare con diligenza racconti di brutture, di crudeltà, di atrocità, di razzie. Buon gusto e senso morale restano egualmente offesi dalla madre anconetana che «offre il capezzolo» a un soldato per nutrirlo, come da Carlo Zima inaffiato d'acqua ragia e bruciato dagli Austriaci.

Gli illustratori gareggiano con gli autori in questa condiscendenza al fattaccio. Con ciò non è detto che si debba scrivere una storia irrealista e vaga, tutta sorridente e serena, ma non occorre fermarsi sui particolari atroci e brutali del fatto, bensì far risaltare ciò che in essi vi è di positivo, di degno di ammirazione, di sforzo e di sacrificio compiuto per il bene. Non sarà soverchio desiderio quello che la Commissione esprime dicendo che sarebbe opportuno nel libro per i ragazzi un senso di pudore quasi materno.⁵⁷¹

⁵⁶⁷ Ivi, p. 313.

⁵⁶⁸ Ivi, p. 314.

⁵⁶⁹ Ivi, p. 315.

⁵⁷⁰ Ibidem.

⁵⁷¹ Ivi, p. 315–16.

E ancora

La nostra storia non è esclusivamente lotta della nazione contro i barbari o del popolo contro i tiranni, come appare dalla maggior parte dei libri esaminati.⁵⁷²

L'immagine restituita dal report della Carnegie, di testi perfettamente rispondenti a messaggi di pace e fratellanza, alti valori morali ed esaltazione della bontà e dell'amicizia tra i popoli, veniva in questo contesto, completamente rovesciata.

Si potrebbe pensare che siano stati analizzati testi diversi, ma abbiamo verificato, elenchi alla mano, che in molti casi si tratta degli stessi libri, anche se alcuni, come è stato evidenziato, erano libri di lettura e non di storia. È bene, senza entrare nei dettagli, specificare che la relazione redatta da Maria Pezzè Pascolato⁵⁷³ sui testi di lettura non era affatto meno severa, anzi evidenziava forse anche con maggior forza i difetti e le mancanze rilevati nei libri di storia.

Nella conclusione della parte della relazione dedicata ai libri di storia, prima di passare ai testi di geografia, la commissione criticava il modo in cui gli autori avevano trattato gli eventi più contemporanei.

La guerra nazionale non è apparsa alla Commissione che sia stata trattata dalla maggioranza degli autori con la serenità e con la convinzione opportune. Un tono declaratorio, sotto il quale si sentiva l'artificio e l'insincerità certa in molti autori. È difficile trovare chi abbia saputo guardare con animo di storico e di contemporaneo. Nessuno ha pensato che la guerra recente dava un altro valore a tutto il Risorgimento, per la differenza di scopi, per la gravità dei sacrifici, per la partecipazione di tutte le classi, per la gravità dei rischi. I più hanno considerato, anche materialmente, la guerra recente come un capitolo da aggiungere, come un foglio di stampa da cucire accanto agli altri. In generale la Commissione ritiene che tutto il periodo della storia contemporanea sarebbe da rivedere, per la sproporzione che in essa, dopo la guerra, acquistano gli episodi delle guerre coloniali o i terremoti o persino le esplosioni, elevate a dignità di grandi avvenimenti nazionali. E fa voti che le classi rurali, trascurate quasi da tutti, il lavoro, l'industria e il commercio, tutto lo sforzo dell'Italia «che si fa» acquisti una fusione maggiore rimettendo nelle giuste proporzioni avvenimenti e figure.⁵⁷⁴

Forse non stupisce che vi fossero state difficoltà a trovare una nuova chiave di lettura degli avvenimenti storici avvenuti così di recente, perché avrebbe richiesto una capacità di analisi storica possibilmente scevra dei sentimenti personali legati alle convinzioni politiche. Ricordiamo, ad esempio, che era stato il disaccordo sull'interpretazione fornita di un fatto contemporaneo che aveva spinto le Associazioni Norden a fare una profonda riflessione sui testi di storia in uso nelle scuole, e proprio sulla trattazione di eventi troppo recenti erano state espresse delle riserve, perché sarebbe mancata l'opportuna lucidità e imparzialità, oltre ad un sufficiente quantitativo di informazioni che potessero permettere un'analisi realmente ammissibile.

Altrettanto comprensibile pare la scelta di autori e, forse ancor più, degli editori di aggiungere qualche pagina ad un volume già sul mercato, anziché riscrivere intere parti del testo. Le necessità commerciali ed economiche delle case editrici avrebbero avuto certamente meno perdite con la semplice aggiunta di un breve capitolo, piuttosto che dover ristampare intere parti.

⁵⁷² Lombardo Radice, *Vita nuova della scuola del popolo*, cit., p. 316.

⁵⁷³ Maria Pezzè Pascolato, «La relazione Pezzè Pascolato sui libri di lettura per le scuole elementari», *La nuova scuola italiana*, n. 30, 1924, pp. 371–76.

⁵⁷⁴ Lombardo Radice, *Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, cit., p. 316.

Dall'epurazione al miracolo

La Commissione centrale per esaminare tutti i libri e redigere le singole relazioni impiegò 14 mesi⁵⁷⁵, al termine dei quali Lombardo Radice inviò al nuovo Ministro Alessandro Casati una relazione finale comprensiva anche di una prima analisi dei testi precedentemente respinti, opportunamente emendati degli errori segnalati e ripresentati per l'approvazione.⁵⁷⁶

Il direttore generale per la scuola elementare, che presiedeva la stessa Commissione, esprimeva grande soddisfazione per i risultati ottenuti grazie alla collaborazione di autori ed editori in questa grande impresa che aveva dato i suoi frutti:

Il miglioramento è immenso. Gli editori hanno chiamato a raccolta i migliori ingegni e i più sperimentati educatori per le nuove ristampe e per la nuova produzione. Abbiamo esaminato libri di religione, di aritmetica, di storia e geografia, di nozioni scientifiche, di lettura che avevano ottenuto già giudizio di lode o almeno di accettazione accompagnata da avvertenze critiche; e assicuriamo che quasi sempre le correzioni suggerite dalla commissione sono state accolte ed eseguite con zelo. Migliorata enormemente la veste tipografica; rinnovato internamente il materiale illustrativo; avviata e semplificata l'esposizione dottrinale, resa finalmente adatta ai fanciulli; scomparsa in generale la retorica dai libri di lettura, e corretto il dettato; tutto è stato messo al corrente dei programmi. Il miracolo - si può dirlo - è compiuto: spezzati i vecchi stereotipi, gettati al macero i milioni di esemplari di testi riprovevoli, sciatti, spropositati, antiquati. Coraggio ha avuto il Ministro nel volere un tal risultato per il bene della scuola; ma non minore è stato il coraggio della industria libraria italiana, che ha collaborato col Ministero per ottenerlo, accettando (ed è anche la giusta penitenza) il sacrificio per "homines aeconomici" più penoso: quello di svalutare o di distruggere forti "giacenze" dei prodotti propri.

Il lavoro non era concluso e questo anno di attività rappresentava solo un primo tassello di un'operazione che avrebbe dovuto essere continuativa. Nelle poche affermazioni dedicate, in questa relazione, alle letture di storia, sebbene si riconoscesse che erano state «liberate dai gravi difetti indicati nella relazione del giugno 1923, e divenute più concrete e persuasive», si riscontrava che difettavano ancora di una certa «aridità scolastica»; ma si specificava che, trattandosi solo una prima prova, dietro l'impulso della «severità delle future Commissioni» anche queste parti sarebbero migliorate.⁵⁷⁷

Le Commissioni rimasero in attività fino al 1928; su quanto stabilito negli anni successivi, fino all'introduzione del testo unico di stato, riferiremo nei prossimi capitoli.

⁵⁷⁵ Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., p. 5.

⁵⁷⁶ La relazione è presente sia in Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., 359-80., che in Lombardo Radice, *Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, cit., pp. 343-361. Nel primo testo è denominata "relazione finale della commissione", nel secondo "relazione sui testi presentati dopo rielaborazione e su alcuni libri di nuovo tipo".

⁵⁷⁷ Lombardo Radice, *Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*, cit., p. 344.

Capitolo IV

La storia tra congressi di educazione morale e convegni ecumenici

Il Terzo Congresso di educazione morale

Nel 1922 si svolse a Ginevra il Terzo Congresso Internazionale di Educazione Morale⁵⁷⁸ che fu dedicato a due argomenti: «solidarietà ed educazione» e «spirito internazionale e insegnamento della storia». A questo secondo argomento fu consacrato un volume con la prefazione di Henri Reverdin⁵⁷⁹, che raccoglieva gli interventi più importanti dibattuti in quella occasione relativamente alle proposte di una didattica della storia che superasse i confini nazionali e gli ideali nazionalisti.

Nelle prime battute l'autore interrogava il lettore su quale storia fosse opportuno insegnare nelle scuole: trattandosi di milioni e milioni di anni da far conoscere agli studenti, operare una selezione degli argomenti e il livello di approfondimento di ciascuno era (ed è) assolutamente inevitabile.⁵⁸⁰

Per Reverdin era chiaro che tra la moltitudine di eventi fra cui scegliere era possibile che l'autore di un testo scolastico o un insegnante si trovasse a privilegiare quei fatti o quegli ideali che giudicavano più importanti o più significativi e che, per quanto si sforzassero di essere obiettivi, potevano cedere alle preferenze individuali, ai pregiudizi politici o confessionali, o al sentimento di passione per il proprio Paese.

Nella prefazione furono sintetizzati e presentati gli interventi di vari relatori, giunti da quasi tutti i continenti, che portavano la propria testimonianza riguardo al modo in cui veniva concepita la didattica della storia nel proprio Paese. Nella presentazione si lasciava intendere che i contributi rispecchiavano tutti una visione e un accordo comune, uniti nel chiedere un intervento di revisione dei contenuti didattici che orientasse maggiormente i discenti verso una predisposizione alla cooperazione tra i popoli.⁵⁸¹

Alcuni membri del congresso esposero le proprie preoccupazioni nei riguardi dei testi e delle lezioni proposte nelle scuole in cui si esaltava tutto ciò che era frutto delle iniziative della patria, disprezzando o condannando l'intera opera dello straniero, o del rivale, o del «nemico ereditario»: «è così che forgiamo ancora degli animi sciovinisti, e il mondo attende una gioventù che conosca bene il passato, e, cosciente delle responsabilità intellettuali, sociali, nazionali, internazionali del presente, sia capace di confrontarvisi», affermava ancora Reverdin.⁵⁸²

Alcuni congressisti denunciarono quei manuali e quei corsi che concentravano troppo l'attenzione degli alunni sulla storia militare:

Sembra quasi che il passato non sia fatto che di battaglie, trattati di pace e ancora battaglie. Non si pretende d'altronde di riportare tutto alle sole fluttuazioni economiche o alla sola storia delle idee. Ci importa di porre nel giusto ruolo tutte le manifestazioni umane: la lingua, le credenze, la religione, i valori, la filosofia, le scienze, l'arte, il diritto, le istituzioni, l'industria, gli scambi commerciali; è la via multiforme e complessa che bisogna mostrare agli alunni. Che

⁵⁷⁸ Da adesso CIEM.

⁵⁷⁹ Reverdin è stato docente di filosofia morale e logica a Ginevra dal 1919 al 1956.

⁵⁸⁰ Henri Reverdin, *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, Parigi, Delachaux et Niestlé S.A., 1922, p.5.

⁵⁸¹ Claparède, *op. cit.*, p. 9.

⁵⁸² Reverdin, *op. cit.*, p. 6.

questi vedano attraverso quali vicissitudini gli uomini hanno trionfato sull'indifferenza o l'ostilità della natura, al prezzo di quanta pazienza hanno elaborato le civiltà, e come hanno creato le proprie opere più ammirabili.⁵⁸³

Reverdin affermava che nell'insegnare la storia sarebbe stato doveroso dare importanza agli uomini comuni e non solo alle persone che avevano dimostrato di avere un intelletto eccezionale o che fossero celebri per essere stati dei monarchi o aver compiuto imprese fuori dal comune. Riteneva necessario che i ragazzi cogliessero l'importanza del lavoro quotidiano di tutti e il contributo che, ad esempio, «ciascun artigiano ha fornito al grande artista o il mozzo al navigatore».⁵⁸⁴

Sempre nello spirito del convegno e dell'ideale che voleva diffondere, dichiarava la necessità di eliminare dall'insegnamento della storia tutto ciò che limitava le vedute, che conservava l'ignoranza, che alimenta le cattive passioni, l'ingiustizia o l'odio. Tuttavia, a questo non andava sostituito un insegnamento che avesse taciuto le debolezze, gli insuccessi, la vergogna e i crimini commessi dagli uomini in nome delle «buone cause», perché «la storia vuole essere rispettata».⁵⁸⁵

Si chiedeva dunque di sottolineare l'effetto negativo delle guerre, delle morti che aveva provocato, di come alcune di queste fossero state lotte fratricide e di tutto il tormento che avevano portato con sé. Si faceva appello agli insegnanti perché educassero a comprendere gli uomini di qualunque ceto, partito, razza, fede e credenza, iniziando proprio liberando sé stessi dai pregiudizi del tempo e del luogo; pur restando fedeli alle proprie convinzioni, «è necessario esercitare ogni giorno la tolleranza più illuminata e più consapevole»⁵⁸⁶. Parlando del proprio Paese, gli insegnanti avrebbero dovuto pronunciare parole veritiere e giuste e tali sarebbero dovute rimanere anche quando si parlava delle altre nazioni. Infine, che, in ciascun Paese, l'obiettivo dovesse essere dare il giusto spazio nella storia a ciascuna regione del mondo, vicina o lontana.⁵⁸⁷

Secondo il resoconto del congresso di J. L. Claparède, i due interventi principali furono quello dell'accademico tedesco Foerster e dello storico britannico G. P. Gooch.⁵⁸⁸

Per Foerster, l'essenza di tutta l'educazione era far emergere l'individuo dalla sua limitazione, di liberarlo da tutte le «imprese esclusive».⁵⁸⁹ Egli riteneva che, come gli individui hanno la tendenza naturale allo scambio e ad entrare in contatto tra loro, così anche in tutte le nazioni vi è una tendenza analoga che permette di «fare una sintesi e completarsi» con quello che le altre nazioni e civiltà hanno da offrire.⁵⁹⁰ L'insegnamento della storia rivestiva, di fatto, una grande importanza per l'educazione del carattere, permettendo di penetrare nella mentalità di un popolo le cui qualità fossero complementari alle proprie.⁵⁹¹

Era necessario far comprendere agli studenti le condizioni morali della vera civilizzazione, quella che avrebbe il potere di elevare la dignità umana. Allo stesso modo, però, anche le parti oscure della storia, i racconti delle turpitudini del passato, potevano rappresentare un insegnamento. Foerster sosteneva che per far comprendere ai giovani gli obblighi del proprio Paese verso l'umanità, sarebbe stato necessario che il maestro, o l'autore del testo scolastico, evidenziasse gli eventi

⁵⁸³ Reverdin, *op. cit.*, p. 6.

⁵⁸⁴ Ivi, p. 7.

⁵⁸⁵ Ivi, p. 8.

⁵⁸⁶ Ivi, p. 9.

⁵⁸⁷ Ivi, p. 10.

⁵⁸⁸ Claparède, *op. cit.*, p. 7.

⁵⁸⁹ Friedrich Wilhelm Foerster, «La valeur de l'histoire dans l'éducation morale et sociale, conçue au sens humain et supra-national», in *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, Parigi, Delachaux et Niestlé S.A., 1922, pp. 9–25.

⁵⁹⁰ Reverdin, *op. cit.*, p. 15.

⁵⁹¹ Ivi, p. 16.

relativi ad un torto fatto trasmettendo un'emozione più dolorosa, rispetto alla narrazione di un torto subito. Il sentimento del diritto si sarebbe sviluppato attraverso l'idea del diritto dell'altro. Solo un esercizio del genere avrebbe offerto un contrappeso sufficiente per bilanciare l'egoismo che si faceva largo nella vita delle nazioni. Foerster suggeriva, infine, l'introduzione nella scuola di un corso di «ginnastica del sentimento del diritto» al fine di condurre gli spiriti a giudicare obiettivamente le ragioni dei conflitti.⁵⁹²

Gooch, a sua volta, illustrò ed enunciò i postulati di uno studio razionale della storia. La storia doveva essere studiata in tutta la sua estensione, prendendo in considerazione tutti i fattori della civilizzazione, «rendendosi pienamente conto dell'interdipendenza mutuale dei gruppi che costituiscono la famiglia umana». Era necessario che il maestro fosse pervaso dall'idea che la storia universale era una realtà, la sola realtà storica che, in quanto tale, sarebbe stata sufficiente a sé stessa, perché in rapporto ad essa la storia nazionale era solo contingente.⁵⁹³

La storia insegnata razionalmente non avrebbe mancato di dare il proprio contributo per formare efficacemente i cittadini del mondo: innanzitutto, li avrebbe educati a capire le dinamiche che ispiravano la politica dei Paesi stranieri e ad apprezzare l'interpretazione della verità che essi rivendicavano; poi, avrebbe fatto comprendere loro le convinzioni altrui e, di conseguenza, li avrebbe addestrati a giudicare in maniera equa le altre nazioni; infine, li avrebbe incentivati a lavorare al progresso della civiltà e all'eliminazione della guerra che la mette in pericolo.⁵⁹⁴

«La propaganda è incompatibile con la scienza», diceva ancora Gooch, «e il professore che si serve della propria autorità per difendere tale o tal'altra opinione politica o religiosa, perché è la propria, è indegno della sua missione». Gooch era convinto che fosse stato necessario riconoscere l'idea dell'unità della civiltà e che questa fosse, al contempo, la chiave della filosofia della storia e il perno su cui si sarebbe sollevato il nuovo internazionalismo. Interpretare in questo spirito la storia equivaleva a preparare la strada verso un parlamento per l'umanità e una federazione universale.⁵⁹⁵

Il Voto di Ginevra

Nonostante fosse stata adottata una proposta suggerita da Francesco Orestano, delegato italiano alla conferenza (che egli stesso propose di denominare *Vœ de Genève* - Voto di Ginevra, in omaggio alla città che ospitava il congresso), il suo intervento non fu trascritto nel volume in questione. Per ricostruirne il contenuto è stato necessario fare ricorso al già menzionato resoconto del convegno di Claparède e agli atti del Quarto Congresso Internazionale di Educazione Morale che si era svolto a Roma nel 1926, durante il quale, nel corso dell'ultima sessione dei lavori, fu ripreso il tema⁵⁹⁶ dello spirito internazionale e insegnamento della storia, a cui si aggiungevano dei nuovi interventi.⁵⁹⁷

⁵⁹² Ivi, p. 9.

⁵⁹³ Ibidem.

⁵⁹⁴ Claparède, *op. cit.*, p. 8.

⁵⁹⁵ George Peabody Gooch, «Enseignement supérieur de l'histoire», in *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, Parigi, Delachaux et Niestlé S.A., 1922, pp. 119–35.

⁵⁹⁶ Si trattava del punto 4 nell'ordine del giorno: «Che il congresso riaffermi il *Vœ de Genève* (congresso del 1922) a favore della riforma morale dell'insegnamento della storia e in uno spirito di equità e di simpatia internazionale e richieda al Bureau de Genève di proseguire l'importante lavoro. (è approvata).»

⁵⁹⁷ *IV Congresso internazionale d'educazione morale: Roma, 1926, III vol, processi verbali*, Roma, Stab. Tip. Ditta C. Colombo, 1926, p. 191.

La proposta di Orestano, che ricordiamo, aveva redatto le istruzioni per i programmi scolastici italiani del 1905, era di far conoscere in tutti i Paesi aderenti al congresso il Voto di Ginevra. Tale proposta riguardava esplicitamente un tema di indagine pedagogica: la promozione di una riforma morale dell'insegnamento della storia, concepito in uno spirito internazionale di giustizia e amicizia tra i popoli ⁵⁹⁸; a tale scopo si suggeriva di invitare gli storici più in vista di ciascun Paese a preparare dei testi, scolastici e popolari, di cultura generale e superiore, ispirati ai principi da promuovere; si chiedeva, inoltre, di incaricare il Comitato Internazionale Esecutivo del CIEM di nominare una commissione internazionale permanente di esperti presso il Bureau international d'éducation morale dell'Aia.⁵⁹⁹

Questa commissione avrebbe dovuto:

- 1) Redigere un piano comune (senza obblighi) dei lavori degli storici;
- 2) Giudicare le opere storiche che autori o editori avrebbero liberamente sottoposto al suo esame;
- 3) Assegnare premi alle opere migliori o proporre altre da premiare;
- 4) Favorire la traduzione di tali opere in altre lingue e la loro diffusione nel mondo.

La Commissione esecutiva permanente del CIEM provvide a formulare, in maniera schematica, sia le coordinate da osservare per la redazione dei manuali di storia generale, rispondendo ad uno dei desiderata del Voto di Ginevra, sia una circolare, firmata dal segretario generale F.J. Gould, contenente il documento, che fu inviata ai comitati nazionali.

La circolare conteneva i seguenti punti:

- 1) Lo sviluppo della civiltà deve essere l'idea maestra dell'insegnamento della storia.
- 2) I manuali di storia devono trattare:
 - a) lo studio della natura e della geografia economica;
 - b) le istituzioni politiche e giuridiche, la politica costituzionale, l'influenza degli usi nella vita pratica; i governi unitari e federali; il ruolo dei fattori economici nella vita politica;
 - c) le istituzioni religiose ed ecclesiastiche; il progresso della tolleranza; le relazioni tra Stato e Chiesa;
 - d) l'industria e il commercio; le arti utili; i viaggi e le esplorazioni utili dal punto di vista sociale;
 - e) le belle arti, la poesia, la letteratura immaginativa compresi i miti e le leggende; la musica, il teatro, l'architettura, la pittura, la scultura, il giardinaggio, le arti decorative e tessili;
 - f) le scienze naturali a partire dalle loro origini preistoriche;
 - g) l'ambiente sociale, i costumi, gli usi, la vita domestica, gli strumenti e gli utensili.

Tutto questo doveva essere considerato in rapporto alla propria funzione e al ruolo nel tempo e nello spazio, a testimonianza dell'unità fondamentale della psicologia umana.

- 3) I difetti più evidenti della natura umana (come ad esempio l'invidia, la cattiveria, l'ignoranza) che danno vita a delle istituzioni e a degli usi deprecabili, devono essere riconosciuti come degli ostacoli che la civilizzazione cerca di eliminare. Tra queste istituzioni possono essere contate quelle che ricorrono a leggi e costumi stabiliti nel passato e che ora a poco a poco cadono in disuso come, ad esempio, la schiavitù o codici che prevedono punizioni, crudeli e vendicative, di atti commessi per inferiorità morale o

⁵⁹⁸ Marco Cicchini, « Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation? Le Congrès international d'éducation morale (1908-1934) », *Paedagogica Historica* 40, n. 5-6, 2004, p. 650.

⁵⁹⁹ Claparède, *op. cit.*, p. 13.

negligenza. Dobbiamo provare a comprendere e «inculcare» negli altri che la vera civiltà è avanzata non grazie alle repressioni violente, ma soprattutto per la tolleranza, la pazienza, la tenacia, il coraggio, la simpatia, la facilità d'adattamento, la buona volontà, messa a servizio degli interessi superiore dell'umanità.

Il documento prevedeva che le qualità eroiche che trovano la loro espressione nella guerra dovevano essere apprezzate, mentre le guerre d'aggressione e d'ambizione andavano condannate. Si sottolineava, inoltre, la necessità che le qualità eroiche fossero dirette verso un'altra finalità: la conquista della natura e la lotta contro i flagelli sociali.⁶⁰⁰

Anche all'occasione di questo congresso fu approvata la proposta di avviare un'inchiesta internazionale sui testi scolastici, attività che non si concretizzò mai all'interno delle attività del CIEM⁶⁰¹; tra le proposte presentate vi fu quella, di Orestano, di elaborare un libro di storia universale formato da una raccolta di testi internazionali.⁶⁰²

La commissione di specialisti che fu nominata per portare avanti il lavoro era composta da personalità eminenti di una dozzina di Paesi, tra cui lo stesso Orestano più Erminio Troilo, Adolfo Venturi, Jens Hæreid, Sigurd Høst e J.J. Prudhommeaux⁶⁰³. Ma la commissione non ebbe la possibilità di mettere in opera i propositi elencati, sia per mancanza di fondi che per difficoltà organizzative.⁶⁰⁴

La discussione da parte del Comitato nazionale norvegese

La circolare di Ginevra fu discussa dal Comitato Norvegese di Educazione Morale all'occasione del suo primo incontro preparatorio per la revisione della didattica della storia, avvenuto il 23 gennaio 1923 ad Oslo⁶⁰⁵. I membri presenti erano Sigurd Høst, professore di storia, Jens Hæreid, maestro e Otto Grenness, consigliere; costoro, riunitisi per esaminarne il contenuto e deliberare le proprie osservazioni, prepararono una relazione per il IV Congresso di Educazione Morale di Roma⁶⁰⁶ che si sarebbe tenuto tre anni dopo.

Il comitato norvegese si trovava in disaccordo con la formulazione di alcuni punti della circolare e con il suo senso stesso. In particolare, era in disaccordo con il terzo punto⁶⁰⁷ che non riteneva conforme al proprio orientamento, specialmente a causa della formulazione del passaggio che recitava: «i mali, come la schiavitù, la povertà, le malattie, l'ignoranza e la guerra devono essere trattati come ostacoli, e la civilizzazione deve avere lo scopo di rimuoverli».⁶⁰⁸

I componenti del Comitato ritenevano che, per quanto riguardava l'insegnamento da rivolgere a una popolazione come quella norvegese - legata da un forte attaccamento alla storia delle antiche saghe, alla lotta per la libertà, e, che durante i cento anni precedenti aveva offerto il suo contributo per la

⁶⁰⁰ Ivi, pp. 12–13.

⁶⁰¹ Marco Cicchini, *op. cit.*, p. 651.

⁶⁰² Claparède, *op. cit.*, p. 13.

⁶⁰³ Ivi, p. 11.

⁶⁰⁴ Ivi, 15.

⁶⁰⁵ Ricordiamo che la revisione della Foreningen Norden era stata ufficialmente pubblicata un anno prima.

⁶⁰⁶ IV Congresso internazionale di educazione morale, *op. cit.*, p. 198.

⁶⁰⁷ Nel testo riportato da Claparède nel 1929 questo punto è diverso da come viene citato negli atti del convegno, probabilmente fu effettivamente modificato, come richiede il comitato norvegese.

⁶⁰⁸ IV Congresso internazionale di educazione morale, *op. cit.*, p. 199.

pace e il progresso della vita democratica nazionale - non vi fosse una forte spinta per una riforma della didattica della storia, al di là dei cambiamenti che inevitabilmente avrebbe portato la ricerca scientifica.⁶⁰⁹

Il comitato chiarì che l'insegnamento della storia, in Norvegia, già trattava invariabilmente la guerra e i suoi fenomeni con tatto e autenticità, e che questi, a loro avviso, avrebbero dovuto essere i criteri essenziali per ogni insegnamento, se ci si poneva come obiettivo quello di aiutare i bambini e i giovani a orientarsi nelle questioni umane e non quello di cambiare i loro sentimenti e le loro opinioni:

Proponiamo quindi che il punto tre sia rimosso, oppure che in qualche modo siano omesse le parole "povertà" e "guerra", essendo noi dell'opinione che questi mali possano essere rivolti al bene di una nazione. La povertà in sé stessa è un bene piuttosto che un male e in confronto alla ricchezza individuale, assolutamente una cosa migliore. Proponiamo la seguente frase: la guerra e i disagi sociali sono da trattare come ostacoli per la civiltà.⁶¹⁰

Il resto della circolare trovava la piena accettazione da parte del comitato norvegese, in quanto conforme al pensiero pedagogico e ai sentimenti norvegesi di amore per la pace.⁶¹¹

Quarto Congresso internazionale di educazione morale

L'intervento concordato dagli studiosi norvegesi si inseriva nello spazio della nona e ultima sessione del Quarto Congresso, che per il resto era dedicato ad altri argomenti riservando, però, uno spazio alla ripresa del tema dell'«insegnamento della storia». Rispetto ai congressisti di Ginevra, si erano aggiunti due nuovi elementi: il Professor Sigurd Høst dell'Università di Oslo, primo delegato del Governo di Norvegia - rappresentato dal delegato Vangensten in quanto impossibilitato a essere presente - e il Michel Lhéritier, delegato dell'Institut International de coopération intellectuelle e segretario generale del Comité international des sciences historiques.

Avremo modo di presentare nel dettaglio il pensiero di Lhéritier nelle pagine seguenti, qui ci limiteremo a illustrare più in dettaglio l'intervento del Professor Høst, che, oltre al suo discorso, letto da Vangensten, aveva inviato molte copie di un opuscolo che illustrava in maniera meno sintetica il suo pensiero riguardo al problema dell'insegnamento della storia.⁶¹²

La relazione di Høst iniziava spiegando come il tentativo di riformare il tradizionale sistema d'insegnamento della storia non avesse avuto pienamente successo. Questo perché sia i programmi che la maggior parte degli insegnanti avevano sempre interpretato la storia dal punto di vista dell'adulto, presentando i fatti e i concetti con parole astratte: progresso, evoluzione, cultura, sviluppo, senza riuscire ad ispirare alcun tipo di entusiasmo nei ragazzi.⁶¹³

Høst affermava che il suo pensiero scaturiva dall'osservazione e dagli anni di esperienza che aveva maturato nell'insegnamento. Criticava il vuoto apprendimento mnemonico, con cui generalmente ci si limitava a insegnare liste di eventi e di nomi di monarchi, che i ragazzi avrebbero dimenticato all'indomani dell'esame o dell'interrogazione.⁶¹⁴ Rifletteva sui cambiamenti che erano avvenuti nel

⁶⁰⁹ Ibidem.

⁶¹⁰ Ibidem.

⁶¹¹ Ivi, p. 200.

⁶¹² Sigurd Høst, «The problem of history teaching», Oslo, Emil Moestue a/s boktrykkeri, 1926.

⁶¹³ IV congresso internazionale di educazione morale, *op. cit.*, p. 195.

⁶¹⁴ Høst, «The problem of history teaching», *cit.*, p. 5.

suo Paese riguardo la didattica della storia, su come, specialmente nei dieci anni precedenti, si fosse passati da una narrativa tradizionale ad una più moderna, e di come ciò avesse reso la storia meno avvincente.⁶¹⁵

Secondo il professore, «ogni esperienza tende a dimostrare che le ragazze e i ragazzi vogliono cose sostanziali, devono essere mostrati a loro uomini ed eventi, cose concrete e vere, i fatti veri e propri nel modo in cui si sono svolti.»⁶¹⁶ Riteneva, inoltre che un'analisi razionalistica potesse essere controproducente perché prosciugava i sentimenti e non forniva la certezza di una reale comprensione dei fatti storici.

Con questa premessa suggeriva alcuni consigli agli insegnanti. Il primo riguardava le aspettative rivolte alla riforma della didattica, in merito alle quali Høst affermava che, per quanto si modifici o migliori il soggetto in accordo con la propria visione e il proprio pensiero, non sarebbe stato mai possibile cambiare la mente del bambino.⁶¹⁷

Bisognava dunque considerare sempre il destinatario dell'insegnamento, con l'obiettivo di offrire agli studenti ciò che si ritiene giusto per loro e nella maniera opportuna, affinché davvero i ragazzi potessero intendere ciò che si voleva insegnare, senza ovviamente distorcere i fatti. Invitava a non imitare la cicogna che aveva offerto la cena alla volpe servendola in un contenitore troppo alto e stretto,⁶¹⁸ riferendosi al fatto che l'insegnamento dovesse essere raggiungibile e fruibile. A questo proposito riteneva che fosse stata una grande perdita per l'educazione storica il fatto che l'analisi e l'argomentazione avessero in gran parte soppiantato la narrazione epica.⁶¹⁹

«Persino una vivace descrizione generale, sebbene talvolta sia utile, non ha lo stesso effetto di una fiaba. Mi permetto di dire che l'idea di insegnare la storia senza raccontare fiabe sia totalmente errata».⁶²⁰

Høst proseguiva affermando che la crescita delle istituzioni politiche, all'epoca, copriva un posto predominante nei curricula, favorito anche da una maggiore attenzione accademica all'argomento; ciò influiva sulla formazione della classe docente, che la riversava nelle scuole. Pur comprendendo la necessità di insegnare, ad esempio, la differenza politica tra Atene e Sparta, egli riteneva che fosse un grosso errore che molti programmi partissero dall'idea che giovani ragazzi, senza alcuna reale cognizione delle principali condizioni politiche del proprio Paese né di qualunque altro, potessero comprendere le istituzioni dell'antichità e coglierne l'evoluzione e la crescita: «I lavori brillanti che sono stati scritti nel corso del XIX secolo sulle origini delle istituzioni hanno reso i maestri astratti».⁶²¹

A suo avviso era necessario procedere per gradi e considerare quanto poco uno studente medio avesse riflettuto su cosa fosse effettivamente uno Stato, ad esempio, prima di essere messo a confronto con questo concetto: non poteva essere il primo approccio con la storia. Quanto tempo sarebbe stato necessario perché un giovane studente potesse coglierne la necessità o l'utilità? Sarebbe stato meglio introdurre qualche fondamentale idea politica solo in un momento successivo,

⁶¹⁵ Ivi, p. 9.

⁶¹⁶ IV congresso internazionale di educazione morale, *op. cit.*, p. 196.

⁶¹⁷ Høst, «The problem of history teaching», *cit.*, p. 10.

⁶¹⁸ Riferimento alla fiaba di Esopo.

⁶¹⁹ IV congresso internazionale di educazione morale, *op. cit.*, p. 196

⁶²⁰ Høst, «The problem of history teaching», *cit.*, p. 11.

⁶²¹ Ivi, p. 13.

man mano che si avanzava nella storia, pur evitando di trattare l'argomento con parole che non rappresentassero ancora alcuna idea concreta nella mente del bambino.⁶²²

Con questo, comunque, non voleva affermare di non avere fiducia nelle nuove riforme e che non ci fosse speranza di ottenere, nella didattica della storia, risultati migliori di quelli ottenuti con le generazioni precedenti.

Sinceramente spero che avremo successo nel dare ai giovani più ideali nobili, vedute più ampie e solide, che gli insegneremo ad ammirare altre cose oltre alla guerra e alle gesta militari, che saremo in grado di contribuire alla distruzione di pregiudizi razziali e nazionali, ispirando nei nostri alunni la simpatia per tutti gli sforzi buoni e nobili.⁶²³

Per rispondere a questa esigenza, secondo Høst sarebbe stato necessario innanzitutto comprendere, attraverso l'esperienza e l'attento studio della mente del bambino, il modo giusto per giungere all'obiettivo. A suo avviso lo sbaglio più grande che era stato compiuto nella nuova riforma era stato un errore di omissione, poiché insegnanti e testi scolastici stavano tralasciando l'importanza delle storie biografiche, sia descrivendole in una maniera meno attrattiva che escludendole del tutto.⁶²⁴ Infatti, a suo avviso, nulla poteva catturare l'attenzione dei giovani quanto «la storia di grandi uomini che hanno superato ostacoli e che hanno finalmente trionfato».⁶²⁵

Secondo Høst non sarebbe stato possibile «lottare con soddisfazione contro l'ammirazione che i ragazzi provano per i guerrieri sanguinari» fin quanto non fossero stati creati nuovi ideali che sostituivano i precedenti, nuove categorie da ammirare, creando intorno a queste un simile interesse per la mente dei ragazzi. Sarebbe stato necessario, dunque, introdurre «nuovi eroi» nelle scuole: legislatori saggi, grandi uomini di azione di ogni genere, costruttori di pace, esploratori, inventori, grandi capitani d'industria, uomini altruisti che avessero dedicato sé stessi ad una grande causa o al bene comune. D'altronde perché le biografie di grandi personaggi non avrebbero dovuto trovare maggior impiego nella scuola? Sarebbe stato certamente istruttivo cercare, attraverso tutta la storia, gli uomini la cui vita riflettesse l'ideale migliore del loro tempo. Dunque, nella storia europea moderna, la vita di Pasteur potrebbe essere esaltante quanto quella di qualunque scaltro guerriero. Così anche la vita di Gladstone, come anche quella di Lincoln, avrebbero potuto fornire splendidi esempi. Non solo da un punto di vista educativo. «Le biografie sono da raccomandare in quanto ispiratrici di alti ideali, ma biografie ben scritte sono un mezzo impareggiabile per far conoscere l'esperienza della vita».⁶²⁶

Høst riteneva che solo attraverso una didattica della storia narrata come storia concreta sarebbe stato possibile catturare l'attenzione e destare l'interesse degli studenti, e solo creando per loro delle immagini viventi si sarebbe potuto sperare di dare un contributo alla loro crescita spirituale attraverso l'insegnamento della storia.⁶²⁷

Interrogandosi su quale dovesse essere la finalità dello studio della storia affermò che «la storia nelle classi più avanzate dovrebbe essere una sorta di sociologia comparata e che dovrebbe rispondere come primo obiettivo a orientare gli studenti socialmente e politicamente. [...] La didattica della storia deve preparare alla vita pubblica.»⁶²⁸

⁶²² IV congresso internazionale di educazione morale, *op. cit.*, p. 197.

⁶²³ Høst, «The problem of history teaching», *cit.*, p. 14.

