LINEA PININFARINA

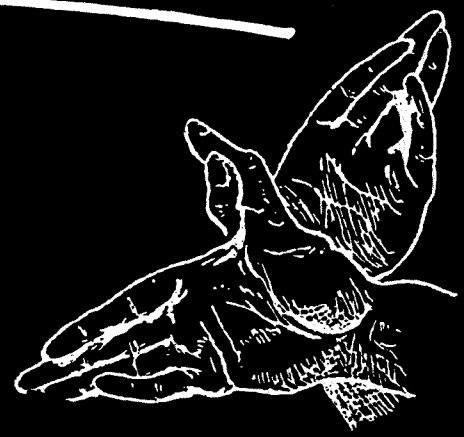
LA TRADIZIONE DEL NUOVO

FERRARI 308 GTB

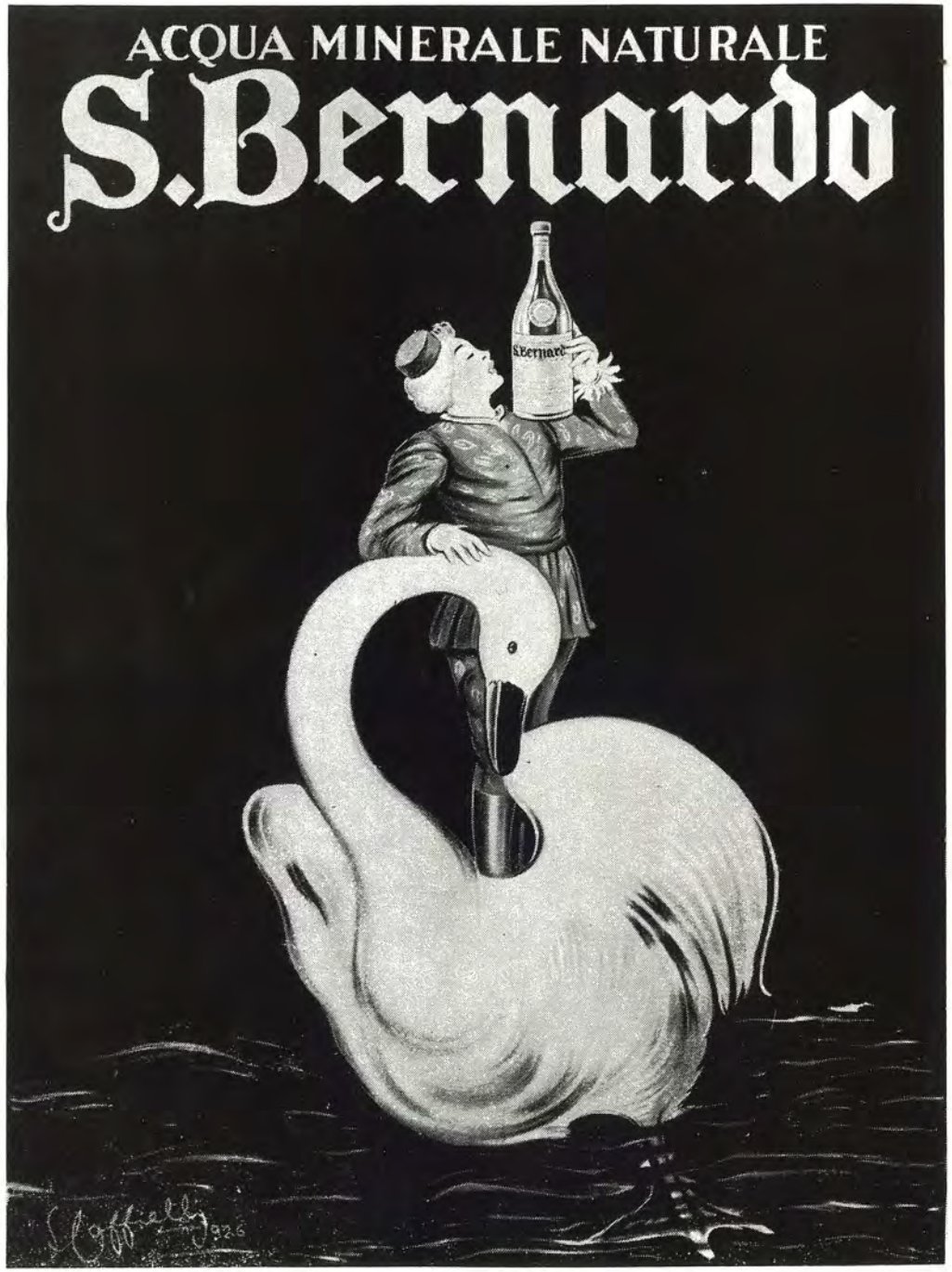
pininfarina

linea teatrale

10

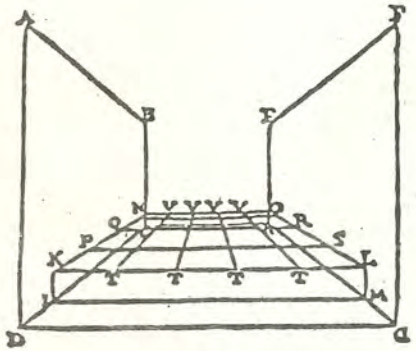


Anno IV - N° 2 - II Semestre 1988 - L 5.000 (i.v.a. compresa)



RIV. 80

linea teatrale



RIV. 80

CENTRO STUDI TEATRO STABILE TORINO BIBLIOTECA

N. 10 - dicembre 1988

LINEA TEATRALE quadrimestrale, proprietà
di SUTKI e della editrice MILLE

Direttore responsabile Gian Renzo Morteo

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV/70

Sommario

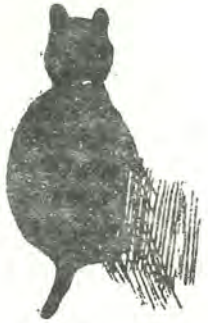
4
La linea *g.r.m.*

Proposte

6
Teatro e scuola:
una storia millenaria *Gian Renzo Morteo*

63
Letture

Fausto Malcovati *Stanislavskj. Vita, opere e metodo*
(Marco Chianale)
Tadeusz Kantor *Scuola elementare del teatro*
(Maria Riccarda Bignamini)



La linea

Come definire una raccolta di punti di vista, informazioni e documenti attorno ad un tema? I termini *studio* e, a maggior ragione, *saggio* appaiono troppo ambiziosi e soprattutto impropri. In loro, infatti, l'intervento ordinatore ha come l'aria di prevalere sui dati, e per di più, anche se non la rivendicano, lasciano sospettare una qualche aspirazione alla completezza. Non è il caso nostro. Diciamo quindi *ricerca*, confessando così il primato della curiosità, della notizia, anche di quella più ovvia, e la coscienza che molto cammino resta da fare.

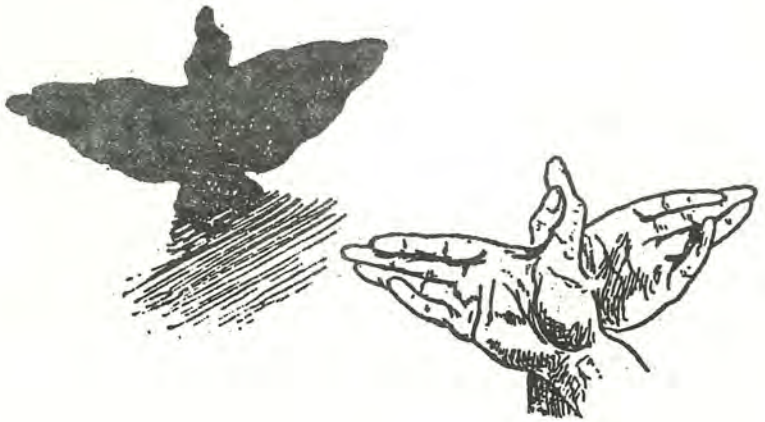
Il tema attorno al quale i nostri appunti raccolgono punti di vista, informazioni e documentazioni è costituito dai rapporti teatro-scuola attraverso i tempi. Rapporti e non rapporto in quanto si tratta di un fenomeno estremamente vario non soltanto sotto l'aspetto, diciamo così, quantitativo, ma anche e soprattutto qualitativo, di natura: si va infatti dalla mera continuità all'interdipendenza, dall'accettazione al rifiuto, ecc.

Negli anni scorsi (oggi in questo campo si tende all'assestamento burocratico) si è molto discusso di scuola e di teatro: lo si è fatto però quasi esclusivamente in termini teorici, metodologici e organizzativi e con spirito pionieristico, come se la questione non avesse spessore storico o tutt'al più lo circoscrivesse a pochi decenni. In realtà si tratta di una storia lunga, complessa, che, come il corso di taluni fiumi, ora scorre in superficie, ora affonda nel sottosuolo. Storie di questo tipo non sono mai casuali e di solito rimandano a relazioni e complicità ben più congeniali di quelle apparenti. Prenderne coscienza significa ritrovare delle radici, consolidarsi e collaudare la propria autenticità, ricavando dal passato stimoli per il nuovo anziché pretesti per imbalsamare il tutto. In questo caso il

vantaggio può essere sia per la scuola che per il teatro, oltre che per la loro reciproca relazione.

Esplorare, o meglio cominciare ad esplorare i rapporti teatro-scuola attraverso i tempi è l'obiettivo della ricerca che, eccezionalmente, occupa quasi interamente questo numero di *Linea*. Trattandosi di un primo approccio non ci siamo fermati davanti all'ovvio e al risaputo; meglio peccare di semplicismo che lasciarsi alle spalle i malintesi che accompagnano sempre i discorsi che danno per scontati i presupposti. Abbiamo anche preferito fermarci alle soglie del presente guardare ai lunghi periodi, sia pure a costo di molte sommarietà, in quanto sembrava urgente individuare, non fosse che a titolo di ipotesi, percorsi e tendenze. Abbiamo parlato di ricerca; forse sarebbe più esatto parlare soltanto di appunti, di proposta di ricerca. Non vorremmo farci delle illusioni, ma abbiamo l'impressione che gli assaggi fatti giustifichino il desiderio di verifiche e di approfondimenti.

g.r.m.



