

I. *L'eredità romana e il medioevo.*

Si può dire che la società romana, nella sua crisi, abbia fissato alcuni elementi destinati a durare e a diventare essenziali all'immagine della scuola come ancora oggi la conosciamo. Sostituendo all'educazione privata impartita dai grammatici (e quindi legata all'opulenza della famiglia)<sup>1</sup> un sistema di scuole municipali e di accademie di diritto per la formazione dei quadri dirigenti, l'impero individuava per la prima volta alcuni tratti che vedremo riemergere ostinatamente fino ad oggi: prima di tutto il ruolo e l'interesse dello Stato, che, se si limitava a fissare le caratteristiche dell'insegnamento nelle scuole municipali, controllava saldamente quelle di diritto; poi, l'idea che l'insegnante fosse un funzionario pubblico; poi ancora, la preminenza di un *curriculum* destinato a durare, come quello fondato sulla grammatica latina e sulla retorica, che dovevano servire ad un'educazione professionale basata essenzialmente sul diritto. C'era infine un ultimo elemento destinato a rimanere come eredità alla scuola del mondo occidentale: la persuasione che questo tipo di istruzione non si poteva collegare con una funzione creativa della cultura, ma aveva piuttosto il compito di conservare, di salvare quanto era già stato creato e fissato in altri momenti ed altre sedi.

Il meccanismo scolastico romano era destinato a resistere in Italia fino ai Longobardi, che, nei primi tempi della loro dominazione, distrussero quasi ogni traccia di scuole municipali e di diritto. Successivamente l'esigenza di una forma di insegnamento per i quadri dirigenti si pose anche a questo popolo di guerrieri, che andava cercando forme di convivenza sempre più complesse ed originali con la civiltà dominata. Intanto il problema di una qualche istituzione che fornisse un minimo di educazione era posto anche dalla Chiesa, che dal IV secolo era emersa alla luce e si stava imponendo come la forma associativa e di potere più ampia e notevole del tempo. Una prima domanda, urgente, riguardava la formazione dei quadri ecclesiastici. Che cosa poteva separare chierici e laici e dare ai primi la superiorità morale necessaria per guidare i secondi? La cultura scritta ebbe a questo punto un ruolo fondamentale. Ma la cultura scritta latina significava inevitabilmente un sistema di scuole. Nacquero così, presso le diocesi, le scuole vescovili che ebbero fin dall'inizio il

<sup>1</sup> Sull'educazione nel mondo antico, cfr. H.-I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, Paris 1965<sup>6</sup> (trad. it. Studium, Roma 1966<sup>2</sup>).

QUIN  
VR  
112  
10

compito di provvedere al reclutamento dei sacerdoti, ed essendo le uniche sopravvissute, ereditarono funzioni proprie delle accademie di diritto. Data la fitta rete di diocesi che avvolgeva lo spazio italiano, le scuole vescovili furono lo strumento di un notevole potere della Chiesa, che ebbe per qualche secolo il controllo pressoché incontrastato della cultura scritta. Non stupisce così il fatto che non solo la creatività intellettuale, ma la stessa vita amministrativa, burocratica e politica siano state per qualche secolo in mano ai quadri ecclesiastici. Sovrani, nobili, capi militari erano spesso del tutto alfabeti e quindi non potevano fare a meno di delegare tutte le forme di comunicazione scritta (compresa la storia delle loro gesta) ad ecclesiastici. Naturalmente ben presto negli Stati che si andavano formando ci si avvide del pericolo e delle difficoltà che tale delega totale finiva per produrre, e si tentò quindi — è famoso ed esemplare in questo senso lo sforzo di Carlomagno — di fondare scuole di palazzo che fornissero allo Stato quadri dirigenti e funzionari alfabetizzati laici. Fu certamente questa una delle spinte più potenti alla successiva creazione di università, come quelle di Pavia, Padova, Bologna, Parigi. Queste istituzioni ereditavano un modello romano (le accademie di diritto), ma anche alcune funzioni delle scuole vescovili<sup>2</sup>.