⁶²⁴ Ivi, p. 15.

⁶²⁵ *Ibidem.*

⁶²⁶ IV congresso internazionale di educazione morale, *cit.*, p. 198.

⁶²⁷ Høst, «The problem of history teaching», *cit.*, p. 16.

⁶²⁸ Ivi, p. 17.

Riteneva, tuttavia, che fosse un errore confinare la didattica della storia ad una pura finalità pratica; piuttosto pensava che si dovessero «ampliare gli orizzonti dei giovani, allargare le loro menti e stimolare la loro immaginazione in modo sano». ⁶²⁹

Høst concluse il suo intervento con le stesse parole dell'opuscolo già menzionato, ossia quattro suggerimenti sintetici riguardo a ciò che gli insegnanti avrebbero dovuto, a suo avviso, fare per migliorare la didattica della storia:

- 1) una saggia riduzione degli obiettivi prefissati;
- 2) una altrettanto saggia limitazione della materia da studiare;
- 3) una preparazione delle lezioni tale da raggiungere la mente degli studenti nella maniera in cui la psicologia e l'esperienza dimostrano di avere maggior successo, tramite narrativa epica, biografie, dettagli concreti e caratteristici;
- 4) una particolare attenzione andrebbe messa nella possibilità di osservare in maniera accurata e intelligente i monumenti locali e i reperti archeologici.

Tutte le generalizzazioni e ragionamenti avrebbero dovuto essere fondati su fatti che fossero stati attentamente instillati nella mente dei bambini e si distinguessero come realtà vivente. ⁶³⁰

Questo intervento - pur confermando l'idea che la narrazione storica si dovesse basare sull'esaltazione di grandi uomini che si erano distinti e impegnati nel settore civile, che dovesse avere un carattere non eccessivamente astratto, superando il bisogno di ricorrere a tecniche mnemoniche di apprendimento (questo in totale accordo con la riforma della didattica che stava avvenendo in Norvegia) - rimaneva fedele ad una visione più tradizionale della didattica della storia, chiedendo esplicitamente di fare ricorso alla favolistica per attrarre maggiormente gli studenti. Non era forse un caso che uno dei componenti del comitato norvegese fosse proprio il maestro Jens Hæreid, che abbiamo già avuto modo di nominare nell'analisi degli stili dei testi scolastici norvegesi del dopoguerra. Hæreid certamente condivideva con Høst il pensiero che la storia dovesse emozionare e che la narrazione dovesse in qualche modo spettacolizzare gli eventi ricorrendo al racconto delle antiche saghe norrene e alle illustrazioni.

Questo non significava che la visione di Høst si discostasse completamente dagli ideali delle personalità che si occupavano della revisione dei testi scolastici nei Paesi scandinavi; ma, certamente, non abbracciava in pieno il pensiero della storia razionale proposto al CIEM.

Il Report sul nazionalismo nei testi scolastici di storia del 1928

In questo contesto di crescente attenzione verso il contenuto dei testi scolastici si collocano altre attività internazionali volte ad investigare la natura dei libri di storia; tra queste, il *Report on nationalism in history textbooks*, pubblicato nel 1928 grazie al risultato degli sforzi congiunti di due organizzazioni interconfessionali: la *World alliance for promoting international friendship*, fondata nel 1914 a Constanze, e la *Universal Christian conference on life and work*, costituita a Stoccolma nel 1925, che si erano associate per «lavorare al rafforzamento del sentimento di fratellanza cristiana ⁶³¹ in questa fase storica caratterizzata da una forte discordia politica». ⁶³²

⁶²⁹ Ivi, p. 18.

⁶³⁰ IV congresso internazionale di educazione morale, *op. cit.*, p. 198.

⁶³¹ Non presero parte alle attività né la Chiesa cattolica né il movimento pentecostale.

Tra i loro obiettivi, oltre alla futura creazione, a Ginevra, di un Istituto di Etica Sociale che si sarebbe dovuto occupare di studiare i conflitti di classe, c'era l'impegno contro la propaganda nazionalista in educazione.

La *World alliance* e la *Universal Christian conference* - adottato come principio generale della propria cooperazione l'assenza di vincoli confessionali o politici - si misero, dunque, in contatto con esperti di ciascun Paese di cui intendevano investigare la didattica della storia, costituendo una Commissione Speciale per l'Educazione di cui entrarono a far parte membri di entrambe le associazioni.⁶³³

Il primo incontro programmatico della neonata Commissione avvenne a Berna nell'estate del 1926 e fu l'occasione per stabilire i criteri che si desiderava fossero rispettati nei testi scolastici:

- a. trovare un modo uniforme di affrontare l'ovvia presenza di propaganda nazionalista nei libri di testo;
- b. eliminare tutte le affermazioni false riguardanti altre nazioni;
- c. evitare doppi standard di valutazione morale tra una popolazione e un'altra;
- d. evitare in generale affermazioni offensive verso altri popoli;
- e. favorire lo studio di altri popoli in un'ottica comprensiva (simpatetica) specialmente riguardo al progresso politico e agli aspetti culturali e religiosi.
- f. incoraggiare la pubblicazione dei risultati delle ricerche nelle riviste specializzate, per fare pubblicità professionale.⁶³⁴

In seguito, nell'autunno del 1927 fu inviata, ai Paesi invitati a partecipare all'inchiesta promossa dalla Commissione, una circolare in cui si chiedeva di trasmettere, all'organizzazione di riferimento: una lista dei libri maggiormente diffusi sul territorio nazionale; un elenco dei testi dedicati alle minoranze etniche che includesse le statistiche sulla proporzione dei libri a queste dedicati; un'analisi generale delle tendenze, sia da un punto di vista nazionale che internazionale, nell'insegnamento della storia che comprendesse qualche citazione illustrativa.⁶³⁵

Non era stata data un'indicazione metodologica che permettesse di produrre delle relazioni uniformi e comparabili tra loro. La richiesta era indicativa e si lasciava sostanzialmente libertà ai singoli collaboratori di inviare una relazione la cui lunghezza consigliata era dalle 10 alle 20 pagine, lasciando però che fosse specialmente la partecipazione e il ruolo del Paese di ciascuno nella Grande Guerra a determinare il volume del contributo.⁶³⁶

Non fu dunque una sorpresa quando alla Commissione arrivarono relazioni molto diverse tra loro: i Paesi neutrali avevano inviato contributi brevi, mentre quelli di Francia e Germania superavano il limite massimo indicato nella circolare. Addirittura, nell'ultimo caso il contributo era talmente consistente che gli fu dedicato un volume a parte.

Questa inchiesta era stata preceduta pochi anni prima, come sappiamo, dal lavoro analogo della fondazione Carnegie per la Pace Internazionale; la Commissione ecumenica tedesco-svedese si proponeva di ampliare e proseguire l'attività svolta dalla Carnegie, riponendo le proprie speranze nel fatto che il lavoro a favore della pace intrapreso nelle scuole, che era molto poco rappresentato nei testi scolastici del 1923, avesse nel frattempo compiuto progressi considerevoli.⁶³⁷

Purtroppo, la completa libertà di azione che era stata lasciata ai vari collaboratori rendeva difficile osservare e misurare questo progresso. Da una parte c'era da considerare la rilevazione dei dati statistici sulla diffusione dei testi, che non era uniforme; dall'altra, la stima delle tendenze che

⁶³² Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *Report on nationalism in history textbooks*, Stockholm, 1928, p. 5.

⁶³³ Non vi erano né membri norvegesi né italiani.

⁶³⁴ Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 7.

⁶³⁵ Ivi, p. 8.

⁶³⁶ Ivi, p. 7.

⁶³⁷ Ivi, p. 9.

prevalavano in questi testi era estremamente variabile. Ciò che, in un Paese, pareva sinonimo di crescente moderazione era considerato, in un altro, come l'espressione di un errato spirito di aggressione, e viceversa.⁶³⁸

I Paesi neutrali come la Danimarca e la Svizzera confermarono la propria estraneità a contenuti nazionalisti o sciovinisti nei propri testi di scuola e anzi esposero la metodologia con cui venivano trattate le questioni controverse, affermando che le loro argomentazioni erano sicuramente equilibrate⁶³⁹.

Per quanto riguarda i testi dei Paesi ex belligeranti, F.C. Moore affermava che in Inghilterra si prestava molta attenzione ai propri *Dominions* ma si dava ben poco spazio alla storia di tutto ciò che era esterno al suo Impero. In Belgio, il forte nazionalismo espresso nei testi scolastici durante la guerra era stato sanzionato dal ministro; tuttavia, lo spirito bellico sembrava ancora dominante nei testi di questo Paese.⁶⁴⁰ Per la Francia fu inviata una relazione di Prudhommeaux in cui si affermava che la libertà di scelta dei testi scolastici aveva permesso agli insegnanti di avviare un boicottaggio delle case editrici responsabili della pubblicazione dei vecchi libri che propagandavano la guerra.⁶⁴¹

Per quanto riguardava la Germania, il collaboratore Arnold Reimann dichiarava che né prima né dopo la guerra i libri del suo Paese erano stati veicolo di eccessi nazionalisti; piuttosto, il vero problema, nel suo Paese, era trovare una risoluzione dei conflitti di politica interna dovuti alla nuova situazione in Germania, anziché preoccuparsi di dare spazio ai Paesi stranieri che, a suo avviso, già ne ricevevano a sufficienza.⁶⁴²

L'Italia, pur partecipando all'invito delle organizzazioni ecumeniche, non aveva inviato una relazione originale sul tema, né aveva nominato un esperto che si occupasse della questione. Si era limitata ad inviare, tramite il Ministero dell'educazione nazionale, le relazioni scritte tra il 1924 e il 1927 dalle Commissioni per l'esame del libro, insieme a qualche brano scelto dei libri approvati.⁶⁴³

L'organizzazione svedese provvide a selezionare le parti più significative e le citazioni più rappresentative dei testi inviati dall'Italia, ma questi non corrispondevano allo spirito pacifista che si auspicava, anzi, tutto l'opposto: se già, a suo tempo, il lavoro svolto per la Carnegie da Clarina Della Cella era parso andare in una direzione diversa rispetto alle relazioni dei suoi colleghi - lasciando il dubbio nel lettore che avesse travisato il senso del lavoro che le era stato commissionato -, in questa circostanza l'Italia, oltre a dimostrare poco interesse per l'inchiesta, affermava con il suo contributo l'esatto opposto di quanto si stava cercando di rilevare: non solo nei testi scolastici lo spirito nazionalista non era stato attenuato, ma piuttosto lo si incoraggiava, lodando gli autori che esaltavano la nazione, il fascismo e il valore militare e criticando le opere eccessivamente neutrali o pacifiste.

Il Report sul nazionalismo e l'Italia

In una breve introduzione, il *Report* descriveva la natura dei brani inseriti nel capitolo dedicato all'Italia, riconoscendoli come stralci delle relazioni compilate dalle Commissioni per l'Esame del Libro che da qualche anno lavoravano sotto la Direzione Generale della Scuola Primaria del Ministero per la Pubblica Istruzione. Tra questi erano stati selezionati i passaggi ritenuti più significativi allo scopo di «chiarire le opinioni [...] dominanti riguardo ai libri di storia in Italia»⁶⁴⁴.

⁶³⁸ Ibidem.

⁶³⁹ Ivi, pp. 77-93, 226-230.

⁶⁴⁰ Ivi, pp. 23-41.

⁶⁴¹ Ivi, pp. 120-52.

⁶⁴² «Report on nationalism in history textbooks», Il supplemento.

⁶⁴³ Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 10.

⁶⁴⁴ Ivi, p. 176.

La prima parte consisteva nella traduzione in francese di una citazione presa dalla relazione di Maria Pezzè Pascolato sui libri di lettura per le scuole elementari⁶⁴⁵, in cui l'autrice si rammaricava di aver trovato nei libri per ragazzi un linguaggio eccessivamente infantile quasi a indicare che lo scopo della scuola non fosse far diventare i bambini degli uomini, ma piuttosto farli restare bambini⁶⁴⁶. Eppure, ella riteneva che la grandezza e la prosperità dell'Italia dipendessero dalle nuove generazioni, ma i libri destinati ai ragazzi non facevano «amare la vita nei campi ed il sacro lavoro della terra» né la vita marinairesca⁶⁴⁷, e i valori militari e della Marina erano eccessivamente trascurati:

Della nostra Marina non si fa parola, nemmeno per glorificarne l'opera d'abnegazione e di eroismo durante la guerra: se v'ha un accenno, è non all'Armata, ma a qualche piroscalo mercantile; si descrivono se mai gli agi e le comodità dei transatlantici stranieri.

Dopo la citazione di altri due testi, entrambi lodati per aver saputo mantenere vivo il sentimento di ammirazione per chi si era nobilmente sacrificato e di gloria per la «nostra grande vittoria»⁶⁴⁸, il *Report* chiudeva la parte dedicata al 1924 per lasciare spazio alla relazione del 1926 a cui fu riservata maggiore attenzione.

Qui, il messaggio nazionalistico e la dichiarata intenzione della scuola di voler insistere il più possibile sul carattere dell'italianità e sul primato della patria risultavano, a distanza di due anni, molto più evidenti: veniva, infatti, riportata una dichiarazione di Balbino Giuliano da cui si deduceva chiaramente che, se il primo intento della Commissione centrale voluta da Lombardo Radice era stato essenzialmente pedagogico, in poco tempo la sua natura stava assumendo una connotazione principalmente ideologica:

La Commissione ha subito concordemente compreso, che essa non era stata chiamata semplicemente ad esprimere alcuni astratti giudizi pedagogici su alcuni libri, ma era stata chiamata a collaborare ad una delle maggiori opere che il Governo Nazionale abbia intrapreso nel campo dell'educazione, cioè la formazione del libro di testo veramente italiano non solo nella esteriorità materiale della forma ma anche nella intimità spirituale del contenuto.⁶⁴⁹

La relazione della commissione Giuliano dichiarava che i testi che erano stati respinti facevano apertamente «propaganda antinazionale» e che dall'inizio del lavoro di selezione dei testi da ammettere nelle scuole era stato fatto «un notevole progresso». Da notare che le Organizzazioni Ecumeniche e la Commissione Giuliano usavano entrambe il termine «progresso» intendendo, però, fenomeni opposti: per le prime si trattava dell'eliminazione della faziosità e del nazionalismo dai libri di scuola, per la seconda l'esaltazione del militarismo e della patria e l'eliminazione della «propaganda sovversiva».⁶⁵⁰

Altrettanto accadeva per la dichiarata necessità di prestare un'attenzione speciale ai ragazzi della scuola primaria: se per gli studi già promossi dalla Carnegie l'attenzione ai contenuti rivolti a quella

⁶⁴⁵ Maria Pezzè Pascolato, «La relazione Pezzè Pascolato sui libri di lettura per le scuole elementari», *La nuova scuola italiana*, n. 30 (1924): 371–76; Anna. Ascenzi e Roberto. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, V & P, 2005.

⁶⁴⁶ Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 177.

⁶⁴⁷ Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, p. 286.

⁶⁴⁸ Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 177.

⁶⁴⁹ Commissione Giuliano, «Relazione della Commissione ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi di avviamento professionale», *Bollettino Ufficiale del Ministero della pubblica istruzione*, 21 dicembre 1926, p. 3208. Presente anche in Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*.

⁶⁵⁰ Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., p. 579.

fascia d'età erano motivati dalla convinzione che i bambini fossero privi di spirito critico (cosa di cui invece erano dotati gli studenti delle scuole secondarie e delle università, e che gli permetteva di avere una propria opinione ben più solida e autonoma rispetto all'insegnamento ricevuto), per Balbino Giuliano nei libri scolastici per bambini il «sentimento vivo di amore dell'Italia» e il «fervido culto delle sue glorie» erano assenti e bisognava innanzitutto avere cura di «imprimer[li] tanto più forte negli animi dei fanciulli delle scuole elementari in quanto che per la maggior parte, dopo le scuole elementari, interrompono gli studi e portano per tutta la vita le impronte inalterate dei primi insegnamenti».⁶⁵¹ Egli, dunque, attribuiva alla scuola, specialmente primaria, un potere decisivo della determinazione dell'orientamento ideologico e politico dei futuri cittadini.

Il capitolo dedicato all'Italia - curato dai promotori svedesi del *Report* - proseguiva citando, sempre in francese, un altro brano della relazione di Giuliano per la Commissione Congiunta nazionale, che immaginiamo possa essere stato accolto come una provocazione o quantomeno un'offesa al pacifismo, al neutralismo, alle altre religioni oltre che allo spirito nordico:

Ancora troppo spesso appaiono talvolta, fra calde espressioni di patriottismo, i residui di quella vecchia concezione falsamente democratica, fatta di neutralismo passivo e di meccanismo livellatore che ha spianato il cammino al socialismo ed ai tentativi pazzi di distribuzione: residui di un pacifismo, che non è la saggia aspirazione ad una realistica pace di tradizione latina, che rappresenti la difesa dell'opera compiuta per l'umano progresso, ma è semplicemente viltà utilitaria verniciata di religiosità orientale o di moralismo nordico; residui di un certo razionalismo piagnone e protestante, che rincorrendo una sua materialistica concezione di problemi politici concreti ha scordato che il problema primo più concreto e più urgente è salvare l'Italia [...].⁶⁵²

Si insiste sulla natura quasi divina della patria e della superiorità intellettuale degli italiani, quasi non valesse neanche la pena interessarsi di qualsiasi altro personaggio straniero, tanto la nostra storia e la nostra tradizione erano sufficienti. Capita dunque di trovare nei libri altrui, afferma ancora la relazione per Commissione Centrale, nominati «con onore i grandi fisici stranieri, senza dire che la fisica è una scienza nata essenzialmente italiana».⁶⁵³

Per terminare la parte relativa alle relazioni ministeriali, il *Report* cita qualche stralcio della relazione della commissione Romano del 1927, che non si discosta molto nella sostanza alla relazione dell'anno precedente, anzi insiste sulla necessità di creare «un libro veramente italiano», sulla non sufficiente esaltazione degli scrittori italiani e un eccessivo spazio dedicato agli stranieri.⁶⁵⁴

Si rinforza la necessità di insegnare nelle scuole elementari «l'ideale supremo della patria» e di «instillare la passione per tutto ciò che è eroico per tutte le virtù tipicamente virili»⁶⁵⁵:

Ora, molti libri, caduti sotto l'esame della Commissione, di questo spirito fascista difettano, ed il difetto talvolta acquista rilievo per la forzata, meccanica intrusione di pagine miserevolmente retoriche e false, o, se non proprio tali, in stridente sconcio contrasto con la generale struttura del libro.⁶⁵⁶

Nella seconda parte del capitolo dedicato all'Italia, l'organizzazione svedese raccolse le citazioni dei brani tratti dai libri di storia o di lettura segnalati dalla Commissione come meritevoli di lode. Salta all'occhio già dai titoli dei brevi testi, che si trattava essenzialmente di episodi bellici, spesso

⁶⁵¹ Ibidem.

⁶⁵² Ivi, p. 580; Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 179.

⁶⁵³ Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., p. 581; Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 179.

⁶⁵⁴ Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 182.

⁶⁵⁵ Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., p. 666.

⁶⁵⁶ Ibidem.

cruenti, di esaltazione del martirio degli eroi di guerra, di rivendicazione delle terre irredente e di biasimo verso il nemico unico colpevole del male della guerra. Tutto ciò in assoluto contrasto con il lavoro che ad esempio si stava compiendo nei Paesi scandinavi, riportati nel dettaglio anche nel *Report*.

Laddove le organizzazioni pacifiste cercavano di contrastare la presenza di affermazioni faziose e di narrazioni belliche che non fossero essenziali per comprendere la storia in senso più ampio, il Ministero italiano rispondeva indicando, come racconti virtuosi, episodi come *La barbarie dei nemici*, contenuto nell'antologia di Manfredo Giannini intitolata *Italia Eroica*⁶⁵⁷, in cui si narrava, con dovizia di particolari strazianti, la morte di due bambini intenti a giocare su un sentiero a S. Giorgio di Nogaro, uccisi dal bombardamento aereo nemico, nonché si esaltava il martirio dei soldati che, nonostante le ferite e le mutilazioni subite, seguitavano a battersi fino all'ultimo respiro e si mostravano talmente valorosi da ispirare il coraggio di anziani e bambini che non potevano restare a casa senza partecipare alla guerra.⁶⁵⁸

Seguivano altri titoli e racconti della stessa natura tra cui *La neutralità dell'Italia*, in cui si affermava che l'Italia, nel 1915, aveva potuto legittimamente violare l'alleanza con l'Austria (che le avrebbe imposto un intervento in guerra come suo alleato in caso di guerra difensiva) dato che l'Austria stessa aveva provocato deliberatamente la deflagrazione del conflitto, trasformandolo in offensivo.⁶⁵⁹

Il capitolo termina senza un commento conclusivo; probabilmente, il comitato svedese aveva ritenuto che la scelta dei brani tratti dalle relazioni ministeriali e dai testi scolastici fossero sufficientemente eloquenti.

Report sul nazionalismo e la Norvegia

Il comitato norvegese rispondeva alla richiesta delle organizzazioni ecumeniche inviando un elenco di libri di storia in uso nelle scuole medie e superiori, specificando di non essere a conoscenza della diffusione di tali testi, ma di essere certo che fossero abbastanza equamente apprezzati e distribuiti. La relazione, del direttore scolastico Niels Østbye, sostanzialmente si concentrava sulla riforma della scuola superiore del 1896 e sui programmi scolastici di storia che, in sintesi, avrebbero dovuto includere la storia del mondo oltre che la storia nazionale, dedicare attenzione specialmente alla storia dell'ultimo secolo a partire dalla Rivoluzione francese e dedicare particolare attenzione alla storia della civilizzazione. Informava i lettori del fatto che i testi scolastici dovevano essere approvati dal Ministero della Chiesa e dell'educazione, pertanto tutti i manuali presentati erano conformi alle richieste ministeriali.⁶⁶⁰ Sola eccezione *la storia del mondo* di Rolfsen⁶⁶¹, un libro di letture per ragazzi, il cui autore era tra i più amati e diffusi del Paese. Il motivo per cui questo testo era approvato con riserva, tuttavia, non era dovuto alle opinioni espresse dall'autore su questioni nazionali e internazionali, ma sulla complessità del testo che richiedeva molta esperienza e conoscenza da parte degli insegnanti per essere utilizzato.

⁶⁵⁷ Manfredo Giannini, *Italia eroica*, Firenze, Bemporad, 1920.

⁶⁵⁸ Martiri ed eroi in Angelo Colombo, *Storia contemporanea*, Milano, Signorelli, 1921.

⁶⁵⁹ Corrado Barbagallo, *Manuale di storia moderna e contemporanea*, Milano-Roma-Napoli, Società Editrice Dante Alighieri, 1926. Cfr. Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 186.

⁶⁶⁰ Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, *op. cit.*, p. 196.

⁶⁶¹ Nordhal Rolfsen, *Verdenshistorien fortalt for barn: en lesebok i verdenshistorie*, Kristiania, Dybwad, 1920.

Altri testi risultavano antiquati e non in linea con le nuove disposizioni in materia di didattica della storia, per questo stavano pian piano cadendo in disuso.⁶⁶²

Østbye proseguiva illustrando tutta l'attività della *Foreningen Norden*, dalle sue origini e di come si era svolta la revisione dei testi scolastici, degli accordi presi tra autori e editori per scongiurare in futuro incidenti diplomatici tra le nazioni a causa della narrazione storica.⁶⁶³ Nonostante esprimesse grande apprezzamento per le iniziative portate avanti, riconosceva la presenza di alcuni limiti riscontrati nei testi scolastici, nonostante le buone intenzioni delle associazioni e degli storici coinvolti. Ricordiamo che il lavoro svolto fino a quel momento si era limitato ad una revisione dei libri di testo sulla storia che riguardava i rapporti tra Norvegia, Svezia e Danimarca e di come erano state gestite dai tre Paesi scandinavi le questioni controverse, mentre i libri di testo sulla storia universale non erano stati sottoposti a tale revisione né esaminati nel dettaglio, attività che avrebbe comportato una mole di lavoro superiore a quella che gli esperti avrebbero potuto sostenere; era stato stabilito, per redimere qualunque discordia, che sarebbe stato sufficiente affrontare talune questioni con osservazioni separate, di carattere generale.⁶⁶⁴

Il direttore Østbye spiegava anche perché avesse scelto di affrontare la questione della didattica della storia riferendosi agli studenti più grandi, mentre abbiamo visto, fin ora, una certa attenzione legata all'apprendimento nella scuola primaria: nell'insegnamento della storia universale, a suo parere, poteva capitare di trattare questioni e problemi che avrebbero potuto suscitare emozioni e passioni umane, provocando pericolosi antagonismi e dissidi; secondo Østbye, questo pericolo era minore con gli studenti delle scuole elementari e medie poiché questi non erano «in grado di ricevere impressioni molto profonde e durature dall'insegnamento della storia».⁶⁶⁵ La questione invece era molto diversa con gli studenti degli istituti superiori, dove gli alunni erano più maturi e ricettivi. Al contrario di quanto ritenuto nelle precedenti inchieste - e in contrapposizione all'insistenza, da parte delle Commissioni per l'Esame del Libro del Ministero italiano, sulla necessità di istruire ideologicamente gli studenti della scuola elementare, - qui si affermava che era necessario porre maggiore attenzione sugli studenti più avanzati, che evidentemente, in questo caso, non erano considerati sufficientemente istruiti e maturi da avere una propria capacità critica già consolidata, come invece aveva decretato la divisione europea della Carnegie.

«In questa fase», proseguiva il relatore norvegese, «il modo in cui il libro di testo tratta i problemi politici, religiosi e sociali può spesso avere una grande e duratura importanza per quanto riguarda lo sviluppo intellettuale e morale degli alunni e la loro scelta di come schierarsi da adulti.»⁶⁶⁶

Anche se, per evitare fraintendimenti, gli autori dei testi scolastici si erano impegnati nel rappresentare gli eventi storici il più razionalmente e obiettivamente possibile, per vari motivi, quando si trattava di descrivere fenomeni religiosi ed ecclesiastici, questo riusciva loro meno agevole⁶⁶⁷, perché «il punto di vista confessionale dell'autore avrà inevitabilmente un'influenza sul suo modo di descrivere le persone e le circostanze, dandogli una colorazione più o meno unilaterale»⁶⁶⁸. Temi particolarmente sensibili parevano essere quelli che trattavano la storia dei santi, il monachesimo e la Riforma. Mentre sembrava possibile, senza rinunciare a descrivere nessun aspetto della visione protestante, descrivere la Riforma in modo tale da non dare a nessuno, che avesse opinioni diverse, occasione per lamentarsi o sentirsi offeso da ciò che veniva affermato, la parte giocata dai diversi ordini monastici nella vita spirituale e laica non era sempre considerata,

⁶⁶² Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship, op. cit., p. 197.

⁶⁶³ Ibidem.

⁶⁶⁴ Ivi, p. 198.

⁶⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶⁶ Ibidem.

⁶⁶⁷ Ivi, p. 199.

⁶⁶⁸ Ibidem.

secondo l'autore, nella sua reale valenza, e «quasi nessun cattolico considererà soddisfacente il modo in cui si parla di solito delle indulgenze».⁶⁶⁹

Secondo Østbye, un altro argomento che presentava non poche difficoltà era la trattazione dei problemi sociali del tempo. Introdurli direttamente nell'insegnamento avrebbe senza dubbio sollevato proteste in molti ambienti; d'altra parte, questi problemi erano di tale portata che i giovani, a suo avviso, avevano il diritto di conoscere le condizioni e i fattori che avevano condizionato la società a loro contemporanea. I testi, infatti, non trascuravano di farne menzione cercando, nel complesso, di affrontare questi aspetti attraverso argomentazioni pacifiche e oggettive; sarebbe stato impossibile, tuttavia, evitare reazioni tra loro diverse - a seconda degli orientamenti di ciascuno - per quanto riguardava l'attribuzione di un'influenza dei fattori economici sullo sviluppo sociale.⁶⁷⁰

Concludendo la propria relazione, Østbye affermava che la maggior parte dei libri di storia norvegesi erano stati scritti «prima che l'opera sistemica di promozione della comprensione internazionale fosse messa in atto nella sua interezza»; nonostante ciò, riteneva che questi testi corrispondessero già in larga parte alle richieste che tale «lavoro è destinato a suscitare», e che si potesse dare per certo che le nuove edizioni avrebbero corretto le inesattezze e i difetti che ancora permanevano nelle vecchie pubblicazioni:

Per quanto riguarda la questione delle tendenze dell'insegnamento della storia che prevalgono attualmente, è evidente che da molto tempo è possibile rintracciare un tentativo sempre più consapevole di allontanarsi dalla storia delle guerre e di porre un accento particolare sulla storia della civiltà, e si può dare per scontato che questa tendenza influenzerà sempre più l'insegnamento della storia negli anni a venire.⁶⁷¹

Senza sottovalutare l'importanza di mantenere alto il livello di attenzione sui contenuti della narrazione storica, le spiegazioni da fornire agli studenti dovevano essere occasionali e meno dettagliate per i ragazzi delle scuole medie e ricche di informazioni più approfondite per i giovani delle scuole superiori.⁶⁷²

A questo proposito, a conferma di un consolidato orientamento nazionale, Østbye menzionava come esempio virtuoso un libro di storia per le scuole medie scritto da Sigurd Høst⁶⁷³, lo stesso professore e membro del Comitato dell'Educazione Morale che l'anno precedente aveva dato alle stampe il suo breve pamphlet sui problemi della didattica della storia.

⁶⁶⁹ Ibidem.

⁶⁷⁰ Ivi, p. 200.

⁶⁷¹ Ibidem.

⁶⁷² Ibidem.

⁶⁷³ Sigurd Høst, *Lærebok i verdenshistorie for middelskolen*, Kristiania, Alb. Cammermeyers Forlag, 1923.

Capitolo V

Il Comitato Internazionale di Scienze Storiche e il suo interesse per la didattica della storia

Un evento che, in questo contesto, costituisce un momento importante sia per il confronto tra gli storici sulla didattica della storia che per il confronto tra realtà norvegese e italiana in merito all'approccio alla didattica e ai contenuti nazionalistici è rappresentato dal lavoro del Comitato Internazionale di Scienze Storiche e in particolare dal VI Congresso Internazionale di Scienze Storiche che si svolse ad Oslo nell'estate del 1928.

In questa occasione, nel programma fu inserita per la prima volta una sessione dedicata interamente alla didattica della storia; la decisione era maturata negli anni precedenti ed era frutto della crescente preoccupazione che non solo le associazioni di insegnanti ed educatori o le associazioni pacifiste ma anche gli storici provavano in merito ai contenuti dei testi scolastici, preoccupati dell'influenza che avrebbero potuto avere sulle nuove generazioni.⁶⁷⁴

L'argomento era già stato in parte sollevato da Henri Pirenne, storico medievalista belga e presidente dell'*Union académique internationale*, nell'ambito del V Congresso Internazionale di Scienze Storiche, che aveva avuto luogo a Bruxelles nella primavera del 1923, il primo dalla fine della Grande Guerra. Durante il suo discorso di apertura, Pirenne aveva espresso una ferma condanna nei confronti dei suoi colleghi storici; Rivolgendosi ai colleghi aveva lanciato un'accusa generale alla storia, resasi responsabile di manipolare e strumentalizzare il passato per fini politici. Ciò non costituiva una novità in sé; ma ora la storia era nelle condizioni di aumentare a dismisura il proprio potere di persuasione per il fatto che i soggetti da coinvolgere non erano più rappresentati soltanto dalla sparuta parte della popolazione borghese che poteva permettersi di studiare, ma – con l'aumento della popolazione dei discenti – si rivolgeva oramai a tutti i cittadini e tutte le classi sociali.⁶⁷⁵

Durante tutto il corso della guerra, i belligeranti hanno messo specialmente due scienze in requisizione: la storia e la chimica. Una ha fornito gli esplosivi e i gas, l'altra i pretesti, le giustificazioni o le scuse. Ma le loro sorti sono state ben differenti. Poiché la necessità imposta alla chimica non ne modifica la natura, essa è in grado, pur servendo gli eserciti, di fare scoperte preziose. La storia al contrario gettandosi nell'arena vi ha perso troppo spesso ciò in cui consiste la sua stessa essenza: la critica e l'imparzialità. A volte si è lasciata trasportare dalla passione, difendeva le teorie, smetteva di preoccuparsi della comprensione e si subordinava ai militari e ai politici. In questo, d'altronde, non c'è nulla di sorprendente. In ogni epoca, i principi hanno preteso di metterla al servizio della loro ambizione o dei loro appetiti. Oggi non ha fatto altro che quello che già avveniva nel XVII e XVIII secolo, quando forniva ai re, un Luigi XIV, per esempio, o un Federico II, motivi sufficienti per attaccare i loro vicini. Ma i nostri Stati nazionali le hanno imposto un compito molto più pesante di quello degli Stati assolutisti dell'Ancien Régime. Non si trattava più di agire su pochi diplomatici: bisognava convincere della giustezza della sua causa una moltitudine di cittadini che votano e combattono. Non le bastava più, come in passato, di interpretare le genealogie principesche e discutere di trattati: doveva sostenere il coraggio e la convinzione dei popoli evocando tutto il loro passato a vantaggio della guerra, mostrando loro nemici naturali ed ereditari nei loro avversari, ritraendoli dai tempi più remoti come se fossero sempre stati in guerra, come se la grandezza di alcuni portasse necessariamente alla schiavitù di altri, come se, infine, la loro civiltà appartenesse solo a

⁶⁷⁴ Marcello Verga, «Manuels d'histoire pour la paix en Europe, 1923-1938», in *Pour la paix en Europe : institutions et société civile dans l'entre-deux-guerres*, a cura di Marta Petricioli e Donatella Cherubini, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2007, pp. 503–24.

⁶⁷⁵ Ivi, p. 503.

loro, fosse la manifestazione esclusiva del loro genio, la creazione originaria del loro spirito, e come se la sua stessa esistenza fosse in gioco nella lotta.⁶⁷⁶

Dal V Congresso, nonostante fosse stato organizzato sotto l'auspicio di pace e conciliazione tra i popoli e con l'intento di riprendere i lavori di collaborazione intellettuale bruscamente interrotti a causa della I Guerra Mondiale, erano state escluse le accademie e le università tedesche e austriache anche se la presenza di singoli storici centro-europei che avessero voluto partecipare a titolo personale, senza rappresentare alcuna istituzione, era ammessa.⁶⁷⁷

Ciò aveva condizionato la partecipazione di Svezia e Danimarca⁶⁷⁸ - che, in quanto Paesi neutrali, rifiutarono di accettare l'invito ad un evento internazionale che escludesse parte degli studiosi - e sollevato critiche da parte dell'Italia e della Svizzera tedesca. La giustificazione di Pirenne fu che la situazione politica internazionale era ancora troppo fragile per ammettere tutti e si correva il rischio che l'incontro potesse offrire l'occasione per recriminazioni nazionaliste, generando discussioni che sarebbero state faticose da contenere, essendo difficile per degli storici rimanere nell'ambito strettamente scientifico.⁶⁷⁹

Dal V Congresso di Bruxelles del 1923 nacque il Comitato Internazionale di Scienze Storiche, in risposta alla necessità di costituire un organismo permanente che riunisse i rappresentanti intellettuali delle scienze storiche di tutto il mondo per favorirne contatti e scambi personali. Un Comitato sì concepito avrebbe potuto lavorare più efficacemente e riunirsi più spesso rispetto a quanto non avvenisse già attraverso i Congressi internazionali, che nonostante fossero regolarmente cadenzati già dal 1900, erano pur sempre di assemblee a carattere temporaneo; prevalse quindi la volontà di sostituire i Congressi con gli incontri regolari del Comitato, organizzati da un'istituzione stabile, dove gli storici di tutti i Paesi avessero potuto con regolarità confrontare le proprie metodologie e i risultati del loro lavoro.⁶⁸⁰

La nascita del Comitato internazionale di scienze storiche

La costituzione del Comitato avvenne a Ginevra nel maggio del 1926; in questa occasione fu discusso e approvato lo statuto, la cui bozza era stata preparata da Waldo Leland in qualità di segretario generale provvisorio. Inizialmente si era pensato di istituire la sede legale a Parigi presso l'Istituto internazionale della cooperazione intellettuale, organo della Società delle Nazioni; ma la proposta aveva sollevato le obiezioni specie da parte degli studiosi tedeschi, poiché la Germania all'epoca non faceva ancora parte della SdN. Pertanto, fu stabilito di fissarla provvisoriamente a Washington, per gli atti giuridici, la gestione dei fondi e gli archivi.⁶⁸¹

Alla sua nascita, il Comitato internazionale di scienze storiche riuniva solo 19 Paesi, tutti europei o nordamericani, i cui rappresentanti nazionali erano: per l'Austria, Alfons Dopsche e Harold Steinäcker; per il Belgio, Henri Pirenne; per il Brasile, A. de Castro; per la Bulgaria, J. Ivanoff; per la Cecoslovacchia, J. Šusta; per la Danimarca, Aage Friis e Axel Lindvald; per la Francia, G. Glotz e Michel Lhéritier; per la Germania, H Reinke- Bloch e Karl Brandi; per l'Italia, Carlo Calisse e

⁶⁷⁶ Henri Pirenne, «De la méthode comparative en histoire», in *Ve Congrès international des sciences historiques, 9 avril 1923*, Bruxelles, Weissenbruch, 1923, pp. 5-6.