Teatro e scuola: una storia millenaria

"Giuoco delle parti", opposizione e collaborazione attraverso i secoli e le culture. Una realtà da esplorare.

I

Uno dei modi più antichi e ricorrenti per spiegare e giustificare - o eventualmente deplorare - l'esistenza del teatro consiste nel riconoscergli una valenza educativa. Persino quei teorici e moralisti, cristiani o non cristiani, che lo hanno condannato come diabolico strumento di corruzione sono stati spinti a farlo dalla convinzione che esso fosse in grado di influenzare il pensiero e il comportamento dello spettatore: il che è un'implicita ammissione di quella valenza, giacché sarebbe impossibile usare male qualcosa che non esiste.

Già Platone (*Minosse*, 321) notava che "la tragedia è la poesia che più diletta il popolo e più trascina gli animi". In virtù di tale suo potere la tragedia e quindi il teatro in genere possono costituire, se male usati, fattori di pericolosità sociale, sicché, secondo il filosofo greco, devono essere attentamente sorvegliati dalle autorità. "Chi può pensare che un qualsiasi stato, presente o futuro, governato da buone leggi possa lasciare alla discrezione del poeta l'educazione e i divertimenti elargiti dalle Muse (...) senza domandarsi se quelle lezioni formino (i giovani) alla virtù o al vizio?" (1).

Dello stesso parere si rivelerà molti secoli più tardi Caterina di Russia che in una lettera a Voltaire scriveva: "Il teatro è la scuola della nazione ed essa deve essere rigorosamente sottoposta alla mia sorveglianza: io sono il principale maestro di questa scuola, giacché il mio primo dovere davanti a Dio è di rispondere dei costumi del mio popolo".

Altri, della valenza educativa insita nel teatro, hanno preferito vedere soprattutto gli aspetti positivi. Leggere esclusivamente in questa chiave l'idea aristotelica di *catarsi* sarebbe senza dubbio un'operazione culturale grossolana e riduttiva, tuttavia non si può neppure escludere del tutto tale lettura.

Se Pericle ritenne opportuno istituire il *teoricon*, cioè un apposito aiuto economico a favore dei cittadini più poveri per consentire loro di assistere agli spettacoli (2), fu, in parte almeno, per assicurare a tutti i vantaggi dell'esperienza drammatica. Quanto all'età ellenistica, "non senza ragione il teatro è stato definito la scuola di quest'epoca" (3).

Lo stesso mondo ecclesiastico, che tanto severamente aveva condannato e ancora condannava il teatro profano di derivazione classica, sin dall'alto Medioevo aveva dato vita ad una nuova forma di spettacolo - il *dramma liturgico*, da cui sarebbe discesa quella che in Italia si chiama *sacra rappresentazione* - i cui scopi edificanti sono chiaramente enunciati nella *Regularis Concordia* (965-975) del benedettino inglese Saint Ethelwold: "fortificare la fede del volgo ignorante e dei neofiti" (4).

Shakespeare (*Amleto*, atto III, scena 2) è molto esplicito: "lo scopo del teatro è in ogni caso quello di offrire una sorta di specchio alla natura, di rivelare alla virtù il proprio aspetto, la propria immagine al vizio e alle successive epoche forma e fisionomia particolari".

Più arduo ricondurre a funzioni educative il comico, soprattutto nell'ambito di culture che guardano con sospetto ogni forma di divertimento e di piacere, in quanto, anche

Alle ricerche d'archivio e di biblioteca per questo studio ha collaborato la dott.ssa Silvia Benaduce.

se onesti, essi vengono considerati come distrazione dagli interessi superiori.

E' il problema che si trovò ad affrontare con particolare urgenza la Commedia dell'Arte, spettacolo privo persino della malleveria letteraria. Il motto *Castigat ridendo mores* (corregge col riso i costumi), che tanta fortuna ebbe in seguito, fu estorto, si racconta, dal famosissimo arlecchino Domenico Biancolelli, *Dominique* per i francesi, a Jean de Santeul (1630-1697), un ecclesiastico celebre ai suoi tempi come autore di versi latini. Il motto è interessante in quanto formalizza il principio dell'educazione doppiamente indiretta: non fornire un modello, bensì segnalare un errore e farlo non con indignazione, ma con ironia.

Con la Rivoluzione francese i discorsi sul valore educativo del teatro passano dall'ambito meramente culturale a quello politico, legislativo e amministrativo. Così, ad esempio, il *Plan général d'Istruction publique* dell'11 frimaio dell'anno II (1° dicembre 1793) stabiliva, sin dal primo articolo, che i teatri "fanno parte del secondo grado di istruzione pubblica" (5), il che equivale a dire che essi debbono assolvere nei confronti degli adulti le funzioni che la scuola assolve nei confronti dei giovani. Questo principio, che con espressione odierna si definisce "educazione permanente", attraverso tutto il teatro dell'ottocento e ancora ai nostri giorni costituisce il principale argomento usato per legittimare l'intervento pubblico a favore del teatro.

Non dimentichiamo d'altronde che già nel 1783, nella risposta alla lettera critica inviatagli da Ranieri de' Calzabigi, Vittorio Alfieri aveva scritto: "Io credo fermamente che gli uomini debbano imparare in teatro ad essere liberi forti generosi trasportati per la vera virtù, insofferenti d'ogni violenza, amanti della patria, veri conoscitori dei propri diritti, e in tutte le passioni loro ardenti retti e magnanimi".

I temi della Rivoluzione costituiscono in Francia e di riflesso in Europa uno dei filoni del pensiero teatrale ottocentesco, in particolare, ovviamente, di quello che in modo un po' generico potremmo definire di sinistra (Michelet, Brofferio, ecc.). Li ritroviamo ad esempio verso la metà del secolo, quando lo Stato si pose il problema dell'intervenire o no con sovvenzioni nel campo del teatro, nelle parole altisonanti di Victor Hugo, curiosamente intrecciate, giusta gli ideali della società borghese del tempo, a considerazioni di prestigio e convenienza. "Due grandi interessi si spartiscono la questione teatrale: uno è il progresso dell'arte, l'altro il bene del popolo. Anche i due principi che dominano tutta la storia dell'umanità sono qui di fronte: autorità e libertà... Che ha fatto il principio d'autorità in materia d'istruzione, di moralizzazione del popolo? Ha represso il genio, ha impedito i capolavori. Io accomuno la libertà del teatro con la libertà d'insegnamento: il teatro è uno dei rami dell'insegnamento popolare... Responsabile della moralità del popolo, lo Stato non deve svolgere una funzione negativa. Accanto ai teatri liberi, esso deve istituirne altri che sarà suo compito governare, nei quali il pensiero sociale potrà manifestarsi... Avremo così i grandi teatri nazionali e tu, Stato, che non vuoi speculare, attirerai non soltanto il popolo nei nostri teatri nazionali, ma gli stranieri. E questa sarà una fonte di ricchezza per la Francia e per Parigi... Chi pagherà le enormi sovvenzioni? L'Europa. Concediamo un credito alla gloria nazionale: l'ammirazione europea lo rimborserà" (6).

I riferimenti e le citazioni potrebbero moltiplicarsi: quelli forniti qui sono soltanto una sparuta campionatura della tematica sulla valenza educativa del teatro. Bisognerebbe anche mettere in discussione la stessa idea di teatro che sta dietro a tutti questi discorsi, o quanto meno circoscriverla e definirla, operando alcune importanti distinzioni. E' proprio vero che il teatro è educativo e se lo è in che misura e a quali condizioni lo è e secondo quali procedure raggiunge il proprio obiettivo, ammesso e non concesso che esso sia uno solo?

Su questi interrogativi ritorneremo, per il momento però è più importante limitarci alla constatazione di un fatto storico: attraverso i secoli e le culture il teatro è stato visto molto spesso da osservatori esterni e da teatranti come uno strumento in grado di contribuire alla formazione della coscienza pubblica e in qualche misura anche a condizionarla.

Date tali premesse sarebbe strano se il teatro nella sua storia non avesse mai incontrato la scuola e se, per parte sua, la scuola, stanti così conclamate virtù educative dell'arte drammatica, non avesse mai ritenuto suo interesse sfruttarle. E l'incontro infatti c'è stato, anche se non privo di conflitti, sospetti, intermittenze, come d'altronde continua ad essere anche oggi. A rendere travagliato il rapporto hanno contribuito molti fattori: dalle rivalità tra due "strumenti" educativi al loro diverso modo di elaborare il dato culturale (uno prevalentemente sistematico e precettistico, l'altro prevalentemente analogico ed esplorativo), via via, sino all'esistenza nelle varie epoche di forme teatrali che la scuola tende a rifiutare e con le quali preferisce non confrontarsi.

Di incontro, o di reale possibilità d'incontro si è ovviamente potuto cominciare a parlare soltanto dal momento in cui la scuola è stata in grado di formalizzarsi in una istituzione ideologicamente coerente, diffusa sul territorio e finalizzata (almeno in teoria) al servizio di tutta la popolazione.Il che in pratica equivale a dire dal VI secolo d.C., quando sul tronco della chiesa sorsero quelle scuole presbiteriali, vescovili e cenobiali che, nel IX secolo, la riforma carolingia potenzierà e regolerà.

Nel mondo classico le scuole erano sorte come imprese private, a dimensione e carattere personale, vale a dire del singolo maestro, aperte ad allievi paganti. Il loro scopo era quello di fornire un insegnamento specifico e pratico: la lettura, la scrittura, l'aritmetica, la musica, il canto, la danza, ecc.,o, nel caso di studenti più avanti negli anni, particolari arti e mestieri. Soltanto alcune scuole tenute da filosofi, sofisti in particolare, o da retori e di fatto riservate alle élites erano luoghi di discussione e di formazione in grado di consentire un'armonica crescita intellettuale.

I metodi seguiti dai maestri, soprattutto nei confronti degli allievi più giovani, erano decisamente rudi: sia Eroda in Grecia (*Il maestro di scuola*, III mimiambo), sia Orazio a Roma (*Epist.* II 1, 70-71) si soffermano a parlare dell'uso della frusta e molti altri scrittori confermano. I genitori, a quanto risulta sempre dal mimiambo ricordato, erano d'accordo per la ragione che erano loro a pagare il maestro e non volevano sprecare i soldi, tanto più che consideravano quella spesa un investimento: il figlio istruito avrebbe potuto essere un più solido bastone per la loro vecchiaia (7).