Alla necessità di formare il clero se ne aggiungevano altre, cui la Chiesa, rimanendo per lungo tempo l'unica forza organizzata sul territorio, aveva dovuto rispondere. C'era anzitutto il problema dell'educazione religiosa, questa volta non dei quadri ecclesiastici, ma delle masse. La catechesi e la preghiera furono quindi due esigenze fondamentali che imposero alla Chiesa post-costantiniana di offrire un'educazione capillare. Naturalmente si trattava di un'educazione molto elementare, che non implicava affatto l'insegnamento dei rudimenti della scrittura; si svolgeva anzi, com'è noto, in modo prevalentemente orale, come apprendimento collettivo degli elementi essenziali della dottrina, di preghiere e di inni. Tale insegnamento non solo privilegiava la voce, ma nel complesso tendeva a dissociare la lettura dalla scrittura, in quanto solo la prima era ritenuta importante come strumento per la preghiera e la partecipazione alle cerimonie. Ripetizione orale e primi rudimenti di lettura (compiuti fra l'altro per lo più su testi scritti in latino, una lingua ormai quasi estranea ed incomprensibile agli stessi lettori) erano tutta l'istruzione destinata alle masse dei fedeli nella parrocchia. O almeno: tutta quella che veniva offerta in forma diretta, di istruzione, perché poi, a confermare quanto si era appreso, c'erano le prediche domenicali, le immagini di cui era adorna la chiesa, le feste religiose. In realtà ben presto ci si rese conto che la parrocchia doveva andar oltre in questo campo ed assicurare anche una prima

<sup>2</sup> Cfr. W. VON GIESEBRECHT, *De litterarum studiis apud Italos primis Medii Aevi saeculis*, Akademie der Wissenschaften, Berlin 1845 (trad. it. Sansoni, Firenze 1895); G. SALVIOLI, *L'istruzione pubblica in Italia nei secoli VIII, IX e X*, Sansoni, Firenze 1898<sup>2</sup>. Resta fondamentale l'ampia ricerca di G. MANACORDA, *Storia della scuola in Italia. Il medioevo*, 2 voll., Sandron, Milano 1913. Cfr. ora, per un'agile messa a punto dei problemi, C. FROVA, *Istruzione ed educazione nel Medioevo*, Loescher, Torino 1973. Cfr. anche G. ARNALDI (a cura di), *Le origini dell'Università*, Il Mulino, Bologna 1974.

alfabetizzazione, i rudimenti della grammatica latina a chi sarebbe stato destinato alla scuola vescovile. Intorno a tutta questa serie di impulsi si organizzava così quella che i Canonici definivano la scuola parrocchiale, che, dall'alto medioevo fino ai tempi moderni, è il vero archetipo della scuola elementare. Naturalmente anche i conventi assolvevano, per i loro accoliti, compiti abbastanza simili, gareggiando con le parrocchie, cui però il diritto canonico prescriveva, con sempre maggiore puntualità e frequenza, l'obbligo di tenere scuola di catechismo, ma anche di insegnare a leggere e a scrivere ad almeno un allievo all'anno. Era evidente la volontà di non bloccare il meccanismo della riproduzione dei quadri ecclesiastici. Mentre la civiltà romana era stata soprattutto civiltà di municipi, il sistema scuole parrocchiali-vescovili tendeva ad individuare un rapporto, seppur limitatissimo, fra la campagna e la città.