⁶⁷⁷ Karl Dietrich Erdmann, *Toward a global community of historians: the International Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences 1898-2000*, a c. di Jurgen Kocka e Wolfgang J. Mommsen, New York-Oxford, Berghahn Books, 2005, p. 68.

⁶⁷⁸ Ivi, 77.

⁶⁷⁹ Ivi, 79.

⁶⁸⁰ <http://www.cish.org/index.php/fr/>

⁶⁸¹ Ottorino Bertolini, «Il comitato internazionale di scienze storiche (origine- organizzazione - attività)», *Archivio Storico Italiano* 88, n. 1, 1930, p. 140.

Gaetano de Sanctis; per il Giappone, I. Nitobe; per i Paesi Bassi, H.T. Colenbrander; per la Norvegia, Halvdan Koht e Edvard Bull; per la Polonia, Dembinski e Marcel Handelsman; per il Portogallo, A. Ferrão; dalla Romania, Vasile Parvan; per la Spagna, Nicolau d'Olwer e R. d'Alos-Moner; per la Svezia, Carl Hallendorff; per la Svizzera, Francis de Crue e Édouard Favre; per gli Stati Uniti, Waldo G. Leland.⁶⁸²

La vita finanziaria del Comitato fu resa possibile, per l'interessamento di Leland, da una sovvenzione che l'*American Historical Association* diede sui fondi del *Laura Spelman Rockfeller Memorial* e in seguito anche dall'interessamento della fondazione Carnegie per la Pace Internazionale.⁶⁸³

I vari Paesi collaborarono all'attività del Comitato internazionale attraverso propri Comitati nazionali. L'Italia vi contribuì sino al 1928 con l'opera della Unione accademica nazionale, allora presieduta da Carlo Calisse. Nel novembre dello stesso anno il Ministero della pubblica istruzione costituì anche in Italia un Comitato nazionale di scienze storiche⁶⁸⁴, nominandone membri Pietro Fedele, Carlo Calisse, Gioacchino Volpe, Gaetano De Sanctis, Vincenzo Ussani e Luigi Schiaparelli. Il Comitato italiano elesse a Presidente Carlo Calisse, ma l'illustre senatore, per i molteplici impegni che già pesavano su di lui, non volle conservare la carica e fu dunque sostituito da Pietro Fedele che nominò Ottorino Bertolini suo segretario.⁶⁸⁵

Durante la riunione costitutiva ginevrina, oltre ad approvare lo statuto - in cui il Comitato internazionale affermava di voler «promuovere lo sviluppo delle scienze storiche attraverso la cooperazione internazionale, e di organizzare i Congressi internazionali», dei quali avrebbe gestito ogni aspetto organizzativo - ci si riproponeva di «pubblicare i resoconti, d'accordo col Comitato organizzatore nazionale, di cui per ogni Congresso il Comitato internazionale procura la formazione»; rimaneva da stabilire la sede del VI Congresso internazionale.

Tra le sedi possibili si decise di scegliere Oslo, sia perché Halvdan Koht non poneva restrizioni sui Paesi partecipanti, sia perché la città di Ginevra, che inizialmente era stata proposta in quanto sede della Società delle Nazioni, rappresentava una scelta politica. Inoltre, la neutralità della Svizzera era stata compromessa quando i cantoni francesi avevano apertamente appoggiato l'Intesa. Dunque, Oslo sembrava da un punto di vista diplomatico la scelta migliore.⁶⁸⁶ Fu dunque nominato come presidente del Comitato internazionale di scienze storiche lo stesso Koht che, oltre a essere un importante storico norvegese, docente dell'università di Oslo, era membro del Consiglio per il Nobel della pace, attivo nella politica nazionale come membro del partito laburista (tanto da ottenere la carica di ministro degli esteri dal 1935 al 1941).⁶⁸⁷

Koht aveva già mostrato la propria sensibilità e attenzione nei confronti di una reale partecipazione internazionale al Congresso quando si era accesa la polemica per l'esclusione delle accademie tedesche dal Congresso del 1923, adoperandosi per convincere i suoi colleghi scandinavi dell'importanza della loro presenza.⁶⁸⁸

L'atmosfera che fu descritta prima come lo «spirito di Ginevra» e poi come lo «spirito di Oslo» rappresentava l'amicizia e cortesia che dominava in questi incontri e che si riferiva a un vero e proprio sentimento di mutuale simpatia e stima.⁶⁸⁹ Per non disturbare questa armonia si decise di

⁶⁸² Halvdan Koht, *The origin and beginning of the international committee of historical sciences*, Losanna: International committee of historical sciences, 1962, p. 9.

⁶⁸³ Ottorino Bertolini, «Il comitato internazionale di scienze storiche», cit., p. 139.

⁶⁸⁴ R.D. 15 novembre 1928, n. 3218, in Gazzetta ufficiale n. 17, 21 gennaio 1929.

⁶⁸⁵ Bertolini, «Il comitato internazionale di scienze storiche», cit., p. 140, Erdmann, *op. cit.*, p. 106.

⁶⁸⁶ Ibidem.

⁶⁸⁷ Durante il periodo dell'occupazione nazista ricoprì l'incarico da Londra dove il re e il governo erano in esilio.

⁶⁸⁸ Erdmann, *op. cit.*, p. 79.

⁶⁸⁹ Ivi, p. 111.

escludere dal Congresso qualsiasi argomento che fosse stato politicamente controverso, in primo luogo ciò che avesse potuto riguardare le responsabilità della Guerra mondiale, tematica che infatti non fu affrontata.⁶⁹⁰

Il Congresso di Oslo

Koht fu la figura dominante al Congresso grazie al suo carisma e alle sue conoscenze linguistiche, Volpe lo definì «uomo di rara cortesia, tatto, sapere»⁶⁹¹ ed Erdmann come «l'incarnazione del desiderio di comprensione mutuale tra storici».⁶⁹²

Inizialmente, i partecipanti si approcciarono ai lavori in modo timido; e specialmente i membri appartenenti alle nazioni precedentemente nemiche colsero l'opportunità del Congresso, intendendolo come un forum in cui rappresentare gli interessi dei propri Paesi⁶⁹³, e comportandosi come delle delegazioni organizzate gerarchicamente in modo più o meno rigido; ciò era particolarmente evidente tra gli storici italiani e quelli sovietici.⁶⁹⁴

A questo proposito, Koht descrisse un episodio che riguardava proprio la delegazione italiana, in un pamphlet consacrato alla nascita del Comitato internazionale di scienze storiche:

Il giorno prima dell'apertura del Congresso c'era una riunione dei delegati del Comitato internazionale di scienze storiche [...] in cui dovevamo fare una lista dei presidenti da eleggere per il congresso. Ricordo che quando il nostro collega italiano De Sanctis stava per nominare il rappresentante della sua nazione, iniziò dicendo "Monsieur" ma si corresse con "Son Excellence Fedele" (che a quel tempo era Ministro dell'educazione). Immediatamente dissi: "tra noi non c'è nessuna Eccellenza, siamo tutti semplicemente storici e colleghi". Tutti gli altri membri del bureau annuirono mostrando approvazione. Questo avrebbe dovuto essere, e lo fu, lo spirito del Congresso.⁶⁹⁵

Il Congresso⁶⁹⁶ venne diviso in quindici sessioni. Le prime cinque erano dedicate ad altrettanti periodi storici divisi per ordine cronologico (preistoria e archeologia, storia antica, l'oriente, Grecia e Roma, storia medioevale e bizantina, storia moderna e contemporanea); due a specifiche aree geografiche (storia dell'America, dell'estremo oriente e le colonizzazioni; storia delle nazioni nordiche); cinque a temi storici più specifici (storia religiosa e della Chiesa, storia delle istituzioni legislative, storia delle scienze, storia dell'arte, storia economica e sociale, storia della letteratura);

⁶⁹⁰ Ivi, p. 116.

⁶⁹¹ Gioacchino Volpe, «Fra secoli e millenni. Il Congresso degli storici di Oslo», *Corriere della sera*, 13 settembre 1928.

⁶⁹² Erdmann, *op. cit.*, p. 123.

⁶⁹³ Volpe, «Fra secoli e millenni. Il Congresso degli storici di Oslo» cit.; Erdmann, *op. cit.*, p. 123.

⁶⁹⁴ Ad Oslo, l'Italia fu rappresentata nelle adunanze del Comitato da due delegati titolari, Pietro Fedele e Gaetano De Sanctis e da due delegati aggiunti, Gioacchino Volpe e Vincenzo Ussani. Gaetano De Sanctis fu inoltre riconfermato tra i quattro membri assessori dell'Ufficio direttivo del Comitato stesso.

⁶⁹⁵ Koht, *The origin and beginning of the international committee of historical sciences*, cit., p. 15.

⁶⁹⁶ In quanto agli italiani, avevano aderito, tra gli altri, ma non poterono venire, Emilio Bodrero, Francesco Brandileone, Carlo Calisse, Luigi Credaro, Pietro Egidi, Federico Enriques, Pietro De Francisci, Alessandro Lattes, Umberto Navarrini, Ettore Pais, Cesare Rivera, Luigi Schiaparelli, Luigi Suttina, Mario Viora. Al Congresso parteciparono effettivamente Pietro Fedele (delegato del Governo, presidente della Delegazione, e rappresentante dell'Accademia dei Lincei, dell'Istituto storico italiano e della Società nazionale del Risorgimento Italiano), Gaetano De Sanctis (delegato del Governo), Gioacchino Volpe (Camera dei deputati), Amedeo Tosti (Ministero della Guerra e della Marina), Giulio Quirino Giglioli (Governatorato di Roma), sen. Adolfo Venturi (Istituto di archeologia e storia dell'arte), Vincenzo Ussani (Unione Accademica Nazionale), Giuseppe Gallavresi (Istituto lombardo e Società storica lombarda), Ettore Modigliani, Giannino Ferrari (Università di Padova), Aldo Albertoni (Università di Ferrara), Angelo Segrè (dell'Università di Parma), Aldo Contento (Università di Parma), Corrado Barbagallo (Istituto Superiore di scienze economiche e commerciali di Napoli), Tullio Levi Civita (Società italiana delle scienze detta dei XL), Giulio Navone (Società romana di storia patria), Aldo Mieli (Istituto Nazionale per la storia delle scienze), Ottorino Bertolini come segretario della Delegazione.

due alle scienze ausiliarie e alla metodologia della storia; infine, per la prima volta, come abbiamo già anticipato, una sessione fu dedicata una sessione alla didattica della storia⁶⁹⁷.

L'argomento più discusso e di maggior interesse riguardò il concetto di nazione e il suo ruolo nella storia. Lo stesso discorso di apertura di Koht si incentrò sull'ideale nazionale considerato come un'idea che, al contempo, unisce e divide.

L'internazionalismo dell'Impero Romano e del Medioevo è stato interrotto dalla nascita degli Stati detti nazione. In effetti non si trattava di nazioni, né per le idee che li fondavano né per le proprie origini, ma di regni fondati su monarchie che non si occupavano che del proprio potere e che non si sforzavano di fare altro che estendere il proprio dominio in maniera più ampia possibile, senza alcun riguardo per la frontiera della nazionalità. Eppure, la tendenza dei governi assoluti era di creare all'interno del proprio Stato un'unità perfetta sia da un punto di vista politico che economico e intellettuale, con una lingua ufficiale che fosse dominante sia nella letteratura che nell'educazione. All'interno delle frontiere create intorno al regno assoluto sorgeva e si sviluppava una coscienza nazionale, un fatto curioso, che divenne ben presto la forza più considerevole della lotta intrapresa contro i governi stessi. [...] Siamo fieri della libertà nazionale che è stata guadagnata da ciascun Paese. Ma sappiamo anche che questa libertà individuale [di ciascuna nazione] è fondata su un movimento ed uno spirito universale, ed è questo che fa degli attuali popoli democratici una società comune e fraterna, che si eleva al di sopra delle frontiere nazionali.⁶⁹⁸

Gli altri interventi sullo stesso tema evidenziavano come «il concetto idealistico di nazione fosse rimasto il centro significativo della storia mondiale per la coscienza storica dettata dello spirito di Oslo», nonostante le tragiche esperienze che l'Europa aveva avuto a causa del «nazionalismo eccessivo» che Pirenne aveva condannato a Bruxelles all'ombra della Grande Guerra. Tuttavia, anche se le relazioni presentate al congresso non mettevano in discussione la validità dell'idea nazionale, essi indicavano possibili correzioni e trasformazioni fattibili.⁶⁹⁹

Il dibattito sull'insegnamento della storia e la creazione della Commissione speciale

Come già accennato, la XIV sessione del congresso fu interamente dedicata alla didattica della storia. Prese avvio da un intervento di Sigurd Høst in cui egli confermava la tesi già esposta al Congresso di Educazione Morale due anni prima, ossia che certamente la nuova metodologia didattica della storia aveva liberato l'insegnamento dalla sterile memorizzazione di date e nomi, ma si stava orientando eccessivamente verso la filosofia e l'astrazione, insegnando concetti troppo complessi e lontani dalla realtà degli alunni. Piuttosto sarebbe stato necessario rendere la storia viva e affascinante, limitando gli argomenti e mostrandoli come un'epopea.⁷⁰⁰

A questo intervento era seguito un dibattito che aveva visto concordi gli storici francesi Glotz, Prudhommeaux et Pagès, mentre lo storico tedesco Reimann aveva affermato che i pacifisti erano degli utopisti, che l'obiettivo dell'insegnamento è etico e poiché l'onore dello Stato nazionale è un

⁶⁹⁷ International Congress of Historical Sciences, «Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928 : VIe Congrès international des sciences historiques», Oslo, Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928.

⁶⁹⁸ Halvdan Koht, «Esprit national et l'idée de la souveraineté du peuple», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences. Proceedings of the sixth international congress of historical sciences, Oslo 1928 II*, n. I, 1929, pp. 217-24.

⁶⁹⁹ Erdmann, *op. cit.*, p. 125.

⁷⁰⁰ Sigurd Høst, «Sur le problème de l'enseignement de l'histoire», in *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928 : VIe Congrès international des sciences historiques*, Oslo, Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928, pp. 371-72.

ideale assoluto era necessario considerare anche idee diverse dal pacifismo, e questi valori avrebbero dovuto essere riconosciuti anche dagli storici⁷⁰¹.

Del «valore nazionale nell'insegnamento della storia» avrebbe dovuto parlare Luigi Credaro, all'epoca senatore del Regno oltre che docente all'università di Roma; ma egli non era potuto intervenire al Congresso⁷⁰²; il suo contributo fu tuttavia inserito negli atti. Nella premessa, Credaro operava una distinzione tra l'insegnamento scientifico e quello storico umanistico:

L'insegnamento scientifico naturale riceve valore dal dominio che con esso l'uomo esercita sulle forze sulle ricchezze della natura; l'insegnamento matematico dalle applicazioni tecniche. L'insegnamento della storia sarebbe sospeso in aria, se non si appoggiasse al sentimento nazionale, il quale, al nostro tempo, è il principio animatore della vita dei popoli. Nessuno può prevedere quale sarà lo sbocco di questa passione, ma nessuno può negarne l'universalità. Di essa si serve il partito comunista per la propaganda politica non solo tra gli slavi, ma anche tra i popoli Orientali e Africani. Perfino la religione maomettana va rinunciando all'universalità per costruire nuclei politici nazionali, come nelle terre cristiane.

Un insegnamento della storia volto alla fanciullezza e all'adolescenza, che non tenesse conto di questa psicologia dei popoli, riuscirebbe noioso, senza interesse sterile.

Nessuna nazione può rinunciare a questo possente armamento spirituale, insegnando la storia con criteri di assoluta obiettività.⁷⁰³

Il pensiero di Credaro era in netto contrasto con l'intervento di Michel Lhéritier, segretario generale del Comitato internazionale di scienze storiche e delegato dell'Istituto internazionale di cooperazione intellettuale, nonché una delle personalità più importanti nel movimento di revisione dei testi scolastici⁷⁰⁴, la cui relazione serviva, in parte, a spiegare e presentare lo scopo e le funzioni di una commissione appena costituita, incaricata di dedicarsi esclusivamente alla didattica della storia⁷⁰⁵. La sua tesi, dunque, tendeva a dimostrare che la storia scientifica obiettiva non potesse che insegnare la verità e per tanto servire la causa dell'educazione alla pace.

Lhéritier affermava che non vi fosse contrasto tra «gli educatori per cui la storia deve contribuire all'insegnamento della pace e gli storici per cui la storia non deve avere alcun altro scopo se non la ricerca». La sua teoria era che la storia scientifica tendesse naturalmente verso la conciliazione tra i popoli.

Anche lui, come Høst, considerava superata la fase in cui la didattica della storia si limitava a mettere in evidenza solo le guerre e i conflitti e in cui la storia politica era menzionata soprattutto per descrivere lotte tra partiti. Tuttavia anche quando si creò un'apertura verso nuovi aspetti come, ad esempio la storia economica e sociale, lo storico se n'era servito essenzialmente per descrivere le lotte di classe. Secondo Lhéritier non si faceva altro che insegnare la storia dell'odio.

La storia scientifica attuale guarda questo punto di vista quantomeno come incompleto. La guerra non è che la contropartita della pace, gli eventi di collaborazione vanno di pari passo con i momenti di conflitto e meritano di essere studiati altrettanto se non di più. La storia non deve lasciare lo spazio maggiore ai conflitti e quando ne parla deve

⁷⁰¹ Comité international des sciences historiques, «Enseignement de l'histoire», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences. Proceedings of the sixth international congress of historical sciences, Oslo 1928* II, n. I, 1929, p. 144.

⁷⁰² Ottorino Bertolini, «Il VI Congresso internazionale di Scienze storiche (Oslo, 14-18 agosto 1928)», *Archivio Storico Italiano* 11, n. 1, 1929, p.140.

⁷⁰³ Luigi Credaro, «Sul valore nazionale dell'insegnamento della storia», in *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928: VIe Congrès international des sciences historiques*, Oslo, Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928, p. 372.

⁷⁰⁴ Albert B. Gabor, «History of Phases in Textbook Revisions at the 1928 Oslo Conference from the Hungarian Perspective», *International Dialogues on Education* 3, n. 2, 2016, p. 50.

⁷⁰⁵ Erdmann, *op. cit.*, p. 134.

spiegarne anche le cause e le conseguenze. Al di là della storia politica e al di là della storia economica e sociale bisogna mettere anche la storia integrale e la storia generale dell'umanità e della civiltà.⁷⁰⁶

Secondo lo storico francese era necessario abbandonare i quadri nazionali in cui tradizionalmente veniva presentata la storia, tenendo in considerazione anche gli imperi, le regioni e altri riferimenti più generici come l'Oriente o organizzazioni universali come la Chiesa o la cristianità. Nell'insegnamento della storia dovevano trovare spazio tutte queste coordinate, affiancando al manuale di storia nazionale un manuale di storia locale e un manuale di storia generale.

Un tempo, la storia era essenzialmente soggettiva. Lo storico si metteva in scena, prendeva le parti in favore o contro certi personaggi, a favore o contro un'epoca o un'altra, un Paese o un altro. Sosteneva talune tesi, cercava volentieri degli accadimenti scandalosi. La storia, dunque, era il peggiore degli strumenti della propaganda. Essa eccitava le passioni. Invece di essere universale come la verità, apparteneva personalmente allo storico che la subordinava al suo personale interesse egoista o a quello del suo partito o del suo Paese. Sappiamo che questo modo di concepire la storia non è completamente sparito, tutt'altro è la storia scientifica che è essenzialmente oggettiva. Le rimproveriamo di essere fredda, ma sta a lei esprimere tutta la vita del passato. Deve essere accettata o almeno rispettata da tutti come uno sforzo per la verità. È chiara, è imparziale, e serena.⁷⁰⁷

Concludeva il suo intervento affermando che non fosse possibile trovare antinomie tra i punti di vista degli storici e quello degli educatori e che in questo senso l'insegnamento della storia scientifica avrebbe reso un «servizio all'opera educativa e all'opera della pace».

Quindi, per realizzare appieno le condizioni di successo della nuova didattica della storia, il Comitato internazionale delle scienze storiche aveva voluto costituire una Commissione speciale per l'insegnamento della storia con al centro i seguenti obiettivi:

- 1) operare affinché l'obiettivo e la metodologia della storia scientifica fossero accettati da tutti gli storici di mestiere, in particolare da coloro che erano destinati all'insegnamento rivolto all'infanzia;
- 2) trovare accordo unanime sulla verità storica nel caso ne fosse stata riconosciuta una sola, oppure in caso di controversia, che fossero messe a confronto le diverse idee e presentati i vari punti di vista;
- 3) diffondere verità storiche accertate attraverso un organo di divulgazione appropriato, nel quadro dello spirito storico scientifico, dalla scienza all'insegnamento;
- 4) che l'insegnamento di queste verità, nonostante fosse meno seducente di certe contraffazioni e delle leggende, fosse reso più che si poteva accessibile all'infanzia.⁷⁰⁸

La reazione di Volpe al Congresso e sulla stampa

Queste affermazioni non trovarono il favore dello storico italiano Gioacchino Volpe, la cui reazione da più fonti⁷⁰⁹ descritta come estremamente netta, diede origine ad un acceso confronto politico tra i due studiosi.

⁷⁰⁶ Michel Lhéritier, «Education et vérité. - L'histoire et le rapprochement des peuples. - Les nouvelles sciences d'organisation dans le prolongement de l'histoire», in *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928 : VIe Congrès international des sciences historiques*, Oslo, Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928, p. 375.

⁷⁰⁷ Ivi, pp. 375-76.

⁷⁰⁸ Ivi, 377.

Volpe dichiarando il proprio dissenso rispondeva così alle tesi di Lhéritier:

Gli educatori insegnano la pace, ma certo insegnano anche la guerra, se è necessario. Il compito dell'educazione e dell'educatore non può esaurirsi nel predicare la pace. Storia politica non vuol dire necessariamente storia solo di guerre, ma la vita di popoli vista e narrata dal centro, che è lo Stato, senza trascurare nulla delle varie attività sociali che si riflettono sullo Stato e che dallo Stato sono in qualche modo regolate. La storia municipale si può sempre scrivere ed insegnare ma per l'uomo moderno essa è una storia superata, perché l'uomo moderno vive negli stati nazionali o territoriali o plurinazionali. La storia generale o universale, se non è una costruzione filosofica, è un insieme di storie nazionali o di Stati. L'obiettività e l'imparzialità deve certamente cercarsi, ma con l'avvertenza che essa non potrà essere se non relativa e *sui generis*, poiché la materia dello storico né è misurabile con strumenti di precisione, né è cosa estranea od esterna allo spirito. Dato e non concesso che sia possibile e desiderabile una storia «scientifica» così intesa, malamente si vede, poi, che rapporto esista fra essa e l'educazione pacifista. [...] Per raccomandare e predicare la pace, noi possiamo benissimo, se ci piace, introdurre nella scuola un nuovo catechismo ma non scomodiamo la scienza e la storia. Si deve concludere che storia ed educazione sono cose poco conciliabili? Niente affatto. Solo che bisogna attendersi da loro solo quello che è consentaneo alla loro natura: la storia ci dia quel tanto di verità che è possibile, quella verità che non è affatto negata anche se ci è messa innanzi, spesso o sempre, in modi diversi; l'educazione si sforzi di educare, di trarre alla luce dall'intimo gli elementi della personalità umana, di fare degli uomini, ricchi di ogni capacità di bene, disposti alla pace e alla guerra, a fortemente vivere e se necessario fortemente morire.⁷¹⁰

Volpe non solo era contrario a tutti gli argomenti espressi dallo storico francese, affermando in sostanza che se i pacifisti si dichiaravano contro una storia propagandistica che manipolava gli argomenti generando l'inimicizia dei popoli per fini politici, il loro movimento stava facendo altrettanto per propagandare la pace; ma riteneva inammissibile impegnare una commissione internazionale nella ricerca delle verità storiche da diffondere, attività che trovava lesiva anche della serietà stessa dei congressi, non ritenendo che fosse compito della cooperazione internazionale occuparsi di didattica della storia.⁷¹¹

Lhéritier dal canto suo si difese affermando di essere stato frainteso, che egli non aveva alcuna intenzione di considerare la storia un catechismo per la pace. La sua idea piuttosto era che «lo storico non debba cercare altro che la verità ossia la concatenazione più verosimile dei fatti e presentarli nel modo più obiettivo possibile». Era fermamente convinto che una storia studiata scientificamente e obiettivamente, come la storia integrale e la storia universale, fosse di natura tale da sviluppare in chi l'avrebbe studiata, la convinzione che la pace fosse da preferire alla guerra a causa delle conseguenze nefaste che la guerra inevitabilmente genera, sempre e comunque.

A questo dibattito si aggiunsero le opinioni dello storico francese Cahen, il quale affermava che lo storico cerca la verità attraverso la propria comprensione e percezione e che in assoluto la storia non debba avere per finalità la formazione di ideali, e di Gunnar Høst⁷¹² che insisteva sull'idea che una storia obiettiva fosse impossibile.⁷¹³

Alla fine del dibattito Sigurd Høst propose l'adozione di un voto che esprimesse i sentimenti comuni che erano emersi durante il confronto, che fu approvato all'unanimità.

⁷⁰⁹ Gabor, *op. cit.*, p.50; Erdmann, *op. cit.*, 134; Comité international des sciences historiques, «Enseignement de l'histoire», p. 145, Eugenio Di Rienzo, *La storia e l'azione: vita politica di Gioacchino Volpe*, Firenze, Le Lettere, 2008, p. 416.

⁷¹⁰ Comité international des sciences historiques, «Enseignement de l'histoire», cit., pp. 145–46.

⁷¹¹ Ivi, p. 146.

⁷¹² Filologo e storico letterario, figlio di Sigurd Høst.

⁷¹³ Comité international des sciences historiques, «Enseignement de l'histoire», cit., p. 147.

Il VI congresso internazionale di scienze storiche emette il voto che l'insegnamento della storia, si ispiri alle migliori tradizioni dell'umanesimo, e contribuisca al lavoro che continua oggi per aiutare i popoli a conoscersi e comprendersi meglio.⁷¹⁴

Alla sessione partecipò anche Carlgren presentando il report sul nazionalismo nei testi di storia di cui si è già parlato nel capitolo precedente. Rispetto alle premesse già fatte nel report aggiunse alcune informazioni metodologiche e di intenti. Innanzitutto spiegò che «la campagna contro il nazionalismo nei libri di testo non sarebbe stata adeguatamente realizzata, in alcun modo, se avesse assunto la forma di propaganda pacifista». In effetti se in molte occasioni era stata espressa la volontà di diffondere le «verità storiche obiettive» è pur vero che da molte parti tutte queste iniziative volte all'eliminazione del nazionalismo dai testi scolastici erano state considerate operazioni che alteravano le verità storiche. Carlgren in questo senso dichiarava di essere «pienamente consapevole del pericolo di qualsiasi unilateralità o di qualsiasi esagerazione in queste valutazioni», ossia non c'era concordia sul significato di nazionalismo e su cosa potesse rappresentare un messaggio negativo al punto da compromettere l'intesa con altre popolazioni. In particolare lo storico svedese sembrava preoccupato che questo interesse avrebbe potuto generare «un'ondata reazionaria di nazionalismo». Allo stesso tempo non riteneva opportuno dichiarare «guerra alla guerra» come obiettivo centrale dell'educazione in generale, come invece era stato fatto dagli istitutori francesi e da Anatole France, durante il già nominato discorso di Tours, in cui si arrivò addirittura ad invitare gli insegnanti a bruciare i libri incriminati⁷¹⁵. Carlgren specificava che a suo parere fossero «i punti particolari e concreti della disputa tra i diversi Paesi che per primi richiedono un'esposizione imparziale». L'obiettivo, dunque, doveva essere quello di «arrivare a un punto in cui ogni parte in conflitto [potesse] essere in grado di ottenere una comprensione del punto di vista giuridico e morale del suo avversario, pur senza rinunciare al proprio».⁷¹⁶

A suo parere era più facile per i Paesi neutrali fare propri questi principi e comprendere l'essenza delle operazioni che si stavano cercando di realizzare.

Presentò, poi, brevemente i report nazionali più significativi, presentati dai Paesi partecipanti all'indagine, iniziando proprio dall'Italia e specificando che non era stata scritta una relazione originale ma che erano stati solo inviati stralci di relazioni ministeriali scritte per finalità interne.⁷¹⁷ Come abbiamo già detto si trattava delle relazioni scritte dalla Commissione centrale per l'esame dei libri per le scuole elementari scritte tra il 1924 e il 1927.

Seguirono degli interventi sulla didattica della storia nella scuola primaria e nella scuola secondaria in Francia in cui le relazioni, rispettivamente di Capra e di Glotz, generarono un dibattito in seguito alle critiche di Reimann ai testi francesi. Intervenne in difesa del proprio Paese Prudhommeaux che, essendo stato uno degli attori principali nell'inchiesta svolta dalla Carnegie e conoscendo molto bene i contenuti dei testi scolastici, non solo francesi, ma anche di altri Paesi europei, specialmente quelli tedeschi⁷¹⁸, probabilmente era la persona con le maggiori competenze in questo ambito, tra i presenti. Affermò che la critica era stata superficiale e aveva considerato solo alcune sparute affermazioni rare e occasionali, che non erano invece stati presi in considerazione i nuovi testi e i miglioramenti più recenti. Da parte sua Reimann rispose affermando che non fosse intenzione dei

⁷¹⁴ Ibidem.

⁷¹⁵ Gioacchino Volpe, «Pacifismo e “disinfezione” della storia. Il macchinoso apparecchio della propaganda», *Corriere della sera*, 14 giugno 1932.

⁷¹⁶ Wilhelm Carlgren, «Report concerning the relation of the historical textbooks of to-day to different national and international tendencies», in *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928: VIe Congrès international des sciences historiques*, Oslo, Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928, pp. 378-79.

⁷¹⁷ Ivi, p. 379.

⁷¹⁸ Ricordiamo che Prudhommeaux insieme a Simondet e Duméril, si occupò di redigere una relazione sui testi scolastici tedeschi per la Fondazione Carnegie.

tedeschi interferire con la didattica francese e che pur riconoscendo il grande lavoro svolto da Prudhommeaux e dai suoi colleghi per mitigare i contenuti avversi alla Germania presenti nei libri di storia, riteneva che il lavoro fosse ancora da proseguire, affermando che:

Per quanto riguarda la guerra mondiale, i tedeschi possono almeno esigere che i libri di testo sottolineino che i tedeschi stessi si sentono liberi dalla colpa morale. Deve prevalere una visione obiettiva, e la relazione esprime gratitudine verso coloro che si sono battuti per questo nell'insegnamento francese.⁷¹⁹

Terminava il suo intervento proponendo un nuovo voto che suggeriva la costituzione di una commissione di insegnanti e ricercatori di storia «con il compito di rivedere i libri di testo di storia e di elaborare e proporre miglioramenti in favore della conciliazione tra i popoli.»⁷²⁰

La proposta fu respinta mentre si decise di mantenere il voto già approvato, proposto da Høst integrandolo: la commissione, che sarebbe stata nominata dal comitato internazionale, avrebbe dovuto studiare i modi e i mezzi e con cui realizzarlo⁷²¹.

In questo modo non si parlava di revisione, cosa a cui si sarebbe opposto non solo il comitato italiano ma anche quello belga⁷²², e la questione metodologica rimaneva aperta.

Al suo rientro in Italia Gioacchino Volpe scrisse una relazione indirizzata al presidente della Camera dei deputati Antonio Casertano, in cui riferiva sul Congresso appena terminato a Oslo, ma soprattutto esprimeva la sua preoccupazione per le iniziative che si stavano compiendo nell'ambito della didattica della storia.⁷²³

Nel suo resoconto, Volpe affermava che il Congresso era stato una «grande adunata di studiosi, non priva di significato e di fini politici», in cui aveva sentito la necessità di vigilare e contrastare alcune tendenze che riteneva potessero rivelarsi insidiose. Per questo aveva ritenuto necessario che i pochi studiosi italiani presenti⁷²⁴ si dividessero nelle sessioni parallele del convegno e fossero il più possibile vigili e pronti ad intervenire nei dibattiti.

La circostanza su cui si soffermò maggiormente fu la netta opposizione a Lhéritier e alla sua tesi sulla didattica della storia, rivelando che probabilmente il suo comportamento nei confronti dello studioso francese non era stato «diplomatico», ma che aveva ritenuto necessario «scendere così francamente in lizza» per «cominciare a reagire» contro certe iniziative «per evitare il pericolo di trovarsi un giorno di fronte a fatti compiuti da altri, ma impegnativi anche per noi, sotto pena di vedere il mondo far lo scandalizzato sul conto nostro, come spesso accade!». Per questo sarebbe stato necessario, in tutte le occasioni future, che avessero visto la partecipazione italiana «combinare preventive intese e linee di condotta comuni», essendo opinione di Volpe «che a questa “Internazionale Scientifica” che comincia ad avere i suoi centri di rannodamento, organi di

⁷¹⁹ Comité international des sciences historiques, «Enseignement de l'histoire», cit., p.148. La questione della responsabilità della Germania fu oggetto di dibattito storiografico che in particolare vide la contrapposizione tra Gerhard Ritter e Fritz Fischer. Per un approfondimento si vedano: Gerhard Ritter, «A new war debt thesis?», *Historische Zeitschrift*, n. 194, 1962, pp. 646–68; Fritz Fischer, *Assalto al potere mondiale. La Germania nella guerra 1914-1918*, a c. di E. Collotti, Torino, Einaudi, 1966.

⁷²⁰ Ibidem.

⁷²¹ Ivi, p. 149.

⁷²² Ivi, p. 148.

⁷²³ Gioacchino Volpe ad Antonio Casertano, Presidente della Camera dei deputati, 1° settembre 1928, in ACS, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1929, fascicolo 14/3, 3432.

⁷²⁴ Cfr. nota 694.

esecuzione, un'opinione pubblica che guarda ecc. bisogna, se vi si partecipa, parteciparvi bene, con adeguata e tempestiva preparazione».

Mi sono subito trovato di fronte ad una, da me prima ignorata ma lì visibilissima, tendenza di incatenare internazionalmente, sotto nome di “collaborazione”, l'attività degli studiosi di tutto il mondo, creando una fitta rete di associazioni o enti internazionali, sottoponendo tutti a regole e controlli ecc.: il tutto, in vista di maggiore rendimento del lavoro e in vista della auspicata amicizia dei popoli, della pace nel mondo ecc. Tale tendenza era rappresentata al Congresso specialmente dai Francesi e, in prima linea, dal Segretario Generale del Comitato Internazionale di Scienze Storiche, il Prof. Lhéritier di Parigi, attivissimo e accorto. Senza dubbio, egli è il portavoce di una tesi politica. Molti congressisti intuivano ciò; ma credo di essere stato il solo che ha preso nettamente posizione contro questa tendenza e questa tesi, tanto opponendomi a proposte di assurde collaborazioni e prospettando i limiti oltre i quali non la “Commissione Internazionale” ma il singolo studioso, lo storico con la sua capacità interpretativa può operare; quanto confutando diffusamente una relazione del Lhéritier sull'insegnamento della storia. Il Lhéritier voleva fare dell'insegnante un propagandista di internazionalismo e di pacifismo, e giungeva sino alla proposta di nominare la solita Commissione Internazionale che avrebbe dovuto stabilire le “verità storiche accertate”, degne di trovare posto nei libri di testo e nella scuola. Non fu difficile mandare a rotoli questo ridicolo castelluccio, con pienissimo consenso di molti presenti, specialmente polacchi, ungheresi e tedeschi. Della Commissione non si parlò più; ma una Commissione per le questioni dell'insegnamento esisteva già e credo sia da porre qualche attenzione a ciò che essa farà. [...]. Si ha l'impressione di un lavoro complesso, metodico, un po' aperto un po' nascosto, che muove da punti diversi e si serve di mezzi diversi, che si appoggia a Ginevra ecc. Molti segni se ne avevano a Oslo. Un bel giorno, ci si potrebbe trovare di fronte a Commissioni Internazionali di controllo, putacaso, sui libri di testo e sull'insegnamento della storia nei vari Paesi, capaci di creare qualche seccatura.

Pochi giorni più tardi Volpe pubblicò sul Corriere della Sera un resoconto decisamente meno critico e ostile, in cui venne fatto solo un rapido accenno alla sua avversione nei confronti dell'atteggiamento cooperativo e pacifista che aleggiava al congresso:

Gli storici a congresso si compiacevano piuttosto di vedere gli aspetti confortanti del passato, i legami fra popoli, gli scambievoli influssi culturali, ecc. e, molto parlavano di «cooperazione», di «Internazionale scientifica», di salda pace a cui preparare le vie, di scuola che bandisca ogni idea di guerra...⁷²⁵

Si mostrò estremamente affascinato dalla città di Oslo, dall'ospitalità del re Haakon e del collega Koht. Riassunse in poche colonne gli argomenti trattati: pur affermando che la presenza di centinaia di studiosi e l'organizzazione in sessioni parallele avevano impedito di seguire tutti i lavori, il bilancio dell'esperienza era stato senz'altro positivo:

[...] che cosa sia stato detto è assai difficile, nonché ripetere, riassumere: anche perché la grossa barca portava, sì, della zavorra nelle stive, ma anche merce eccellente.⁷²⁶

⁷²⁵ Gioacchino Volpe, «Fra secoli e millenni. Il Congresso degli storici di Oslo», *Corriere della sera*, 13 settembre 1928, p. 3.