Sebbene gradualmente, prima in Grecia (a partire dal V sec. a.C.) e poi a Roma (dagli ultimi anni della repubblica), lo stato abbia cominciato ad occuparsi della scuola, stabilendo regole e talora fornendo aiuti economici (ad esempio il pagamento degli insegnanti), i risultati, almeno per quanto concerne la maggior parte della popolazione, si limitarono alla diffusione abbastanza uniforme di una alfabetizzazione (più spesso semialfabetizzazione) quasi esclusivamente funzionale alle esigenze della vita quotidiana. Il divario culturale tra le classi superiori e quelle medie e inferiori anzichè diminuire crebbe. Il libro restò ancora a lungo un lusso riservato a pochi (e non soltanto per ragioni di costo): quando poi, all'epoca di Marziale (I sec. d.C.), la pratica della lettura si diffuse, fu la letteratura a modificarsi, ossia ad adeguarsi ad un pubblico alfabetizzatosi, ma di scarsa maturità intellettuale (8).

Sembra di poter constatare qui una sorta di dissociazione, e i rischi connessi a tale dissociazione, tra istruzione e formazione, l'una affidata alla scuola, l'altra alla società: famiglia, leggi, consuetudini, valori e ideali di gruppo e loro proiezione simbolica sotto forma di riti, cerimonie, feste e spettacoli. La dissociazione di solito tende a farsi tanto più pericolosa quanto più il sistema di relazioni umane e il livello di vita si evolvono. Probabilmente il fatto che nel periodo ellenistico, come abbiamo visto, la *vera* scuola fosse il teatro non è del tutto positivo.

Se, come sostiene l'etnologo Oskar Eberle, "fra i compiti più importanti delle culture primitive vi è quello di far apprendere ai giovani e alle ragazze, in occasione della loro iniziazione, l'arte dell'orda e della tribù; e l'arte originaria è appunto il teatro, ovvero la presentazione ottica e sonora di vari temi mediante le possibilità di movimento e di suono offerte dal corpo umano"(9), tale metodo di trasmissione culturale rivela i propri limiti quando, da un lato, la pratica teatrale attiva si trasforma in mera

ricezione e, dall'altro, l'organizzazione sociale nel suo complesso si articola e si complica sottoponendo i propri membri ad una maggiore varietà di influenze e di esperienze. Così può capitare che persino la tragedia, la quale, nelle sue forme più alte, in Grecia, è ricerca di verità (10), anzichè, come tende ad essere nelle culture cristiane, prevalente interpretazione ed applicazione della verità, finisca per ripiegarsi su se stessa e adeguarsi, come la qualità del libro nel I secolo d.C., ad una domanda più modesta. In una società evoluta il teatro può essere veramente "scuola" soltanto in rapporto dialettico ed eventualmente conflittuale con una vera scuola.

Comunque, tornando al nostro tema, anche nel mondo antico, ci informano le fonti, la scuola aveva un rapporto con il teatro, quanto meno sul piano della lettura e del commento dei testi. Si trattava però di un rapporto di solito circoscritto alle scuole riservate alle minoranze, alle élites.

Non è probabilmente arbitrario pensare, anche se i dati sicuri in nostro possesso non sono molti, che nel Medioevo gli spettacoli religiosi, soprattutto alle loro origini, siano stati una sorta di estensione pubblica di quelle scuole presbiteriali, vescovili, cenobiali alle quali abbiamo già accennato. Gustave Cohen, ad esempio, nella sua *Histoire de la mise en scéne dans le théâtre religieux français du Moyen Age* (1951) ci fa sapere che alle rappresentazioni partecipavano, di solito con ruolo di angeli, i bambini che frequentavano la chiesa. Per capire il carattere e la funzione di tali spettacoli e il loro naturale collegamento con le scuole bisogna tener presente la situazione storica. "Il periodo tra lo scorcio del terzo secolo e l'età di Giustiniano segna una svolta nella diffusione dell'alfabetismo e nei meccanismi di produzione e di circolazione del libro nel mondo greco-romano". Il crollo delle strutture urbane, dovuto a molti motivi tra cui, non ultimo, le invasioni barbariche, "determina l'irreversibile declino delle istituzioni scolastiche, soprattutto della scuola primaria, con la conseguente, grave crescita dell'analfabetismo". In tali condizioni la stessa Chiesa si trova costretta a rivedere i propri criteri di evangelizzazione e ad adottare, "quali nuovi mezzi di comunicazione del proprio credo, il discorso omiletico

e quello iconografico" (11).

L'espressione citata della *Regularis Concordia*: "fortificare la fede del volgo ignorante e dei neofiti", acquista nel contesto delineato un ben preciso significato e appare perfettamente riconducibile ad una idea di teatro-scuola molto vicina a quella che Giovanni Damasceno (675-750) aveva delle arti figurative: *bibloi ton agrammaton*, cioè: libri per analfabeti (*Imag.* 2,10, PG 94,1293C). In realtà nel teatro religioso medievale la componente più specificatamente teatrale ha molto spesso (non mancano fortunatamente le eccezioni) una funzione di imbonimento, di *treppo* direbbe un cantastorie, rispetto ad un messaggio che non si elabora attraverso alla rappresentazione, ma che esiste definito a priori. E' una caratteristica che nella seconda metà dell'800 assumerà il dramma a tesi e in anni più recenti molto teatro politico.

Nell'ambito di alcune scuole ecclesiastiche e soprattutto di quelle che si caratterizzarono come centri di speculazione (esemplare il caso della scuola di Chartres, fondata nel 980 dal vescovo Fulberto) piuttosto che come semplici luoghi di indottrinamento dei giovani, nel XII secolo, accanto all'ormai tradizionale attività di teatro pio ed edificante (di lì a poco destinata ad essere ereditata da confraternite di laici devoti), cominciò a svilupparsi una produzione in cui si riflettono con grande spregiudicatezza e virtù iconica le tematiche di un dibattito culturale vigorosamente innovatore.

L'idea formalizzata da Bernardo di Chartres: "noi siamo come nani sulle spalle di giganti, sicché possiamo vedere più cose e più lontano di loro", idea con la quale l'intellettuale moderno riconosce a sé stesso, a dispetto della propria piccolezza (nano), una superiorità di fatto sui "giganti" antichi, svincola la mente da una troppo rigida sudditanza ai modelli classici, favorendo e legittimando di conseguenza un rapporto meno mediato con la realtà e quindi anche il piacere per l'esplorazione e la ricerca.

Il cambiamento si manifestò in tutti i campi, dalla grammatica alla dialettica, dalla retorica alla filosofia, concezione e fattura drammatica comprese. Frutto tipico ne sono le cosidette "commedie elegiache" di Chartres. Qui l'ag

gettivo *elegiache* non sta ad indicare un contenuto, bensì una scelta metrica: l'uso del distico ovidiano. Dal punto di vista strettamente e convenzionalmente teatrale tali opere possono apparire, anche per il modello stilistico scelto, come testimonianze di una fase "arcaica" in cui il processo di differenziazione tra racconto e obiettivazione dialogata della vicenda non si è ancora compiutamente realizzata (12), tuttavia la loro efficacia drammatica è incontestabile.

Parlando di colui che può essere considerato il capo scuola del gruppo, cioè Vitale di Blois, autore tra l'altro, intorno al 1160, di una "sua" *Aulularia*, il Doglio scrive: "sulla scorta della contemporanea letteratura di tradizione popolare, costituita allora dai *fabliaux* (racconti, novelle, favole, di tema ora crudamente veristico, ora suggestivamente esotico), immette, nella forma della commedia, oltre il linguaggio misto di narrazione-dialogo, già presente nella drammaturgia religiosa, elementi vitali di quella "nuova" e complessa società in divenire: la passionalità e la spregiudicatezza, il materialismo pratico e il cinismo che, soffocati per secoli sotto la coltre del formalismo letterario delle scuole ecclesiastiche, emergono soltanto ora, per la prima volta non censurati da una cultura che sembra ostentare il proprio non-conformismo" (13).

I testi inclusi dagli studiosi nel novero delle "commedie elegiache" francesi del XII secolo sono diciannove e i principali autori, oltre al già ricordato Vitale di Blois, sono Guglielmo di Blois, Matteo di Vendôme e Arnolfo di Orléans, tutti della regione della Loira. Ciò non toglie però che tra la fine del XII e l'inizio del XIII secolo testi elegiaci, sostanzialmente analoghi, si segnalino in altre parti della Francia, così come in Inghilterra ed anche in Italia. Nel nostro paese si segnalano *Lamentele della moglie di Cavichiolo* e *La moglie del ciabattino* di matrice pavese e *Paolino e Polla* di Riccardo di Venosa in Sicilia (14).

Alcuni studiosi - J. Frappier in Francia, Pandolfi in Italia (15) - tendono a considerare le commedie elegiache un fatto elitario, teatralmente marginale, niente più che un raffinato e licenzioso divertimento circoscritto a piccole cerchie di intellettuali ecclesiastici. Il gusto per la discussione filosofeggiante, talora parodiata, l'estrema

disinvoltura nel trattare questioni di amore e di sesso, l'assoluta spregiudicatezza nel descrivere psicologia e corpo femminili (frutto di distacco misogeno?), l'aristocratica contrapposizione tra il superiore mondo della scuola e della cultura e la rozzezza contadina (anticipazione di quella che nel XIV secolo, con Matazone da Caligano, diventerà "satira del villano"), tutte queste caratteristiche oltre ai menzionati caratteri stilistici, ne farebbero un fenomeno interessante, ma storicamente irrilevante, in quanto praticamente senza seguito.

Si tratta in sostanza di una tesi che tende a dissociare il rapporto teatro-scuola, incontestabile nel caso specifico, dal rapporto scuola-società-storia. Tesi quindi poco convincente in quanto l'ultimo rapporto può essere mediato, distorto, sommerso, rallentato, ma non abolito. E in effetti la diffusione della tipologia teatrale in questione di là da un circoscritto territorio e da un limitato periodo temporale, unita alla documentata circolazione avuta dai manoscritti di Chartres, autorizzano a pensare che le commedie elegiache abbiano potuto influenzare, ovviamente assieme con altri modelli e soprattutto assieme con gli stimoli forniti dall'attualità e dalle condizioni di vita, il meno aristocratico, sebbene ancora di categoria, teatro universitario, o goliardico dei secoli XIV e XV, la cui compartecipazione alla formazione del teatro rinascimentale è largamente riconosciuta.