Con l'affermazione della civiltà comunale questo meccanismo semplificato d'istruzione, del tutto dominato dalla Chiesa, andò modificandosi e rendendosi più complesso. A questo punto diventava invece significativa la differenza fra città e campagna. La scuola fu certamente un potente strumento per una netta divaricazione fra due culture, quella urbana, razionale, organizzata sul tempo del mercante, sull'orologio del municipio, rispetto a quella contadina, orale, statica, legata al tempo della Chiesa, senza comunicazioni ed arricchimenti esterni<sup>3</sup>. La città significò alfabetizzazione, formazione professionale, apprendimento di una qualche nozione dello spazio circostante e del tempo, cioè, in pratica, geografia e storia. La campagna restò l'opaco mondo dove la cultura si concentrava nella chiesa e nel convento, nelle parole recitate e non capite, nelle immagini religiose, nelle prediche. Può bastare qualche dato, anche nella sua incertezza. Villani parla, per una città come la Firenze trecentesca, largamente sotto i centomila abitanti, di quasi diecimila bambini alle scuole elementari<sup>4</sup>. Questo significa che praticamente quasi tutta la leva scolastica frequentava una scuola parrocchiale e comunale, dove si imparava a leggere e a scrivere. Da mille a milleduecento ragazzi erano presenti nelle scuole di abaco e algoritmo, una scuola comunale che li abilitava alla futura professione mercantile, mentre da cinquecento a seicento erano nelle scuole di grammatica e logica (eredi delle scuole vescovili). Come si vede, anche se non è possibile esser certi delle cifre del Villani, che valutava ad occhio e senza un reale controllo dei dati, la città dava una risposta complessa e differenziata ai problemi dell'istruzione: prima di tutto alfabetizzava quanti (bambini, ma anche in gran parte bambine) erano in età scolare; poi separava gli artigiani (che avrebbero compiuto la loro educazione nelle Arti) e le donne, che non avevano bisogno di altra educazione. Quanti proseguivano erano a loro volta divisi in due gruppi: quelli legati in futuro alle attività mercantili e quanti avrebbero dovuto assicurare la riproduzione dei quadri amministrativi, politici, tecnici e professionali.

<sup>3</sup> Cfr. J. LE GOFF, *Au Moyen Age: temps de l'Eglise et temps du marchand*, in «Annales. Economies, Sociétés, Civilisations», XV (1960), 3, pp. 417-33 (trad. it. in *Tempo della Chiesa e tempo del mercante. E altri saggi sul lavoro e la cultura nel medioevo*, Einaudi, Torino 1977<sup>2</sup>, pp. 3-23).

<sup>4</sup> Cfr. G. MANACORDA, *Storia della scuola cit.*, I, p. 153.



Dati abbastanza analoghi offre Bonvesin da la Riva a proposito di Milano<sup>5</sup>. In questo caso non viene riferito il numero degli allievi, ma quello dei maestri, che erano settanta. Utilizzando come riferimento le normali cifre degli allievi per maestro che conosciamo nell'Italia del tempo, si può arguire una popolazione scolastica elementare superiore ai settemila allievi, cioè, in proporzione, abbastanza simile a quella fiorentina (grosso modo poco meno di un decimo dell'intera popolazione). Anche a Milano c'erano otto insegnamenti di grammatica, cui facevano concorrenza quelli, non precisati di numero, forniti da docenti che provenivano da altre città. Queste scuole «superiori» servivano a riprodurre tutti i quadri professionali ed amministrativi che Bonvesin del resto fissava con diligenza: oltre ai maestri, i grammatici e i copisti, legati all'istruzione e alla comunicazione, i notai (1500), gli avvocati (120), i medici laureati (28), i chirurghi (oltre 400), che però apprendevano gli elementi essenziali della loro professione per trasmissione familiare. La domanda di alfabetizzazione, di cultura scritta e di elementi di calcolo favoriva, come si è visto, una certa concorrenza della scuola «laica» a quella parrocchiale. In realtà in molti casi si trattava — anche nella scuola comunale — di un'attività svolta da un ecclesiastico. È indubbio però che nei comuni lentamente maturarono una serie di esperienze di insegnamento privato che non avevano più come segno caratterizzante catechismo e preghiera, ma scrittura e calcolo. Tali scuole, nate soprattutto a fini di lucro, furono lentamente assorbite e in qualche modo controllate dal comune, che diventò così il principale, anche se non l'unico, fornitore dei primi rudimenti di istruzione.