⁷²⁶ Ibidem.

La riunione del Comitato Internazionale di Scienze Storiche del 1929

In occasione del congresso di Oslo, Pietro Fedele, in qualità di Presidente della delegazione italiana, aveva proposto la città di Venezia come sede per un terzo incontro del Comitato Internazionale di Scienze Storiche, dopo il primo avvenuto a Ginevra in occasione della sua costituzione e un secondo avvenuto a Gottinga nel 1927.⁷²⁷

Che l'evento fosse di grande rilevanza è testimoniato anche da una lettera indirizzata al Capo del governo in cui Fedele chiedeva che, all'apertura dei lavori, fossero incaricati di intervenire sia il Ministro della pubblica istruzione che il Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione⁷²⁸ trattandosi «un'adunanza solenne per il numero, la qualità, l'internazionalità degli interventi»; l'incontro avrebbe acquistato «significato anche maggiore», «se il saluto della grande Italia rinnovata dal fascismo» fosse stato rivolto agli «ospiti illustri da così autorevoli rappresentanti del R. Governo»⁷²⁹.

Per seguire meglio i lavori, il Comitato internazionale era stato diviso in commissioni speciali in base alle tematiche e alle attività da coordinare, costituite da membri del Comitato stesso coadiuvati da corrispondenti nei vari Paesi. Tra queste, le principali erano: la commissione per le pubblicazioni del Comitato, quella per l'Annuario Internazionale di bibliografia storica, quella per la pubblicazione di una lista dei diplomatici, quella per la raccolta delle costituzioni, quella per la bibliografia retrospettiva del giornalismo; quella per la revisione delle liste cronologiche; quella per l'iconografia storica; quella per la coordinazione delle ricerche negli Archivi Vaticani.⁷³⁰

Tra le attività da organizzare c'era certamente quella della Commissione per la didattica della storia, che si riuniva per la prima volta e che, in questa occasione, si occupò di avviare due inchieste separate, una sull'insegnamento della storia nelle scuole primarie e l'altra per sull'insegnamento della storia nella scuola secondarie, per le quali erano stato chiesto alle commissioni nazionali di preparare delle relazioni sul valore che ciascun Paese assegnava all'insegnamento della storia e sui mezzi e i modi in cui veniva impartita, compreso un elenco dei testi adottati. Il campo era particolarmente delicato e difficile e anche in questa occasione la paura di un'interferenza esterna che avrebbe potuto ledere la sovranità nazionale e intervenire nell'educazione nazionale non mancò di provocare reazioni accese da parte, soprattutto, di Fedele e Volpe. Costoro, come riportato da Bertolini nel suo resoconto, diedero «un energico contributo chiarificatore», «per la prontezza con cui il sentimento nazionale reagisce a qualunque dubbio di controllo».⁷³¹

Se per il congresso di Oslo il resoconto dato alla stampa da Volpe era parso essenzialmente positivo - con rari accenni di critica, affiancati tuttavia da note estremamente positive sulla qualità dei partecipanti e delle ricerche presentate - all'indomani dell'incontro di Venezia lo storico non risparmiò le proprie accuse, confermando e rendendo pubbliche le idee che aveva già espresso al Capo del governo Benito Mussolini alla fine dell'estate precedente.

Sulle pagine del Corriere della Sera, Volpe esprimeva tutta la sua contrarietà a partire dall'opportunità e dalle finalità dell'inchiesta approvata dal Comitato, proponendo di sciogliere la

⁷²⁷ Pietro Fedele a Benito Mussolini, 14 marzo 1929, in ACS, Presidenza del Consiglio dei ministri 1929, fascicolo 14/3, 3432.

⁷²⁸ Si trattava rispettivamente di Giuseppe Belluzzo e di Pier Silverio Leicht.

⁷²⁹ Pietro Fedele a Benito Mussolini, 14 marzo 1929, in ACS, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1929, fascicolo 14/3, 3432.

⁷³⁰ Bertolini, «Il comitato internazionale di scienze storiche», cit., p. 139.

⁷³¹ Ivi, 143.

Commissione per l'insegnamento perché si stava assumendo un incarico che non poteva spettare ad un organismo sovranazionale:

... Ma una leggera aria di inquietudine e di battaglia aleggiò su la Commissione per l'insegnamento, assai numerosa, uomini e signore, e sul comitato intero, quando esso discusse il lavoro della commissione stessa. Che scopi davvero si propone questa inchiesta? Servirà a portare uno spirito unico nell'insegnamento delle piccole scuole e gioverà alla causa della pace, risposero taluni. Ma la pace qui che c'entra? risposero altri. Ma i modi e i fini dell'insegnamento elementare ogni Paese se li stabilisce da sé, senza rinunciare, se crede, a fare dell'insegnamento della storia un mezzo di educazione nazionale. Si vuole forse andare verso un controllo internazionale della scuola nei vari Paesi? O anche solo additare alla pubblica lode o al pubblico biasimo questo o quel Paese? Ma gli storici si sono associati per altre ragioni...Non sarebbe meglio, questa Commissione, scioglierla o limitarne il compito, e che lasci stare lo "spirito dell'insegnamento"? La pace sta a cuore a tutti; ma essa, per quel tanto che si può servire, dagli uomini, si serve con la scienza, con lo spirito scientifico, che, in quanto anima di sé gli studi e l'insegnamento della storia, significa valutazione obiettiva delle cose, rispetto ai popoli tutti, riconoscimento delle loro ragioni. Questo e altro si disse, specialmente da noi Italiani, ma con largo consenso di altri, Ganzhof di Bruxelles e Jorga di Bucarest, Ballesteros di Madrid e Colenbrander olandese.⁷³²

Non risparmiava neanche aspri giudizi sul Comitato stesso, definendolo «una specie di grande cooperazione di storici a scopo di produzione e di consumo: novità degli ultimi anni, fioriti di speranze collaborazionistiche, saturi di internazionalismo (sia pure maschera, spesso, del contrario!), animati dallo «spirito di Ginevra»»⁷³³. Per Volpe la collaborazione era sempre esistita e si poteva verificare in qualsiasi libro, non solo di storia, dunque questo interesse per la vicinanza dei popoli era strumentale e politico; egli affermava che la cooperazione a cui si faceva riferimento in realtà era organizzazione, in questo senso, sì, nuova sia nei singoli Paesi che fra Paese e Paese:⁷³⁴

Naturalmente la vita internazionale presuppone organi nazionali per potersi svolgere. Ma è anche da credere che la vita nazionale crei le sue difese, opponga i suoi correttivi mano a mano che la vita internazionale si fa più intensa, i suoi organi più invadenti e avvolgenti!⁷³⁵

Non risparmiava neanche di esprimere la propria preoccupazione per il moltiplicarsi di nuovi comitati e per il continuo aumento dei loro aderenti, soprattutto per le loro «aderenze con società o istituti internazionali, come l'*Institut international de la coopération intellectuelle* di Parigi», che accoglievano «feticisti dell'organizzazione» come prof. Lhéritier, intenzionato a organizzare in modo integrale la scienza storica». La tendenza che stava assumendo il movimento delle associazioni degli storici orientandosi verso il pacifismo, che Volpe riteneva un movimento politico che nulla aveva a che fare con la pace, stava portando il comitato internazionale delle scienze storiche ad agire «come un anello della catena delle varie istituzioni internazionali facenti capo, direttamente o per tramite dell'*Institut international de la coopération intellectuelle* alla Società delle Nazioni»⁷³⁶

Ci par quasi di intravedere una grossa macchina, un grosso impianto azionato a tutta forza, in rispondenza a una concezione alquanto materialistica, meccanica e un po' - senza offesa - americana degli studi; o, meglio, l'americanismo portato negli studi, in vista di una produzione intensiva, di una «standardizzazione» del prodotto, di una vendita a buon prezzo, di una penetrazione in tutti i mercati, di bisogni da creare anche dove non sono. Vogliamo augurarci che lo «spirito di organizzazione» non prenda la mano allo «spirito scientifico»; che la organizzazione, a forza di crescere e di perfezionarsi non diventi scopo a fini estrinseci agli studi storici.

Insomma, come non era stato entusiasta dell'esistenza stessa della Commissione per la didattica della storia voluta a Oslo, Volpe non era entusiasta neanche dell'inchiesta che era stato deciso di

⁷³² Gioacchino Volpe, «Bilancio di un congresso. Gli storici, l'organizzazione e la pace», Corriere della sera, 14 giugno 1929, p. 3.

⁷³³ Parentesi e virgolette nel testo originale.

⁷³⁴ Gioacchino Volpe, «Bilancio di un congresso. Gli storici, l'organizzazione e la pace», cit., p. 3.

⁷³⁵ Ibidem.

⁷³⁶ Ibidem.

avviare; ma poiché, oramai, sia la prima che la seconda erano state approvate dal Comitato, non poté fare altro che augurarsi, con i colleghi e con il presidente, che almeno quest'ultima «non sarebbe uscita dalle rotaie, che si sarebbe limitata a rilievi obiettivi, che avrebbe lasciato stare lo “spirito”, che avrebbe solo cercato di vedere in che misura i risultati del lavoro degli storici penetrano nelle piccole scuole».⁷³⁷

La preoccupazione di Volpe sull'intromissione estera nei libri di scuola italiani poteva verosimilmente essere motivata dalle nuove disposizioni in materia che il governo aveva emanato a partire dal R. D del 18 marzo 1928, in cui si dichiarava che «i libri di testo di storia, geografia, lettura, economia e diritto per le scuole elementari e per i corsi integrativi di avviamento professionale devono rispondere, nell'ambito dei programmi vigenti, alle esigenze storiche, politiche, giuridiche ed economiche affermatesi dal 28 ottobre 1922 in poi». Sostanzialmente, quindi, i testi delle discipline elencate, pur se già approvati dalle Commissioni precedenti, non potevano più essere ammessi automaticamente all'uso nelle classi, ma andavano ripresentati alla nuova Commissione per verificare la conformità alle disposizioni del decreto.⁷³⁸

D'altronde la funzione che il governo intendeva assegnare all'educazione era già stata espressa da Mussolini in un discorso ai docenti, pronunciato nel dicembre del 1925 a Roma, nel corso del primo congresso nazionale della Corporazione della scuola:

[...] il Governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del Fascismo, esige che la scuola non sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al Fascismo o agnostica di fronte al Fascismo, esige che tutta la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista.⁷³⁹

Una nuova Commissione centrale, insediata e presieduta dal vicesegretario del PNF Alessandro Melchiori, escluse dal suo esame i libri di lettura, il cui rinnovo delle adozioni era stato rinviato, e circoscrisse l'analisi ai soli testi complementari e sussidiari, primi fra tutti i «libri di Storia, di Geografia, e di Diritto ed Economia».⁷⁴⁰ Trattandosi della revisione di 876 volumi, non fu pubblicata un'analisi per ciascun testo, come era avvenuto negli anni precedenti, ma una sintetica relazione generale che presentava i giudizi «sfavorevoli»:⁷⁴¹

In particolare, i testi di storia e di geografia hanno presentato nella loro totalità difetti o deficienze gravissime e non si sono mostrati «rispondenti alle esigenze storiche politiche giuridiche ed economiche affermatesi dal 28 ottobre 1922 in poi»

Anche i testi precedentemente approvati, sottoposti alla nuova revisione hanno rivelato notevoli deficienze e nella redazione nuova sono stati introdotti in essi altre inesattezze, specie per quanto riguarda gli ultimi anni della storia e le recenti riforme amministrative, costituzionali e sociali.

⁷³⁷ Ibidem.

⁷³⁸ R. D. 18 marzo 1928 n. 780, in Gazzetta Ufficiale del Regno, n. 95, 23 aprile 1928

⁷³⁹ Benito Mussolini, *Discorsi del 1925*, Milano, Alpes, 1926, p. 250.

⁷⁴⁰ Anna Ascenzi e Roberto Sani, a c. di, *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica, 2009, p. 26.

⁷⁴¹ *Relazione della Commissione per l'esame del libro di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 18 settembre 1928, prima parte, 38, pp. 3160-3170, in Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., pp. 701-2.

Eliminati quei testi di storia e geografia nei quali si rivelarono vere e proprie inesattezze di fatto, eliminati quelli che non rispondevano ai programmi o per gravi lacune o per eccesso di materia o per difetti di esposizione, respinti quelli che sono apparsi inadatti alla formazione spirituale del fanciullo italiano perché fiacchi nello spirito nazionale e fascista, la Commissione si è trovata nella dolorosa contingenza di non poter scegliere tra numerosissimi volumi di storia e geografia presentati all'esame, nessun libro che rispondesse perfettamente ai fini della scuola fascista e meritasse una vera e propria approvazione. [...] Di fronte a tale non felice esito del suo esame la commissione deve esprimere tutto il suo compiacimento per aver appreso nel corso dei suoi lavori che la E. V. ha deliberato di fornire finalmente la Scuola elementare di libri di testo di Stato.⁷⁴²

Il giudizio formulato dalla Commissione Melchiori sui libri di testo esaminati, oltre ad essere del tutto negativo, gettava discredito sull'operato delle commissioni precedenti, dimostrando un'inversione di rotta rispetto alle finalità iniziali di tutta l'operazione, che si rivelarono definitivamente superate con l'adozione del testo unico di Stato.

Quest'ultimo provvedimento fu approvato con la legge del 7 gennaio 1929⁷⁴³ e applicato dall'anno scolastico 1930-31; sembra tuttavia legittimo supporre, interpretando la parte finale della relazione Melchiori (in cui egli esprimeva soddisfazione per la decisione del governo «di fornire finalmente la Scuola elementare di libri di testo di Stato») che, nel momento in cui l'ultima Commissione centrale per l'esame dei libri di testo stava svolgendo i suoi lavori, la decisione del regime fascista fosse già stata presa, e che una tale delegittimazione dell'opera svolta fino a quel momento fosse funzionale a giustificare la validità del provvedimento⁷⁴⁴.

Si concludeva così, definitivamente, l'attività della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo avviata sei anni prima nel quadro della riforma della scuola italiana predisposta da Giovanni Gentile.

L'inchiesta sull'insegnamento della storia nella scuola primaria

Il Comitato internazionale di scienze storiche si riunì, in Inghilterra, per la quarta volta dalla sua costituzione nel 1930. Durante l'incontro il presidente Glotz informava la Commissione che erano state intraprese alcune iniziative da associazioni con finalità non scientifiche riguardo la creazione di un manuale di storia che fosse valido per tutti i Paesi. Lo stesso Glotz rassicurava di essere intervenuto presso la Società delle Nazioni affinché il Comitato stesso ricevesse tutti i documenti relativi a questa questione e che nessuna iniziativa fosse presa senza consultarlo. Per non assumere una posizione passiva rispetto a questa iniziativa, la Commissione si proponeva di chiedere a ciascun Paese una lista dei manuali scolastici più diffusi e la loro tiratura, di acquistare una copia di ciascun testo per costituire una biblioteca e, in seguito, di avviare uno studio comparato, dal punto di vista della verità storica, perché gli errori di fatto che si tramandavano da un testo all'altro da secoli non si perpetuassero più.⁷⁴⁵

Durante il V Congresso di Educazione Morale tenutosi a Parigi, anch'esso nel 1930, Lhéritier, con il sostegno di J.J Claparède, aveva proposto di organizzare di un Congresso internazionale speciale

⁷⁴² Ibidem.

⁷⁴³ Legge 7 gennaio 1929, n. 5. Norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari, in Gazzetta Ufficiale n. 10, 12 gennaio 1929.

⁷⁴⁴ Ascenzi e Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, cit., p. 26.

⁷⁴⁵ Gustave Glotz, «Rapporto presentato alla quarta assemblea», in *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, vol. III, 1931, p. 296.

dedicato all'insegnamento della storia. Il congresso sarebbe stato un luogo di confronto e di coordinamento per tutte le organizzazioni di storici, moralisti, educatori, istitutori, docenti, che si occupavano di didattica della storia.⁷⁴⁶

Ma soprattutto, in quella sede, furono presentati i primi contributi nazionali⁷⁴⁷ dell'inchiesta voluta dalla Commissione per la didattica della storia, accompagnati da una relazione generale preparata da Pierre Capra.

La presentazione conteneva una sintesi di circa 20 relazioni nazionali. Le commissioni che non avevano ancora ultimato il loro lavoro furono sollecitate a farlo, e la presentazione completa fu discussa l'anno successivo, in un incontro a Budapest.⁷⁴⁸

La relazione sulla scuola primaria norvegese

Della preparazione della relazione concernente la Norvegia⁷⁴⁹ era stato inizialmente incaricato Edvard Bull⁷⁵⁰ che però, a causa della sua prematura scomparsa, fu sostituito da Einar Boyesen, professore di scuola secondaria, ispettore e in seguito preside nella scuola norvegese, nonché consigliere del comitato nazionale della Foreningen Norden.⁷⁵¹

Dopo aver fatto una panoramica sulla scuola norvegese e le riforme più recenti in cui si era voluta dare maggior continuità tra la scuola primaria e quella secondaria, Boyesen spiegava come la conformazione geografica, le caratteristiche climatiche e le diverse densità abitative del vasto territorio norvegese, non potessero non essere considerate dalla legge, permettendo dunque una notevole flessibilità rispetto all'organizzazione delle singole scuole, pur richiedendo uno standard di apprendimento che permettesse anche ad uno studente delle zone più remote del Paese, che avesse frequentato la scuola nelle condizioni meno favorevoli, di accedere ai cicli scolastici successivi. Spiegava come la depressione economica e l'altissimo tasso di disoccupazione stesse compromettendo la riuscita di questo obiettivo su scala generale, ma che gli aspetti socioeconomici non avessero alcuna influenza sulla qualità della didattica della storia:⁷⁵²

Questa disciplina conduce, per così dire, un'esistenza indipendente, nutrita da fonti esterne alla scuola che né una depressione temporanea né un'economia implacabile nel campo dell'amministrazione può distruggere. La situazione è tale che la storia come disciplina può sempre fare affidamento sul potente sostegno della forte coscienza storica del nostro popolo e del suo vivo interesse per l'argomento.

Questo interesse per la storia si è sempre fatto sentire, anche se in misura diversa, nei vari periodi della nostra storia nazionale [...] ed è stato più evidente tra la nostra popolazione rurale. Questo è abbastanza naturale, poiché gli eventi

⁷⁴⁶ «Enseignement de l'histoire Projet d'un Congrès Spécial Voeu présenté par M. Lhéritier au V Congrès d'éducation morale», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences* II, n. 10, 1930, p. 857.

⁷⁴⁷ The International Institute of Intellectual Cooperation, *School text-book revision and international understanding*, 2nd ed., Parigi, League of Nations, 1933, p. 69.

⁷⁴⁸ Ivi, p. 70.

⁷⁴⁹ La relazione originale fu scritta in lingua tedesca e pubblicata in Einar Boyesen, «Norvége. Der Geschichtsunterricht an den norwegischen Volksschulen und Lehrerseminaren», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, IV, n. 17, 1932, pp. 641–58.

⁷⁵⁰ Storico, docente all'università di Kristiania, poi Oslo, uomo politico attivo nel partito laburista norvegese.

⁷⁵¹ Foreningen Norden, *Nordens läroböcker i historia*, cit., p. 17.

⁷⁵² Einar Boyesen, Joseph Strayer, e Ruth McMurry, «History Instruction in the Elementary Schools and Teacher Training Institutes of Norway», *Historical Outlook* 23, n. 8, 1932, p. 412.

storici che sono peculiari del nostro Paese si sono verificati nel corso dei secoli specialmente quando i contadini erano il pilastro della vita nazionale e delle tradizioni nazionali, un ruolo di cui sono oggi coscienti in gran parte. [...] Quindi, l'ambiente e lo sfondo sono di per sé favorevoli all'insegnamento della storia nelle scuole. E gli insegnanti sono reclutati in gran parte da zone rurali: quando iniziano la loro formazione, essi sono quindi già interessati alla storia, e ritrovano questo interesse tra i bambini, se loro stessi iniziano la loro carriera di insegnanti nella scuola elementare.⁷⁵³

Per quanto riguarda lo spazio dedicato alla storia nel curriculum scolastico, Boyesen sosteneva che era difficile determinare il tempo esatto che gli veniva dedicato settimanalmente, perché l'insegnamento della storia spesso si integrava con quello della lingua madre: il libro di lettura più diffuso nelle scuole norvegesi, quello di Nordahl Rolfsen, infatti, conteneva molte parti dedicate alla narrazione di episodi di storia nazionale. Inoltre, gli esercizi di composizione scritta che venivano assegnati a scuola avevano spesso per oggetto un argomento di storia.

Quindi anche se lo studio della storia, come insegnamento indipendente, era previsto solo a partire dalla quarta classe, sia tramite la letteratura che attraverso un graduale approccio allo studio della cultura e delle tradizioni locali - previsto dai programmi scolastici come insegnamento di transizione - veniva di fatto iniziato sin dalla prima classe.⁷⁵⁴

Questo approccio graduale prevedeva l'uso della trasmissione orale, per cui anche in quarta classe, quando l'insegnamento assumeva una forma autonoma rispetto alle altre discipline, si preferiva la forma del racconto che generalmente riguardava eroi, protagonisti della mitologia, biografie di grandi personalità che avevano avuto un ruolo importante nello sviluppo del Paese, in questa fase si preferiva mantenere gli argomenti su un piano nazionale:

Lo scopo di questo lavoro è quello di sviluppare negli alunni alcuni concetti storici come base per la loro futura istruzione sistematica della storia; ciò deve essere fatto con l'aiuto di descrizioni incentrate su figure eccezionali delle saghe, o su personaggi storici; le capacità emotive e immaginative degli alunni devono essere stimolate.⁷⁵⁵

La storia nazionale, che, chiariva l'autore, non era considerata separata dalla storia di Svezia e Danimarca, era trattata in modo strettamente correlato con gli eventi della storia mondiale, poiché a differenza di un grande Paese in cui la storia nazionale coincide anche in parte con la storia mondiale, la storia nazionale di un Paese piccolo va costantemente contestualizzata, anche perché «quando la storia nazionale è il centro dell'insegnamento della storia, c'è sempre il pericolo che lo sviluppo e l'importanza del Paese in questione assumano proporzioni eccessive a scapito della corretta comprensione, da parte del bambino, della posizione occupata dal suo Paese come una piccola parte dell'Europa e una parte ancora più piccola del mondo intero»⁷⁵⁶

Per dare maggior dettagli al lettore, Boyesen illustrava sei punti elencati nelle finalità dell'insegnamento della storia e i suggerimenti metodologici, inseriti nelle indicazioni per il curriculum nazionale⁷⁵⁷, già menzionato nei capitoli precedenti.

⁷⁵³ Ivi, p. 413, si veda anche Ørnulf Hodne, *Folkeskolen i folkeminnet. En annerledes skolehistorie*, Cappelen Damm, 2010, p. 160-62.

⁷⁵⁴ Ivi, p. 414.

⁷⁵⁵ Ibidem.

⁷⁵⁶ Ivi, p. 416.

⁷⁵⁷ Kirke- og Undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*. (Oslo, 1925) Id, *Normalplan for landfolkeskole*, 1922.

Si trattava essenzialmente di destare l'interesse degli alunni verso la storia, enfatizzando la narrazione e contribuendo a sviluppare il piacere per la letteratura storica, anche attraverso la biblioteca scolastica che doveva contenere una vasta sezione di ottimi libri di argomenti storici.

Fornire agli alunni una visione globale della storia, non solo uscendo dai confini nazionali ma anche superando la tradizionale narrazione di fatti bellici, biografie di re, capi militari e leader politici; era importante, come già detto, evidenziare i progressi avvenuti in tempo di pace e valorizzare l'impegno quotidiano dell'uomo comune. Gli episodi di storia generale avevano la funzione di contestualizzare la storia nazionale in un quadro mondiale, permettendo di comprendere la giusta proporzione delle parti e degli eventi; solo le guerre veramente essenziali per comprendere lo sviluppo storico successivo erano da inserire nel programma didattico. L'uso di mappe, disegni, visite ai musei o ai monumenti storici locali, poesie e canzoni su tematiche storiche, erano fortemente raccomandati, mentre si disincentivava qualsiasi forma di apprendimento mnemonico.⁷⁵⁸

La relazione specificava, inoltre, che gli insegnanti avevano assoluta libertà nella selezione degli argomenti e nella metodologia da usare, che permetteva di pianificare le lezioni nel modo che fosse parso loro più adatto alle proprie capacità e al risultato che desideravano raggiungere con gli alunni; stava a loro scegliere i mezzi che meglio si armonizzavano con il proprio stile d'insegnamento, soffermandosi e approfondendo maggiormente quegli argomenti storici che potevano essere stati oggetto di approfondimenti speciali, ricerca o interesse personale di ciascun maestro:

Come si può vedere, nessuna disposizione esplicita per il risveglio e la promozione di uno spirito nazionalistico è stata inclusa tra gli obiettivi dell'insegnamento della storia come definito dal curriculum norvegese. Tale sobrietà è in piena armonia con la natura del nostro popolo e con il nostro carattere nazionale. Reagiamo in modo rapido e forte se ci rendiamo conto durante il nostro lavoro o anche prima di iniziare a lavorare, di una richiesta che sa di propaganda.⁷⁵⁹

È interessante notare come la relazione proseguisse affermando che l'insegnante non dovesse in alcun modo influenzare l'opinione sulla moralità o meno di fatti o personaggi storici, perché in quel caso la sua didattica avrebbe acquisito una finalità oggettiva: la capacità di giudizio degli alunni sarebbe maturata con la crescita e con lo sviluppo di una capacità di pensiero sempre più critico. Per questo il curriculum norvegese non faceva alcun riferimento al patriottismo, nonostante ci fosse la convinzione che la storia potesse servire a sviluppare negli studenti l'amore per la nazione e lo spirito comunitario; si desiderava, tuttavia, che avvenisse in modo «sano e naturale». La funzione della storia nazionale doveva essere soprattutto quella di fornire delle solide basi di conoscenza e comprensione della comunità in cui lo studente, una volta diventato adulto, avrebbe svolto il proprio ruolo di cittadino attivo e di permettere il rafforzamento, nei giovani, del senso di unità con il Paese. Veniva inoltre sottolineato come sia il governo che la classe docente avevano collaborato a modificare la didattica della storia per promuovere la pace e la comprensione tra i popoli:

Senza voler sopravvalutare il valore dei tentativi che sono stati fatti in questo senso, va detto che sia le autorità che gli insegnanti sono stati solidali con gli obiettivi di porre l'insegnamento della storia al servizio della pace e la comprensione internazionale. Di particolare importanza, a questo proposito, è l'obiettività dei nostri libri di testo: crediamo di aver fatto progressi relativamente grandi in questo campo. Si sollevano obiezioni a vanagloria nazionale e discorsi insensati su altre nazioni.⁷⁶⁰

⁷⁵⁸ Boyesen, Strayer, e McMurry, *op. cit.*, p. 416.

⁷⁵⁹ Ivi, p. 417.

⁷⁶⁰ Ibidem.

La relazione sulla scuola primaria italiana

La relazione sulla scuola primaria in Italia, preparata da Carlo Calisse, era divisa in due parti: la prima, riferita all'ordinamento scolastico e ai programmi; la seconda, al «metodo della esposizione dei fatti, secondo lo scopo che si vuole conseguire».⁷⁶¹

Viene dunque spiegato che, per le prime due classi, non era prescritto un determinato programma per l'insegnamento della storia ma che si riteneva opportuno «svegliare negli allievi e quindi ben dirigere la disposizione che si ha, per natura, alla osservazione dei fatti» attraverso le azioni e le narrazioni che l'insegnante ritenesse di volta in volta opportune; si raccomandava comunque di scegliere tra le occasioni che «circondano il bambino nella sua limitata vita di famiglia, di scuola e delle loro immediate circostanze» in modo da avere un approccio diretto e concreto e poter iniziare a fare le prime riflessioni, guidati dall'insegnante, «preparando la mente allo sviluppo delle facoltà che dovranno poi usarsi per lo studio utile alla storia».⁷⁶²

Uno studio più sistematico era previsto a partire dalla terza classe; come è noto, si iniziava con lo studio del Risorgimento anche attraverso la lettura di proclami, ordini di condottieri, e altro materiale che richiamasse il valor militare. L'insegnante doveva avere l'accortezza di non cadere nell'astrazione e proseguire il lavoro iniziato nelle due classi precedenti, associando lo studio a eventi concreti e familiari. La stessa scelta di approcciare lo studio della storia partendo da eventi più vicini alla contemporaneità era motivata dalla convinzione che gli argomenti non fossero del tutto nuovi per ciascun alunno, che ne aveva certamente sentito parlare in famiglia o ne aveva già ricevuto «impressioni da pubbliche cerimonie, intendendo [la storia] in qualche modo, già come parte di sé stesso», derivandone un «interesse ad apprendere ed anche la tendenza a giudicarla».⁷⁶³

Per lo studio dell'antichità Calisse raccomandava di «cercarvi un nesso con i tempi successivi» mediante la visita di luoghi che ne contenessero tracce concrete. Egli sottolineava come si trattasse di un insegnamento «d'impressione quasi, più che di riflessioni» che trasporta l'alunno fuori dall'ambito strettamente familiare, aprendo una «finestra ond'egli possa acquistare coscienza in un mondo tanto più vasto del quale incominci a sentirsi parte e discendenza».⁷⁶⁴

Nell'ultima classe della scuola elementare, infine, per Calisse, l'insegnamento della storia rappresentava «un ampliamento del primo insegnamento inquadrato in un più ampio processo storico, illustrato da maggiori rappresentazioni di persone e di opere».⁷⁶⁵

La didattica della storia in questo ciclo non rappresentava che una prima presentazione, certamente non esaustiva, degli avvenimenti, avente lo scopo di «addestrare la mente dell'alunno allo studio della storia, presentandogli qui quadri che possano suscitare il suo interesse e da cui possa trarre la maggior utilità per il suo avvenire».⁷⁶⁶ Inoltre, considerando che una volta compiuto il corso elementare era probabile che venissero interrotti definitivamente gli studi, era necessario che

⁷⁶¹ Carlo Calisse, «Italie. L'insegnamento della storia nelle scuole primarie Italiane», in *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, vol. IV, 1932, p. 602.

⁷⁶² *Ibidem*.

⁷⁶³ *Ivi*, p. 603.

⁷⁶⁴ *Ibidem*.

⁷⁶⁵ *Ibidem*.

⁷⁶⁶ *Ivi*, p. 604.

nessuno studente rimanesse «privo di quelle cognizioni che ogni cittadino conviene che abbia, e che sono quelle principalmente che si riferiscono alla sua patria».⁷⁶⁷

Dopo una rapida illustrazione circa le scuole di avviamento professionale e le scuole magistrali, Calisse presentava la seconda parte della sua relazione, relativa allo «scopo al quale l'insegnamento della storia si vuole far convergere».

Iniziava la propria esposizione affermando che se fosse stato vero che «unico scopo [della storia] dovrebbe essere quello di cercare e far conoscere la verità, senza che la parola di chi la espone e molto meno la mente di chi la ricerca vi introduca elementi che non le appartengono, e che perciò le possono dare aspetti che non le sono propri», che «i fatti hanno per sé stessi la eloquenza che loro conviene; la loro successione forma essa stessa il loro ordine» e che «di nulla che sia di altri [tali fatti] hanno bisogno», sarebbe stato come affermare che la storia era «un fatto del mondo esteriore all'uomo retto da leggi naturali, non da altro».⁷⁶⁸

Tuttavia, egli affermava, che essendo la storia la rappresentazione di ciò che l'uomo produce e appartenendo alla società umana, non sarebbe stato possibile trattarla in maniera impersonale, come un elenco di date e di nomi o di «racconti limitati alle sole circostanze esterne dei fatti», perché non sarebbe stato possibile definirla storia, ma solo un «inutile ingombro della memoria, corpo inanime, incapace di produrre sia nelle persone singolari sia nella comunità i benefici effetti che per tutti se ne vogliono».⁷⁶⁹ Ciascuno dei grandi avvenimenti storici, a suo avviso, sarebbe stato percepito dagli alunni allo stesso modo, senza distinguerne l'importanza e il valore peculiare, poiché non sarebbero stati messi in rilievo «la preparazione spirituale, l'animo che ne fu consentore, il giudizio e l'esperienza che ne han fatto contemporanei e posterì». Dunque, la funzione dell'insegnante doveva essere quella di accompagnare e guidare gli alunni nell'interpretazione dei fatti e nell'attribuzione del valore che questi avevano avuto nello svolgimento della civiltà umana.⁷⁷⁰

Calisse riconosceva che non sarebbe stato possibile realizzare alcun insegnamento autentico se fosse stato precluso l'accesso alla verità, e che una didattica vincolata alla necessità politica o di un partito avrebbe creato negli alunni una «coscienza artificiale», rappresentando così la negazione della storia:

Larga tendenza v'è oggi, specialmente formatasi dopo la guerra, a concepire l'insegnamento della storia come mezzo necessario per preparare il fanciullo a sentirsi parte di tutta la umana famiglia, ad avere in pregio, oltre il proprio, i Paesi altrui, ad essere libero da ogni avversione, e tanto più dall'odio verso gli stranieri. È la tendenza pacifista. Come dai libri che son dati per testo nelle scuole, come dalle parole del maestro, deve essere tolto tutto ciò che può far nascere, con l'orgoglio nazionale, lo spregio per chi è fuori dalla nazione, che può eccitare quei sentimenti che fanno ostili gli animi e spesso preludono alla guerra. La storia non deve essere più la narratrice soltanto delle gesta dei potenti, deve far conoscere il cammino della civiltà, che è prodotta dalle forze concorrenti di tutti gli uomini e del loro patrimonio. Di questa convinzione facendo abito, mediante il maestro, all'animo suo, il fanciullo si disporrà al sentimento della fratellanza umana, alla repugnanza per la guerra, all'amore per la pace; tanto più che questo è il carattere oggi della civiltà universale che più dell'ordinamento della forza ama quello del lavoro, e nei pacifici accordi, più che nella sorte delle armi, cerca la risoluzione dei conflitti che la diversità degli interessi continuamente provoca e riproduce.

⁷⁶⁷ Ibidem.

⁷⁶⁸ Ivi, p. 606.

⁷⁶⁹ Ibidem.

⁷⁷⁰ Ibidem.

A questo punto Calisse si dissociava da qualsiasi concezione dell'insegnamento della storia che avesse potuto «eccitare sino all'esagerazione il sentimento nazionalistico», cosa che per altro non riteneva del tutto possibile.

A suo avviso i Paesi che si stavano servendo dei libri di scuola per orientare il sentimento politico degli studenti, sottoponendo la storia ad un determinato interesse, seppur talvolta legittimo, avrebbero danneggiato la verità e l'utilità della storia; piuttosto, sarebbe stato necessario sempre tener conto del fatto che «i maggiori fatti della storia hanno preparazione e ragione internazionale» e che si doveva tendere a «educare il fanciullo a sentirsi parte dell'umanità e così disporre l'animo alla stima delle opere altrui ed anche, come suol dirsi, ad una universale benevolenza».⁷⁷¹

Ma se altrettanto è vero che ciascun popolo ha caratteri nella propria esistenza, che da tutti gli altri lo distinguono; che nel procedimento della storia non tutti hanno contribuito in egual modo e tempo; che, in determinati momenti, l'opera dell'uno può essere stata prevalente su quella dell'altro, benefica, durabile, decisiva; e se è vero parimenti che in ogni popolo si ha la legge della propria conservazione, il sentimento della propria ragion d'essere, il bisogno del proprio perfezionamento, e che a ciò nulla giova quanto il conoscere pienamente sé stesso, sia nella passata formazione sia in quella che possono essere, o potranno, i suoi legittimi interessi, le sue giuste aspirazioni; è manifesto che a tutto questo l'insegnamento della storia non può rimanere estraneo, ma deve, per quanto è di suo ufficio, dargli concorso, continuo, efficace. Il contrario a nulla gioverebbe: la verità della storia che sarebbe deformata, se i suoi elementi nazionali si volessero, come da taluni si pretende, far sommergere nella universalità; non alla pace tra tutti, perché questa non può essere fondata sopra ciò che non sarebbe altro che un espediente, un artificio; non all'educazione del fanciullo, perché, qualora vi si riuscisse, non si otterrebbe che di privar l'animo suo di un potente stimolo alla azione e alla virtù, quale è, e sarà sempre, l'amore per la patria.⁷⁷²

Quanto affermato però non doveva far pensare che si potesse fare dell'educazione «un mezzo per preparare la guerra» eccitando l'avversione tra i popoli o denigrando lo straniero; se questo era avvenuto in passato, «bene osservando, si scopre che la guerra era già voluta, e che la disposizione ad essa degli animi, mediante l'esaltazione del nazionalismo non fu che un mezzo; né certamente il maggiore per addestrare tutti a sostenerla e superarla».⁷⁷³

Il nazionalismo, secondo Calisse, non aveva bisogno di essere «esaltato oltre la verità» né tanto meno di «gettare odio e dispregio sugli altri».