Può non essere superfluo ricordare che saranno scuole (*studia*) come quella di Chartres che nei secoli XII-XIII si organizzeranno in associazioni, cioè *universitates*, di studenti e professori e quindi in corporazioni dotate di propri statuti riconosciuti dall'autorità laica o ecclesiastica. "Una delle ricerche tuttora da compiere nella storia letteraria del medio evo è quella circa il teatro scolastico dei secoli XII e XIII" scriveva sin dal 1928 Filippo Ermini, proprio presentando il *Babio* (*Babbeo*), la più formalmente "teatrale" commedia elegiaca (16). E così lo studioso introduceva il discorso sul rapporto tra vita universitaria e teatro: "E' noto che nelle feste sociali degli studenti delle maggiori università e, prima fra tutte, dell'Università di Parigi, gli allegri canti o le *cantiones* delle brigate

ne' quartieri abitati da loro o nelle vie adiacenti alle scuole si mutarono spesso da liriche in drammatiche, e vi si mescolò quel senso umoristico e parodistico, ch'ebbe poi la migliore espressione artistica nelle liriche dei goliardi. Le commedie appartenenti al teatro, che chiamerei scolastico, perché rappresentate forse da *scholarii* nell'interno delle università o in luoghi abitualmente da loro frequentati, sono d'una qualità speciale, cioè brevi, infarcite di ricordi classici e sovente scritte con fine satirico rispetto a costumi o a dottrine in voga".

Il teatro latino preumanistico e umanistico, soprattutto in età più remota, in sostanza alle origini, è dunque in larga parte opera di studenti. Esso può essere considerato come una sorta di ampliamento di quei *mimi scolastici* (brevi dialoghi burleschi, forse libere variazioni su temi assegnati dagli insegnanti) in uso sin dall'alto medioevo. Presumibile stimolo e in qualche misura modello per tale attività, le commedie di Plauto e Terenzio, i soli autori drammatici latini studiati a scuola e per altro letti, almeno in ristretti ambienti colti, senza soluzioni di continuità durante tutto il medioevo (17).

Si tratta di testi che, abbandonano il distico elegiaco e l'impasto narrazione-dialogo, mentre a differenza di quelli degli ultimi decenni del '400, non ricalcano da presso i modelli antichi, limitandosi a trarne sollecitazioni, incuranti come sono, non meno dei coevi testi religiosi, delle unità classiche, della divisione in atti, di tutti gli artifici volti a creare un'illusione di logica narrativa, imparentati con la novellistica del tempo, spesso da essa ispirati, e costruiti su personaggi, situazioni e temi contemporanei. Si aggiunga che non di rado l'azione è ambientata proprio nel mondo delle università. Raramente sono opere di alta poesia drammatica, ma non c'è dubbio che costituiscono preziosi documenti di costume.

In fatto di sboccatezza di linguaggio, gusto per la mascherata e la gesticolazione, atteggiamenti burleschi e anticlericali, si può rilevare una certa affinità con il mimo giullaresco, "l'unica espressione dell'antico teatro profano che sopravviva nel Medio Evo, resistendo ad ogni attacco e ad ogni condanna; il mimo, cioè lo spettacolo buffonesco, per il quale basta per vivere e prosperare una piazza, una corte, un castello, un banchetto di nozze (...), un crocchio di gente che guardi, ascolti, rida" (18).

La tradizione vuole che l'iniziatore di questo tipo di teatro, legato alla scuola e agli studi, sia stato sin dal XIV secolo Francesco Petrarca con una giovanile *Philologia*, andata perduta probabilmente a causa del rigetto che ne fece in età matura lo stesso autore. All'estremo scorcio del 1300 risale il *Paulus, comoedia ad iuvenum mores corrigendos* di Pier Paolo Vergerio (1370-1444), da Capodistria, studente a Bologna. L'autore, oltre che nella storia dell'umanesimo, si è conquistato un posto di rilievo anche in quella dell'educazione. Ciò spiega perché la sua commedia, come dichiara il titolo stesso, a differenza della maggior parte delle opere goliardiche si prefigga indubbie finalità pedagogiche.

Anonime numerose commedie degli inizi del '400: *Janus sacerdos*, la *Commedia elettorale* (nata negli ambienti dell'università di Padova; il titolo è stato coniato dalla critica moderna), la *Conquestio uxoris Canichioli*, la *Comedia di Bile*, ecc., mentre più avanti troviamo un *De falso ypocrita* del vercellese Ronzio, la *Philogenia* del parmense Ugolino Pisani, il *Dolos* di Luigi Morelli e via dicendo. Si potrebbero ricordare anche autori più noti, come ad esempio Leon Battista Alberti o Enea Silvio Piccolomini: l'opera di quest'ultimo però nata nello spirito, ma non nell'ambiente scolastico (19).

Secondo Vito Pandolfi, sostenitore della tesi, per altro ragionevole, che vede l'origine del teatro italiano moderno nel teatro latino goliardico e umanistico e non nelle sacre rappresentazioni (quest'ultime "cos'hanno a che vedere con Macchiavelli e Ruzzante, con i comici dell'arte e Bruno (e tantomeno con i tentativi di tragedia?)") (20), segnala l'università di Pavia come uno dei principali centri della rinascita teatrale. Indubbiamente le università, fitti agglomerati di giovani provenienti dai paesi più diversi e organizzati in sodalizi autogestiti, sono state uno dei luoghi d'elezione di quella "teatralizzazione continua della vita" (21) che caratterizza il medioevo. Nel caso specifico la teatralizzazione riguardava in primo luogo la stessa vita

universitaria (ad esempio la *vesperia*, cioè la riunione nel corso della quale lo studente, a conclusione del periodo di studio, veniva solennemente licenziato: a Pavia la cerimonia si svolgeva addirittura in duomo e finiva di solito per trasformarsi in una sorta di festoso baccanale (22)) e poi, naturalmente quello che noi potremmo chiamare il tempo libero dello studente, ricco di canti (basti pensare ai canti carnascialeschi) (23), di travestimenti, di parodie di riti sacri e profani, antichi o moderni. Superfluo ad esempio ricordare la parte preponderante assunta dagli studenti in una festa tipicamente medioevale come la Festa dei Folli (testimoniata dal XII secolo in avanti), nata liturgica, ma ben presto diventata profana, anzi nettamente irriverente e licenziosa, celebrazione di tutte le inversioni di ruolo e di valori (24). Specificamente studentesche le feste delle "nazioni", ossia dei gruppi nazionali di studenti presenti in una determinata università. I ripetuti tentativi compiuti dalle autorità di arginare l'esuberanza giovanile sia mediante espliciti divieti stabiliti a monte, cioè negli statuti stessi dei collegi che ospitavano gli studenti (è il caso, a Parigi, di quello di Navarra nel 1304 (25), sia mediante interventi a posteriori non hanno quasi mai ottenuto apprezzabili risultati. La spettacolarità, all'interno della quale non mancavano mai nuclei di teatro vero e proprio, per lo più farsesco o grottesco, era un'esigenza troppo forte per lasciarsi soffocare (26).

Nell'ultimo quarto del XV secolo, per "svago scolastico", come scrive Mario Apollonio (27), sull'abitudine di comporre "commedie" cominciò a prevalere, nelle scuole umanistiche, quella di recitarne di originali latine. "Plauto e Terenzio salirono nuovamente sopra le scene; anzi vi salì pure, in loro compagnia, l'arguto e satirico Aristofane del quale par certo che si rappresentasse, nel testo originale, il *Pluto*. Quattro maestri di scuola, Giorgio Antonio Vespucci, Luca de Bernardi da S. Giminiano, Paolo Comparini da Prato e Pietro Domizi fiorentino, si compiacquero, non solo d'insegnar grammatica ai giovanetti che erano affidati alle loro cure, ma di valersi di quei loro scolari come attori per la rappresentazione delle commedie latine" (28). Questo succedeva a Firenze, ma altri maestri facevano altrettanto

a Roma, a Venezia, a Ferrara, a Pavia, insomma in tutta l'Italia colta. Ireneo Sanesi nel terzo capitolo della sua fondamentale opera *La commedia*, dedicata al trionfo del classicismo e agli inizi della commedia erudita, fornisce un'ampia documentatissima rassegna delle iniziative assunte in questo campo. In un secondo tempo il gusto e la pratica di recitare gli autori greci e soprattutto latini nella lingua originale passò alle accademie e alle corti, tuttavia è importante sottolineare ancora che l'uso era nato in ambito scolastico sotto l'influsso dell'insegnamento pedagogico di personaggi come Guarino de' Guarini (1370-1460), Vittorino da Feltre (1373 circa-1446) e Giulio Pomponio Leto (1428-1497).

Il cambiamento che si verifica nell'ultimo scorcio del 1400, con il ricupero anche scenico dei testi originali antichi e con l'accresciuta preoccupazione di ricalcare con le opere che si scrivono quei modelli, segna in qualche modo una rottura nei confronti della spregiudicatezza inventiva precedente e, per quanto riguarda la scuola, un diverso modo di intenderne funzioni e obiettivi. Siamo indubbiamente di fronte ad un'operazione erudita. Tuttavia il considerarle esclusivamente tale sarebbe, almeno in parte, ingiusto.

A dare del fenomeno un'interpretazione meno frettolosa ci aiuta un'indicazione fornita dai manuali di danza e di comportamento di poco posteriori. Si pensi al *De arte saltandi et choreas ducendi* di Domenico da Piacenza, al *Libro dell'arte del danzare* di Antonio da Cornazano, al *Trattato dell'arte del ballo* di Guglielmo Ebreo, o al *Libro del Cortigiano* del Castiglione. Tutte queste opere hanno espresso, più o meno chiaramente, un principio comune: l'apparenza esteriore è determinata da un modo di essere interiore, tuttavia, in virtù della reciproca, l'educazione della forma esteriore è in grado di influire positivamente anche sul modo di essere interiore. Così, ad esempio, la danza ha potuto essere considerata un prezioso mezzo di elevazione spirituale (29).