Lo stesso discorso vale anche per gli insegnamenti superiori (che erano però in parte almeno controllati dalle Arti) e per quelli di preparazione all'università. Quest'ultima fu la vera creazione della civiltà urbana e comunale<sup>6</sup>. Si tratta di un'istituzione molto antica, dalle origini complesse ed incerte. Come si è detto, ereditava due tradizioni: quella dell'accademia di diritto e quella della scuola vescovile. I caratteri che la resero tipica si fissarono nel XIII secolo, quando qualche istituto superiore più importante venne definito *Studium generale*. Nell'organizzare poteri, privilegi e nel dare importanza alle università svolsero un ruolo notevole i sovrani, il papato, i vescovi delle diverse diocesi ed anche le amministrazioni municipali. I primi tendevano a rafforzare l'università come strumento di una cultura dello Stato, a schierarla nei conflitti giurisdizionali; il papato e i vescovi tendevano a mantenere e a controllare questo strumento di formazione che si stava sostituendo, con ben altra ampiezza e possibilità, alle scuole diocesane; le amministrazioni locali vedevano nell'università un elemento di prestigio ed anche una possibilità di lucro, comunque sempre una sanzione dell'importanza del proprio centro. Compito dell'università medievale fu quello di fornire una cultura pro-

<sup>5</sup> Cfr. BONVESIN DA LA RIVA, *De magnalibus urbis Mediolani*, a cura di F. Novati, in «Bullettino dell'Istituto storico italiano», XX (1898), pp. 84-86. Tali dati, come quelli del Villani, erano già stati utilizzati da G. MANACORDA, *Storia della scuola* cit., I, pp. 154 sgg. Cfr. anche C. FROVA, *Istruzione e educazione* cit., p. 106.

<sup>6</sup> Cfr. G. MANACORDA, *Storia della scuola* cit., I, *passim*.

+ ST RIVA E NEO SALIANO VOL. VIII ARNOLD BSAH



fessionale (e soprattutto una licenza di professione, ma anche di insegnamento della medesima) nei seguenti settori: teologia, legge e medicina. Com'è noto, due erano i modelli cui si rifarano tutti i centri di studio europei: uno è quello parigino, l'*universitas magistrorum* (dove cioè il punto di aggregazione era l'associazione degli insegnanti; non a caso il rettore era uno di loro, scelto fra i più autorevoli), l'altro è Bologna, esempio di una *universitas scholarium* (dove cioè prevaleva il nucleo organizzativo degli studenti). Insegnanti e studenti (questi ultimi divisi in nazioni di provenienza) acquisteranno lentamente privilegi ed autonomie dalle forze interessate all'università, cioè le municipalità, l'impero, il papato, i vescovi. La vicenda di Bologna può essere indicativa: il primo nucleo fu quello degli studenti di diritto, che si richiamavano alla ripresa dello *ius* romano e al diritto canonico. Intorno ad esso si aggregarono studenti e docenti di discipline come teologia e medicina, fino a fare di Bologna la città degli studi più importante in Italia accanto a Padova. Altre università sorgeranno per impulso di sovrani, come quella di Napoli, legata alla volontà di Federico II di rafforzare lo stato meridionale, e quindi destinata a mantenere nel tempo una tradizione regalista e giurisdizionalista cui si richiameranno, nel XVIII secolo, riformatori come Celestino Galiani e Pietro Giannone<sup>7</sup>. Naturalmente l'università rappresentava per le città italiane del medioevo una serie di elementi talvolta anche contraddittori. Era, come nel caso di Bologna, una fonte di ricchezza e di apertura economica per gli spazi urbani, perché gli studenti portavano moneta straniera e consumavano nella città, offrendo una discreta domanda ad artigiani, osti, albergatori. Erano anche un elemento di apertura intellettuale, di arricchimento della cultura urbana, che si confrontava così con costumi e tradizioni differenti. Ma la presenza degli studenti era inevitabilmente sorgente di conflitti o perlomeno di tensioni. Esiste tutta una normativa di polizia municipale nelle diverse città italiane per limitare gli scontri fra gli studenti, spesso rissosi e prepotenti, e la popolazione che tendeva inevitabilmente ad isolarli. In alcuni casi (a Ferrara per esempio), l'università era voluta dalla municipalità ma non dalla popolazione, che odiava gli studenti e soprattutto temeva l'aumento delle imposte. La fine del medioevo vedeva così lo spazio italiano coperto da una rete abbastanza consistente di istituzioni culturali, che andavano da Torino, una delle più recenti (inizi del XV secolo), a Palermo. Si individuava fra l'altro una notevole mobilità di questa popolazione che ha lasciato, oltre che la fama di un *clericus vagans* eternamente errante e sempre in conflitto con le popolazioni locali, una vera e propria cultura come quella che emerge dalla tradizione dei *Carmina Burana*. La mobilità era legata, per studenti e docenti, alla conquista di sistemazioni migliori, al richiamo di maestri prestigiosi o sedi più ambite, allo spirito di avventura, alla volontà di fare nuove esperienze. Alle strade del pellegrino, del mercante, del guerriero si