Ma appunto per questo né le colpe degli altri si debbono tacere, né le proprie benemerienze adombrare; si farebbe altrimenti in modo inverso la giustizia, a favore degli altri, a danno di sé stessi. Il giusto nazionalismo non cade in questi opposti abusi. Ed è utile a tutti. Anche agli stranieri può essere di utilità il giudizio che altri onestamente facciano di ciò che loro appartiene; è un mezzo per chi lo usa, di legittima difesa, di restaurazione della verità che, a danno di un popolo può essere stata, per errore o per frode, alterata da altri.⁷⁷⁴

Nella relazione si affermava che la didattica nella storia nella scuola primaria italiana non presentava nulla di artificiale ma solo «la realtà alla formazione della coscienza nazionale», e che, se si riteneva legittimo usare questo insegnamento, specie nelle classi primarie, come «strumento

⁷⁷¹ Ivi, p. 607.

⁷⁷² Ibidem.

⁷⁷³ Ivi, p. 608.

⁷⁷⁴ Ivi, p. 609.

per giungere ad un regno di pace universale», a maggior ragione tale legittimità si applicava ai «fini naturali e necessari dello Stato»:⁷⁷⁵

Esso deve educare a sé stesso il cittadino, formare il buon cittadino, e nessuno contrasta che ciò è naturalmente connesso con la formazione di una sempre migliore coscienza nazionale, coscienza nazionale che non si rischiera, non si fortifica se non con la cognizione e l'apprendimento di ciò che la nazione è nelle sue origini, nelle tradizioni, nei suoi presenti interessi, nelle future sue aspirazioni, se non, dunque, con ciò che anche la storia raccoglie conserva, ordina e dispensa.

In conclusione, Calisse, dichiarava che la storia nazionale dovesse essere il centro dell'insegnamento, espressa in tutta la sua pienezza e ragione, cosa che non comportava automaticamente un eccesso di autoglorificazione o una degradazione degli altri popoli:

Nella sua sapienza antica, che è universale, l'Italia trova due massime: che nulla di vero taccia la storia, nulla osi affermare di falso, e che si dia a ciascuno il suo. Queste due massime sono la basi fondamentali dell'insegnamento della storia nella scuola italiana.⁷⁷⁶

Presentazione generale delle relazioni

Al momento del quinto incontro della Commissione per la Didattica della Storia, avvenuto, come precedentemente menzionato, a Budapest nel 1931, le relazioni nazionali pervenute al comitato relative all'Inchiesta sulla Didattica della Storia, avviata due anni prima, erano diventate 39 e la presentazione di Pierre Capra era stata aggiornata tenendo conto dei nuovi contributi.⁷⁷⁷

Nella sua relazione generale presentava una sintesi dei principali argomenti rilevati nelle relazioni nazionali, cercando di dare conto di affermazioni e situazioni particolari, ma evitando di esprimere un giudizio di valore. In particolare, erano emerse, oltre a riflessioni sulla didattica della storia in senso ampio, particolari approfondimenti su: verità storica nell'insegnamento, storia della politica e delle guerre, patriottismo e spirito internazionale e la questione dei testi scolastici.

Rispetto all'ultimo punto, veniva constatato che nella quasi totalità dei Paesi i programmi e le istruzioni ufficiali prescrivevano ai maestri, come regola assoluta, il rispetto della verità storica, lo studio «imparziale e sereno delle patrie rispettive, senza odio e senza passione, nei rapporti reciproci di una civilizzazione comune». Ma rimaneva il dubbio se nella didattica i maestri rispettassero veramente le prescrizioni dei programmi, in quale modo e con quale spirito.⁷⁷⁸

Si riconosceva che un tipo di inchiesta del genere avrebbe potuto essere condotta solo a livello nazionale dalle autorità scolastiche di ciascun Paese, perché «serve una grande prudenza per giudicare queste manifestazioni e il loro reale valore e la loro portata».⁷⁷⁹

Da più parti si riteneva che il manuale scolastico fosse fondamentale e, anche dove le relazioni nazionali indicavano una predominanza dell'insegnamento orale, «si trarrà ispirazione dallo spirito

⁷⁷⁵ Ibidem.

⁷⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷⁷ Pierre Capra, «The teaching of history in elementary schools», in *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, vol. III, 1931, p. 319.

⁷⁷⁸ Ivi, p. 328.

⁷⁷⁹ Ivi, p. 329.

e dal contenuto delle opere scolastiche che avrà per le mani», conferendo così al manuale un ruolo centrale nella didattica.⁷⁸⁰

Da cui l'importanza di stabilire dei manuali al corrente della scienza storica. Da cui anche la possibilità di rendersi conto del reale spirito dell'insegnamento attraverso l'analisi dei testi utilizzati, permettendo anche di agire sull'insegnamento provocando un miglioramento dei manuali ritenuti difettosi. Un'inchiesta sui libri è possibile nella misura in cui si fissino dei punti precisi da analizzare. Mentre una trasformazione dei testi è un'impresa più complicata. Ci si scontra con la libertà di ciascuno Stato, alla conoscenza di ciascun autore, al diritto lasciato in certi Paesi al personale docente di scegliere i testi scolastici. Gli stessi ostacoli, ai quali se ne aggiungessero altri, genererebbe verosimilmente la diffusione di un manuale internazionale, lo stesso per ciascun Paese, di cui alcuni hanno concepito il progetto.⁷⁸¹

L'importanza data al testo scolastico assumeva ancora più valore dal momento che si riconosceva, nel maestro di scuola elementare, una minore preparazione specialistica, rispetto all'insegnante dei cicli successivi, nonché una maggiore difficoltà a tenersi al passo con i risultati delle ultime ricerche; per questo, oltre a proporre uno *stage* di qualche mese in una facoltà di lettere, si faceva appello agli autori perché rifiutassero di mantenere nei propri libri ogni apprendimento obsoleto. Ancora una volta l'argomento sembrava richiedere un'indagine della Commissione:⁷⁸²

La Commissione si rivolgerà ai diversi comitati nazionali, a nome del Comitato Internazionale, per favorire la loro collaborazione nel tentativo di far sì che l'insegnamento della storia nelle scuole, e in particolare nei libri di testo, sia sempre più animato dalla verità e dallo spirito scientifico, che si rifletta sempre più nel progresso degli studi specialistici, e che diventi sempre più uno strumento di comprensione reciproca tra le nazioni. Le rispettive commissioni saranno invitate a presentare relazioni sui risultati ottenuti per il prossimo anno.⁷⁸³

Dichiarazione di Volpe all'incontro di Budapest

Anche in questa circostanza non mancò una reazione critica da parte di Gioacchino Volpe.

La relazione Capra riconosceva, in base all'esame delle particolari relazioni delle varie commissioni nazionali che, in quasi tutti i Paesi, regolamenti e programmi scolastici affermano impongono l'assoluto rispetto della verità storica ai libri di testo e agli insegnanti di storia; impongono cioè, come spiega il relatore, il rispetto a quelli che sono i risultati della scienza in fatto di storia. Ma il relatore poi si chiedeva: maestri e libri di testo si confermano sempre bene a questa prescrizione che fanno i programmi e i regolamenti? E rispondeva esprimendo forti dubbi. Quindi "ci sarà per la Commissione materia per un'inchiesta. Il comitato internazionale di scienze storiche si dichiara competente per redigere questa inchiesta".⁷⁸⁴

Egli mostrava avviso contrario a questa inchiesta, non ritenendo opportuno che un comitato internazionale si facesse giudice del modo in cui regolamenti e programmi venivano attuati nei vari Paesi. A suo avviso questo compito era di esclusiva competenza dei governi che quegli stessi programmi e regolamenti avevano adottato, pertanto non affidabile ad altri.

⁷⁸⁰ Ibidem.

⁷⁸¹ Ibidem.

⁷⁸² Ibidem.

⁷⁸³ Ivi, p. 462.

⁷⁸⁴ Gioacchino Volpe, «Insegnamento della storia: dichiarazione del prof. Volpe nella seduta plenaria del 22 maggio 1931», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n. 16, vol. IV, 1932, p. 551.

Alla domanda della Commissione su come si potesse fare perché gli insegnanti fossero sempre più animati da spirito di verità e i manuali rispecchiassero sempre più i risultati delle ricerche recenti, Volpe riconosceva che l'interrogativo si basava su dubbi legittimi, riconoscendo che «non sempre questo spirito di verità regna sovrano e non sempre i manuali scolastici [erano] al corrente degli studi e dei risultati nuovi e migliori». Egli credeva che qualche intervento da parte del Comitato sarebbe stato auspicabile purché non si fosse proposto fini troppo ambiziosi e non avesse adottato metodi che avessero potuto suscitare «legittime diffidenze, allontanare dalla meta, piuttosto che avvicinarsi ad essa». ⁷⁸⁵

La soluzione più idonea sembrava quella di abbandonare la richiesta di un'inchiesta internazionale e affidare ai vari comitati nazionali il compito di agire, nei modi consentiti e ritenuti più efficaci in ciascun Paese, «per giungere ad un'elevazione sempre maggiore dell'insegnamento della storia e ad un miglioramento dei libri di testo».

Il miglioramento scientifico e quello morale comportavano rispettivamente l'aggiornamento dei testi e la loro purificazione dai «molti residui passionali, patriottismo non troppo angusto ed esclusivo» e «maggior rispetto per la storia degli altri». Questi due aspetti poi, venivano considerati come due facce della stessa medaglia «poiché buona conoscenza storica è riconoscimento della vita storica come forma di collaborazione dei vari popoli, sia pur, talvolta, attraverso contrasti». ⁷⁸⁶

Realmente si può anche alle guerre e a certe guerre riconoscere il merito di creare fra popoli relazioni, scambi intellettuali, legami, che prima mancavano. Guerra e pace non sono poi entità da contrapporre come antitesi assoluta. Sono momenti di un solo processo che sempre più allarga la umana società. ⁷⁸⁷

La proposta di Volpe era dunque che i comitati nazionali svolgessero la loro azione nei rispettivi Paesi e poi, in occasione dei convegni, riferissero su quanto realizzato. Egli, peraltro, raccomandava una collaborazione, che a suo avviso mancava, tra il «mondo degli studi» e quello della «volgarizzazione scolastica», permettendo anche, a istituzioni e persone estranee al Comitato, di apportare il proprio contributo attivo. Ma riteneva inopportuna l'intromissione esterna nella valutazione dell'operato di ciascun comitato nazionale: ⁷⁸⁸

Naturalmente è un compito fiduciario che si affida ai Comitati, o meglio, che i Comitati si assumono di fronte al Comitato Internazionale. Quindi, niente controlli, niente discussioni o valutazioni di merito, da parte degli organi centrali, su ciò che si fa e non si fa nei vari Paesi. Così il Comitato Internazionale rimarrebbe fedele ai suoi originari compiti: il progresso degli studi storici. Poiché è concorrere al progresso degli studi il promuovere la utilizzazione, la valorizzazione dei loro risultati. ⁷⁸⁹

In ogni caso l'obiettivo che si prefiggeva il Comitato internazionale, a giudizio di Volpe, era eccessivamente ambizioso e illusorio. In primo luogo, egli non riteneva possibile «facendo penetrare la scienza storica nell'insegnamento e nei libri di testo, eliminare da essi ogni idea o finalità morale e politica»: non sarebbe più stata storia ma «una congerie di fatti ed episodi senza senso, quindi inutili a insegnare». Inoltre, riaffermava la sua avversione al concetto di storia

⁷⁸⁵ Ibidem.

⁷⁸⁶ Ivi, p. 552.

⁷⁸⁷ Ibidem.

⁷⁸⁸ Ibidem.

⁷⁸⁹ Ivi, p. 553.

scientifico, che rappresentava un contrasto con la sua idea di storia come «interpretazione dei popoli o nazioni, e quindi varia e diversa».⁷⁹⁰

L'istanza di Gioacchino Volpe fu accolta e fu riconosciuto che la competenza relativa all'insegnamento della storia spettasse ai Comitati nazionali, gli organismi più competenti per portare avanti il lavoro. Fu posto all'attenzione del Comitato internazionale anche il fenomeno della moltiplicazione di comitati, commissioni e altri organismi analoghi tra loro e con funzioni simili, che non facevano altro che ridurre l'efficacia del lavoro; in quest'ottica fu manifestata l'opposizione alla creazione di un'ulteriore commissione internazionale incaricata della didattica della storia.⁷⁹¹

Furono invece approvate le proposte congiunte di Volpe, Friis e Handelsman, di avviare un'inchiesta su quello che ciascun Paese aveva fatto per innalzare il livello scientifico dei propri libri di testo scolastici (eliminando, senza pregiudizio per l'obiettività scientifica, tutti i giudizi suscettibili di inasprire i rapporti tra le nazioni) e di presentare proposte sui mezzi più idonei a garantire, nei libri di testo, sia l'obiettività scientifica che lo spirito di conciliazione, ad esempio mediante la creazione di recensioni e bollettini critici.

Ai Comitati nazionali furono concessi sei mesi di tempo per trasmettere le loro risposte all'Ufficio di presidenza del Comitato⁷⁹²

⁷⁹⁰ Ibidem.

⁷⁹¹ The International Institute of Intellectual Cooperation, *School text-book revision and international understanding*, cit., p. 72.

⁷⁹² Ivi, p. 73.

Capitolo VI

La Società delle Nazioni, la didattica della storia e il difficile equilibrio tra neutralità e pacifismo.

Vista l'importanza che si stava riconoscendo, a livello internazionale, all'educazione dei giovani e specialmente ai contenuti dei testi scolastici di storia che, come abbiamo detto, venivano considerati fonte di controversie e di animosità tra i popoli e responsabili di orientare in una direzione o in un'altra la visione politica delle nuove generazioni, non poteva rimanere estranea al movimento di revisione dei testi scolastici la Società delle Nazioni.⁷⁹³

Il suo coinvolgimento non fu immediato, ma trattandosi di un'organizzazione sorta per assicurare una pace duratura attraverso la cooperazione internazionale, non poteva ignorare che la ripresa efficace di un dialogo tra le potenze belligeranti coinvolte nella Prima guerra mondiale non poteva prescindere da una cooperazione intellettuale.⁷⁹⁴

Sappiamo tutti che non c'è compito più urgente per la Società delle Nazioni che di occuparsi dei grandi fattori d'opinione internazionale che sono i sistemi e metodi di educazione, le ricerche scientifiche e filosofiche. La Società non può interessarsi del miglioramento degli strumenti di scambio dei prodotti materiali e disinteressarsi dei mezzi per accelerare gli scambi d'idee tra nazione e nazione. Senza uno spirito di mutua intelligenza internazionale, un'associazione di nazioni non può vivere.⁷⁹⁵

CICI e IICI: la mente e il braccio

Così fu proposta la creazione di un organo consultivo - la Commissione internazionale per la cooperazione intellettuale (CICI) - che riunisse personalità dall'altissimo profilo culturale ed intellettuale, tra le più qualificate in campo educativo e scientifico. La Commissione⁷⁹⁶, che fu

⁷⁹³ Jan Kolasa, *International intellectual cooperation. The League experience anche the beginning of Unesco*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossilinskich, 1962, p. 52.

⁷⁹⁴ Ivi, p. 18.

⁷⁹⁵ Si tratta di un discorso pronunciato da Léon Bourgeois alla quattordicesima sessione del Consiglio della SdN, in Maria Pia Bumbaca, «Lo spirito e le idee. L'organizzazione della cooperazione intellettuale nella Società delle Nazioni», Università La Sapienza, 2010, p. 13.

⁷⁹⁶ Devendra Nath Bannerjea, indiano, professore di Economia politica all'università di Calcutta;

Henri Bergson, francese, professore onorario di Filosofia al collège de France, membro dell'Accademia francese e dell'Accademia di scienze politiche e morali;

Kristine Bonnevie, norvegese, professoressa di Zoologia all'università di Christiania, delegata della Norvegia all'Assemblea della Società delle Nazioni;

Aloysio De Castro, brasiliano, professore di medicina e direttore della Facoltà di Medicina dell'università di Rio de Janeiro;

Marie Curie-Sklodowska, franco-polacca, professoressa di Fisica all'università di Parigi e professoressa onoraria dell'università di Varsavia, membro dell'Accademia di medicina di Parigi, dell'Accademia polacca di Cracovia e della Società scientifica di Varsavia;

Jules Destrée, belga, già ministro delle Scienze ed arti del Belgio, membro dell'Accademia belga di letteratura e di lingua francese;

Albert Einstein, tedesco, professore di Fisica all'università di Berlino e Leida, membro dell'Accademia reale d'Amsterdam, della Società reale di Londra e dell'Accademia delle scienze di Berlino;

George Ellery Hale, statunitense, direttore dell'osservatorio di Mount Wilson, membro straniero della Società reale di Londra, Associato straniero dell'Istituto di Francia, membro del comitato esecutivo del Consiglio internazionale delle ricerche, presidente onorario del Consiglio nazionale delle ricerche degli Stati Uniti;

nominata nel maggio del 1922, era composta da dodici membri scelti dal consiglio della SdN tra tutti i Paesi e non solo tra gli stati membri, sia per rispetto verso la tradizione intellettuale di Paesi come l'Austria e la Germania, sia per sottrarre il lavoro della futura Commissione alle ingerenze dei governi, per evitare che le sue funzioni fossero paralizzate dalle divisioni politiche.⁷⁹⁷ In realtà la divisione politica fu inevitabile, ad esempio il delegato italiano Ruffini già nel 1925 fu sostituito, in quanto oppositore di Mussolini, da Alfredo Rocco, all'epoca Ministro della giustizia del governo fascista. Sia la Curie che Einstein cercarono di opporsi a questa azione, cedendo poi alle pressioni dettate dalla paura che l'Italia potesse lasciare la SdN e in fine lo stesso Einstein fu indotto alle dimissioni dall'opposizione francese che lo boicottava in quanto tedesco.⁷⁹⁸

Già prima della nascita del CICI, erano giunte richieste di intervento da parte di varie associazioni nazionali, che chiedevano l'organizzazione di un Consiglio internazionale per l'educazione sotto l'auspicio della SdN. Fu per prima l'associazione degli insegnanti giapponesi, nel settembre del 1920, che, appoggiata dall'Associazione per l'educazione dei lavoratori britannica, chiedeva la creazione di un organismo permanente, composto da vari comitati con diverse funzioni, tra cui uno dedicato all'esame critico dei testi scolastici.⁷⁹⁹

Una proposta analoga proveniente dall'associazione francese presso la SdN, chiedeva che un organo internazionale si occupasse di controllare ed «eliminare errori o espressioni offensive che si riferissero ad altri Paesi», contenuti nei testi scolastici o in altri materiali didattici di ciascuna nazione.⁸⁰⁰

Anche da Londra, Berlino, New York e Bruxelles arrivarono richieste della stessa natura, tra queste: la costituzione di una Conferenza mondiale di educazione, la costituzione di un Istituto internazionale di cultura mondiale, la creazione di un sistema educativo basato sull'insegnamento oggettivo. Il delegato italiano presentò un *memorandum* redatto da Giuseppe Bortone, professore della scuola Normale di Fano, sulla compilazione di un manuale internazionale.⁸⁰¹

Con una lettera datata 8 luglio 1920, pubblicata ad ottobre sul *Official Journal*, il presidente del consiglio esecutivo dell'Associazione francese per la SdN, Paul Appell, rettore dell'università di Parigi, comunicava il voto approvato all'unanimità, relativo alla creazione di un ufficio per le relazioni intellettuali ed educative, e allegava una proposta schematica relativa alle funzioni che tale ufficio avrebbe potuto ricoprire, elaborata da Julien Luchaire in collaborazione con Charles Garnier.⁸⁰² L'art. 12 suggeriva sinteticamente le attività di promozione educativa, di scambio

Gilbert Aimé Murray, inglese, professore di Filologia greca all'università di Oxford, membro del consiglio dell'Accademia britannica, delegato dell'Africa del Sud all'Assemblea della Società delle Nazioni;

Gonzague de Reynold, svizzero, professore di letteratura francese all'università di Berna;

Francesco Ruffini, italiano, professore di Diritto ecclesiastico all'università di Torino, già ministro della Pubblica Istruzione, presidente dell'Unione delle associazioni per la Società delle Nazioni, presidente dell'Accademia reale di Torino;

Leonardo De Torrès Quevedo, spagnolo, direttore del laboratorio elettromeccanico di Madrid, membro dell'Accademia reale delle scienze, membro della Giunta per l'ampliamento dello studio, ispettore generale di Ponti e Strade. Cfr. League of Nations, «Members of the committee on intellectual co-operation», in *Minutes of the first session* (Ginevra, 1922), 2.

⁷⁹⁷ Bumbaca, *op. cit.*, p. 18.

⁷⁹⁸ Kolasa, *op. cit.*, p. 38.

⁷⁹⁹ The International Institute of Intellectual Cooperation, *School text-book revision and international understanding*, cit., p. 10.

⁸⁰⁰ Kolasa, *op. cit.*, p. 69.

⁸⁰¹ League of Nations, «Members of the committee on intellectual co-operation», 43-44.

⁸⁰² League of Nations, «Resolution in favour of the creation of an international bureau for intellectual intercourse and education», *Official Journal I*, 1922, p. 445.

internazionale e di coordinamento tra nazioni, oltre alle iniziative per rendere possibile lo studio anche nei Paesi poveri o ad alto tasso di occupazione infantile, di cui si sarebbe dovuto occupare l'Ufficio.

L'oggetto dell'Ufficio per le questioni educative è: facilitare lo scambio di insegnanti e studenti preparando accordi internazionali sugli standard delle borse di studio, sul rilascio dei diplomi, sulla legislazione educativa e sulle iscrizioni scolastiche; raccogliere tutte le informazioni sulla vita educativa delle nazioni attraverso la creazione di un Istituto Internazionale dell'Educazione; assistere lo sviluppo intellettuale delle popolazioni arretrate, o di quelle che non dispongono di risorse finanziarie sufficienti, attraverso la creazione di un Fondo Internazionale per l'Educazione; assicurare, per quanto possibile, riforme simultanee nell'istruzione pubblica in tutti i Paesi, soprattutto per quanto riguarda l'orario di lavoro degli adulti e dei giovani; sviluppare, con un accordo internazionale, le istituzioni educative nazionali nei Paesi stranieri; sviluppare i sistemi di insegnamento esistenti per aiutare la più ampia distribuzione delle conoscenze che le nazioni moderne dovrebbero possedere reciprocamente. Assistere specialmente nello sviluppo dell'insegnamento delle lingue, della letteratura e della civiltà moderne, coordinando le istituzioni, i metodi, i programmi e le strutture per la didattica; assicurare che tutte le attività di insegnamento siano conformi ai principi della Società delle Nazioni e non siano mai utilizzate per suscitare diffidenza e odio tra i popoli; controllare ed eliminare gli errori o le espressioni offensive riguardanti altri Paesi dai manuali e dalle opere educative di ogni nazione; incoraggiare la pubblicazione internazionale di edizioni popolari, specialmente di numerose e note traduzioni; incoraggiare mostre, conferenze e altri incontri e raduni, anche il lavoro delle Associazioni, e in generale tutte le imprese che tendono a sviluppare la buona volontà tra le nazioni attraverso qualsiasi sistema educativo; supervisionare, in collaborazione con la Sezione del Lavoro, l'applicazione pratica della settimana di 48 ore e la riduzione del lavoro, al fine di promuovere l'istruzione per coloro che hanno lasciato la scuola, e più in generale per fornire ricreazione intellettuale.⁸⁰³

Una volta compiuto il primo passo la CICI promosse la creazione di comitati nazionali⁸⁰⁴. La costituzione avvenne quasi spontaneamente a partire dal 1922 in risposta all'avvio di un'inchiesta sulla condizione intellettuale nel periodo postbellico nei Paesi che avevano subito danni particolarmente gravi⁸⁰⁵. Questo non solo per rispettare il lavoro intellettuale di ciascuna nazione ma anche per salvaguardare le necessità di un risparmio economico alla SdN che non disponeva di risorse finanziarie sufficienti.⁸⁰⁶ In questa occasione, dunque, per supportare l'organizzazione del lavoro, fu incoraggiata la formazione di gruppi nazionali che avrebbero facilitato il lavoro organizzativo e cooperativo e promosso al meglio gli scambi tra Paesi.⁸⁰⁷

Per la loro composizione non vi erano requisiti specifici da rispettare e neanche riguardo al tipo di relazione che i comitati dovevano intrattenere coi rispettivi governi, era solo suggerito che includessero rappresentanti delle università, delle biblioteche nazionali e istituti bibliografici, di istituzioni o associazioni già impegnate nella cooperazione internazionale e federazioni nazionali di lavoratori intellettuali.⁸⁰⁸

Si trattava, dunque, di organizzazioni tra loro estremamente eterogenee, sia per il numero di membri che le costituivano, sia per la tipologia di finanziamenti di cui disponevano, che dell'appoggio politico che ricevevano a livello nazionale.⁸⁰⁹

⁸⁰³ Ivi, 448.

⁸⁰⁴ Il Comitato nazionale italiano fu istituito con regio decreto il 14 giugno 1928, n. 1534, poi convertito in legge il 31 dicembre dello stesso anno. Aveva «sede in Roma, con personalità giuridica, [...] avente lo scopo di mantenere le relazioni ed adempiere le funzioni ad essa demandate dalla Commissione per la cooperazione intellettuale della Società delle Nazioni e dall'Istituto di cooperazione intellettuale di Parigi». In *Gazzetta Ufficiale* n.45, 22 febbraio 1929.

⁸⁰⁵ Jean-Jacques Renoliet, *L'Unesco oubliée : la Société des nations et la coopération intellectuelle, 1919-1946*, Parigi, Publications de la Sorbonne, 1999, p. 28.

⁸⁰⁶ Ibidem.

⁸⁰⁷ Kolasa, *op. cit.*, p. 25.

⁸⁰⁸ Ivi., p. 26.

⁸⁰⁹ Ivi., p. 28; Renoliet, *op. cit.*, p. 33.

Per i primi due anni quello della CICI fu essenzialmente un lavoro preparatorio, per poter diventare operativo e iniziare a realizzare in maniera concreta i propri progetti aveva necessità di ricevere maggiori fondi. Nel luglio del 1924 il Ministro della pubblica istruzione francese François Albert informò Bergson, presidente della CICI, della sua intenzione di creare, sovvenzionare e mantenere a Parigi un Istituto internazionale di cooperazione intellettuale (IICI), che avrebbe disposto dei mezzi materiali necessari per poter operare come organo esecutivo della Commissione stessa.⁸¹⁰

La proposta suscitò un acceso dibattito e la forte opposizione di chi temeva che questo nuovo organismo sarebbe stato controllato dal governo francese, essendone il finanziatore, tuttavia dopo qualche mese di discussione l'offerta fu accettata e nel dicembre del 1924 nacque l'IICI.⁸¹¹

Per avere garanzia che la Francia non ne avrebbe condizionato il lavoro, furono poste quattro condizioni: che sia nella composizione che nella tipologia di attività avrebbe mantenuto un carattere internazionale; che sarebbe dipeso amministrativamente dalla CICI che ne avrebbe nominato il comitato direttivo e stabilito le attribuzioni; che avrebbe rispettato l'autonomia delle organizzazioni intellettuali internazionali già esistenti; che sarebbe stato posto sotto il controllo della SdN sia sul piano delle attività che dell'impiego del budget.⁸¹² «La Commissione restava la mente, l'Istituto diventava il suo braccio».⁸¹³

L'IICI a sua volta fu diviso in Sezioni in funzione delle attività a cui erano dedicate: una sezione per le relazioni universitarie, scientifiche, artistiche, giuridiche, una sezione di informazione con il compito di gestire i rapporti con la stampa, una sezione amministrativa che curava i vari servizi e una per gli affari generali e per le questioni riguardanti l'educazione elementare e secondaria. Ciascuna di queste poi subì delle modifiche o degli sdoppiamenti a seconda delle esigenze contingenti.⁸¹⁴

Come si estirpa il veleno dai libri di scuola?

[...] nell'educazione normalmente impartita nella maggior parte dei Paesi, c'è, non per colpa di nessuno ma per semplice tradizione, la tendenza a glorificare le gesta militari all'eccesso e ad interessarsi esageratamente alle guerre di quel Paese e ai suoi litigi con i vicini. A volte il disprezzo per le altre nazioni si sviluppa nella mente dei bambini. Ai nostri occhi, questo è un vero e proprio avvelenamento. Questo non è patriottismo, e dobbiamo cercare, con tatto e prudenza, ognuno nel proprio Paese, di sradicare questo sentimento.⁸¹⁵

Seguendo questo assunto, dunque, la CICI si occupò di raccogliere le proposte degli esperti su come organizzare un'attività concreta volta ad eradicare i semi dell'odio dai libri di scuola. La questione però non comportava solo delle considerazioni pratiche ma anche politiche perché era necessario agire affinché in alcun modo si mancasse di rispetto all'autorità nazionale in campo educativo o si lasciasse intendere che si stava costituendo un «Ministero internazionale per l'istruzione pubblica».⁸¹⁶

⁸¹⁰ Renoliet, *op. cit.*, p. 44.

⁸¹¹ Kolasa, *op. cit.*, pp. 30–32; Renoliet, *op. cit.*, p. 52. L'IICI fu inaugurato il 1 gennaio 1926, con una cerimonia ufficiale alla presenza di ministri, parlamentari, docenti universitari, associazioni e istituti internazionali.

⁸¹² Renoliet, *op. cit.*, p. 54.

⁸¹³ Giuseppe Prezzolini, *La cooperazione intellettuale*, Roma, A.R.E., 1928, p. 10.

⁸¹⁴ Ivi, p. 12.

⁸¹⁵ League of Nations, *Official Journal*, 1921, p. 311.

⁸¹⁶ Jacques Massoulier e Bernard Monsour, a cura di, *L'Institut international de coopération intellectuelle, 1925-1946* (Institut international de coopération intellectuelle, 1946, p. 115).

Le proposte si concentrarono essenzialmente sulla pubblicazione di un testo di storia internazionale sia ipotizzando che potesse essere realizzato con finanziamenti privati, sia che potesse essere curato dagli stessi membri del Comitato di esperti, con l'auspicio che fosse realizzato nell'arco di non più di quattro anni e diffuso in più Paesi.⁸¹⁷

L'ipotesi di «trasformare la storia puramente narrativa in storia della civilizzazione», invece, trovò l'opposizione di chi riteneva che cancellare la storia delle guerre dai manuali scolastici avrebbe significato «fabbricare manuali inutili» e che non ci si poteva intromettere nel lavoro degli autori, ma eventualmente favorire il contatto e il confronto tra loro.⁸¹⁸

La Risoluzione Casares

Di questo avviso era lo storico spagnolo Julio Casares che rispondendo alle proposte dei suoi colleghi affermava che fosse «quantomeno prematuro intervenire su qualunque insegnamento, specialmente sulla storia, cercando di mostrarla da un punto di vista internazionale», e che sarebbe stato necessario «rinunciare all'idea di imporre o anche solo raccomandare agli Stati l'adozione di un libro piuttosto che un altro» perché l'insegnamento doveva essere lasciato libero e ciascun governo doveva potersi organizzare nella maniera che ritenesse più opportuna. Tuttavia era necessario «liberare l'insegnamento da falsi giudizi ed errori causati più dall'ignoranza che dalla malizia, che maschera[va]no o sfigura[va]no la vera fisionomia degli altri popoli attribuendogli caratteristiche che li fa[ceva] apparire irriconoscibili e addirittura odiosi».⁸¹⁹

Essendo convinto che non fosse possibile posticipare ancora a lungo la soluzione del problema - vista l'insistenza con cui l'istanza era stata presentata in più occasioni da più parti - ma consapevole anche della difficoltà di realizzare un progetto di tale entità su vasta scala, propose l'adozione di una risoluzione, detta appunto risoluzione Casares che avrebbe evitato intromissioni esterne e consentito di ottenere risultati concreti coinvolgendo i comitati nazionali.⁸²⁰

La sua procedura era formulata secondo uno schema estremamente flessibile, non prevedeva interventi su contenuti di natura morale, politica o religiosa e si limitava ai testi scolastici per la scuola primaria e secondaria.⁸²¹

L'articolazione era su quattro punti:

- a. nel caso in cui un Comitato nazionale avesse ritenuto auspicabile l'emendamento di un passaggio relativo al proprio Paese di un testo scolastico straniero, avrebbe potuto inoltrare una richiesta al Comitato del Paese in cui il testo era in uso, allo scopo di apportare le modifiche desiderate, eventualmente allegando anche bozza della possibile correzione con un breve commento esplicativo;
- b. i Comitati nazionali che ricevevano una tale richiesta avevano la libertà di decidere se accoglierla e, in tal caso, determinare in quale maniera, amicale e privata, procedere nella richiesta di emendamento con autori o editori. Se la procedura fosse stata conclusa con successo il Comitato che avesse preso i provvedimenti avrebbe dovuto notificare le avvenute modifiche sia al Comitato nazionale richiedente che al Comitato internazionale, in caso contrario non vi era alcun obbligo di fornire spiegazioni sul fallimento dell'operazione né sull'eventuale rifiuto di accogliere la richiesta ricevuta;

⁸¹⁷ Intitut international de coopération intellectuelle, *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*, Parigi, Société des Nations, 1932, pp. 16-17.

⁸¹⁸ Ivi, p. 18.

⁸¹⁹ Ivi, pp. 18-19.

⁸²⁰ Ivi, p. 20.

⁸²¹ Kolasa, *op. cit.*, p. 71.

- c. le richieste di emendamento erano da riferirsi esclusivamente a questioni relative a fatti definitivamente accertati relativi alla geografia, alla civilizzazione di un Paese e alle sue condizioni materiali di vita, le sue risorse naturali, i costumi dei suoi abitanti, lo sviluppo scientifico, artistico ed economico, il suo contributo alla cultura internazionale e al benessere dell'umanità;
- d. a tutti i Comitati nazionali veniva richiesto di segnalare le pubblicazioni più adatte a fornire a degli stranieri la giusta conoscenza della storia, cultura e sviluppo del proprio Paese.⁸²²

La procedura fu approvata con consenso unanime nel 1926 e soltanto il Comitato della Romania propose una modifica: che - anziché mantenere la questione esclusivamente tra le parti interessate - fosse inviata una copia della corrispondenza tra i Comitati nazionali anche al Comitato internazionale e che questi documenti fossero archiviati e messi a disposizione di qualunque comitato li avesse voluti consultare. Questa prassi, secondo il Comitato proponente, avrebbe potuto incoraggiare l'applicazione della risoluzione, creando uno «spirito di emulazione». La proposta non fu accolta perché, pur presentando potenzialmente dei vantaggi avrebbe anche potuto sollevare le obiezioni di chi, avendo ricevuto una richiesta di correzione, avrebbe potuto temere un giudizio negativo a livello internazionale. Per questo fu stabilito che i vantaggi sarebbero stati neutralizzati dagli svantaggi e che l'adozione di questa risoluzione non sarebbe stata auspicabile ai fini della riuscita dell'iniziativa.⁸²³

Nonostante la procedura fosse stata molto pubblicizzata, nei sei anni successivi fu applicata esclusivamente tre volte e solo in un caso comportò effettivamente la modifica del passaggio segnalato⁸²⁴: si trattava di un libro di geografia francese su richiesta del Comitato nazionale spagnolo. Nell'autunno del 1930 il Comitato nazionale tedesco contattò il Comitato nazionale belga riguardo alla sesta edizione di un testo di storia per la scuola primaria. Il comitato nazionale belga rispose inviando al Comitato Nazionale tedesco la settima edizione del libro e chiedendo se i cambiamenti apportati dall'autore fossero soddisfacenti chiedendo allo stesso tempo al Comitato tedesco di rimandare indietro il libro con le sottolineature dei messaggi che gli sembravano contrari alla verità storica nel caso ve ne fossero ancora dopo la suddetta modifica, ma a questa lettera la Germania non diede mai risposta.⁸²⁵

Il fallimento dell'iniziativa spinse l'IICI in accordo con il comitato di esperti e il sottocomitato di esperti per l'educazione dei giovani alle finalità della SdN a modificarne l'impianto, inizialmente allargando il campo di intervento dai soli libri di storia e geografia a quelli di educazione morale, in seguito nel 1932 fu riproposta aggiungendo dei punti ai precedenti e modificando radicalmente l'aspetto della volontarietà e conferendo all'Istituto e alla Commissione un incarico di arbitro:

- a. il campo di ricerca dei comitati nazionali avrebbe, da quel momento in poi, compreso oltre ai testi scolastici di storia, anche quelli di geografia, storia della civilizzazione, educazione civica e morale, mappe etnografiche, antologie e libri di lettura in uso sia nelle scuole sia pubbliche che in quelle private;
- b. qualora un comitato nazionale avesse ravvisato la necessità di chiedere una correzione di un errore su un fatto, oppure su un'opinione che avesse dimostrato uno spirito di animosità verso una nazione straniera, oppure un commento che avesse potuto mettere intenzionalmente in cattiva luce una nazione, sarebbe stato possibile rivolgersi direttamente

⁸²² The International Institute of Intellectual Cooperation, *School text-book revision and international understanding*, cit., pp. 13-14.

⁸²³ Ivi, 14.

⁸²⁴ Maria Cristina Giuntella, «Enseignement de l'histoire et revision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres», in *Pour la paix en Europe : institutions et société civile dans l'entre-deux-guerres*, a c. di Marta Petricioli e Donatella Cherubini, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2007, p. 164.

⁸²⁵ The International Institute of Intellectual Cooperation, *School text-book revision and international understanding*, cit., p. 16.