In modo non dissimile è potuto accadere, o si è potuto credere, che l'imitazione e la recitazione del teatro antico desse concretezza al sogno classicheggiante umanistico. Quindi non soltanto erudizione, ma vera e propria esperienza culturale, sostanzialmente esistenziale.

Ciò detto, non si può però ignorare che, di là dalle intenzioni degli umanisti, la rottura programmata del rapporto con la naturale matrice medievale ha condannato il nostro teatro a crescere come una sorta di pianta da serra, se non incapace, certo poco attrezzata, a dispetto di taluni esiti di grande livello, ad evolvere fisiologicamente nel tempo.

Sino a questo punto i rapporti tra teatro e scuola sono stati prevalentemente rapporti di fatto. I modi e i contesti in cui si sono espressi costituiscono un largo ventaglio di atteggiamenti e di risposte di fronte ad esigenze ed occasioni diverse. Tuttavia, in genere, discussioni sul problema pedagogico ed approfondimento delle implicanze connesse al rapporto, ad eccezione, forse, di quelle morali, appaiono del tutto marginali.

Con la Controriforma ed in particolare con la diffusione dell'istruzione gesuitica la situazione cambia radicalmente. La svolta è costituita soprattutto dalla presa di coscienza del problema e dalla sua soluzione all'interno di un sistema formativo organico e pianificato a livello pressoché planetario. Il nuovo atteggiamento s'inquadra perfettamente nell'accresciuto interesse verso i problemi scolastici che si riscontra nel XVI secolo come riflesso dell'esigenza di porre rimedio alle "profonde lacerazioni verificatesi nel corpo della comunità cattolica" in conseguenza della Riforma protestante (30).

E' l'epoca in cui si organizzano i seminari e in cui l'istruzione popolare, decaduta dopo l'età comunale, torna a riproporsi come una necessità sociale. Si tratta di un'istruzione dichiaratamente finalizzata al condizionamento religioso e, come per il passato, nettamente distinta da quella riservata alle élites: tuttavia, forse per la prima volta e ad opera soprattutto degli Scolopi, tale differenza si è caratterizzata in positivo, nel senso di non essere un semplice impoverimento di un modello maggiore, bensì essa stessa un modello funzionale ad un preciso obiettivo: fornire una professionalità artigiana. E' ovvio, ad esempio, che nella nuova situazione lo studio del latino ceda il posto a quello più immediatamente pratico della lingua volgare parlata.

E' difficile dire se le scuole popolari, cioè destinate

agli "alunni poveri", stabilissero particolari rapporti col teatro, tuttavia qualcosa si può arguire da una norma (per altro molto simile ad una analoga stabilita dai Gesuiti per i propri discepoli e ovviamente non riferita alle attività teatrali promosse dalla scuola stessa) che figura in un secentesco documento delle Scuole Pie degli Scolopi: gli allievi, recita la norma, "non vadano a spettacoli pubblici o ad assistere a rappresentazioni di commedie, a vedere i ciarlatani, né prendano parte a pubbliche recite senza il permesso del prefetto" (31).

Come sempre la proibizione sta a testimoniare un concreto e diffuso interesse per la cosa proibita: nel caso specifico per l'assistenza a spettacoli di *vario* genere ed anche per la partecipazione attiva ad esibizioni sceniche. Tuttavia ai fini del nostro discorso è più interessante sottolineare il ruolo di filtro assunto dalla scuola, attraverso la figura del prefetto.

All'educazione delle classi superiori si dedicarono i barnabiti, i teatini, i somaschi, i dottrinari ed i gesuiti. "Nei collegi gesuitici, in particolare, può essere individuato il modello pedagogico esemplare della grande fioritura controriformistica di scuole religiose, un modello rappresentativo non soltanto in virtù dell'enorme diffusione - 245 istituti nel 1600, 612 nel 1700 in Europa e nelle colonie - ma anche per il fatto che la disciplina degli studi perfezionata dai gesuiti, la *Ratio studiorum*, fu adottata pressoché uniformemente in tutti i collegi secondari, religiosi o meno. Espressione di uno sforzo di elaborazione pedagogica, che delineava un programma preciso e contemplava letture e metodi d'insegnamento standardizzati, doveva contribuire in modo decisivo ad eliminare dalla scuola i margini di improvvisazione imponendo un modello d'istruzione più omogeneo" (32).

Non è ovviamente questa la sede per esaminare specialisticamente il sistema educativo dei gesuiti, i quali già nel 1548, cioè appena otto anni dopo l'approvazione della loro Compagnia da parte del papa Paolo III, Inauguravano a Messina il Collegio Mamertino, detto Protocollegio in quanto primo in grado di offrire un corso di studi completo. Ciò che ci preme notare è che il teatro è diventato in breve

tempo, vincendo iniziali diffidenze, una componente importante del loro metodo pedagogico, il quale, anche se da un lato può apparirci, come sostengono alcuni studiosi (33), rigido e fortemente condizionante, da un altro si rivela incontestabilmente attento alla formazione globale della personalità individuale e sociale degli allievi.

Se non l'origine, la legittimazione del teatro di collegio possiamo trovarla nella *Ratio studiorum*, che nelle sue varie redazioni (...1586, 1591, 1599, 1616...) con alcuni progressivi aggiustamenti torna sul tema del teatro nell'ambito dell'insegnamento. L'edizione del '16 al paragrafo 13° del capitolo *Regole del Rettore* recita: "L'argomento delle tragedie e delle commedie, sempre in latino e da rappresentare molto raramente, deve essere sacro e pio. Non vi deve essere inserito niente che non sia in latino e rispettoso della decenza. Non vi devono essere personaggi o travestimenti femminili". Nelle *Regole del professore di rettorica* (paragrafo 19) leggiamo: "Il professore potrà talvolta assegnare agli studenti come argomento una breve azione drammatica, come un'egloga, una scena o un dialogo, perché venga rappresentata in scuola. Le parti devono essere distribuite fra gli studenti, ma non vi deve essere allestimento scenografico. E la condizione è che sia un lavoro di altissimo livello". Infine, tralasciando alcuni accenni minori, al paragrafo 13° del capitolo *Regole degli studenti esterni alla Compagnia* si dice che "non devono assistere a pubblici spettacoli, rappresentazioni teatrali, giochi e nemmeno alle esecuzioni capitali (tranne, eventualmente, nel caso in cui si tratti di eretici). Non devono interpretare nessuna parte sui palcoscenici esterni, senza preventiva autorizzazione degli insegnanti e del prefetto".

Come si vede la *Ratio* si limita a *prendere atto di un uso*, e a disciplinarlo: il che sta a provare che la pratica, se non corrente, era almeno precedente. Per quanto riguarda l'insistenza sul latino, non è forse inopportuno ricordare - ne parla tra gli altri il Tesauro nel VI capitolo del suo *Canocchiale* - l'impegno della Compagnia nel ricuperare e porre a base dell'insegnamento la lingua di Roma. Si tratta di un effetto dell'avvenuto o almeno ricercato sincretismo classico-cristiano (importante anche in funzione controriformista) e della valorizzazione di un agglutinante culturale sopranazionale. D'altra parte, per quanto riguarda il teatro, non si può dimenticare che la tragedia moderna, nel bene e nel male, era nata grazie alla riscoperta di Seneca.

Ad ogni modo va detto che il rispetto delle limitazioni più severe sopraelencate, a cominciare da quella che imponeva l'uso del latino, non tardò a rivelarsi molto lassista, soprattutto da quando, nel 1600, gli spettacoli allestiti dagli studenti cessarono di essere un fatto esclusivamente interno ai collegi, per diventare veri e propri avvenimenti cittadini, vetrina di un metodo didattico e di una cultura, occasioni per acquistare prestigio e credito presso la classe dirigente locale (nelle città di provincia molto spesso il teatro dei gesuiti era il solo esistente, tanto che, talora, veniva messo a disposizione anche delle compagnie di comici professionisti), strumenti di proselitismo e seduzione. Ovvio che in tale situazione ci si preoccupasse di lubrificare al massimo il rapporto riducendo al minimo gli intralci e il latino, ad esempio, soprattutto per il pubblico femminile poteva costituirne uno.

Tornando alla *Ratio* si è però tentati di dire che, a fini teatrali, più che i passi che accennano esplicitamente alle rappresentazioni, interessa lo spirito generale, cioè la preoccupazione di realizzare una formazione che coinvolga in modo organico intelletto, sentimento e comportamento, quindi la relazione tra interiorità ed esteriorità, il tutto perseguito attraverso una rigorosa disciplina formale, una visualizzazione dei processi ed una oggettivazione "cerimoniale" dei risultati. Si pensi al principio di emulazione, alle dispute, ai saggi, alle dissertazioni, alle esercitazioni poetiche e oratorie, alle pubbliche premiazioni, alle accademie, alla stessa organizzazione del tempo e via dicendo.

Questa attitudine alla teatralità - con tale vocabolo si allude all'uso di atteggiamenti e mezzi teatrali e finalità non primarie di spettacolo - ha fatto dei gesuiti nei secoli scorsi grandi allestitori di trionfi, feste e pompe funebri. Da ricordare ancora, ad esempio, la pratica del catechismo drammatizzato, fusione di indottrinamento e rappresentazione suscettibile di sprigionare una forte carica

emotiva. Ne abbiamo una efficacissima descrizione, sia pure ironica del giovane Racine giansenisteggiante in una lettera del 1659 (34).

Un'altra testimonianza ci proviene da Torino e risale al 1568: "stanno molti piangendo - scrive il padre Achille Gagliardi - a sentire recitare i figlioli la dottrina cristiana, vestiti da angeli" (35).

Gli spettacoli veri e propri venivano allestiti di solito due volte all'anno: a carnevale ed in estate, a chiusura del periodo scolastico, e richiedevano una severa preparazione. I testi, per lo più originali, erano opera degli stessi insegnanti del collegio ed erano concepiti in modo tale da consentire la partecipazione, a diverso livello di difficoltà e con diverso tipo di prestazione, di tutti o quasi gli studenti: importanti pertanto le scene di gruppo, i cori, i balletti allegorici (grande passione dello spettacolo barocco), le azioni mimiche. Secondo il gusto per il maraviglioso, tipico dell'epoca e a formare il quale i gesuiti hanno contribuito non poco, l'uso delle macchine sceniche trovò largo, talora larghissimo seguito. Lo scopo era abituare i giovani all'autocontrollo, alla disciplina di un impegno di gruppo, all'interiorizzazione e comunicazione di un messaggio, alla trasmissione, la più avvincente e la più suggestiva possibile, di tale messaggio ad un pubblico in larga parte anestetizzato all'ascolto di sermoni.