<sup>7</sup> Cfr. v. GUADAGNO, *Un illustre avvocato riformatore di Università*, La Fiaccola letteraria, Napoli 1956. Cfr. soprattutto l'appendice che riproduce il *Parere* del Giannone sulle proposte di riforma dell'università di Napoli stilate dal Galiani e inviate a Vienna.

affiancavano così – ad aumentare la comunicazione e i rapporti fra città diverse – le strade che Lucien Febvre ha definito le *routes universitaires*, che collegavano Parigi a Bologna, Padova e giungevano fino alle città tedesche ed olandesi<sup>6</sup>.

## 2. La scuola «media» e l'educazione dell'uomo.

Con il maturare della civiltà urbana e il suo crescere di qualità e di potenza rispetto alla campagna, ma anche rispetto a forme universali di potere come erano papato e impero, affiora un nuovo modello di scuola che non ha niente a che fare né con le istituzioni ecclesiastiche, né con l'istruzione universitaria. È la scuola umanistica, che fiorisce nelle principali città italiane e che ha i suoi protagonisti in uomini come il veronese Guarino Guarini o Vittorino da Feltre. Con la scuola umanistica cambia profondamente l'atteggiamento pedagogico. Tutta la scuola medievale era dominata dal rapporto fra l'allievo e gli *auctores*<sup>1</sup>. Questi, che una lunga tradizione aveva fissato anche per numero, erano il punto di riferimento inevitabile per ogni disciplina: Donato per la grammatica, Ippocrate e Galeno per la medicina, Aristotele per la filosofia. La funzione del maestro era quella del mediatore fra *auctores* ed allievo. Il suo compito era quindi rigido e il risultato doveva essere l'apprendimento della *lectio*. Per realizzare ciò, la pedagogia ufficiale non esitava a prescrivere metodi severissimi, per esempio la punizione corporale dell'errore. Può essere interessante vedere un modello educativo che risale all'inizio del xv secolo e che è però ancora del tutto intriso di spirito medievale come la *Regola del governo di cura familiare* del beato Giovanni Dominici<sup>2</sup>. In questo testo si vede chiaramente come la prima preoccupazione del pedagogista sia l'educazione religiosa. Per questo propone ai genitori di aver in casa immagini di santi fanciulli «o vergini giovinette nelle quali il tuo figliolo, ancor nelle fascie, si diletta, come simile e del simile capito, con atti e segni grati alla infanzia». Il buon Dominici pensava all'istruzione elementare (scrittura e lettura) come ad un fatto prevalentemente maschile: «E perché di scritture ho già fatto menzione, a' maschi senza fallo si vorrà fare insegnare a leggere più onestamente si potrà». Egli registrava la crisi delle scuole religiose, soprattutto parrocchiali: «E stando il mondo come sta, il porrai a gran pericolo se li mandi a imparare con religiosi e chierici; son tali e quali, e poco v'imparerà»<sup>3</sup>. La scuola comune aveva il difetto, per il religioso, di essere una raccolta «di disprezzati, tristi, labili al male ed al bene contrari e difficili»: «Temo non perda infra un anno la fatica di sette»<sup>4</sup>. Minore dei mali comunque, la scuola pubbli-

<sup>6</sup> Cfr. L. FEBVRE, *La terre et l'évolution humaine. Introduction géographique à l'histoire*, Colin, Paris 1922.