- al comitato nazionale del Paese in cui il testo era in uso. Ciascuna richiesta doveva essere accompagnata dall'indicazione delle frasi non gradite;
- c. i comitati nazionali d'ora in avanti erano tenuti a rispondere alla richiesta anche nel caso non avessero ritenuto necessario apportare la correzione richiesta;
 - d. i comitati nazionali erano inoltre invitati ad inviare una copia delle richieste e delle risposte all'IICI;
 - e. la CICI si rendeva disponibile a fare da mediatore in caso di controversie tra due comitati nazionali, con lo scopo di raggiungere una soluzione pacifica;
 - f. la CICI inoltre chiedeva a ciascun comitato nazionale un elenco di libri tra quelli maggiormente in uso nelle proprie scuole, corredato da una spiegazione sulle modalità di scelta dei testi nella propria nazione;
 - g. i comitati nazionali di ciascun Paese erano altresì invitati a indicare al comitato internazionale, qualsiasi libro in uso in un'altra nazione che avessero ritenuto meritevole di particolare encomio.⁸²⁶

Venivano, inoltre, allegate alcune ulteriori raccomandazioni rivolte ai comitati nazionali e ai governi affinché si accertassero che i testi in adozione nelle scuole dei loro Paesi non contenessero «passaggi che pregiudicassero la comprensione mutuale tra nazioni».⁸²⁷ La CICI «non intendendo in alcun modo di intervenire nelle questioni relative alla didattica all'interno dei vari Paesi» riteneva tuttavia di poter suggerire alcune misure: si raccomandava ai governi che avevano il controllo diretto sulla scelta dell'adozione di testi scolastici, di incaricare un'organizzazione ufficiale affinché verificasse che i testi in uso nelle scuole non contenessero passaggi che potessero arrecare pregiudizio all'intesa internazionale, e nei Paesi in cui invece la scelta fosse stata lasciata agli insegnanti, di incaricare allo stesso scopo gruppi di insegnanti che operassero sotto la responsabilità delle autorità scolastiche. Il Comitato auspicava anche che i musei pedagogici e i centri nazionali di documentazione educativa fossero forniti di una raccolta di testi didattici «compatibili con l'alto spirito con cui gli educatori dovrebbero concepire i loro compiti»⁸²⁸

La revisione dei testi scolastici contenenti passaggi nocivi alla mutuale comprensione tra i popoli

Nell'arco degli anni Trenta le attività organizzate sotto l'auspicio della SdN per favorire lo sviluppo di uno spirito pacifico attraverso l'istruzione dei giovani si intensificarono. Il sottocomitato per l'educazione dei giovani alle finalità della SdN, ritenendo che le ultime inchieste internazionali sui testi scolastici fossero ormai datate e soprattutto condotte esclusivamente grazie ad iniziative private, propose, nel 1930, di svolgere un'indagine ufficiale della SdN sui testi di storia, educazione civica e geografia umana, riguardo «lo spirito con cui erano concepiti i testi scolastici» che avrebbe permesso di evidenziare i progressi ottenuti negli ultimi anni oppure di attirare l'attenzione dei governi sulla questione.⁸²⁹

Fu nuovamente evidenziato il rischio di incorrere in incidenti diplomatici, ricordando anche le discussioni sul tema avvenute al Congresso di Oslo solo due anni prima. Trovare un accordo unanime sulla metodologia con cui condurre l'indagine - dovendo coinvolgere molti Paesi, ciascuno intenzionato a «difendere il proprio punto di vista nazionale e criticare il vicino» - certamente era un'operazione complicata e nominare un'autorità superiore affinché si assumesse l'incarico di «decidere tra le varie tendenze» avrebbe comportato il rischio di attribuirle una responsabilità

⁸²⁶ *Résolution adoptée par la CICI au cours de sa XIV Session plénière concernant les manuels scolaires*, AG I-IICI-B-20, 1932, IICI0000002952, BOX_OCR_000028.

⁸²⁷ *Ibidem*.

⁸²⁸ *Ibidem*.

⁸²⁹ *Intitut international de coopération intellectuelle, La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*, cit., p. 30.

insostenibile. L'alternativa sarebbe stata di «accontentarsi ancora una volta di porre la questione in termini vaghi».⁸³⁰

Pur ritenendo che la risoluzione Casares fosse il miglior mezzo per affrontare la questione delle correzioni di eventuali errori contenuti nei testi scolastici stranieri, la sottocommissione di esperti riteneva che fosse il momento di fare un passo in avanti e poiché vi era piena consapevolezza della delicatezza dell'operazione, furono necessari più incontri prima di riuscire a definire la migliore formulazione con cui avviare l'inchiesta.

Fu ribadito a più riprese che la SdN non aveva in alcun modo intenzione di intervenire nelle questioni educative nazionali né di farsi promotrice di testi scolastici internazionali. «Lo scopo della Commissione [...] è semplicemente di favorire lo sviluppo nelle nuove generazioni di uno spirito di stima e comprensione mutuale».⁸³¹

L'IICI preparò un rapporto documentario su tutte le misure che erano state prese a livello nazionale relative alle adozioni di testi scolastici e sulle azioni intraprese per «eliminare i passaggi tendenziosi». Sulla base di questa documentazione la sottocommissione di esperti avrebbe dovuto determinare quali fossero stati «i metodi migliori per generalizzare e sistematizzare queste eliminazioni».⁸³² Fu anche stabilito che la commissione di esperti sarebbe stata composta da rappresentanti della sottocommissione per l'insegnamento della storia, del Comitato internazionale di scienze storiche, da circoli pedagogici, istituti per lo studio scientifico delle relazioni internazionali e la sottocommissione di esperti per l'istruzione della gioventù alle finalità della SdN. Casares suggerì di invitare a far parte di questa commissione di esperti anche una rappresentanza del Bureau international d'éducation.⁸³³

La commissione si riunì per la prima volta il 15 e 16 febbraio nella sede dell'IICI. I suoi membri erano:

Lo svedese Bjerke, vicepresidente della Sveriges Folkeskolärförbund a Göteborg; il professore tedesco Brandt dell'università di Erlangen e segretario della Commissione per l'insegnamento della storia all'interno del Comitato internazionale di scienze storiche; Julio Casares, membro dell'accademia di Spagna e presidente del sottocomitato di esperti per l'istruzione dei giovani alle finalità della SdN, Gustave Glotz membro dell'Institut de France, professore alla facoltà di lettere dell'università di Parigi, presidente del sottocomitato di esperti della commissione per l'insegnamento della storia all'interno del comitato internazionale di scienze storiche; Jean Piaget, direttore del Bureau international d'éducation di Ginevra, la britannica Eileen Power, docente di storia economica alla London *school of economics and political science* e direttrice della facoltà di economia dell'università di Londra; Bruno Vignola, capo ispettore del dipartimento di educazione secondaria a Roma.⁸³⁴

Il Comitato internazionale di scienze storiche si pronunciò contro la costituzione di un Istituto internazionale per l'insegnamento della storia, in occasione della riunione all'Aia nel luglio del 1932. La moltiplicazione di comitati che di fatto avrebbero svolto le stesse funzioni non avrebbe fatto altro che rallentare il lavoro, intralciandosi l'un l'altro.⁸³⁵ Fu deciso dunque di separare le

⁸³⁰ Ibidem.

⁸³¹ League of Nations, «Second meeting, september 9th 1930», *Official Journal*, vol. XI, 1931, p. 1306.

⁸³² Intitut international de coopération intellectuelle, *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*, cit., p. 34.

⁸³³ The International Institute of Intellectual Coopertation, *School text-book revision and international understanding*, cit., p. 19.

⁸³⁴ Ivi, p. 20.

⁸³⁵ *Enquête sur les manuels scolaires les plus employés dans les différents pays*, AG 1-IICI-I-II-4, 1932-1934, IICI000002010 BOX_NOOCR_000334.

competenze: la nuova commissione avrebbe lasciato che le organizzazioni che già avevano avviato le proprie inchieste ne presentassero i risultati, e solo in seguito avrebbe lavorato sui dati aggiornati, ribadendo, ancora una volta, l'inopportunità che la CICI entrasse nel merito delle questioni didattiche. Fu deliberato che la nuova commissione si occupasse di due iniziative, una su richiesta di Piaget che si riferiva ad uno studio tecnico sugli effetti psicologici dei testi scolastici sulla mente dei bambini e l'altra proposta da Brandt sulla creazione di una collezione di testi scolastici selezionati tra i più diffusi dei vari Paesi.⁸³⁶

Questa seconda proposta trovava il favore del Comitato internazionale di scienze storiche che desiderava collaborare a questo progetto attraverso i suoi comitati nazionali per creare un catalogo dedicato ai testi scolastici da conservare presso la biblioteca della SdN a Ginevra, da mettere a disposizione dei comitati e degli studiosi.⁸³⁷

Il rapporto documentario raccolto dall'IICI fu pubblicato in francese nel 1932 e in inglese l'anno successivo, con leggere variazioni tra la prima e la seconda edizione, con il titolo *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*.⁸³⁸

Si trattava di un memorandum che presentava l'intero corpus di informazioni e documentazioni di quanto era stato fatto fino a quel momento, sia dai governi che dalle organizzazioni internazionali e nazionali, da gruppi di storici, educatori o persone interessate nei processi di organizzazione della pace, per eliminare dai testi scolastici i passaggi che avrebbero potuto nuocere alle relazioni internazionali e compromettere la comprensione tra i popoli, senza entrare mai nel merito della didattica o nello specifico dei contenuti dei testi scolastici.

Le azioni che erano state compiute, molte delle quali sono state descritte nei capitoli precedenti, riguardavano essenzialmente i testi di storia, perché solo raramente erano stati presi in considerazione i testi di geografia e di lingue moderne. Un largo numero di report, inchieste, risoluzioni e provvedimenti legislativi furono sinteticamente raccolti e commentati in questa relazione, rappresentando la prima e fino ad allora unica pubblicazione che fornisse una visione organica del movimento per la revisione dei testi scolastici. Mostrando al contempo che, nonostante l'impegno profuso a livello mondiale, nei fatti i risultati delle inchieste erano rimasti puramente teorici.⁸³⁹

L'esempio "virtuoso" della Norvegia e delle Associazioni Norden

Il rapporto dell'IICI sulla revisione dei testi scolastici analizza separatamente le azioni intraprese dai governi, dalle associazioni internazionali, dalle associazioni regionali, dalle associazioni nazionali e in fine elenca le normative di ciascuna nazione per l'adozione dei testi scolastici.

L'Italia vi compare solo nella parte finale, ossia dove si elencano le normative nazionali relative alle adozioni librarie. Si faceva presente che per i testi delle scuole primarie era stato reso obbligatorio l'uso del *testo unico di stato*, mentre per le scuole secondarie era lasciata libera scelta al collegio docenti, fermo restando che i libri dovevano essere «conformi allo spirito e all'azione del regime fascista».⁸⁴⁰

⁸³⁶ The International Institute of Intellectual Cooperation, *School text-book revision and international understanding*, cit., p. 22.

⁸³⁷ *Enquête sur les manuels scolaires les plus employés dans les différents pays*, AG 1-IICI-I-II-4, 1932-1934, IICI0000002010, BOX_NOOCR_000334.

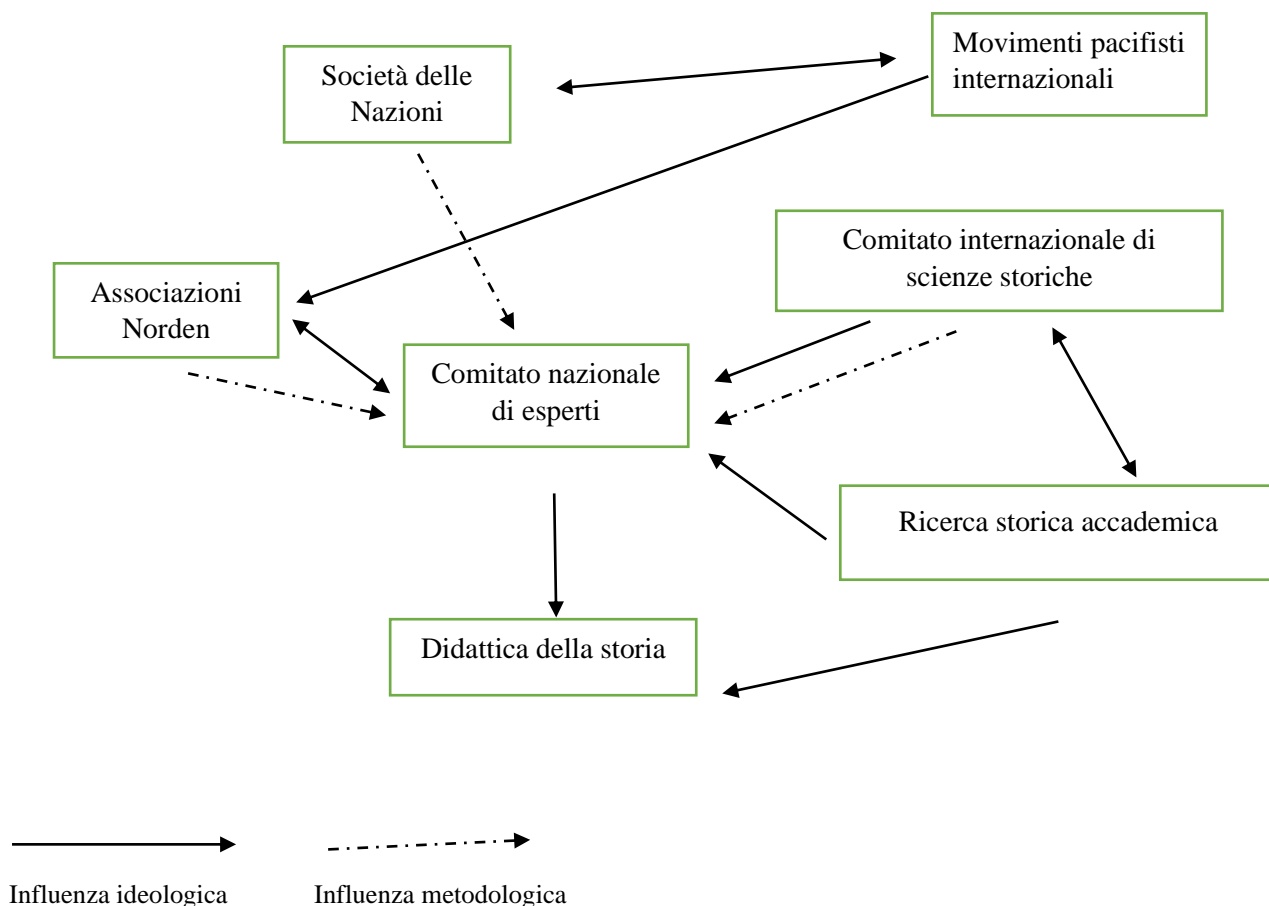
⁸³⁸ Il titolo della versione inglese è: *School text-book revision and international understanding*.

⁸³⁹ The International Institute of Intellectual Cooperation, *School text-book revision and international understanding*, cit., p. 1.

⁸⁴⁰ Intitut international de coopération intellectuelle, *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*, cit., pp. 213-14.

Invece le azioni intraprese in Norvegia per migliorare i propri testi scolastici erano state molteplici, portate avanti sia dal governo, che da associazioni di insegnanti oltre ovviamente all'Associazione Norden che da parte dell'IICI ricevette moltissimo spazio sia in questa sede che in altre pubblicazioni ufficiali e corrispondenze private⁸⁴¹, indicando il loro lavoro come un esempio virtuoso e forse l'unico che avesse dato frutti concreti.

Fig. 1. Relazioni tra le Associazioni Norden, la cooperazione internazionale, mondo accademico e scuola, negli anni Venti e Trenta, secondo lo schema di Elmersjö⁸⁴²



Il comitato nazionale norvegese della cooperazione intellettuale era stato costituito nel 1924⁸⁴³, ma non aveva un segretariato permanente e non riceveva fondi, era composta da: un presidente, un

⁸⁴¹ *Comité d'experts pour la révision des manuels scolaires – Resolutions*, AG 1-IICI-B-7, 1932, IICI0000002940, BOX_OCR_000028.

⁸⁴² Åström Elmersjö, «The Norden Associations and international efforts to change history education, 1919–1970», cit., p. 738.

⁸⁴³ Il presidente era Ragnar Knoph, Prof. di giurisprudenza all'università di Oslo, segretario (provvisorio) Carlota Thorkildssen, membri: Kristine Bonnevie, membro del CICI dal 1922 al 1930, professoressa di zoologia all'università di Oslo, Otto Grenness, direttore per l'insegnamento di ciechi sordomuti e anormali presso il Ministero dell'istruzione pubblica, J. Hougen, segretario generale emerito presso il Ministero dell'istruzione pubblica, Haakon Isaachen, professore alla scuola superiore di agricoltura a Ås, Halvdan Koht, professore all'università di Oslo e presidente dell'accademia di scienze e lettere, Joh. D. Landmark, bibliotecario della società scientifica reale di Trondheim, Hans Mohr, professore di liceo e segretario generale dell'IICI, W Munthe, bibliotecario principale della biblioteca

segretario e dieci membri.⁸⁴⁴ A quanto risulta dai documenti non vi era una commissione speciale per la revisione dei testi scolastici, ma la presenza di H. Koht all'interno sia del Comitato nazionale che dell'associazione Norden che del Comitato internazionale di scienze storiche fa supporre che fosse un *trait d'union* tra tutte le attività e le iniziative. In ogni caso la sensibilità e l'attenzione del Paese alla questione della didattica della storia era alta, come abbiamo ampiamente mostrato.

In Norvegia il ministro della Chiesa e della pubblica istruzione, facendo seguito alla segnalazione che aveva ricevuto dal comitato per la pace degli istituti e dei professori, era intervenuto in prima persona inviando due circolari: una agli editori dei libri di istruzione religiosa e l'altra agli editori dei testi di storia, pregandoli di sopprimere i passaggi relativi all'uso della violenza nelle relazioni internazionali.⁸⁴⁵ Questa iniziativa venne menzionata in un articolo estremamente critico di Volpe, in cui si ripercorrevano in tono in parte sarcastico in parte di denuncia, tutte le iniziative compiute per la revisione dei testi scolastici, accusando i pacifisti di usare «la pedagogia per batter in breccia la storia» ossia di mettere «la pedagogia contro la storia».⁸⁴⁶

In Norvegia un'associazione di maestri per la pace si volge a studiare riforme per i libri di testo. Certi passi dell'Antico Testamento, si disse, non sono fatti apposta per rinfocolare gli spiriti di guerra?⁸⁴⁷

Sempre nel rapporto dell'IICI si faceva riferimento alla risoluzione adottata dall'associazione scandinava dei professori di storia in occasione del terzo congresso avvenuto a Helsinki nel luglio del 1931 grazie all'organizzazione dell'Associazione Norden finlandese. In questa occasione pur dichiarandosi soddisfatti dei risultati ottenuti grazie agli sforzi degli educatori per promuovere lo spirito di comprensione tra i popoli, chiedevano agli autori dei testi scolastici che avessero trattato la storia dei Paesi vicini, di ottenere la collaborazione dei professori di quei Paesi, e di fare ricorso in caso fosse stato necessario, alla mediazione del segretariato delle associazioni Norden. Chiedevano inoltre che ci si accertasse che i futuri insegnanti avessero ricevuto una formazione adeguata riguardo la storia dei Paesi vicini. I membri dell'associazione nel ritenersi soddisfatti per i risultati ottenuti fino a quel momento dagli educatori per promuovere lo spirito di comprensione tra i popoli, si dichiaravano pronti ad offrire il proprio contributo affinché potesse condurre un altro Paese a sopprimere nei testi di storia informazioni false o distorte, giudizi errati o contenziosi. A questo scopo erano pronti ad accogliere qualsiasi iniziativa presa in tal senso dalla sezione educativa del Comitato internazionale degli storici.⁸⁴⁸

Si esponeva infine l'attività condotta dalle associazioni degli insegnanti delle scuole elementari di Svezia, Norvegia e Danimarca, e dei risultati ottenuti in occasione di un loro incontro a Copenaghen nel 1930 per discutere riguardo la questione della didattica della storia nella scuola elementare. Già al loro incontro precedente a Bergen nel 1928 era stato ideato uno schema per la revisione dei testi scolastici di storia che sostanzialmente consisteva nello studio individuale di ciascun membro del comitato dei testi scolastici di storia generalmente impiegati nelle scuole elementari dei tre Paesi. Le osservazioni frutto di queste analisi furono discusse insieme alle ipotesi sulle azioni che le associazioni avrebbero potuto intraprendere per migliorare la didattica della storia nelle scuole elementari scandinave.

dell'università di Oslo, S. Schmidt-Nilsen, professore alla scuola superiore tecnica di Trondheim, Haakon Shetelig, professore al museo di Bergen, Camilla Skotvedt, professoressa di liceo ad Oslo.

⁸⁴⁴ *Commissions nationales de coopération intellectuelle*, 1928-1932, League of Nations Archives, R2205/5B/12731/483.

⁸⁴⁵ Intitut international de coopération intellectuelle, *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*, cit., p. 53.

⁸⁴⁶ Volpe, «Pacifismo e “disinfezione” della storia», cit., p. 3.

⁸⁴⁷ Ibidem.

⁸⁴⁸ The International Institute of Intellectual Coopertation, *School text-book revision and international understanding*, cit., p. 114.

Dopo una lunga discussione i membri del comitato hanno convenuto che le divergenze riscontrate nella storia estera e interna dei popoli scandinavi, le differenze esistenti nell'organizzazione e nelle tradizioni delle scuole elementari di ogni Paese, la diversità di opinioni riguardo all'educazione e al metodo, le varie forme di procedura del potere legislativo ed esecutivo nei tre Paesi, sono stati tutti motivi per i dirigenti delle associazioni per cercare prima di tutto metodi comuni per risolvere le questioni legate alle didattiche della storia iniziando da quelli che offrono meno difficoltà pratiche e formali.

I membri del comitato erano del parere che sarebbe stato opportuno che ciascuno dei consigli direttivi delle associazioni avesse accettato di agire secondo i seguenti principi:

- ciascun consiglio direttivo avrebbe nominato una commissione per esaminare i manoscritti dei futuri testi di storia prima che fossero pubblicati;
- ciascun comitato sarebbe stato composto da tre persone, due insegnanti e uno storico scelto tra i più eminenti del proprio Paese, oltre a un membro sostituto;
- gli autori di un Paese avrebbero avuto il diritto di sottomettere il proprio manoscritto al comitato di uno degli altri due Paesi;
- il manoscritto sarebbe stato approvato a maggioranza;
- l'autore avrebbe potuto menzionare sul testo stampato e pubblicato l'approvazione dal comitato;
- il comitato avrebbe dovuto informare il consiglio direttivo del proprio Paese riguardo l'esame del testo e la scelta operata. Sarebbe stato compito del consiglio direttivo supervisionare affinché nessun autore citasse la commissione d'esame senza giustificazione;
- le spese della commissione sarebbero state pagate dall'associazione dei maestri elementari mentre nessuna spesa sarebbe stata addebitata agli autori dei manoscritti.

Questo schema fu approvato all'unanimità dai partecipanti al congresso di Copenaghen.⁸⁴⁹

In sintesi si evidenziava come sia per il governo che per gli insegnanti l'eliminazione di errori storici e delle narrazioni che avrebbero potuto generare incomprensioni con i Paesi vicini fosse una questione in primo piano.

Nel bollettino ufficiale della cooperazione internazionale si confermava ulteriormente l'apprezzamento per il lavoro svolto dalle associazioni scandinave e si riconosceva in particolare alla Norvegia il merito di avere per prima avviato iniziative concrete.

La Norvegia fu il primo Paese a porre la questione della revisione dei manuali scolastici nel 1919. La guerra era da poco terminata e si cercava di creare e di incoraggiare un nuovo spirito di conciliazione internazionale. Si credeva che uno dei mezzi più sicuri per raggiungere quest'obiettivo fosse rivedere l'insegnamento e soprattutto i manuali di storia.

I norvegesi iniziarono la revisione dei propri manuali di storia seguendo il motto "nessuna ingiustizia verso i popoli vicini", e proposero agli altri Paesi di intraprendere la stessa operazione.⁸⁵⁰

La partecipazione "adeguata e tempestiva" dell'Italia

L'Italia sin dalla prima ora aveva partecipato attivamente sia alla costituzione del Comitato internazionale, in cui mantenne una rappresentanza⁸⁵¹ fissa fino all'uscita dalla SdN⁸⁵² che

⁸⁴⁹ Ivi, p. 115.

⁸⁵⁰ Intitut international de coopération intellectuelle, «La revision reciproque des manuels scolaires scandinave», *Coopération Intellectuelle*, n. 84, 1938, p. 575.

⁸⁵¹ Francesco Ruffini (1922-1925), Alfredo Rocco (1926-1935), Balbino Giuliano (1937). Cfr. Renoliet, *L'Unesco oubliée : la Société des nations et la coopération intellectuelle, 1919-1946*, pp. 184-85.

dell'Istituto internazionale. Il comitato nazionale era composto da un presidente, due vicepresidenti e cinquanta membri nominati per decreto reale a titolo individuale, su proposta del ministro dell'educazione nazionale in accordo con il ministro degli esteri. Quattro delegati ministeriali (Ministero dell'educazione nazionale, Ministero per la stampa e la propaganda, Ministero degli affari esteri, Ministero dell'interno), avevano cariche ufficiali. L'ufficio direttivo era composto da un presidente, un vicepresidente, un segretario generale e nove presidenti di altrettanti sottocomitati, inoltre riceveva lauti finanziamenti dal Ministero degli affari esteri.⁸⁵³ Ma questa massiccia partecipazione era motivata da un reale interesse per la pace e la cooperazione internazionale oppure era modo con cui il governo fascista affermava di avere «i mezzi per potere, più rapidamente di altri, portare il proprio contributo a questa opera per meglio affermare la potenza intellettuale dell'Italia nel mondo»?⁸⁵⁴

Ricordiamo le parole di Volpe scritte nella relazione al presidente della Camera dei deputati al rientro dal congresso di Oslo, in cui affermava proprio che l'Italia si sarebbe dovuta impegnare a partecipare il più possibile a questi tavoli internazionali di rilievo, in modo da potersi mettere in opposizione in caso necessario e in modo da non dover subire decisioni prese in queste sedi da altri,⁸⁵⁵ a dimostrazione che la partecipazione italiana, ci riferiamo in questo caso al contesto della revisione dei testi scolastici, fosse poco sentita, almeno rispetto ad un concreto desiderio di modificarne i contenuti secondo la linea adottata dalla SdN.

Un ulteriore conferma della posizione italiana ci viene dal seguente episodio: nel settembre del 1932 la commissione jugoslava segnalava all'IICI⁸⁵⁶ un articolo di Gioacchino Volpe apparso sul *Corriere della Sera* nel luglio dello stesso anno⁸⁵⁷, in cui lo storico italiano, ancora una volta, criticava aspramente tutto il lavoro portato avanti dai movimenti pacifisti per la revisione della storia, questa volta denunciando il rapporto pubblicato dall'IICI che secondo le sue parole voleva introdurre il testo internazionale in più lingue, proposta che come abbiamo visto era stata presentata da più parti e in più occasioni ma che mai era stata effettivamente approvata. L'articolo presentava delle parti sottolineate in rosso, in particolare dei passaggi in cui Volpe sosteneva «la guerra non solo è esistita ed esiste, ma è anch'essa “civiltà”. [...] Essa è stata anche pace e apportatrice di pace quando abbia risolto i contrasti, eliminato cause di attrito e di odio. [...] Quando si proclama che “le guerre sono rinnegamento della cooperazione internazionale” si proclama cosa falsa».⁸⁵⁸ Queste affermazioni considerando la sua posizione all'interno del comitato italiano come membro della commissione per la revisione dei testi scolastici,⁸⁵⁹ devono aver suscitato la perplessità di chi inviò la segnalazione.

Tra le attività promosse dalla CICI vi era la tutela degli intellettuali la cui attività nell'arco degli anni Trenta era in più parti del mondo minacciata. In Italia l'obbligo del giuramento al governo fascista imposto ai professori universitari, aveva comportato ad esempio l'espulsione dei Gaetano

⁸⁵² Si ricorda al lettore che l'Italia uscì dalla Società delle Nazioni nel dicembre del 1937, per protesta contro le sanzioni inflitte a seguito dell'invasione dell'Etiopia membro della Società delle Nazioni.

⁸⁵³ Massoulier e Monsour, *op. cit.*, p. 555, Intellectual cooperation organisation, «National committees on intellectual co-operation», Ginevra, 1937, pp. 77–86.

⁸⁵⁴ Prezzolini, *La cooperazione intellettuale*, cit., p. 28.

⁸⁵⁵ Volpe a Casertano, cfr. nota 723.

⁸⁵⁶ *Proposition Casares – Fonctionnement*, AG 1-IICI-I-II-1, 1926-1934, IICI0000002000, BOX_NOOCR_000329.

⁸⁵⁷ Gioacchino Volpe, «Guerra, pace e civiltà», *Corriere della sera*, 12 luglio 1932.

⁸⁵⁸ *Ibidem*.

⁸⁵⁹ I membri della Commissione per la revisione dei manuali scolastici appositamente costituita dal Comitato nazionale era composta da: Prof. Vittore Alemanni, Prof. Roberto Almagià, Prof. Ottorino Bertolini, Prof. Eugenio Duprè, Prof. Giovanni Maver, Prof. Bruno Vignola anche delegato italiano nel Comitato di esperti; S.E. Gioacchino Volpe. Cfr. Bumbaca, «Lo spirito e le idee. L'organizzazione della cooperazione intellettuale nella Società delle Nazioni», pp. 172–80.

de Sanctis dal Comitato internazionale di scienze storiche⁸⁶⁰, nonostante fosse stato tra i suoi fondatori. Contro questo provvedimento si era pronunciato molto chiaramente Koht che voleva denunciare l'accaduto al Congresso di scienze storiche di Varsavia del 1933, chiedendo all'assemblea generale una condanna chiara ed inequivocabile della violazione della libertà d'insegnamento da parte del regime fascista: «potrebbe diventare inevitabile per il nostro comitato di dover protestare contro questa oppressione. Altrimenti dovremmo assumere una parte di responsabilità su noi stessi». L'héritier, al contrario non voleva creare incidenti diplomatici con il comitato nazionale italiano e il suo presidente Fedele temendo che la condanna per l'espulsione di De Sanctis potesse compromettere l'atmosfera positiva che si era creata tra i suoi partecipanti. Arrivò addirittura a chiedere che la lettera di dimissione in questione non venisse trasmessa agli altri membri con il testo originale ma che fosse in qualche modo parafrasato il contenuto, per permettere a Fedele di prendere il posto del predecessore senza esitazioni.⁸⁶¹ La supposta autonomia rispetto alla politica interna dei Comitati nazionali certamente non trovava riscontro nell'ambito delle attività italiane.

La dichiarazione sulla didattica della storia

Nonostante le modifiche del 1932 la procedura Casares non stava portando i risultati sperati, «uno dei motivi è certamente stato che le commissioni nazionali dovevano innanzitutto avere il tempo di studiare a fondo i manuali degli altri Paesi prima di poter formulare eventuali segnalazioni».⁸⁶²

Questa interpretazione è certamente vera, infatti, a partire dal 1935-36 arrivarono all'Istituto di Parigi numerosi memorandum dei Comitati nazionali, specialmente dalla Polonia, che fu la più attiva⁸⁶³ ma anche dall'Italia che si era occupata di esaminare i manuali scolastici olandesi, francesi e spagnoli.⁸⁶⁴ Si trattava di una documentazione piuttosto corposa da cui mancava ancora l'analisi di testi svizzeri, sovietici, brasiliani e cileni che era in procinto di esaminare.⁸⁶⁵ A sua volta il Comitato italiano aveva ricevuto osservazioni dal comitato nazionale polacco e da quello olandese, riguardanti alcuni i manuali di storia. Gli scambi furono amichevoli e collaborativi, ciascuna Commissione riferì che avrebbe preso in considerazione le osservazioni ricevute e che sarebbe stata disposta a mettere in contatto i propri autori con i colleghi dei rispettivi Paesi.⁸⁶⁶

Il successo parziale della risoluzione Casares rafforzò l'idea che l'iniziativa fosse efficace ma richiedeva un'ulteriore azione per incentivarne l'applicazione.

A tale scopo, nel 1934 il francese Emile Borel propose di elaborare un modello di accordo bilaterale con cui i governi di due Paesi si sarebbero impegnati a «eliminare o quanto meno mitigare le differenze dovute all'interpretazione di certi eventi storici dei testi scolastici in uso nelle scuole dei due Paesi che firmavano l'accordo».⁸⁶⁷ Tuttavia si doveva tenere in considerazione che in alcuni

⁸⁶⁰ Gaetano De Sanctis, *Ricordi della mia vita*, a cura di Silvio Accame, Firenze, Felice Le Monnier, 1970.

⁸⁶¹ Erdmann, *op. cit.*, p. 140.

Sull'obbligo di giuramento ai decenti universitari vi fu una protesta internazionale e una raccolta firme che coinvolse personalità di tutto il mondo, documenti, lettere e appelli giunsero alla società delle nazioni che però non accolse la richiesta di sollevare la questione durante una assemblea plenaria, né tanto meno di appoggiare la protesta in quanto organo superpartes che non voleva intromettersi nelle questioni politiche nazionali. Cfr. *Italian decree of 28 august 1931 imposing an oat on university professors*, League of Nations Archives, R2258/5B/33486/33486.

⁸⁶² Intitut international de coopération intellectuelle, *Coopération Intellectuelle*, n. 61-62, 1936.

⁸⁶³ Kolasa, *op. cit.*, p. 79.

⁸⁶⁴ Si trattava di ottanta manuali francesi, venticinque olandesi e quattordici spagnoli.

⁸⁶⁵ *La révision des manuels scolaires - par Margarete Rothbarth*, AG 1-IICI-B-50, 1936, IICI00000002981 BOX_OCR_000030, p. 2.

⁸⁶⁶ *Coopération intellectuelle*, n.61-62, p. 702.

⁸⁶⁷ Commission international de coopération intellectuelle, «Rapport de la commission sur les travaux de sa seizième session plénière», Ginevra, 1934, p. 10.

Paesi l'istruzione dipendeva direttamente dal governo mentre in altri godeva di maggiore autonomia, per evitare di dover ricorrere a modulistiche diverse si decise, infine, di sostituire l'accordo con una dichiarazione.⁸⁶⁸

Il testo da sottoscrivere era il seguente:

I Governi di

Desiderosi di rafforzare e sviluppare le buone relazioni che li uniscono ad altri Paesi;

Convinti che queste relazioni saranno ulteriormente rafforzate se alle giovani generazioni di ciascun Paese viene data maggiore conoscenza della storia degli altri Paesi;

Comprendendo la necessità di ovviare al pericolo che potrebbe sorgere attraverso la presentazione tendenziosa di certi eventi storici nei testi scolastici;

Dichiarano di essere d'accordo, ciascuno per la propria parte, sui seguenti principi:

1. è auspicabile che l'attenzione dell'autorità competente in ciascun Paese e gli autori di testi scolastici siano attratti dall'opportunità di:
 - a. assegnare il maggior spazio possibile alla storia delle altre nazioni;
 - b. di dare rilievo nell'insegnamento della storia del mondo, a fatti calcolati per realizzare l'interdipendenza delle nazioni.
2. è auspicabile che ogni governo si sforzi di accertare con quali mezzi, soprattutto in relazione alla scelta dei libri scolastici, i bambini in età scolare possano essere messi in guardia contro tutte le accuse e le interpretazioni che potrebbero suscitare pregiudizi ingiusti nei confronti di altre nazioni.
3. è auspicabile che in ogni Paese sia costituito dal comitato nazionale di cooperazione intellettuale, dove questo esista, con la collaborazione di altri organi competenti, un comitato composto da insegnanti, compresi insegnanti di storia.

I comitati così costituiti sarebbero rafforzati dalla collaborazione tra loro, il loro compito sarebbe in ogni caso studiare le questioni relative a questa dichiarazione e cercare soluzioni da proporre alle autorità nazionali competenti. questi in particolare sarebbero incaricati, nel caso ritenessero necessaria una revisione dei testi scolastici, di seguire la procedura predisposta a questo scopo adottata il 29 luglio del 1925 dal CICI su proposta del Sig. Casares, raccomandazioni successivamente confermate e ampliate nel 1932 e 1933 dalla CICI e approvato dall'assemblea della SdN.

4. La presente dichiarazione sarà disponibile per la firma sia degli stati membri che non membri della Società delle Nazioni, e sarà tenuta presso il segretariato della Società delle Nazioni.⁸⁶⁹

La dichiarazione sulla didattica della storia fu adottata dall'Assemblea della SdN nel novembre del 1937 e quindici nazioni aderirono: Afghanistan, Argentina, Belgio, Chile, Colombia, Repubblica Dominicana, Egitto, Estonia, Finlandia, Grecia, Iran, Paesi Bassi, Norvegia, Svezia, Sudafrica.⁸⁷⁰

In seguito, si impegnò a firmare un accordo bilaterale con la Germania il 23 novembre 1938, in cui l'art.26 mascherava la censura politica, mostrandola come salvaguardia della verità storica e delle relazioni diplomatiche:

⁸⁶⁸ Kolasa, *op. cit.*, p. 74.

⁸⁶⁹ *La révision des manuels scolaires - par Margarete Rothbarth*, AG 1-IICI-B-50, 1936, IICI000002981, BOX_OCR_000030, p. 5.