Dunque il teatro gesuitico, di cui non ci soffermiamo ad analizzare caratteri, pregi e difetti di natura specificamente drammaturgica ed artistica, si poneva un'articolata pluralità di obiettivi scolastici e sociali, ognuno dei quali al proprio interno modulato a diversi livelli: da questo punto di vista lo si può considerare in qualche misura un'anticipazione di quello che, in termini moderni, si chiama "teatro politico", cioè esplicitamente ordinato ad un fine e commisurato su un destinatario non ideale, ma storicamente definito (36). Il cambiamento di registro, ad esempio, rispetto alla tragedia italiana, o almeno ad una larga parte della tragedia italiana dal Trissino in avanti, esercitazione eminentemente letteraria, preoccupata di emulare i classici: Seneca prima, i greci poi, è radicale. Mai i gesuiti avrebbero condiviso l'atteggiamento di quel Jacopo Castella

ni che nel 1562, in una lettera premessa ad un suo *Asdrubale*, confessava di sdegnare l'idea di venir rappresentato "davanti al vil popolo" avendo care soltanto le "sagge persone" che leggono. Tanto è vero che i gesuiti hanno dato alle stampe un'infima parte della loro sterminata produzione drammatica.

Il valore pedagogico di questo *teatro d'uso* fu rilevato da numerosi contemporanei, tra cui, nella VI parte, capitolo IV del suo *De dignitate et augmentis scientiarum* (1623), Francesco Bacone, che sembra riecheggiare, se non la lettera, lo spirito dei manuali di danza già ricordati. "I gesuiti - scrive il filosofo inglese - non disdegnano questo genere di esercitazione, l'azione teatrale, giacché essa fortifica la memoria e addolcisce il tono della voce e della pronuncia, dà grazia al gesto e all'espressione del volto, ispira una nobile sicurezza che avvezza i giovani a sostenere gli sguardi di una numerosa assemblea".

Concetti analoghi e quindi riprova dell'esistenza di un consapevole progetto metodologico ritroviamo un secolo dopo nel *Discours sur les spectacles* (1730 circa) del padre gesuita Porée, professore al collegio Louis-le-Grand di Parigi. "Donde deriva, Signori, che in Francia, in Spagna, in Italia, in Germania e in altre nazioni civili, gli uomini di lettere, preposti dall'autorità pubblica all'educazione della gioventù, impiantino dei teatri per addestrarvi i giovani durante i loro anni di studio? Sventurati maestri, tanto più sventurati in quanto troppo poco vi si compiange; i vostri laboriosi sforzi in tale campo non si prefiggono altro scopo, nelle intenzioni dello Stato e nelle vostre, se non quello di conferire buone inflessioni e musicalità della voce, eleganza del gesto, dignità al passo, decoro e grazia al portamento e al contegno? Voi non trascurate, è vero, tali frutti delle vostre fatiche. Ne avvertite il pregio e lo scopo nei rapporti mondani. Ma voi vi prefiggete una finalità ancor più alta. Voi trasportate gli alunni dalla polvere delle scuole alla scuola brillante del teatro per insegnare precocemente ai giovani, che dovranno ricoprire posti importanti nello Stato, a disprezzare e a ricercare ciò che le scene domestiche hanno loro fatto percepire come ridicolo o come lodevole".

Nel 1700 molte cose cambiano anche nel teatro gesuitico. Il fatto merita di essere segnalato in quanto fornisce la prova dell'interconnessione esistente tra cultura e mentalità di un'epoca, scuola e teatro. Nei drammi di collegio del secolo dei lumi si avverte un'accresciuta preoccupazione razionale, un inedito influsso del classicismo francese e pertanto un maggiore interesse per la tragedia formalmente più sobria, più letteraria, meno impastata di visualità spettacolare. Al contempo diminuisce la libertà degli autori nell'opera di sceneggiatura delle fonti e cresce l'attenzione per lo spessore umano dei personaggi.

Tutto ciò è esplicitamente dichiarato dal genovese padre Giovanni Granelli, uno dei maggiori autori drammatici della Compagnia di Gesù, negli "argomenti" premessi alle sue tre tragedie *Sedecia, Manasse e Dione siracusano*. L'autore segnala "lo studio adoperato per lui, a seguire con semplicità, e con chiarezza la storia"; parla dell'abolizione degli intermezzi "poco graditi alle persone di buon gusto (...) per lo distrugger, che fanno, tutte le disposizioni alle Passioni, che il poeta nel decorso dell'Atto ha introdotto nell'animo degli spettatori"; si preoccupa che la musica sia "la più naturale (...) sicché il Teatro (*il pubblico*) potesse intendere le parole della Canzone"; confessa la sua preferenza per i *cori*, non soltanto perché danno "respiro agli Attori, e spettatori, senza distrarli dall'Azione" ma anche perché, cari ai cari Antichi, "molto di vago aggiungono alla tragedia per la maggior libertà, in cui lasciano il Poeta d'entrare nel lirico". Come si vede siamo entrati in un'altra dimensione culturale.

Grande fortuna continuano intanto ad avere le *accademie*, altra forma di spettacolo scolastico praticata nei collegi, sorta di cerimonia composta di recitazione, oratoria, declamazione, esibizione di virtuosistiche abilità intellettuali e fisiche. Si tratta di un "genere" che deve il successo, protrattosi praticamente per tutto l'800, anche presso i laici, alla sua più dichiarata e meccanica relazione con le finalità educative della scuola, i cui risultati si limita ad esibire. In origine però le accademie non erano soltanto una sequela di "numeri" a sé stanti, ma vere e proprie costruzioni a quadri organizzate attorno ad un tema: si pensi alla struttura di certi moderni programmi televisivi. Avevano quindi un autore, o quanto meno un coordinatore: alla fine del '700 il padre Saverio Bettinelli ci fa sapere (*Mia vita letteraria*) di averne composte parecchie (37).

Com'è noto la Compagnia di Gesù fu soppressa dallo stesso papa, Clemente XIV, nel 1773 coll'intento di placare il conflitto che da circa un ventennio contrapponeva i governi dell'Europa cattolica (in particolare Portogallo, Spagna, Francia e Regno delle Due Sicilie) ai gesuiti. I motivi del contrasto erano svariati, ma tutti riconducibili all'enorme peso politico, economico e culturale e agli atteggiamenti talora meno codini di quelli delle aristocrazie al potere assunti dalla Compagnia. Nel campo dell'istruzione delle classi superiori i gesuiti detenevano una sorta di autentico monopolio, sicché persino un Savoia, Vittorio Amedeo II, già nel 1729, aveva cercato di scalzarlo. Ridimensionata, la Compagnia di Gesù, che negli anni della sopressione aveva trovato rifugio significativamente nei paesi non cattolici (Prussia e Russia), venne ristabilita da Pio VII nel 1814.

Se a cavaliere tra il '700 e l'800 i gesuiti subirono un'eclisse, altrettanto non si può dire del loro modello scolastico che, soprattutto negli aspetti deteriori (ad esempio il netto primato della formazione classica rispetto a quella scientifica) (38), sopravvisse tenacemente, estendendo il proprio condizionamento sino alla legge Casati del 1859, cioè alla legge base del sistema scolastico italiano, e oltre.

Ci siamo intrattenuti con qualche insistenza a parlare dei gesuiti in quanto il loro rapporto con il teatro in ambito scolastico costituisce, nel bene come nel male, per svariati motivi, un punto di riferimento obbligato. Per un verso si tratta di un'esperienza che eredita, sistema e innegabilmente anche imbriglia forme di teatro scolastico precedenti, dall'altro di un modello funzionante e per certi versi anche fecondo in ambito culturale generale (dai collegi dei gesuiti sono usciti autori come Corneille, Molière, Lope de Vega, Calderon, Voltaire...), modello che nessuno in seguito è riuscito a ricuperare o rinnovare. Fatale che ci si domandasse quale fosse il segreto di quel successo e che a quell'esempio guardassero tutti, o quasi tutti coloro che

tra l'800 e il '900 si sono posti il problema del rapporto teatro-scuola. Lo ha fatto anche, come vedremo, il pedagogista che all'inizio del nostro secolo, in Italia, ha posto più concretamente il tema, Giovanni Lombardo Radice (1879-1938). La questione era intrigante in quanto dopo il 1814 neppure i gesuiti erano riusciti ad uguagliarsi.

Se vogliamo tentare di estrarre, non diciamo il segreto, ma molto più modestamente le caratteristiche, il denominatore comune delle forme di teatro scolastico di cui abbiamo sinora discorso, soprattutto a partire dal medioevo, converrà arrischiare una serie di punti. Punti di massima, ovviamente.

a) Esistenza di una comunità abbastanza stabile, omogenea e dialettica al medesimo tempo (scuola, associazione studentesca, collegio);
b) un ragionevole rapporto numerico tra insegnanti e allievi (39);
c) una tensione interna (fede, ideologia, obiettivo...) in grado di coinvolgere e mobilitare il gruppo;
d) capacità e possibilità di reagire di fronte alla realtà sociale e culturale circostante, grazie ad un atteggiamento attivo non storico-dipendente, bensì storico-costruttivo;
e) massima fluidità tra interiorità ed esteriorità e viceversa;
f) disponibilità, addestramento e gusto ad *oggettivare* in una pluralità di linguaggi coordinati sia espressione che comunicazione (40);
g) possesso o ricerca delle tecniche che la suddetta pluralità di linguaggi comporta;
h) accettazione di una disciplina di gruppo in grado di diventare organizzazione;
i) ventaglio di finalità, pratiche ed ideali, di breve e di lungo termine concernenti distintamente attori e spettatori;
l) raggiungimento del fine artistico esclusivamente attraverso il raggiungimento di quelli pratici: *politici*.