<sup>1</sup> Cfr. E. GARIN, *L'educazione in Europa (1400-1600). Problemi e programmi*, Laterza, Bari 1966.

<sup>2</sup> G. DOMINICI, *Regola del governo di cura familiare*, Garinei, Firenze 1860.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 132.

MANAGER LA SCUOLA NEL RW 17 1941

ca richiedeva un intervento continuo della madre. Il Dominici era molto polemico nei confronti dell'educazione moderna: «Intendo i nostri antichi viddono scendo lor figliuoli»<sup>5</sup>. Era quindi per il salterio e la sacra dottrina, contro i latini: Virgilio, Ovidio e in genere la cultura classica, che corrompeva la fede richiamando alla fantasia dei bambini divinità pagane. A questo rifiuto precoce del modello umanistico, che maestri d'avanguardia andavano in quegli anni individuando, corrispondeva una pedagogia che non era però più quella violenta, comune nel medioevo, ma ancora tutta basata sul condizionamento alla religione, al rispetto dell'autorità e della famiglia: «Il figlio debbe essere umilissimo dinanzi al padre, più che 'l discepolo in cospetto del maestro»<sup>6</sup>. Era proprio questo modo d'insegnare e di concepire l'educazione che la scuola umanistica spezzava decisamente. Nelle pagine di Guarino o di Vittorino da Feltre che definivano i loro programmi (gli intenti pedagogici si direbbe oggi), l'attività d'insegnamento era prima di tutto un atto d'amore e di rispetto verso l'allievo. Dietro questa scelta naturalmente c'erano non solo una diversa concezione della cultura, ma anche e soprattutto dell'uomo e della sua *divinitas*<sup>7</sup>. Si può dire che la scuola umanistica abbia in qualche modo scoperto l'infanzia e l'adolescenza come età dell'uomo e della sua autonomia e specificità: non ha cioè più visto il bambino e l'adolescente come dimensioni ridotte e quindi impoverite dell'adulto, come era nel medioevo e com'è stato fissato dall'iconografia dell'infanzia dei secoli precedenti<sup>8</sup>. Fu un momento fortunato per i giovani che la frequentarono, perché si trattava di una scuola che, nella misura in cui scopriva l'autonomia dell'adolescenza, non tendeva a rinchiuderla, come avverrà nei collegi gesuitici, in steccati del tutto separati e quindi artificiosi. Scuola di vita reale, di ricerca, di comunicazione, di ideali: non a caso si ambientava nel contesto ancora corposo delle *libertates* urbane e voleva creare non medici, teologi o avvocati, ma prima di tutto cittadini. Non è quindi un fatto casuale che l'universo dei modelli eroici, quali si propongono all'uomo del tempo come esempio di vita, si arricchisca di una nuova figura, quella dell'insegnante, come mostrano le biografie di Guarino e di Vittorino da Feltre<sup>9</sup>.

### 3. L'eredità umanistica e il collegio gesuitico.

La grande stagione umanistica della scuola era destinata ad avere vita breve. L'esaurimento politico delle città italiane che avevano creato l'esigenza di questo tipo di educazione e il suo modello, la fine delle libertà urbane,

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>7</sup> Cfr. E. GARIN (a cura di), *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, Sansoni, Firenze 1958.

<sup>8</sup> Cfr. PH. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris 1960 (trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1968).

<sup>9</sup> Ora riportate in E. GARIN (a cura di), *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo* cit.