⁸⁷⁰ Unesco, *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Parigi, 1949, p. 20.

Ciascuna parte contraente preverrà la traduzione o la distribuzione di opere che, falsificando la verità storica, sia contraria all'altro Paese, alle sue forme di governo e alle sue leggi. Allo stesso modo, ciascuna delle parti contraenti preverrà la traduzione o la distribuzione di letteratura tendenziosa prodotta da rifugiati politici dell'altro Paese.⁸⁷¹

Le azioni costruttive

L'ultima iniziativa proposta dall'IICI che si vuole brevemente accennare qui riguarda la proposta di raccogliere, questa volta, i passaggi presenti nei testi scolastici, che descrivessero una data circostanza storica controversa in maniera obiettiva. Questa raccolta avrebbe consentito di fornire agli insegnanti un modello di riferimento e avrebbe consentito di osservare in che modo i comitati interpretavano le questioni storiche ambigue e che idea avessero dell'obiettività. L'iniziativa fu formalmente commissionata nel 1933 dal comitato esecutivo del CICI all'Istituto internazionale di Parigi, ma l'idea era già stata esposta da Jean Piaget nel suo rapporto preliminare sulla revisione dei manuali scolastici inviato all'IICI nel gennaio del 1932, in cui afferma che per l'eliminazione dei passaggi nocivi e tendenziosi dai testi di storia era già stato predisposto lo strumento più che valido della risoluzione Casares, ma che a suo avviso per non vanificare l'operazione di bonifica dei libri di storia era necessario prevedere delle azioni positive ossia «tecniche pedagogiche che sviluppino nella alunno l'obiettività allo spirito critico e l'imparzialità proprie della storia».⁸⁷²

[...] i mezzi d'azione possibili ci appaiono di due tipi, uno è costituito dall'eliminazione dei passaggi tendenziosi nei manuali esistenti, l'altro consiste nel prevedere una tecnica pedagogica tale che renda questi passaggi innocui.

I mezzi del primo sono dunque di ordine negativo e devono per forza passare per una procedura ufficiale; quella del secondo tipo invece sono di ordine positivo e sarà efficace soltanto grazie a delle raccomandazioni di natura pedagogica. [...] Ma se anche questa procedura [Casares] portasse al risultato sperato (ossia l'eliminazione dei passaggi considerati tendenziosi), noi crediamo che le misure di ordine negativo non siano sufficienti a salvaguardare dal pericolo di un insegnamento tendenzioso nel campo della storia e della geografia.

Non è che siamo scettici per quanto riguarda l'utilità di eliminare i passaggi particolari nettamente nocivi alla comprensione tra i popoli. Tutto ciò che viene fatto in questa direzione non può essere che benefico.

Ma in primo luogo se arriverà mai a un'eliminazione sistematica di tutti questi passaggi? Credo sia lecito dubitarne. E anche se la maggioranza degli storici consultati arrivasse a mettersi d'accordo sulle caratteristiche tendenziose dei passaggi incriminati, non si vede quale sanzione possa disporre una commissione di arbitrato se non semplicemente una pubblicazione ufficiale di critiche. In secondo luogo lo spirito generale di un manuale può essere tendenzioso senza avere alcun passaggio che possa dar luogo a una condanna. Tuttavia un accordo che riguardi l'obbligo di eliminare un intero manuale è sicuramente più difficile ancora che non l'accordo relativo all'eliminazione solo di alcuni passaggi.

In terzo luogo il manuale non è tutto nell'insegnamento. Non è che lo strumento a servizio dell'insegnante è peraltro uno strumento non indispensabile. È lo spirito stesso dell'insegnante che è dunque importante più che tutte le affermazioni contenute nel manuale.

[...] Dal punto di vista pedagogico conviene distinguere tra il problema specifico dei manuali e problema generale dello spirito da conferire all'insegnamento della storia o della geografia. Ma questi due problemi seppur distinti si sovrappongono in parte.

Per quanto concerne i manuali, il male non è tanto in effetti, che libri contengono dei passaggi tendenziosi, lo è invece che gli studenti si trovino disarmati davanti a tali passaggi perché considerano i loro manuali come l'espressione della verità stessa.

Ora è facile vedere che tale situazione avviene quando si dà troppo per scontato l'insegnamento della storia. Si crede infatti troppo generalmente che il beneficio che si riceve dall'insegnamento della storia venga tutto dalla conoscenza degli avvenimenti stessi. E, ci si sforza di conseguenza di presentare agli alunni la più grande quantità possibile di fatti da ricordare. E in questa concezione che i manuali acquisiscono un prestigio illegittimo agli occhi degli scolari, diventano una fonte di verità assoluta.

⁸⁷¹ Unesco, *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, cit., p. 170.

⁸⁷² *Comité d'experts pour la révision des manuels scolaires - Lettre de M. J. Piaget*, AG 1-IICI-B-5, 1932, IICI0000002938, BOX_OCR_000028.

Ma lo sforzo ammirevole che gli storici hanno impiegato nella costituzione della loro scienza ci ha condotto verso altre considerazioni. La storia in effetti è una ricostruzione del passato e non una raccolta di fatti fine a sé stessa. Non ci sono fatti senza interpretazione. Ora queste ricostruzioni e queste interpretazioni suppongono un'attitudine morale e intellettuale che ci paiono di grande portata per quanto riguarda l'educazione internazionale: è l'attitudine obiettiva e critica. [...]

Ora poniamo che un bambino a partire dai 10 anni 11 anni, forse anche prima, sia capace di comprendere qualcosa di questo spirito critico e che questa educazione del senso storico sia necessaria per premunire lo scolaro, non soltanto dai passaggi tendenziosi nei manuali che potrebbe incontrare, ma un problema molto più grave, contro le affermazioni tendenziose (dal punto di vista internazionale) che il suo ambiente intero tenterà di imporgli.

Noi crediamo dunque che il problema della revisione dei manuali scolastici sia legato, che lo si voglia oppure no, a un problema pedagogico di ordine molto più generale, che è quello dell'educazione del senso storico. Il giorno in cui lo scolaro comprenderà che un fatto storico ha un significato relativo a un sistema complesso di valutazione e che niente è più difficile che l'obiettività in materia di storia, che sia di storia contemporanea come di storia moderna o antica, questo giorno la questione della revisione dei manuali scolastici passerà in secondo piano.

[...] Un certo numero di esperienze che qui sarà troppo lungo spiegare, in effetti ci hanno mostrato come il bambino e anche l'adolescente abbiano difficoltà a non considerare il proprio punto di vista sul passato del proprio Paese come se questo dovesse essere per forza condiviso da tutti è come se costituisse una sorta di assoluto. Ora questa sorta di egocentrismo intellettuale che viene coltivato senza volerlo da un insegnamento della storia nazionale che non si preoccupa della molteplicità di prospettive è nocivo per la comprensione tra i popoli nonché fertile di malintesi, quanto gli stessi passaggi tendenziosi.

il rimedio a questo non è sicuramente diminuire l'importanza della storia nazionale, perché è normale che il bambino apprenda meglio conoscere il proprio Paese che gli altri per quanto tendenzioso sia questa scelta.⁸⁷³

L'educazione positiva del senso storico ci sembra prevenire le interpretazioni tendenziose più che l'eliminazione dei passaggi critici perché l'errore è più grave quando verte sul metodo stesso di interpretazione che su una serie di fatti particolari di cui la verità è sempre più facile da rettificare.⁸⁷⁴

Questa attività, dunque, si inseriva tra le varie iniziative dell'IICI come azione complementare alla procedura Casares. La scelta dei periodi storici o dei fatti da evidenziare era libera e lasciata ai Comitati nazionali, purché si trattasse di «eventi in relazione ai quali gli storici spesso non avevano dimostrato la necessaria obiettività».⁸⁷⁵

L'Istituto prevedeva in seguito di riunire tutti i contributi che sarebbero arrivati e di farne una pubblicazione utile a gettare maggiore luce sulle questioni storiche controverse e sperando di ottenere così una base da cui partire per costruire accordi regionali.

Nonostante la richiesta di esaminare i propri testi nazionali e di rilevarne gli aspetti positivi, non si configurasse né come particolarmente complessa né portatrice di malanimo, nel 1937 solo sette comitati nazionali risposero all'appello: si trattava dei cinque Paesi scandinavi, la Francia e gli Stati Uniti.

Sono i Paesi scandinavi ad averci mandato il più alto numero di passaggi. È infatti in questi Paesi che la revisione dei manuali scolastici ha fatto maggiori progressi.

Quanto alla scelta dei migliori passaggi, abbiamo ricevuto a nome della commissione svedese, un rapporto molto interessante a cura di Carlgren che ha un notevole apporto di commenti. Egli evidenzia soprattutto che le accuse reciproche che possono essere mosse a volte ai manuali, non riguardano tanto il testo stesso, quanto le omissioni che distorcono i fatti. Esistono secondo lui, meno errori e malintesi che lacune.⁸⁷⁶

Si trattava in generale di risultati piuttosto scoraggianti, dato la scarsa adesione all'iniziativa, tuttavia dallo studio dei passaggi positivi pervenuti, gli esperti avevano rilevato un notevole miglioramento avvenuto nei testi scolastici rispetto alle prime analisi del decennio precedente.⁸⁷⁷

Nel 1938 si pensò ad un'altra inchiesta questa volta per individuare i migliori testi scolastici. I comitati nazionali avrebbero dovuto indicare tra i testi stranieri quelli che descrivevano nella maniera più diplomatica gli episodi storici su cui vi era discordia interpretativa.

⁸⁷³ Ibidem.

⁸⁷⁴ *Comité d'experts pour la révision des manuels scolaires - Lettre de M. J. Piaget*, AG 1-IICI-B-5, 1932, IICI, 2938, BOX_OCR_00028, pp. 2-5.

⁸⁷⁵ Kolasa, *op. cit.*, p. 84.

⁸⁷⁶ *Intitut international de coopération intellectuelle, «Les pays scandinaves», Coopération Intellectuelle*, n. 84, 1937.

⁸⁷⁷ Kolasa, *op. cit.*, p. 85.

Molti dei progetti descritti non furono mai realizzati o lo furono parzialmente e alla fine degli anni Trenta era chiaro che le condizioni politiche in molti Paesi erano tali da non consentire alcun tipo di cooperazione, tanto meno quella intellettuale.

La Conferenza internazionale per l'insegnamento della storia

L'ultima esperienza a cui si vuole qui fare un accenno è quella della conferenza internazionale per l'insegnamento della storia. Si tratta dell'iniziativa proposta di Altamira, Claparède e Lhéritier durante il V Congresso di educazione morale, sostenuta dal Comitato internazionale di scienze storiche, che avrebbe riunito insieme storici, pedagogisti, moralisti, insegnanti, istitutori e pacifisti, affinché tutti i punti di vista sul tema potessero essere confrontati in un'unica sede.

La conferenza preparatoria si svolse a Parigi nella sede dell'IICI a febbraio del 1932 e vide la partecipazione di 27 organizzazioni internazionali, 30 organizzazioni o istituti nazionali, in questa occasione circa cinquanta persone presero parte attiva esponendo sinteticamente il proprio punto di vista sulla questione della didattica della storia.⁸⁷⁸

Lo scopo di questa conferenza era di «riunire sotto un unico organismo tutti i lavori che fino a quel momento erano stati portati avanti separatamente», «eliminare i fraintendimenti che su alcune questioni portano divisione a causa della pretesa irriducibilità dei punti di vista», trovare l'accordo su un «programma unico, pratico e realizzabile» utilizzando le opinioni comuni, avvicinando quelle che non erano troppo distanti tra loro e scartando quelle eccessivamente contrapposte che avrebbero reso il lavoro infruttuoso, «evitare la perdita di tempo e di energia» determinate dalla separazione degli ambiti che comportava un doppio lavoro su iniziative identiche portate avanti separatamente.⁸⁷⁹

La prima conferenza fu organizzata all'Aia nel 1932 e in quella occasione si decise di renderla un organismo permanente con sessioni regolari ogni due anni.⁸⁸⁰

Il Bureau era composto dal presidente Rafael Altamira, dai vicepresidenti Colenbrander, Gallavresi, Glotz, Gould, Schmidt, dagli assessori Bovet, Carlgren, Domanowski, de Halecki, Kassim Bey, Rawson, van Kalken, Vignola, e dai segretari Brandt, Claparède, Lhéritier, Ter Meulen.⁸⁸¹

Le attività sarebbero state divulgate attraverso un bollettino trimestrale scritto in francese, inglese e tedesco, con riassunti bilingue dove possibile. L'obiettivo era «eliminare dall'insegnamento della storia tutti i partiti presi, le deformazioni tendenziose dei fatti e tutto lo spirito di ostilità contro i popoli stranieri», fornendo ad il più vasto pubblico possibile e specialmente ai maestri uno strumento di conoscenza che potesse al contempo servire come strumento di lavoro.⁸⁸²

In questo momento le diverse popolazioni del mondo e soprattutto d'Europa, sono separate non solo dalle frontiere politiche e dalle barriere doganali, ma da una muraglia invisibile di malintesi e di ignoranze mutuali. Per abbattere il muro o quanto meno farvi breccia, non vi è mezzo più efficace che l'agire sull'insegnamento in particolare sull'insegnamento della storia.

⁸⁷⁸ *Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire*, AG 1-IICI-I-II-5, 1935-1939, IICI000002011, BOX_NOOCR_000334.

⁸⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁸⁰ «Seventh international congress of historical sciences, scientific reports», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences* I, n. V, 1933, p.202.

⁸⁸¹ «Bulletin trimestriel de la conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire», n. 1, 1933.

⁸⁸² *Ibidem*.

Ma per agire sull'insegnamento della storia non vi è metodo più efficace che quello di stabilire un contatto tra tutti gli insegnanti di tutti i Paesi per imparare a conoscersi, a comprendersi e a collaborare; a confrontare incessantemente i loro punti di vista nazionali.⁸⁸³

Secondo le intenzioni degli organizzatori il bollettino avrebbe dovuto comprendere due serie critiche: una consacrata all'antichità e al medioevo e l'altra ai tempi moderni e contemporanei. In ciascuna serie e per ciascuna questione, sarebbero stati citati degli estratti tipici dei manuali nazionali più diffusi; per ciascun Paese, la critica sarebbe stata a cura di storici di altra nazionalità allo scopo di «costituire un'atmosfera storica nuova e internazionale».

Il bollettino inoltre avrebbe compreso una bibliografia dei manuali scolastici principali, una cronaca di tutti i fatti interessanti relativi all'insegnamento della storia (inchieste, congressi, risoluzioni), una parte riservata alla corrispondenza e alle informazioni «interpedagogiche e internazionali».⁸⁸⁴

La bollettino fu pubblicato nel 1933, i primi due numeri contenevano un resoconto sul convegno dell'Aia, uno studio del professor Piaget dal titolo *Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire* e alcuni articoli generali di storici ed educatori. Purtroppo la pubblicazione fu abbandonata dopo il secondo numero per mancanza di fondi.⁸⁸⁵

La prima conferenza presentava all'ordine del giorno cinque questioni:

- Quanta parte del programma di storia della scuola primaria e secondaria, dovesse essere riservato alla storia della civilizzazione nelle sue molteplici manifestazioni.
- In quale ordine di preferenza o in quale relazione avrebbero dovuto essere presentate la storia nazionale e la storia universale.
- Quale avrebbe potuto essere il contenuto ideale di un testo scolastico di storia e quali fossero le «richieste generali riguardo alla soppressione degli errori, dei partiti presi contrari alla verità storica, alla conoscenza integrale dei fatti principali della storia dei popoli e delle buone relazioni reciproche».
- Determinare il tipo di intesa da stabilire tra associazioni e organizzazioni di educatori e di storici per apportare le rettifiche necessarie.
- Considerando che l'insegnamento è destinato ai bambini, ci si domandava a partire da quale età fosse stato opportuno iniziare a presentare la storia, in quale ambiente e quanto tempo gli si sarebbe dovuto dedicare durante la scuola primaria perché risultasse utile ed efficace da un punto di vista educativo.⁸⁸⁶

Gli interventi furono piuttosto allineati, pur nella loro diversità, nel rilevare che la didattica della storia andasse modulata secondo l'età dei bambini, ma anche che in alcune scuole primarie la storia internazionale fosse entrata nei programmi troppo di recente per poter tirare delle conclusioni sulla sua efficacia, si manifestava l'esigenza che fosse redatto e pubblicato un manuale di storia universale. La discussione sui contenuti da eliminare dai libri rivelò la difficoltà di trovare un accordo unanime, non solo perché entrava in gioco l'interpretazione individuale su ciò che fosse o meno opportuno eliminare, su cosa rappresentasse un pericolo, su quali lavori di revisione già compiuti fossero stati effettivamente giudicati utili ed efficaci, ma anche sulla libertà di insegnamento.⁸⁸⁷

⁸⁸³ «Seventh international congress of historical sciences, scientific reports», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences* I, n. V, 1933, p. 202.

⁸⁸⁴ Ivi, 203.

⁸⁸⁵ Unesco, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Material*, cit., p. 31.

⁸⁸⁶ «Bulletin trimestriel de la conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire», cit., pp. 13-17.

⁸⁸⁷ Ivi, pp. 44-80.

Unica voce fuori dal coro fu l'intervento del belga Van Kalken che nelle conclusioni del suo contributo⁸⁸⁸ affermò che la concezione universalista della storia, che negli ambienti pacifisti e internazionalisti si stava incoraggiando ad adottare, anche qualora fosse stata «esatta, sarebbe stata molto difficile da far comprendere ai giovani, a meno di farne una semplificazione puerile».⁸⁸⁹ A suo avviso si trattava di un'interpretazione forzata, che richiedeva certamente maggiori indagini di ricerca, ma in ogni caso gli pareva che subordinasse la storia alla morale, perdendo l'obiettività scientifica.

In verità ci sembra che la concezione universalista proceda direttamente dal desiderio di mettere “la scuola al servizio della riconciliazione tra i popoli”. Si tratta dunque di una riforma morale, confondendo il compito del professore di storia con quello del professore di morale.

Molto generosa in sé stessa, questa concezione mette in pericolo l'oggetto stesso delle scienze storiche che è di ricostruire integralmente e in maniera veritiera il passato. Come scriveva Cahen nel suo intervento per il Congresso di educazione morale di Roma del 1926: “la storia non può diventare uno strumento per donare alle generazioni che crescono, lo spirito che si desidera”.⁸⁹⁰

Fatto a suo avviso estremamente allarmante era il tentativo dei «partigiani del nuovo spirito» di introdurre un insegnamento della storia sopranazionale, diretto da «una specie di Ministero internazionale dell'istruzione pubblica» e di voler direzionare questo insegnamento universale attraverso dei principi normativi determinati da un programma unico e messo in applicazione attraverso un manuale unico.⁸⁹¹

Ricordava che nonostante in numerosi congressi fosse stato auspicato che la SdN assumesse un ruolo di coordinamento e di controllo sulla questione della didattica della storia, questa insieme all'IICI aveva dichiarato di non avere il potere di imporre nulla in nessun Paese e che l'educazione nazionale e l'educazione morale non rientravano, né lo avrebbero mai fatto, nelle loro competenze. Non risparmiò neanche la sua severa critica alle varie iniziative di revisione dei testi scolastici.

[...] osiamo dire francamente che non abbiamo molta fiducia in queste inchieste. A che servono? quali competenze servono per condurre tali inchieste e a che risultato vogliono arrivare? A dei timidi consigli che nessuno ascolterà o ad un rigoroso controllo che sfoci in odiose censure?

Alla fine dei lavori furono espressi numerosi voti, formulati dalle numerose associazioni internazionali e organizzazioni nazionali presenti, non ritenendo opportuno elencarli tutti, ci limitiamo a riferire della richiesta del *Bureau international d'éducation* che chiedeva la pubblicazione di un testo di storia elementare e generale della civilizzazione, che alle scuole secondarie venissero forniti testi storici di vari Paesi ma che questi testi fossero scritti senza una finalità pacifista esplicita, perché questo avrebbe potuto mal disporre gli alunni.⁸⁹²

Da più parti proveniva la richiesta di ampliare le ricerche sulla storia del XX secolo, di costituire commissioni per determinare come approcciare la storia della civilizzazione, Lhéritier auspicava la costituzione di una biblioteca con testi sulla storia e la civilizzazione utili da consultare per i professori, Aldo Mieli esprimeva il desiderio che la storia della scienza ricevesse più spazio e considerazione, che ne fosse sostenuto lo sviluppo e che la Conferenza appoggiasse il programma di alcuni governi di introdurre la storia della scienza nei programmi scolastici della scuola secondaria e a tal fine prevedere un'adeguata formazione dei docenti. Riteneva che anche nella scuola primaria fosse stato possibile introdurre tale insegnamento.⁸⁹³

⁸⁸⁸ Frans Van Kalken, «L'enseignement de l'histoire en Belgique et le développement de l'esprit de compréhension mutuelle entre les peuples.», *Bulletin trimestriel de la conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire*, n. II, 1933, p. 88.

⁸⁸⁹ Ibidem.

⁸⁹⁰ Ibidem.

⁸⁹¹ Ivi, p. 89.

⁸⁹² Ivi, p. 85.

⁸⁹³ Ivi, p. 86

Infine da più parti fu evidenziato l'auspicio che si facesse maggiormente ricorso alla risoluzione Casares, ritenuta una procedura efficace, attraverso i comitati nazionali o sottocommissioni da costituire a tale scopo.⁸⁹⁴

Nel 1934 si svolse a Basilea il secondo congresso di cui si hanno poche notizie a causa della sospensione del bollettino trimestrale della conferenza.

Tuttavia alcuni interventi furono riportati nella rivista del Comitato internazionale di scienze storiche.

Per la preparazione al convegno era stato diffuso un questionario, cui i partecipanti dovevano rispondere indicando le caratteristiche che avevano i testi scolastici di storia nel loro Paese, se vi fosse dedicato sufficiente spazio all'educazione civica, alla storia universale, alla storia degli altri popoli, e come avrebbero eventualmente dovuto essere organizzati e affrontati questi argomenti.⁸⁹⁵

Volpe, presente al congresso, affermò che non fosse possibile separare la storia nazionale dalla storia generale, che riguarda appunto anche gli altri popoli; che «il ruolo della storia generale sia quello di aiutare a comprendere la storia nazionale, perché a volte costituisce un corpo unico con essa».⁸⁹⁶

Sostenne che nei manuali italiani la parte dedicata alla storia generale era molto ampia, «a volte anche eccessiva», al punto che «rischia di soffocare la storia nazionale». Secondo Volpe quello che poteva sembrare un atteggiamento nazionalista «non [era] altro che il risultato di nuove ricerche, l'approfondimento e nuove conoscenze storiche, attraverso cui si deve vedere un processo di creazione e non di mimetismo, senza escludere un largo e continuo afflusso e circolazione di idee e influenze». Nonostante le correzioni e le modifiche che negli ultimi anni erano state apportate ai testi scolastici, i manuali italiani favorivano uno spirito di comprensione mutuale, che il governo non aveva mai tentato di sopprimere. Il suo intervento si concludeva affermando che per ottenere la pace attraverso l'insegnamento sarebbe stato necessario che questo fosse penetrato dallo spirito scientifico.

Rimane il fatto che la responsabilità della pace nel mondo non è a carico dei bambini o degli insegnanti, ma dei cittadini e degli uomini politici. La scuola e l'insegnamento possono contribuire fortemente all'idea di pace, a patto che siano penetrati dallo spirito di verità ossia dallo spirito scientifico.⁸⁹⁷

Chissà se si riferiva allo stesso concetto affermato più volte da Lhéritier e contro il quale lo stesso Volpe si era ripetutamente scagliato.

Segue nello stesso bollettino un lungo contributo proprio di Lhéritier, di cui ci limiteremo a riportare le conclusioni, essendo le argomentazioni del suo intervento una ripetizione di altri pronunciati in altri congressi in precedenza a cui è stato concesso già ampio spazio.

Il suo discorso sembrava rispondere alle osservazioni e alle perplessità espresse da Van Kalken al primo congresso: ammetteva che in passato c'era stato un tentativo di uniformare l'insegnamento ma, abbandonato il progetto, ormai si desiderava solo creare autentica partecipazione e collaborazione verso il comune interesse per la didattica della storia.

⁸⁹⁴ Ivi, p. 87.

⁸⁹⁵ Ivi, p. 5.

⁸⁹⁶ «International conference for the teaching of history», *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, vol. II, n. VII, 1935, p. 185.

⁸⁹⁷ Ivi, p. 186.

La cooperazione intellettuale può tendere verso l'uniformazione, che sembra il risultato più completo e più perfetto della sua azione. All'inizio della Commissione internazionale di cooperazione intellettuale non si parlava d'altro che di uniformazione, che si trattasse del calendario, dell'alfabeto, della lingua. Si sognava un manuale universale che fosse adatto a tutti i Paesi, che insegnasse la storia internazionale.

Se ne parlò nel 1923: «la Commissione crede opportuna la pubblicazione di un manuale di storia internazionale e decide di fare eseguire quest'opera sotto il proprio patrocinio». Si era all'inizio della cooperazione intellettuale e ogni speranza sembrava permessa. Ma la speranza del manuale universale parve ben presto irrealizzabile. [...] Questo significa che in materia di insegnamento della storia bisogna rinunciare all'unificazione, perché in ogni caso, anche nei Paesi che avessero consentito all'adozione del manuale universale, ciascun insegnante avrebbe insegnato con il proprio spirito, differente in ciascun Paese. Lo stesso vale per le lingue: nessuno vuole rinunciare alla propria per comunicare in un esperanto. Oppure ci si comprende attraverso una lingua ausiliaria che si usa in comune anche se ci si capisce per approssimazione.

Fallito il progetto dell'unificazione, si procede con la cooperazione ossia a coordinare diversi elementi. Si gettano ponti, e si cerca di passare da una parte all'altra. Si cerca di confrontare le verità, Si combinano i punti di vista nazionali per trovarne uno internazionale, si interpretano i fatti nazionali da una prospettiva universale. A questo servono le procedure di conciliazione raccomandate dalla SdN e le inchieste sui manuali scolastici e lo spirito con cui sono stati scritti.

L'augurio e il progetto, dunque, sono quelli di continuare questo dialogo tra le varie parti in causa, di continuare a incontrarsi nelle conferenze e elaborare costantemente nuove verità storiche condivise. Con la consapevolezza che l'entusiasmo di molti deve dare tempo agli autori di modificare o scrivere nuovi manuali.⁸⁹⁸

Queste parole di speranza si scontrarono con la realtà politica della seconda metà degli anni Trenta. Come abbiamo visto nessuna delle iniziative intraprese dalle organizzazioni internazionali, fu realizzata, se non quella degli studi preliminari. Di tutti i progetti presentati in questa ricerca, solo il lavoro della Foreningen Norden fu conseguito con successo, al punto da essere preso a modello anche dopo la Seconda guerra mondiale, quando l'Unesco provò a riprendere in mano il lavoro di revisione dei testi scolastici⁸⁹⁹

La terza conferenza internazionale dell'insegnamento della storia si sarebbe dovuto svolgere a Madrid nel 1937. Lo scoppio della guerra civile in Spagna vanificò l'appello di Altamira e Lhéritier che desideravano riprendere la pubblicazione del bollettino e chiedevano attraverso una circolare, nel settembre del 1935, di collaborare al reclutamento massiccio di membri per la Conferenza, alla costituzione o ricostituzione delle delegazioni nazionali affiliate alla Conferenza internazionale, di studiare l'adozione o l'applicazione con l'appoggio dei rispettivi governi o attraverso mezzi di ordine privato (associazioni d'istitutori e di professori, altre associazioni d'educazione, di morale ecc.), delle misure suscettibili di far avanzare la riforma dei programmi dell'insegnamento della storia e i testi scolastici.⁹⁰⁰

Non ci si deve certo nascondere che le circostanze attuali non sono favorevoli al raggiungimento di questi obiettivi, e che ci rendono addirittura difficile attirare l'attenzione dell'opinione pubblica nella maggior parte dei Paesi sull'importanza delle direttive che caratterizzano la dottrina della nostra Conferenza. Ma a parte il fatto che il mio dovere di Presidente è quello di dare seguito alle risoluzioni dell'Assemblea di Basilea, personalmente non posso accettare l'idea che sarebbe assolutamente impossibile per la Conferenza fare qualcosa in questo momento, in attesa di una migliore opportunità, rinunciando alla possibilità di far sentire la sua voce di saggezza nel vortice di passioni che riempiono il mondo. Anche su punti molto concreti come l'epurazione dei libri scolastici, l'impossibilità quasi assoluta di ottenere qualcosa al momento attuale in alcuni Paesi non può andare contro le possibilità che si aprono in altri Paesi, in Europa come in America e forse anche in Asia.⁹⁰¹

⁸⁹⁸ Ivi, pp. 197-99.

⁸⁹⁹ Vigander, «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries», cit.; Unesco, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials: As Aids to International Understanding*, cit.

⁹⁰⁰ Circulaire de la conférence internationale pur l'enseignement de l'histoire, Madrid settembre 1935, in Conférence internationale pur l'enseignement de l'histoire, AG 1-IIICI-I-II-5, 1935-1939, IICI0000002011, BOX_NOOCR_000334.

⁹⁰¹ Ibidem.

Pur nella speranza che non fosse tutto perduto e che il lavoro, seppur non coinvolgendo tutti, potesse almeno parzialmente proseguire, anche l'esperienza della Conferenza internazionale dell'insegnamento della storia, che aspirava a riunire il lavoro di tutte le associazioni coinvolte dall'interesse per la didattica della storia, si concluse qui.

Conclusioni

Alla luce di quanto esposto vogliamo concludere con alcune considerazioni sull'esperienza compiuta nel periodo intercorso tra le due guerre mondiali per la revisione dei testi scolastici di storia.

L'argomento, come è stato già anticipato nell'introduzione, è stato solo superficialmente accennato in letteratura italiana, mentre nei Paesi scandinavi è piuttosto noto il lavoro compiuto dalle Foreningerne Norden, che per inciso, è bene specificare, sono associazioni ancora attive, mentre sembrerebbe poco trattata la questione della revisione dei testi scolastici discussa nei congressi internazionali e in particolar modo pare sia inedita in lingua norvegese la relazione di Boyesen sulla scuola primaria norvegese.

Questo stato dell'arte ha rappresentato un'opportunità per esplorare terreni ancora vergini, confidando che il lavoro possa costituire il primo contributo di una ricostruzione storiografica in gran parte ancora da realizzare compiutamente; ricostruzione che possa rispondere a questioni rimaste ancora aperte. A conforto di tale osservazione significativo è l'accostamento tra la revisione dei testi scolastici effettuata dalla Norden e la risoluzione Casares proposto da Elmersjö. Lo storico svedese sostiene che il modello organizzativo adottato dalle Norden fosse la «replica esatta di ciò che Julio Casares propose al CICI nel 1925», pur ammettendo che non vi sia alcun riferimento ufficiale tra i documenti delle Norden in cui si faccia menzione del fatto che il lavoro sia stato ispirato alla risoluzione Casares.⁹⁰²

Dalla lettura dei documenti dell'epoca, ad esempio chi scrive aveva ipotizzato che le cose fossero andate nel verso opposto, ossia che la Risoluzione Casares fosse ispirata alla procedura delle associazioni Norden, pur senza trovare alcun riferimento esplicito che possa far propendere per l'una o per l'altra ipotesi.

L'associazione norvegese fece la revisione con l'intenzione di determinare se i testi contenessero dei messaggi potenzialmente offensivi verso il popolo svedese e quello danese. Lo stesso fece Friis in Danimarca e lo stesso fu fatto in Svezia e ciascuno dichiarò che non erano stati trovati messaggi offensivi particolarmente gravi nei confronti dei Paesi vicini. Ma è pur vero, e questo fu un notevole limite di come fu condotta la prima revisione, che in prima battuta i singoli componenti del comitato revisionarono i testi pubblicati negli Stati di provenienza e non avevano piena contezza di cosa potesse essere ritenuto offensivo dall'opinione pubblica delle altre nazioni. La soluzione sarebbe stata la revisione reciproca proposta dalla Danimarca che però incontrò l'aperta opposizione della Norvegia, che da una parte riteneva solo i propri storici qualificati per una tale operazione, dall'altra che l'educazione fosse una faccenda esclusivamente nazionale. Infine, la difesa della narrazione nazionale vedeva tutti compatti e questo condusse allo slittamento di un decennio sulla realizzazione del progetto di revisione reciproca.⁹⁰³

La Norvegia continuò a esaltare i simboli del proprio orgoglio nazionale quali eroi, poeti, navigatori, esploratori. Ritenendo che tali manifestazioni patriottiche non fossero incompatibili con il rispetto verso i Paesi vicini né in competizione con il nazionalismo delle altre popolazioni. Tuttavia, riuscire a trovare dei compromessi che non soffocassero la tradizione culturale di ciascun Paese non fu facile né immediato, come abbiamo visto, si trovavano molte rivendicazioni, ad esempio sulla

⁹⁰² Elmersjö, *op. cit.*, p. 735.

⁹⁰³ Elmersjö e Lindmark, *op. cit.*, pp. 68–69.

nazionalità di alcuni personaggi chiave vissuti in periodi di interregno politico. Questa concezione della «priorità nazionale» può essere considerata uno dei motivi per cui non è stata costituita un'unica associazione pan-nordica, ma piuttosto cinque associazioni nazionali, con lo stesso nome, che avrebbero gestito la cooperazione nordica tra di loro.⁹⁰⁴

Riteniamo anche degno di nota che le revisioni dei manuali scolastici effettuata in Scandinavia fu, sì, estremamente scrupolosa, ma solo riguardo alla storia dei Paesi del Nord. Errori di approssimazione, ad esempio, sulla datazione di alcuni avvenimenti dell'età moderna, avvenuti in Europa centrale, non furono ad esempio segnalati, segno, probabilmente, che gli storici coinvolti non vollero interferire con la storia nazionale di altri Paesi. Sarebbe interessante approfondire la ricerca d'archivio per verificare se da parte di altre nazioni siano mai pervenute richieste di rettifiche; attualmente non siamo in possesso di elementi necessari per fare affermazioni in tal senso.

La partecipazione italiana, se all'inizio poteva essere stata motivata da un interesse reale degli intellettuali coinvolti, con l'avvento e il rafforzamento crescente del regime fascista, la sostituzione degli intellettuali, non allineati, dai centri nevralgici delle attività internazionali, mostrò sempre più la sua natura di oppositrice a qualsiasi iniziativa che potesse offuscare l'immagine dell'Italia valorosa sul campo militare e superiore nella produzione artistica e nell'innovazione scientifica.

In vari convegni internazionali, noi italiani siamo stati tra i più energici nel respingere le tesi dell'internazionalismo e societarismo a base di organi internazionali di controllo e giudizio, di sanzioni contro i "colpevoli", di inchieste internazionali sullo spirito dell'insegnamento della storia nei vari Paesi.⁹⁰⁵

Per assicurare alle delegazioni italiane la necessaria autorevolezza, erano stati stanziati ingenti fondi e comitati italiani erano presenti in ogni commissione, congresso o tavolo internazionale in cui si potessero prendere decisioni. Questo divenne particolarmente evidente dal 1928 in poi, da quando cioè Volpe scriveva a Mussolini chiedendo di favorire una presenza più massiccia di rappresentanti italiani ai tavoli internazionali cui conseguì due mesi dopo la costituzione, con regio decreto, del Comitato nazionale di scienze storiche. Qualche anno più tardi Gaetano De Sanctis si dovette dimettere dal Comitato internazionale di scienze storiche di cui era stato uno dei fondatori, per non aver voluto firmare il giuramento al governo fascista imposto ai docenti universitari nel 1931.

Quest'ultima circostanza per altro aveva sollevato non poche questioni sia di natura sia etica che relative alla definizione del lavoro comune e forse alla determinazione stessa della finalità del lavoro che si stava svolgendo. Era compito del Comitato assicurare la tutela del lavoro intellettuale nel Mondo? Koht che aveva manifestato costantemente un'estrema coerenza nel portare avanti i propri ideali di pace, eguaglianza e tutela della libertà di ricerca, pensava di sì e vedendolo minacciato riteneva fosse doveroso denunciare l'accaduto fermamente all'assemblea generale. Fu lo stesso Lhéritier che tanto si batteva per l'affermazione di una storia scientifica e la diffusione delle verità accertate, che propose di mettere a tacere il fatto per salvaguardare l'atmosfera serena che si era creata tra i colleghi. Anche la SdN aveva un comitato *ad hoc* dedicato alla tutela del lavoro

⁹⁰⁴ Elmersjö, *op. cit.*, p. 728.

⁹⁰⁵ Volpe, «Diplomazia dei libri di scuola», cit.

D'altronde la posizione di storici come Volpe era manifesta già da prima dell'avvento del fascismo come in questo scritto del 1916:

«La guerra anch'essa, con tutti i suoi lutti ed errori, è mezzo di progresso, è mezzo di perfezionamento delle nazioni e quindi dell'umanità, è mezzo di organizzazione internazionale, è, in una parola, *volere di ascensione e perfezione*.

L'antitesi assoluta «guerra-civiltà», «guerra sistemazione pacifica nei rapporti tra le genti» è una banale superficialità.» Cfr. Gioacchino Volpe, *Guerra dopoguerra fascismo*, Venezia, Nuova Italia, 1928, p. 9.

intellettuale, eppure sulla stessa questione, nonostante appelli con centinaia di firmatari da tutto il mondo, fu deciso che non era desiderabile né possibile entrare nel merito delle politiche nazionali.