A tutto ciò occorre aggiungere quella consapevolezza che era stata dei medievali e dei gesuiti nel '600 di essere i protagonisti del proprio teatro, il che equivale a considerarlo un qualcosa che deve rispondere ai bisogni e agli scopi di chi lo fa e non ad un modello precostituito, storico o teorico che sia: al limite significa non rendersi neppure conto che ciò che si sta facendo sia teatro. Se non fosse così, in epoche di condanne e scomuniche di teatro e teatranti non avremmo avuto né il teatro medievale né quello gesuitico.

L'ultima affermazione è ovviamente paradossale, giacché è un controsenso chiedere l'incoscienza alla scuola; tuttavia l'idea di protagonismo operativo resta importante. E particolarmente importante sarebbe stata ai fini del rapporto scuola-teatro in un'epoca come il primo '800 su cui pesano da un lato la distinzione giacobina tra educazione dei giovani (scuola) e quella degli adulti (teatro) e dall'altro la generale convinzione dell'estremo livello di decadenza cui era giunta l'arte drammatica, volgare trastullo adatto "al ciabattino, al pescivendolo, al vetturale e forsanco all'accattapane" sicché "la più ineducata plebaglia riempie il teatro per modo che il culto uditorio soverchia di lunga mano", come scriveva con altezzosa ironia Giovanni Pindemonte nel suo *Discorso sul teatro italiano* (1804).

Di là dalla maggiore o minore esattezza del giudizio sull'arte drammatica del tempo (già di per sé stesso tale da non incoraggiare la scuola ad occuparsi di teatro), in un atteggiamento quale quello del Pindemonte non si può non vedere il segno di quella diffidenza verso il teatro rappresentato che dal cinquecentesco già ricordato Jacopo Castellani in avanti, sino a Benedetto Croce e oltre, percorre la cultura italiana e che negli ultimi due secoli larga parte della scuola, prigioniera di un sofisma estetico, ha riecheggiato.

Ad accrescere gli intralci nel rapporto teatro-scuola contribuisce una curiosa contraddizione che attraversa tutto il XIX secolo: mentre il teatro, o almeno la parte migliore del mondo teatrale, per risalire la china e rendersi degno della missione assegnatagli dall'ideologia illuminista-giacobina, si sforza di nobilitarsi, di acculturarsi, di trasformarsi in strumento di educazione (nel 1836 l'attore mazziniano Gustavo Modena pubblica un saggio intitolato *Il teatro educatore* (41)) la società civile continua a considerarlo

un fatto prevalentemente mondano, imparentato con l'adulterio e la vacanza morale, nel caso migliore uno spasso dignitosamente spregiudicato, come si ricava, ad esempio, dalle lettere di Carlo Leopardi al fratello Giacomo, dall'*Educazione sentimentale* di Flaubert o dal romanzo *Gli artisti da teatro* di Antonio Ghislanzoni.

Ecco allora la scuola ormai incapace di quel protagonismo teatrale di cui si diceva, confrontata con una situazione e una mentalità scoraggianti, rompere l'antico rapporto con il teatro, confinandolo caso mai, stralcio d'altri tempi, in molto scolastiche e rettoriche *accademie* o in meramente ricreative attività filodrammatiche, col fatale risultato che anche il rapporto con i testi ne resti compromesso. Tuttavia neppure una simile emarginazione è risultata sempre indolore per chi l'ha adottata: si ricorda infatti il caso di Vincenzo Troya rimosso nel 1829 dall'incarico di Retorica al collegio di Cherasco per aver dato vita ad una filodrammatica scolastica (42).

Un discorso a parte richiederebbe il "teatrino" di don Bosco e poi degli istituti salesiani, ma non possiamo soffermarci a farlo, se non come richiamo, in quanto esso costituisce, sì, un importante esempio di teatro educativo, anzi, probabilmente, il più importante dell'800, ma a rigore non una forma di teatro scolastico o in rapporto alla scuola, essendosi sviluppato soprattutto negli Oratori, ossia nel tempo libero, parallelamente o no all'attività didattica.

Significativo che don Bosco parli di "teatrino" e non di "teatro", anzi che rifiuti l'idea di teatro (43). Non si tratta soltanto di una scelta terminologica, bensì di una scelta di contenuti. "Teatrino" significa soprattutto spettacolo minore (saltimbanchi, giocolieri, acrobati, ecc.); spettacolo che deve occupare e divertire soprattutto chi lo fa: quindi primato delle *prove* sulla rappresentazione; nei confronti di un eventuale pubblico, spettacolo usato soprattutto come "treppo", cioè come richiamo, come imbonimento in vista di *qualchecosa* di più importante (ad esempio l'edificazione, la predicazione, ecc.). Saremmo di fronte ad un caso di mera strumentalizzazione del mezzo teatrale, se dalle fonti non sapessimo che don Bosco sin da ragazzo possedeva eccezionali istintive doti istrioniche in grado

di procurare piacere a lui e di affascinare quanti assistevano alle sue esibizioni (44). Sono appunto tali doti e, dal giugno del 1847, la coinvolgente pratica del "teatrino" che gli permisero di raccogliere attorno a sé la gioventù disperata e sbandata di Torino.

Non è forse neppure il caso di richiamare l'attenzione sul fatto che alle spalle di questo "teatro educativo" ritroviamo alcune delle caratteristiche precedentemente indicate come indispensabili alla formazione di un teatro vitale. Più interessante notare che l'*animazione*, fenomeno esploso in Italia intorno al 1970 e di cui parleremo più avanti, manifestò alle sue origini sorprendenti affinità, per altro affatto inconsapevoli, avendo in tutt'altri contesti la sua matrice, con taluni aspetti del "teatrino".

Quest'ultimo, con i successori di don Bosco, privi della sua spontanea teatralità e pertanto spaventati dall'idea di gestire un fenomeno dalla natura assolutamente imprevedibile, divenne semplicemente il diminutivo della parola "teatro", ossia attività filodrammatica giovanile. Un'attività però, per dimensioni e continuità, estesa quanto ininterrotta, supportata da una robusta produzione di testi, di saggistica e di manualistica, appoggiata ad una capillare rete di sale e quindi una realtà ed una tradizione con cui la riflessione e la stessa pratica del rapporto teatro-scuola non possono non fare i conti, tanto più che per decenni sono state l'unica forma di teatro che i ragazzi delle classi popolari abbiano conosciuto.

(1) Platone *Leggi*, II, 656 c,d. Cfr. anche *Leggi*, VII, 817-818.

(2) Tra i numerosi testi che trattano l'argomento, si veda ad es. V. Inama. *Il teatro antico greco e romano*, Milano 1910, pp. 137-139.

(3) M.P. Nilsson *La scuola nell'età ellenistica*, Firenze 1973, pp. 10-13.

(4) La *Regularis Concordia* è riportata da quasi tutte le storie del teatro medievale. Si veda ad es. F. Doglio *Teatro in Europa*, storia e documenti, Milano 1982, vol. I, pp. 81-82.

(5) R. Roland *Le théâtre du Peuple*, Paris 1903 (numerose le ristampe successive), p. 77. Per quanto riguarda l'Italia, al di fuori degli atti legislativi, si veda ad es. Matteo Galdi *Saggio d'istruzione pubblica rivoluzionaria* (1798), § 6: *De' teatri patriottici*, e Girolamo Bocalosi *Dell'educazione democratica da darsi al popolo italiano* (1797), libro V, cap. XVIII: *Necessità che il governo italiano continui ad istruire i cittadini per mezzo degli spettacoli*, in *Giacobini in Italia*, vol. I a cura di Delio Cantimori, Bari 1956; vol. II a cura di Delio Cantimori e Renzo De Felice, Bari 1964.

(6) Verbale dell'inchiesta amministrativa del Consiglio di Stato: seduta del 27 settembre 1849, in Albert Guichard *De la législation du théâtre en France*, Paris 1880, p. 22.

(7) Sulla scuola nel mondo antico si veda G. Cavallo - N.R.M. De Lange - P. Fedeli - B. Gentili - D. Lanza - A. La Penna - O. Longo - M.A. Manacorda *Oralità Scrittura Spettacolo*, a cura di Mario Vegetti, Torino 1983. A livello più divulgativo C. Picard *La vita nella Grecia classica*, Milano 1955 e U.E. Paoli *Vita romana*, Milano 1980.

(8) *Oralità Scrittura Spettacolo, op. cit.* pp. 179-180, cap. VIII: G. Cavallo *Alfabetismo e circolazione del libro*.

(9) O. Eberle *Cenalora*, Vita, religione, danza, teatro dei popoli primitivi (1955) Milano 1966, p. 593.

(10) Il filosofo Emanuele Severino, presentando la sua traduzione dell'*Orestea* di Eschilo (Milano 1987), ha affermato in una intervista: il teatro era "per Eschilo il luogo della contemplazione, della riflessione sulla verità. Nel teatro egli esprime non soltanto la sua visione poetica, ma soprattutto il suo grandioso pensiero filosofico, ignorato sino a oggi. Eschilo come gigante della filosofia, ecco la grande novità" (*Europeo*, 10 agosto 1985).

(11) *Oralità Scrittura Spettacolo, op. cit.*, pp. 180-181.

(12) Platone (*Rep.*, III, 394) considera la tragedia "una imitazione" in cui "si sopprimano le parole intercalate dal poeta tra un discorso e l'altro e si lascino i dialoghi". Pertanto, in base a tale concezione dell'origine del genere drammatico, egli ritiene Omero, cioè un *narratore*, "il primo degli autori tragici" (*Rep.*, X, 697). La tesi aristotelica, com'è noto, è molto diversa. Sarà soltanto una coincidenza, comunque è un fatto che la scuola di Chartres riveli un'impostazione di pensiero spiccatamente platonica.

(13) F. Doglio, *op. cit.*, p. 175.