G X BAPU VS

ARZAS

121

ARZAS

121

7941



erano un processo destinato ad avere un ruolo notevole nella crisi dell'educazione umanistica. Ma si trattava di un modello che non poteva esaurirsi senza resistenze e comunque senza lasciare tracce. Come tanti altri aspetti dell'Umanesimo italiano, anche questo verrà ripreso e trasformato dall'Europa dei grandi stati assoluti: è quanto descrive Rabelais narrando come Gargantua venne liberato dall'educazione tradizionale per opera di un maestro come Ponocrate che si ispirava ai modelli umanistici<sup>1</sup>. Ma soprattutto la rottura della *res publica christiana* doveva avere drammatici e significativi riflessi sulla scuola e sui contenuti culturali. Al modello umanistico ed erasmiano della ricerca e della comunicazione, di una profonda libertà intellettuale, almeno per il dotto, si sostituì ben presto il timore dell'eterodossia, che favorì (e non solo nei paesi cattolici) una tendenza all'irrigidimento, alla conservazione, al conformismo. Un segno di ciò è per esempio la condanna di Erasmo come autore scolastico nel *Consilium de emendanda Ecclesia* del 1537, che pure si proponeva di offrire, all'interno del mondo cattolico, uno strumento per la riforma della Chiesa<sup>2</sup>. In realtà una parte dell'eredità della scuola umanistica doveva sopravvivere, irrigidita, nel collegio gesuitico. Quest'ultimo è certamente una delle più significative creazioni della Controriforma: era un tipo di scuola che si proponeva le stesse esigenze della secondaria degli umanisti, cioè un'educazione completa dell'uomo in tutta quella fascia di anni che precedono la formazione universitaria. In pratica il collegio gesuitico tesse, in diverse realtà, come per esempio a Padova, a contrapporsi all'università, considerata eterodossa sul piano religioso, e ad istituire corsi universitari in alternativa. Questa possibilità era favorita dal fatto che il collegio gesuitico aveva in realtà due funzioni: la prima era la riproduzione dei propri quadri; la seconda la formazione della classe dirigente<sup>3</sup>. Dato il lungo tirocinio scolastico cui erano sottoposti i futuri Gesuiti, il collegio era attrezzato a coprire tutte le domande culturali che si rivolgevano a discipline come teologia, filosofia, fisica e che erano state proprie in precedenza di una prima formazione universitaria. Naturalmente i collegi gesuitici, che si sparsero come una fitta rete nelle diverse province in cui la geografia dell'Ordine divise l'Italia, non erano tutti uguali, né con le stesse funzioni. Erano un'istituzione che poteva adattarsi abilmente alle esigenze dell'ambiente, delle comunità, del principe che li richiedeva. In Piemonte furono favoriti da Emanuele Filiberto nel quadro di una riorganizzazione dello Stato che contemplava anche una più moderna formazione della classe dirigente. Non era estranea altresì una volontà di utilizzarli come missioni contro i valdesi e i ginevrini, che turbavano l'unità religiosa dello Stato che si stava riorganizzando. Alla volontà del sovrano corrispose un notevole favore da parte del pubblico. Nobili e soprattutto ricchi

<sup>1</sup> F. RABELAIS, *Gargantua et Pantagruel*, Juste, Lyon 1542 (trad. it. Einaudi, Torino 1977<sup>4</sup>). Cfr. in particolare, nel libro I, i capp. XIV-XX, dedicati all'educazione tradizionale di Gargantua; dal XXI interviene Ponocrate; si vedano in particolare i capp. XXIII-XXV.

<sup>2</sup> Per il testo del *Consilium* cfr. M. MARCOCCI, *La Riforma cattolica. Documenti e testimonianze*, I, Morcelliana, Brescia 1967.