L'equilibrio tra la necessità di mantenere una sorta di neutralità era difficile da coniugare con il desiderio di modificare la didattica della storia, seppure in una direzione pacifista e internazionalista. Sarebbe stato necessario trovare un accordo unanime, ma nel vasto panorama di possibilità e idee anche in contrapposizione tra loro, questo sarebbe stato impossibile.

È evidente, dunque, che nessuna delle riflessioni scaturite dai vari congressi, pensate dai comitati, sottocomitati, commissioni e tutte le riunioni che furono effettuate nell'arco dei due decenni, avrebbero potuto portare alcun risultato concreto se non fosse stato trovato un accordo unanime.

In questo fu particolarmente virtuosa la regione scandinava che con la revisione effettuata dalle associazioni Norden rappresentò un *unicum* nella moltitudine di tentativi avviati e mai portati a termine.

Il problema della determinazione dei contenuti dei testi scolastici di storia non era solo relativo alla scelta materiale degli episodi storici da includere in quanto fondamentali per una comprensione organica della storia generale, ma anche e soprattutto di natura concettuale.

L'idea che la narrazione storica potesse essere costruita in modo tale da favorire la riconciliazione tra i popoli o quanto meno non incoraggiarne l'inimicizia, comportava la necessità di determinare in quali modi modificare questa narrazione. L'accordo non era certamente unanime e la moltiplicazione di organizzazioni nazionali e internazionali, coinvolte nella questione non agevolò certo il compito.

Per quanto riguarda il modo in cui i libri di testo avrebbero dovuto essere concepiti per servire questa visione riformata dell'insegnamento della storia, non ci fu una visione univoca. Alcuni riformatori chiesero la creazione di un unico libro di testo internazionale da usare in tutte le scuole.⁹⁰⁶ Questo avrebbe certo eliminato il rischio dell'esaltazione nazionalista ma anche appiattito, uniformandola, la didattica della storia. Sarebbe stato necessario anche determinare chi avrebbe dovuto scrivere questo libro e come avrebbero dovuto essere selezionati gli argomenti. Ad esempio, il lavoro della Foreningen Norden mirava all'eliminazione dei fatti irrilevanti per una comprensione più generale della storia. Fu evidenziato che i testi scolastici erano ricchi di dettagli non verificati, ma che avevano il potere di orientare i sentimenti del lettore. In particolar modo questo era evidente, nei testi scandinavi, riguardo ai conflitti passati tra Paesi confinanti o che erano stati politicamente uniti o nemici in epoche precedenti.

Da alcune direzioni arrivava il grido che incitava a «odiare l'odio» e a bruciare i testi che contenessero messaggi che incoraggiavano uno spirito bellico, come l'appello rivolto da Anatole France agli istitutori francesi, rinnovando una pratica che poi sarebbe stata applicata, pochi anni più tardi, con ben altro fanatismo.⁹⁰⁷

Per alcuni la soluzione era l'eliminazione delle guerre dai testi scolastici da sostituire con la storia della civilizzazione e l'esaltazione di tutti i progressi avvenuti durante i tempi di pace. La guerra avrebbe dovuto essere mostrata in tutta la sua negatività come portatrice di distruzione, di miseria e di disperazione. Sarebbe stato opportuno esaltare il valore degli uomini comuni che avevano

⁹⁰⁶ Osborne, *op. cit.*, p. 226.

⁹⁰⁷ Leonidas E. Hill, «The Nazi Attack on "Un-German" literature, 1933-1945», in *The Holocaust and the book. Destruction and preservation*, a c. di Jonathan Rose, University of Massachusetts Press, 2008.

compiuto opere straordinarie per il bene dell'umanità, perché il valore non era conferito solo dalla forza esercitata in guerra contro il nemico, dalle gesta militari e dal sacrificio della vita.

La questione vedeva contrapposte anche le posizioni tra chi riteneva che si dovessero superare la delimitazione dei confini nazionali e insegnare, piuttosto, una storia universale. Ma per i giovani alunni delle scuole primarie sarebbe stato difficile comprendere appieno i concetti di una narrazione così generalizzata. Per questo si preferiva che l'insegnamento prendesse avvio da episodi più vicini alla realtà quotidiana dei bambini. Se si voleva evitare che la storia fosse mera ripetizione di luoghi e date e di fatti difficili da contestualizzare, sarebbe stato necessario collocare la storia ad una dimensione più concreta, ad esempio, attraverso la visita di antiche vestigia o di musei.

Secondo alcuni studiosi la narrazione doveva essere più vicina alla favolistica che sicuramente avrebbe avuto un maggior potere di attrazione e di fascinazione. Mentre la nuova concezione della didattica della storia che si stava provando a introdurre nelle scuole risultava troppo astratta. Specialmente per gli esperti norvegesi pensiamo ad esempio a Høst e a Boyesen, la storia doveva rimanere nella sfera della narrazione orale ed essere vicina alle tradizioni e ai valori culturali locali.

Per determinare le reali capacità di comprensione della storia da parte dei giovani studenti delle scuole primarie, l'IICI aveva commissionato uno studio tecnico che avrebbe indagato la questione dal punto di vista della psicologia dello sviluppo. Per questa attività era stato chiesto il supporto di Jean Piaget che probabilmente iniziò le ricerche con il suo gruppo di collaboratori, ma poi, per quello che è emerso dalla corrispondenza custodita nell'archivio dell'Unesco, si rese irreperibile e cessò la collaborazione con l'IICI. Anche rispetto a questa circostanza meriterebbe di essere approfondita.

Veniamo ora alla storia scientifica così come la intendeva Lhéritier. Questa si sarebbe limitata a raccontare le verità accertate, ponendo in primo piano l'idea che lo storico non dovesse farsi interprete della storia ma limitarsi a esporre fatti documentati. Ma tali documentazioni talvolta non sono univoche, pertanto quali sarebbero state ritenute vere sopra le altre?

In caso di controversia irrisolvibile sarebbe stato possibile inserire nei testi scolastici tutte le posizioni contrapposte spiegando il punto di vista di ciascuna nazione, creando dunque le condizioni per un'interpretazione neutrale della storia, scevra da quelle insinuazioni talvolta inventate, o quei giudizi negativi rivolti ad avversari politici del passato, che non avrebbero fatto altro che condizionare il giudizio dei giovani alunni. Ma a queste modifiche all'intero impianto teorico e pratico della didattica della storia, sarebbe corrisposto, davvero, un insegnamento più oggettivo e scientifico o si stava subordinando la storia alla morale, come sostenne Cahen?⁹⁰⁸

Qual era dunque il ruolo dello storico? Interpretare la verità attraverso la propria comprensione e percezione oppure doveva avere per finalità la formazione degli ideali? In tal caso quali ideali?

Il limite delle inchieste effettuate in quegli anni fu la mancanza di uniformità metodologica, oltre che ideologica, che non permise, e non permette, di fare una comparazione né sincronica né diacronica. Pur rimanendo dei documenti di grandissimo interesse, che permettono certamente un approfondimento di natura teorica.

L'interessante tentativo di far confluire tutti i protagonisti uniti dal comune interesse per una riforma della didattica della storia, per poter confrontare riflessioni di natura storica, pedagogica, morale, psicologica ed educativa, avrebbe forse potuto creare le basi per superare questo limite.

⁹⁰⁸ Comité international des sciences historiques, «Enseignement de l'histoire», cit., p. 147.

Purtroppo il progetto fu interrotto dalla mancanza di fondi necessari per organizzare gli incontri e pubblicare il bollettino del Congresso internazionale dell'insegnamento della storia, oltre, ovviamente, dalla situazione politica mondiale che vedeva prossima la deflagrazione della Seconda guerra mondiale.

La riflessione sull'uso politico della storia⁹⁰⁹ non si esaurì certo con la fine dell'IICI, che fu costretto a cessare ogni attività nel giugno del 1940 a causa dell'invasione nazista in Francia⁹¹⁰; l'Unesco che ne raccolse l'eredità, sul finire degli anni Quaranta pubblicò un documento⁹¹¹ che riassumeva quanto era stato fatto fino al 1939, completando, in parte, la raccolta di informazioni fornita nel volume *School text-book revision and international understanding*. Tutta questo avrebbe in anni recenti sostanzialmente molte attività finalizzate all'educazione alla «pace sostenibile» e alla «riconciliazione e consolidamento della pace» attualmente portate avanti rispettivamente, tra gli altri, dal Georg Eckert Institute⁹¹² e dal Consiglio d'Europa.⁹¹³

⁹⁰⁹ Marina Caffiero e Micaela Procaccia, a c. di, *Vero o falso. L'uso politico della storia*, Roma, Donzelli, 2008.

⁹¹⁰ Andrzej M Brzeziński, «The organization and forms of international intellectual cooperation within the league of nations (1922-1939)», *Przegląd Zachodni*, n. I, 2017, p. 69.

⁹¹¹ Unesco, *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, cit.

⁹¹² <http://www.gei.de/en/home.html>

⁹¹³ Aldo Accardo e Umberto Baldocchi, *Manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*, Roma, Editori Laterza, 2004.

Fonti e Bibliografia

Archivi consultati:

Archivio Centrale dello Stato di Roma

Archivio dell'Unesco

Archivio dell'ONU

Riksarkivet di Oslo

Bibliografia generale di riferimento

Accardo, Aldo, e Umberto Baldocchi. *Manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*. Roma: Editori Laterza, 2004.

Akhund-Lange, Nadine. «The work of the Carnegie endowment in Europe after World War one: the libraries of Belgrade, Leuven and Rimes (1919-1928). A comparative approach». *Military history review*, n. 2, 2015, pp. 114–31.

Andersen, A. A. «Vor Tids Krav til Skolens Historieundervisning». In *Beretning om det 9. nordiske skolemøde i København den 8., 9., 10. og 11. august 1905*, 433–38. Copenhagen: Martius Truelsens Bogtrykkeri, 1906.

Andersen, Finn B., a c. di. *Erik Pontoppidan - Sandhed til Gudfrygtighed: Forklaring over Luthers Lille Katekismus*. Book on Demand, 2018.

Anderssen, Otto. «Permanent internasjonalt opdragelses og folkeoplysningsarbeide.» In *Beretning om det 9. nordiske skolemøde i København den 8., 9., 10. og 11. august 1905*, 57–61. Copenhagen: Martius Truelsens Bogtrykkeri, 1921.

Angrand, Pierre. «Jules Prudhommeaux». *Revue d'Histoire du XIXe siècle - 1848* 43, n. 186, 1950, pp. 101–2.

Archivio centrale dello Stato. «Fonti per la storia della scuola II. Consiglio superiore della pubblica istruzione. 1847-1928», 1994.

Ascenzi, Anna. *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale: l'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano: V & P, 2004.

Ascenzi, Anna., e Roberto Sani. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*. V & P, 2005.

Ascenzi, Anna, e Roberto Sani, a c. di. *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*. Macerata: Alfabetica, 2009.

Åström Elmersjö, Henrik. «The Norden Associations and international efforts to change history education, 1919–1970: international organisations, education, and hegemonic nationalism».

Paedagogica Historica, n. 51, vol. 6, 2015, pp. 727–43.

Barausse, Alberto, a cura di, *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*. Macerata: Alfabetica, 2008.

Barbagallo, Corrado. *Manuale di storia moderna e contemporanea*. Milano-Roma-Napoli: Società Editrice Dante Alighieri, 1926.

Berardi, Roberto. «La revisione internazionale dei manuali di storia». *Scuola e città*, IX, n. 4, 1958, pp. 121–27.

Berardi, Roberto. *Didattica della storia*. Torino: Giappichelli, 1972.

Bergsgaard, Arne. «Sogeuoplæringa og krigen». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, n. 2, 1918, pp. 8–18.

Bertolini, Ottorino. «Il comitato internazionale di scienze storiche (origine- organizzazione - attività)». *Archivio Storico Italiano*, n. 88, vol. 1, 1930, pp. 136–47.

Bertolini, Ottorino. «Il VI Congresso internazionale di Scienze storiche (Oslo, 14-18 agosto 1928)». *Archivio Storico Italiano*, n. 11, vol. 1, 1929, pp. 91–151.

Bertoni Jovine, Dina. *Storia della didattica I*. A cura di Angelo Semeraro. Roma: Editori Riuniti, 1976.

Binot, Lean Marc. *Les Héroïnes de la Grande Guerre*. Fayard, 2008.

Bjørndal, Bjarne. *Om lærebøker: Vurderingskriterier. Forskningsoppgaver*. Universitetsforlaget, 1967.

Bjørnsrud, Halvor. «ABC og lesebok. Noen centrale trekk ved utviklingen av innholdet». *Grunnskolenytt*, n. 3, 1992, pp. 33–39.

Boyesen, Einar. «Norvége. Der Geschichtsunterricht an den norwegischen Volksschulen und Lehrerseminaren». *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, IV, n. 17, 1932, pp. 641–58.

Boyesen, Einar, Joseph Strayer, e Ruth McMurry. «History Instruction in the Elementary Schools and Teacher Training Institutes of Norway». *Historical Outlook*, n. 23, vol. 8, 1932, pp. 412–20.

Bratholm, Berit. «Godkjenningsordningen for lærebøker 1889- 2001, en historisk gjennomgang». In *Fokus på pedagogiske tekster*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2001.

Brøndsted, Johannes. *I vichinghi*. Torino: Einaudi, 1976.

Brzeziński, Andrzej M. «The organization and forms of international intellectual cooperation within the league of nations (1922-1939)». *Przegląd Zachodni*, n. I, 2017, pp. 53–70.

Bulletin trimestriel de la conference internationale pour l'enseignement de l'histoire, n. 1, 1933.

Bulletin trimestriel de la conference internationale pour l'enseignement de l'histoire, n. 2, 1933.

Bumbaca, Maria Pia. «Lo spirito e le idee. L'organizzazione della cooperazione intellettuale nella Società delle Nazioni». Università La Sapienza, 2010.

Caffiero, Marina, e Micaela Procaccia, a c. di. *Vero o falso. L'uso politico della storia*. Roma: Donzelli, 2008.

Calisse, Carlo. «Italie. L'insegnamento della storia nelle scuole primarie Italiane». In *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, IV, 1932, pp. 602–9.

- Capra, Pierre. «The teaching of history in elementary schools». In *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, III, 1931, pp. 319–29.
- Carlgren, Wilhelm. «Report concerning the relation of the historical textbooks of to-day to different national and international tendencies». In *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928 : VIe Congrès international des sciences historiques*. Oslo: Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928.
- Catarsi, Enzo. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- Chiesa Isnardi, Gianna. *Storia e cultura della scandinavia. Uomini e mondi del nord*. Milano: Bompiani, 2015.
- Chiosso, Giorgio. *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza dell'Italia unita*. Torino: SEI, 2011.
- Christian VII. Forordning Angaaende den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekreftelse udi deres Daabes Naade (1736).
- Cicchini, Marco. «Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation? Le Congrès international d'éducation morale (1908-1934)». *Paedagogica Historica*, n. 40, vol. 5–6, 2004, pp. 633–356.
- Cittadella Vigodarzere, Luisa. *Vita di Canova*. Milano: Istituto Italiano per il Libro del Popolo, 1923.
- Claparède, J. L. *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*. Parigi: Bureau français d'éducation, 1929.
- Colombo, Angelo. *Storia contemporanea*. Milano: Signorelli, 1921.
- Comité international des sciences historiques. «Enseignement de l'histoire». *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences. Proceedings of the sixth international congress of historical sciences, Oslo 1928*, n. II, vol. I, 1929, pp. 141–50.
- Commission internationale de coopération intellectuelle. «Rapport de la commission sur les travaux de sa seizième session plénière». Ginevra, 1934.
- Commissione Giuliano. «Relazione della Commissione ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi di avviamento professionale». *Bollettino Ufficiale del Ministero della pubblica istruzione*, 21 dicembre 1926.
- Congresso internazionale d'educazione morale: Roma, 1926 [IV Congresso]*, III vol. Processi verbali. Roma: Stab. Tip. Ditta C. Colombo, 1926.
- Credaro, Luigi. «Sul valore nazionale dell'insegnamento della storia». In *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928 : VIe Congrès international des sciences historiques*. Oslo: Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928.
- Cuman Pertile, Arpalice. *Per le vie del mondo*. Firenze: Bemporad, 1920.
- D'Angelo, Lucio. *Pace, liberismo e democrazia: Edoardo Giretti e il pacifismo democratico nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli, 1995.
- Devik, O. «Lidt om undervisningen i historie». *Norsk Skoletidende*, n. 46, 15 novembre 1890, pp. 481–83.
- Dokka, Hans Jørgen. *Fra allmueskole til folkeskole*. Bergen: Universitetsforlaget, 1967.

- Dokka, Hans Jørgen. *En skole gjennom 250 år : den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS Forlag, 1988.
- Dotation Carnegie pour la paix internationale. *Enquete sur les livres scolaires d'après la guerre*. Paris: Centre européen de la Dotation Carnegie, 1923.
- Elmersjö, Henrik Åström, e Daniel Lindmark. «Nationalism, Peace, Education, and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886-1940». *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, n. 2, vol. 2, 2010, pp. 63–74.
- «Enseignement de l'histoire Projet d'un Congrès Spécial Voeu présenté par M. Lhéritier au V Congrès d'éducation morale». *Bulletin of the International Committe of Historical Sciences*, II, n. 10, 1930.
- Erdmann, Karl Dietrich. *Toward a global community of historians : the International Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences 1898-2000*. A cura di Jurgen Kocka e Wolfgang J. Mommsen. New York-Oxford: Berghahn Books, 2005.
- Fava, O., e A. Morgana. *Speranze*. Milano: Vallardi, 1921.
- Felice, Renzo De. *Mussolini il Rivoluzionario, 1883-1920*. Torino: Einaudi, 1965.
- Finzi, Giuseppe. *Lira italica e lira nordica: saggio sopra le due grandi correnti della letteratura europea*. Torino: Lattes, 1914.
- Fischer, Fritz. *Assalto al potere mondiale. La Germania nella guerra 1914-1918*. A cura di E Collotti. Torino: Einaudi, 1966.
- Foerster, Friedrich Wilhelm. «La valeur de l'histoire dans l'éducation morale et sociale, conçue au sens humain et supra-national». In *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, 9–25. Parigi: Delachaux et Niestlé S.A., 1922.
- «Folkeoplysningen». *Dagbladet*, 15 novembre 1869.
- Foreningen Norden. *Nordens läroböcker i historia*. Helsingfors: Foreningen nordens historiska publikationer, 1937.
- «Fredsarbetet och undervisningen». In *Ellevte nordiske skolemøte i Kristiania 5-8 august 1920*, 62–70. Kristiania: Fabritius & Sønnen, 1921.
- Friis, Aage. «Undervisningen i nordens historie». *Nordisk kalender*, 1937, pp. 41–48.
- Gabor, Albert B. «History of Phases in Textbook Revisions at the 1928 Oslo Conference from the Hungarian Perspective». *International Dialogues on Education*, n. 3, vol. 2, 2016, pp. 48–55.
- Giannini, Manfredo. *Italia eroica*. Firenze: Bemporad, 1920.
- Gironi, Tito. *Nella vita : Letture per il primo anno della scuola popolare*. Torino: Paravia, 1919.
- Giuntella, Maria Cristina. «Enseignement de l'histoire et revision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres». In *Pour la paix en Europe : institutions ey société civile dans l'entre-deux-guerres*, a cura di Marta Petricioli e Donatella Cherubini, pp. 167–89. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2007.
- Glutz, Gustave. «Rapporto presentato alla quarta assemblea». *Bulletin of the International Committe of Historical Sciences*, vol. III, 1931.
- Gooch, George Peabody. «Enseignement supérieur de l'histoire». In *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, pp. 119–35. Parigi: Delachaux et Niestlé S.A., 1922.

- Guarracino, Scipione. *Guida alla prima storia*. Roma: Editori Riuniti, 1987.
- Hæreid, Jens. *Norges historie*. Oslo: Aschehoug, 1922.
- Hæreid, Jens. *Norges historie fortalt for skole og hjem*. Kristiania: Aschehoug, 1909.
- Hæreid, Jens. *Norigs saga fortald for skule og heim*. Kristiania: Aschehoug, 1909.
- Henkens, Anne-Martine. «Un livre scolaire n'est-il qu'un simple manuel? Les manuels scolaires, outils politiques?» *Analyse de l'ihoes*, 2017.
- Hertzberg, Nils C. «Statminister Sverdrup som pedagog». *Morgenbladet*, 26 ottobre 1884.
- Hill, Leonidas E. «The Nazi Attack on "Un-German" literature, 1933-1945». In *The Holocaust and the book. Distruction and preservation*, a cura di Jonathan Rose. University of Massachusetts Press, 2008.
- Hobsbawm, Erik. *De historia*. Milano: Rizzoli, 1997.
- Hodne, Ørnulf. *Folkeskolen i folkeminnet. En annerledes skolehistorie*. Cappelen Damm, 2010.
- Høigård, Einar, e Herman Ruge. *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: Cappelen forlag, 1963.
- Holter, Åge. «1850-1890 Det store spranget - fra menighetsskole til borgerskole». In *Kirke - skole - stat*, a cura di Brynjar Haraldsø. IKO-forlaget, 1989.
- Horstbøll, Henrik. «Pietism and the politics of catechisms». *Scandinavian Journal of History*, n. 29, vol. 2, 2004, pp. 143–60.
- Høst, Sigurd. *Lærebok i verdenshistorie for middelskolen*. Kristiania: Alb. Cammermeyers Forlag, 1923.
- Høst, Sigurd. «The problem of history teaching». Oslo: Emil Moestue a/s boktrykkeri, 1926.
- Høst, Sigurd. «Sur le problème de l'enseignement de l'histoire». In *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928: VIe Congrès international des sciences historiques*. Oslo: Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928.
- Hovland, Brit Marie. «From a Narrative of Suffering towards a Narrative of Growth: Norwegian History Textbooks in the Inter-War Period». *Scandinavian Journal of Educational Research*, n.57, vol. 6, 2013, pp. 625–38.
- Hovland, Brit Marie. «Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940: En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker». Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo, 2016.
- Intellectual cooperation organisation. «National committees on intellectual co-operation». Ginevra, 1937.
- «International conference for the teaching of history». *Bulletin of the International Committe of Historical Sciences*, II, n. VII, 1935.
- International Congress of Historical Sciences. «Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928: VIe Congrès international des sciences historiques». Oslo: Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928.
- Intitut international de coopération intellectuelle. *La révision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples*. Parigi: Société des Nations, 1932.

- Intitut international de coopération intellectuelle. «La revision reciproque des manuels scolaires scandinave». *Coopération Intellectuelle*, n. 84, 1938, pp. 574–76.
- Intitut international de coopération intellectuelle. *Coopération Intellectuelle*, n. 61–62, 1936.
- Istat. «L'Italia in 150 anni: sommario di statistiche storiche 1861-2010». Roma, 2011.
- Jarning, Harald. «Reform pedagogy as a national innovation system: early twentieth-century educational entrepreneurs in Norway». *Paedagogica Historica*, n. 45, vol. 4–5, 2009, pp. 469–84.
- Jensen, Ole. *Norges historie i fortællinger for almuskolen og hjemmet*. Malling, 1885.
- Jensen, Ole. *Norges historie i fortællinger for skolen og hjemmet*. Kristiania: Aschehoug, 1907.
- Jensen, Ole. *Norges historie for skolen og hjemmet*. A cura di R. Andersen-Høntorp, Kr., Sunde. Oslo: Aschehoug, 1932.
- Jensen, P.A. *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*. Christiania: Cappelens forlag, 1868.
- Johansen, A. J. «Godkjenning av lærebøker for folkeskolen. En historisk undersøkelse.» Universitet i Oslo, 1969.
- Kalken, Frans Van. «L'enseignement de l'histoire en Belgique et le développement de l'esprit de compréhension mutuelle entre les peuples.» *Bulletin trimestriel de la conference internationale pour l'eneignement de l'histoire*, n. II, 1933.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet. «om offentlig utgivelse av lærebøker. Instilling fra lærebokkomiteen». Kristiania: Grøndahl & Sønns Boktrykkeri, 1917.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo, 1925.
- Kleppen, Pål. *Norges historie med avsnitt av verdens historie: for folkeskolen*. Oslo: Gyldendal, 1927.
- Kleppen, Pål. *Historie*. Oslo: Gyldendal, 1932.
- Knutson, Tormod. *Vårt folks historie*. Oslo: Nasjonalforlaget, 1934.
- Koht, Halvdan. «Esprit national et l'idée de la souveraineté du peuple». *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences. Proceedings of the sixth international congress of historical sciences, Oslo 1928*, II, vol. I, 1929, pp. 217–24.
- Koht, Halvdan. *The origin and beginning of the international committee of historical sciences*. Losanna: International committee of historical sciences, 1962.
- Kolasa, Jan. *International intellectual cooperation. The League experience anche the beginning of UNESCO*. Wroclaw: Zaklad Narodowy im. Ossilinskich, 1962.
- Kolsrud, Oluf. *Olavskyrkja i Trondheim*. Oslo: Norigs ungdomslag og Student-maallaget, 1914.
- Laicata, C.G. *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*. Firenze: Giunti, 1973.
- League of Nations. «Members of the committee on intellecual co-coperation». In *Minutes of the first session*. Ginevra, 1922.
- League of Nations. *Official Journal*, I, 1921.
- League of Nations. «Resolution in favour of the creation of an intrnational bureau for intellectual intercourse and education». *Official Journal*, 1922, II, pp. 445–51.

- League of Nations. «Second meeting, september 9th 1930». *Official Journal* , XI, 1931.
- Lhéritier, Michel. «Education et vérité. - L’histoire et le rapprochement des peuples. - Les nouvelles sciences d’organisation dans le prolongement de l’histoire». In *Résumés des communications présentées au congrès, Oslo 1928 : VIe Congrès international des sciences historiques*. Oslo: Le Comité Organisateur Du Congrès, 1928, 1928.
- Lødøen, O.I.K. *Det norske folks historie*. Kristiania: Cappelen, 1905.
- Lødøen, O.I.K. *Norges historie*. Oslo: Cappelen, 1925.
- Lombardo Radice, Giuseppe. *Vita nuova della scuola del popolo*. Palermo: Sandron, 1925.
- Lombardo Radice, Giuseppe. *Scuole, maestri e libri: raccolta di indagini essenziali*. Palermo: Sandron, 1926.
- Lorentzen, Svein. «Patriotism as Part of Citizenship Education: A review of Norwegian history textbooks throughout the nineteenth and twentieth centuries». *Scandinavian Journal of Educational Research*, n. 34, vol. 2, 1990, pp. 103–110.
- Lorentzen, Svein. *Ja vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Abstrakt, 2005.
- Massoulier, Jacques, e Bernard Monsour, a c. di. *L’Institut international de coopération intellectuelle, 1925-1946*. Institut international de coopération intellectuelle, 1946.
- Mazzoni, Guido, e Paolo Emilio Pavolini, a c. di. *Letterature straniere: manuale comparativo corredato di esempi, con speciale riguardo alle genti ariane*. Firenze: Barbera, 1920.
- Meddelelse fra Foreningen Norden. «Den norske samarbeide og historieundervisning». *Den høiere skole*, n. 8 (1922): 307–16.
- Ministero dell’agricoltura dell’industria e del commercio. «Statistica dell’istruzione elementare per l’anno scolastico 1891-92», 1893.
- Ministero della Pubblica Istruzione. Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari, 1923.
- Mondolfo, Ugo Guido. *Manuale per lo studio della storia d’Italia*. Milano: Signorelli, 1917.
- Mussolini, Benito. *Discorsi del 1925*. Milano: Alpes, 1926.
- Nissen, Hartvig. *Beskrivelse over Skotlands Almueskolevæsen : tilligemed Forslag til forskjellige Foranstaltninger til en videre Udvikling af det norske Almueskolevæsen : (en Indberetning i Anledning af en efter offentlig Foranstaltning foretagen Reise)*. Christiania: Malling, 1854.
- Nouvel-Kirschleger, Maguelone, e Steffen Sammler. «Les manuels scolaires, outils pour la construction d’une paix durable au sortir de la Grande Guerre ?» *Hal archives-ouvertes.fr*, 2014, pp. 1–14.
- Ødegård, Daniel. «Fra “Norges historie fortalt for skole og hjem” til “ Vi er en nasjon” norges og verdenshistorie. En studie i to av Jens Hæreids lærebøker i historie for folkeskolen.» Universitet i Bergen, 1983.
- Odhner, C. T. «Nya tiden». In *Lärobok i fäderneslandets historie samt grunddragen av Norges och Danmarks Historia för gymnasiet*. Stockholm: Norstedt, 1918.
- Osborne, Ken. «Creating the “international mind”: The league of nations attempts to reform history teaching, 1920-1939». *History of Education Quarterly* 56, n. 2, 2016, pp. 213–40.

- Petersen, Siegwart. *Norges Historie : Læse- og Lærebog for Almue- og Borgerskoler*. Kristiania: Cappelen, 1859.
- Petersen, Siegwart. *Norges Historie : Læse- og Lærebog for Almue- og Borgerskoler*. Kristiania: Cappelen, 1878.
- Petersen, Siegwart. *Norges historie med verdenshistorie*. Kristiania: Cappelen, 1923.
- Pezzè Pascolato, Maria. «La relazione Pezzè Pascolato sui libri di lettura per le scuole elementari». *La nuova scuola italiana*, n. 30, 1924, pp. 371–76.
- Pirenne, Henri. «De la méthode comparative en histoire». In *Ve Congrès international des sciences historiques, 9 avril 1923*. Bruxelles: Weissenbruch, 1923.
- Pörtner, Rudolf. *L'epopea dei vichinghi*. Milano: Garzanti, 1980.
- Prezzolini, Giuseppe. *Tutta la guerra: antologia del popolo italiano*. Firenze: Bemporad, 1921.
- Prezzolini, Giuseppe. *La cooperazione intellettuale*. Roma: A.R.E, 1928.
- Prudhommeaux, Jules Jean. *Le Centre européen de la Dotation Carnegie pour la paix internationale, 1911-1921*. Parigi, 1921.
- Prudhommeaux, Jules Jean. *Pour la paix lar l'école. Ce qui a été fait en France pour lutter contre les libre scolaires contraires au rapprochement des peuples (1923-1928)*. Nimes: Edition de la paix par l'école, 1928.
- Refsdal, I. A. «Hva svenske studenter skal vite om 1814 og 1905». *Den høiere skole*, n. 8, 1919, p. 210.
- Reinhard, Marcel. *L'insegnamento della storia*. Roma: Armando, 1982.
- Renoliet, Jean-Jacques. *L'Unesco oubliée : la Société des nations et la coopération intellectuelle, 1919-1946*. Parigi: Publications de la Sorbonne, 1999.
- Reverdin, Henri. *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*. Parigi: Delachaux et Niestlé S.A., 1922.
- Rienzo, Eugenio Di. *La storia e l'azione: vita politica di Gioacchino Volpe*. Firenze: Le Lettere, 2008.
- Rinde, Peder, a c. di. *Landsskoleloven af 26de Juni: med forklarende Bemærkningen; samt Udkast til Skoleplan for Folkeskolen*. Kristiania: Dagbladets Bogtrykkeri, 1890.
- Ritter, Gerhard. «A new war debt thesis?» *Historische Zeitschrift*, n. 194, 1962, pp. 646–68.
- Rolfsen, Nordhal. *Verdenshistorien fortalt for barn: en lesebok i verdenshistorie*. Kristiania: Dybwad, 1920.
- Rust, Val D. *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway. The American Historical Review*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1989.
- Sanctis, Gaetano De. *Ricordi della mia vita*. A cura di Silvio Accame. Firenze: Felice Le Monnier, 1970.
- Santamaita, Saverio. *Storia della scuola*. Milano: Bruno Mondadori, 2010.
- Santoni Rugiu, Antonio. «Nodi storici dei programmi elementari». In *Scuola elementare e nuovi programmi*, a cura di Benedetto Vertecchi, 1–14. Firenze: La Nuova Italia, 1982.

- Schjøtt, S. *Norigs saga*. Kristiania: Alb. Cammermeyers, 1906.
- «Seventh international congress of historical sciences, scientific reports». *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences* I, n. V (1933).
- Skjelbred, Dagrun, Norunn Askeland, Eva Maagero, e Bente Aamotsbakken. *Norsk lærebokhistorie Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Tønsbergs: Universitetsforlaget, 2017.
- Statistisk sentralbyrå. «Statistiske Tabeller vedkommende Undervisningsvæsenets Tilstand i Norge ved Udgangen af Aaret 1837». Christiania, 1840.
- Statistisk sentralbyrå. «Statistisk årbok for kongeriket Norge». Oslo, 1930.
- Statistisk sentralbyrå. *Historisk statistikk*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå, 1978.
- Sundt, Eilert. *Om Piperviken og Ruseløkbakken: Undersøgelser om Arbeidsklassens Kaar og Sæder i Christiania*. Christiania: P.T. Mallings bogtrykkeri, 1858.
- Sverdrup, Johan. «Reform i vort folkeskolevæsen». *Dagbladet*, 8 ottobre 1884.
- Taft, D. R. «Dotation Carnegie pour la Paix Internationale. Enquete sur Les Livres Scolaires D'Après Guerre». *The Journal of Social Forces*, n. 3, vol. 3, 1925, pp. 569–71.
- Tarquini, Alessandra. *Storia della cultura fascista*. Bologna: il Mulino, 2011.
- Telhaug, Alfred Oftedal, e Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statpietism til nyliberisme*. Oslo: Abstrakt, 2003.
- The International Institute of Intellectual Cooperation. *School text-book revision and international understanding*. 2nd ed. Parigi: League of Nations, 1933.
- Tournès, Ludovic. «La Dotation Carnegie pour la Paix Internationale et l'invention de la diplomatie philanthropique». In *L'argent de l'influence. Les fondations américaines et leurs réseaux européens*, 21–40, 2010.
- Trabalza, Ciro. *Il dolce assenzio*. Firenze: Bemporad, 1920.
- Tveit, Knut. «The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A Comparative Historical Study». *Scandinavian Journal of Educational Research* 35, n. 4 (1991): 241–52. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0031383910350401>.
- Tveterås, Harald L. *I pakt med tiden: Cappelen gjennom 150 år: 1829-1979*. Oslo: Cappelen, 1979.
- Unesco. *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. Parigi, 1949.
- Universal Christian conference on life and work e World alliance for promoting international friendship. «Report on nationalism in history textbooks». Stockholm, 1928.
- Vellesen, Jonas. *Noregs saga aat folkeskulen*. Bergen: Beyer, 1896.
- Vellesen, Jonas. *Noregs saga aat folkeskulen*. Bergen, 1900.
- Vellesen, Jonas. *Norges historie for folkeskulen*. Bergen: Beyer, 1928.
- Vellesen, Jonas. *Noregs soge for folkeskulen*. Bergen: Beyer, 1930.
- Vellesen, Jonas. *Noregs soge for folkeskulen*. Bergen: Beyer, 1945.
- Verga, Marcello. «Manuels d'histoire pour la paix en Europe, 1923-1938». In *Pour la paix en Europe: institutions et société civile dans l'entre-deux-guerres*, a cura di Marta Petricioli e

- Donatella Cherubini, 503–24. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2007.
- Vigander, Haakon. «Historie undervisningen og det nordiske samarbeidet». *Nordisk tidsskrift*, 1933, 525–39.
- Vigander, Haakon. «Mutual revision of history textbooks in the nordic countries». Paris, 1950.
- Vigander, Haakon. «History textbook revision in the nordic countries». In *History teaching and history textbook revision*, a cura di O. E. Schuddekopf, 43–64. Strasbourg: Council of Europe, 1967.
- Volpe, Gioacchino. «Fra secoli e millenni. Il Congresso degli storici di Oslo». *Corriere della sera*, 13 settembre 1928.
- Volpe, Gioacchino. *Guerra dopoguerra fascismo*. Venezia: Nuova Italia, 1928.
- Volpe, Gioacchino. «Bilancio di un congresso. Gli storici, l'organizzazione e la pace.» *Corriere della sera*, 14 giugno 1929.
- Volpe, Gioacchino. «Insegnamento della storia: dichiarazione del prof. Volpe nella seduta plenaria del 22 maggio 1931». *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, n.16, IV, 1932, pp. 551–53.
- Volpe, Gioacchino. «Pacifismo e “disinfezione” della storia. Il macchinoso apparecchio della propaganda». *Corriere della sera*, 14 giugno 1932.
- Volpe, Gioacchino. «Guerra, pace e civiltà». *Corriere della sera*, 12 luglio 1932.
- Volpe, Gioacchino. «Diplomazia dei libri di scuola». *Corriere della sera*, 11 gennaio 1934.
- Volpe, Gioacchino. *Pacifismo e storia*. Roma: Istituto nazionale fascista di cultura, 1934.
- Warren, Clay. *School for Life : N. F. S. Grundtvig on the Education for the People*. Aarhus: Aarhus University Press, 2012.
- Wilberg, Janne. «Fra allmueskole til folkeskole: skolebyggeriet i Christiania 1730-1900, med hovedvekt på tiden fra 1860». Universitet i Oslo, 1991.
- Zanotti Bianco, Umberto, a c. di. *Mazzini: pagine tratte dall'epistolario*. Milano: Istituto Italiano per il Libro del Popolo, 1922.