<sup>3</sup> Cfr. F. DE DAINVILLE, *L'éducation des jésuites. XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles*, a cura di M.-M. Compère, Minuit, Paris 1978, che raccoglie i più importanti saggi del grande storico sull'argomento.

borghesi donarono spesso i loro beni all'Ordine perché istituisse o allargasse i collegi piemontesi. Il rispetto verso i Gesuiti come educatori traspare in Piemonte in alcuni testamenti di esponenti della borghesia professionale, come il senatore Guidetti, che aveva appunto lasciato le sue ricchezze al collegio di Torino (a sua volta allogato nella casa lasciata dal patrizio Beccuti)<sup>4</sup> perché si allargasse e potesse avere più studenti. Così farà anche il presidente del Senato Gian Francesco Bellezia. Un altro segno della fortuna dei Gesuiti in Piemonte sarà il loro progressivo inserimento nelle opere di pietà e di educazione promosse dalla Compagnia di San Paolo, destinata a diventare nella seconda metà del XVII secolo la più potente banca del Piemonte e l'oculata amministratrice di un consistente patrimonio fondiario<sup>5</sup>. A Bologna furono in grado di rispondere alle esigenze di formazione del patriziato cittadino. A Modena, ma soprattutto a Parma, non si limitarono a fornire quanto era richiesto da parte degli Este e dei Farnese, ma richiamarono studenti da tutte le parti d'Italia e d'Europa<sup>6</sup>. In alcuni casi erano collegi diretti solo alla nobiltà, *seminaria nobilium*, come l'accademia de' Nobili a Torino. Il collegio più tipico era invece aperto, sia perché rispondeva anche alla domanda di formazione della borghesia professionale, sia perché, accanto agli studenti destinati al mondo, c'erano i novizi. Era un tipo di scuola che combinava in modo efficace il modello della vita monastica con la sua separatezza, le gerarchie, la disciplina, i tempi religiosi, con il *curriculum* inventato dagli umanisti, dalla grammatica latina alla retorica, alla filosofia. In questo contesto nasceva la classe, che non era tanto un'aggregazione di età, quanto di specifiche conoscenze. Dietro il collegio, c'era un notevole e complesso monumento pedagogico, costruito su una lunga esperienza didattica, come la *Ratio studiorum*, che prevedeva non solo i contenuti, ma anche modi d'insegnamento abili ed efficaci, basati non solo sulla memorizzazione, ma anche sulla disputa, sull'emulazione, su un complesso meccanismo di giudizi ed esami<sup>7</sup>.

Con la Controriforma la Chiesa affermava il suo ruolo primario nel campo dell'istruzione rispetto allo Stato e alla famiglia, che accettavano un compito del tutto subalterno. Il collegio gesuitico diventò per tutti la scuola pub-

<sup>4</sup> Cfr. G. CLARETTA, *Il Municipio torinese ai tempi della pestilenza del 1630 e della reggente Cristina di Francia duchessa di Savoia. Saggi storici*, Civelli, Torino 1868; cfr. anche ID., *Il Presidente Gianfrancesco Bellezia torinese: monografia storica su documenti*, Civelli, Torino 1866, dove, fra l'altro, in appendice, pubblica il testamento del Bellezia che è un documento notevole dell'atteggiamento di questo alto magistrato piemontese verso il potere e verso l'Ordine nella specifica funzione di educatore del proprio ceto.

<sup>5</sup> Cfr. E. TESAURO, *Istoria della Venerabil Compagnia della Fide Cattolica, sotto l'invocazione di San Paolo, nell'Augusta Città di Torino*, Zappata, Torino 1701<sup>2</sup>.

<sup>6</sup> Cfr. G. P. BRIZZI, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I «seminaria nobilium» nell'Italia centro-settentrionale*, Il Mulino, Bologna 1976.

<sup>7</sup> Cfr. M. BARBERA, *La Ratio studiorum e la parte quarta delle costituzioni della Compagnia di Gesù*, Cedam, Padova 1942. Cfr. ora l'agile edizione di M. SALOMONE (a cura di), *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu. L'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti*, Feltrinelli, Milano 1979. Un quadro complessivo, sintetico ma efficace, fornisce il volumetto di D. BALANI e M. ROGGERO, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei lumi*, Loescher, Torino 1976. Cfr. ora G. P. BRIZZI (a cura di), *La «Ratio studiorum»*. *Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti tra Cinque e Seicento*, Bulzoni, Roma 1981.