(14) A titolo di esempio, ecco il sunto che il Doglio, *op. cit.*, pp. 179-180, dà di una commedia elegiaca, *Alda* di Guglielmo di Blois, probabilmente rappresentata alla corte del re normanno Guglielmo II, in Sicilia.
"Una donna è morta dando alla luce la figlia e il padre, che si affeziona teneramente alla bambina, tenta in ogni modo, per anni, di tenerla lontana dagli uomini, per evitarle le sofferenze e il rischio di morire come la madre. Naturalmente è impossibile ignorare gli impulsi della natura adolescente, soprattutto quando c'è qualcuno, come Pirro, il giovane invaghitosi di lei che, con l'aiuto di un lurido servo e di una mezzana, travestitosi con gli abiti di sua sorella, amica di Alda, entra nella sua camera e si fa accogliere poi nel suo letto. La scena dell'amplesso, col dialogo fra il giovane acceso di passione e la fanciulla completamente ignara della anatomia maschile, è fra le più oscene della letteratura drammatica medievale."
Sulle commedie elegiache, vedi G. Cohen *La comédie latine en France du XII° siècle* (1931), in *Etudes d'histoire du théâtre en France au Moyen-Age et à la Renaissance*, Paris 1956; F. Bertini *Commedie latine del XII e XIII secolo*, Istituto di Filologia classica dell'Università di Genova, I, 1979.

(15) J. Frappier *Le théâtre profane en France au Moyen-Age, XIII° et XIV° siècles*, C.D.U., Paris. V. Pandolfi *Le origini spurie del nostro teatro drammatico*, in *Teatro goliardico dell'Umanesimo*, a cura di V. Pandolfi e E. Artese, Milano 1965.

(16) F. Ermini *Il Babio* - commedia latina del secolo XII, Tipografia Poliglotta Vaticana, 1928, p. 5.

(17) Esemplare a questo proposito il caso di Rosvita, nata intorno al 935 (le fonti tacciono di lei dopo il 973), nobile e colta superiora del monastero di Gandersheim, fondato dal duca sassone Lindulfo intorno all'852 e riservato all'aristocrazia femminile di Sassonia e dell'impero di Germania. Rosvita è autrice di sei piccoli drammi edificanti, che si vogliono ispirati al modello terenziano. "Vi sono molti cattolici - scrive l'autrice - (...) che, sebbene si attengano ai Sacri Scritti e disprezzino le altre opere pagane, leggono nondimeno abbastanza di frequente le favole di Terenzio, e, conquistati dall'incanto del suo stile, macchiano l'anima loro con la conoscenza di cose nefande. E perciò io, la forte voce di Gandersheim, non ho avuto timore di imitare nei miei scritti un poeta che tanti leggono avidamente, per celebrare, con le forze modeste del mio ingegno, la lodevole

purezza delle sante vergini cristiane; e mi son servita dello stesso genere di composizioni con cui gli antichi rappresentavano turpi impudicizie di donne invereconde". La testimonianza costituisce un prezioso documento sulla cultura e sulla situazione femminile aristocratica e conventuale anteriori al mille. Cfr. Rosvita *Tutto il teatro*, Milano 1952.

(18) E. Franceschini *Panorama del teatro latino medievale*, in *Teatro latino medievale*, Milano 1960, p. 17.

(19) Ecco a titolo di esempio la trama dello *Janus sacerdos*. La commedia mette in scena la burla che un gruppo di studenti ordisce ai danni di un frate, appunto Janus, il quale un venerdì santo, dopo essersi domandato se dovesse rallegrarsi pensando alla Redenzione, o contristarsi pensando ai tormenti patiti dal Cristo, non trova nulla di meglio da fare che insidiare un giovinetto, Dolosino, recatosi a confessarsi. Un compagno del giovane, Savuccio, informato della cosa, si finge interessato alle profferte del frate e lo attira a casa sua. Qui Janus si trova di fronte ad una mezza scolaresca che lo svergogna, lo sottopone ad un solenne burlesco processo e alla fine lo perdona, facendogli però giurare di emendarsi.

(20) V. Pandolfi *op. cit.*, p. X. - Le principali tesi sull'origine del teatro moderno italiano sono tre: la più diffusa lo fa derivare dalla progressiva laicizzazione del teatro religioso, sulla quale si sarebbe inserita la "riscoperta" degli antichi (D'Ancona); la seconda, dalla evoluzione della spettacolarità popolare, anch'essa contaminata con i modelli classici (Toschi); infine, la terza, dal teatro latino proto-umanistico, il cui rapporto con l'antichità si sarebbe stabilito soprattutto attraverso la sopravvivenza del mimo. E' difficile pronunciarsi con sicurezza per una delle tre tesi: probabilmente c'è del vero in ognuna di esse, sebbene qualche preferenza per la terza sembri lecita.

(21) J. Duvignaud *Le ombre collettive*, Roma 1974, p. 97.

(22) V. Pandolfi *op. cit.*, pp. XIV-XVI. L'autore riproduce anche in parte un testo in versi latini dedicato alla descrizione degli "eccessi" universitari pavesi.

(23) Segnaliamo la raccolta di canti goliardici del XII e XIII secolo, proveniente da un'abbazia bavarese, scoperta nella prima metà dell'800 e denominata dal suo editore moderno (J.A. Schmeller, 1847) *Carmina burana*. Sono circa 300 componimenti, di cui la maggior parte in latino. Le tematiche cavalleresche, satiriche (ad es. la decadenza della curia romana), religiose frequentemente cedono il passo ai motivi della donna, del vino e del giuoco. Alcuni canti sono caratterizzati da una struttura dialogico-drammatica. I testi rivelano nei loro autori, una evidente cultura scolastica e classica, intrecciata ad un popolaresco gusto per l'immediatezza.

(24) Il largo uso di segni e di simboli, la familiarità con il soprannaturale religioso, superstizioso e fiabesco, la tendenza a codificare e visualizzare valori e rapporti (ad es. quelli gerarchici) determinarono nel Medioevo, secondo molti studiosi, una diffusa teatralizzazione del quotidiano, destinata a precisarsi e dilatarsi in occasione delle feste. Il tema del rovesciamento dei ruoli (scambio di parti tra uomo e donna, giovane e vecchio, servo e padrone, ecc.), tipico di numerosi rituali popolari, primo fra tutti il Carnevale, è da intendersi probabilmente come tentativo di superare i limiti di una determinata fattispecie, di ricuperare mediante l'impasto dei diversi l'energia del caos originario e in parte anche di risarcire le vittime, cioè i più deboli, dell'organizzazione sociale (motivo già presente nei *Saturnali* di Luciano), fornisce abbondante esca alla teatralizzazione di cui si diceva. In proposito si vedano, ad esempio, P. Toschi *Le origini del teatro italiano*, Torino 1955, G. Cocchiara *Il mondo alla rovescia*, Torino 1963, L. Allegri *Teatro e spettacolo nel Medioevo*, Bari 1988.

(25) Il termine *collegio* designa qui la residenza degli studenti di una determinata nazionalità. Istituzioni di questo genere si formarono presso tutte le Università europee sin dal tardo Medioevo. Il vocabolo conserva oggi un significato affine nell'espressione "collegio universitario".

(26) In molti casi l'uso di recitare all'interno dell'Università si è protratto nel tempo a dispetto di tutti gli inconvenienti ed abusi cui poté andare incontro. Ne accenna, ad esempio, agli inizi del 1600 anche Shakespeare nella seconda scena del terzo atto dell'Amleto.

AMLETO (...) (*A Polonio*) Sicché voi, mio signore, avete recitato, mi diceste, una volta, all'università.
POLONIO Difatti. E passavo per un buon attore, altezza.
AMLETO In che parte?
POLONIO Nella parte di Giulio Cesare. Caddi. Mi uccise Bruto: in Campidoglio.

Neppure ai nostri giorni tale uso è del tutto scomparso, sia in ambito goliardico (si pensi ad es. al C.U.T. - Centro universitario teatrale) che in quello didattico. Celebre negli anni a cavaliere dell'ultima guerra l'esperienza dei *Théophiliens*, allievi dell'insigne mediovalista della Sorbona G. Cohen, che si cimentarono in fortunate riproposte di testi medievali. Chi scrive ricorda, all'inizio degli anni '50, il prof. Barthélèmy A. Taladoire, docente di letteratura latina alla Facoltà di Lettere

di Montpellier, recitare abitualmente con i suoi studenti, alla fine dei corsi, un Plauto (in francese), nell'aula magna della Facoltà. Il professore si riservava di solito un ruolo comico di servo. Viva la tradizione anche nel mondo anglosassone (si veda ad es. John T. Dugan *Il teatro nella scuola americana*, in *Mondo Occidentale*, anno III, n. 23, giugno 1956).

(27) M. Apollonio *Storia del teatro italiano*, Firenze 1981, vol. I, p. 255.

(28) I. Sanesi *La commedia* - "Storia dei generi letterari italiani", Milano 1911 (?), p. 141.

(29) M. Morandini *Manuali di danza del 400-500*, in *Linea Teatrale*, n. 5, II sem. 1986.

(30) Per un approfondimento delle problematiche scolastiche del periodo, si veda D. Balani - M. Roggero *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei lumi*, Collana "Documenti di Storia", Torino 1976.

(31) *Ibidem*, p. 45.

(32) *Ibidem*, p. 50. - E' opportuno precisare che in questo momento il vocabolo *collegio* ha ormai assunto il significato oggi prevalente di "convitto", cioè "istituto per l'educazione e l'istruzione di giovani viventi in comunità" (Devoto-Oli). - Circa la *Ratio studiorum* ("regola degli studi") basterà ricordare che si tratta del documento che riunisce ed organizza i criteri didattici cui devono attenersi i gesuiti nei collegi. Frutto di un lento lavoro di commissioni, la *Ratio* è stata messa a punto in forma sostanzialmente definitiva dal padre Acquaviva nel 1599. Alcuni ritocchi si ebbero nei primi decenni del '600. In epoca più vicina a noi si ricordano le edizioni del 1832 e del 1954. Cfr. *La "Ratio studiorum". Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, a cura di G.P. Brizzi, Roma 1981. Le citazioni dalla *Ratio* che seguono sono tratte da *Ratio studiorum* - L'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti, a cura di Mario Salomone, Milano 1979.

(33) D. Balani - M. Roggero *op. cit.*, p. 45: "la verità, nel loro (*dei gesuiti*) insegnamento, non nacque mai da una faticosa ricerca personale, ma da un puntuale conformarsi del singolo ad una norma precostituita".

(34) Cfr. R. Picard *La carrière de Jean Racine*, Paris 1961, pp. 29-30.

(35) Cfr. P. Tacchi Venturi *Storia della Compagnia di Gesù in Italia*, Roma 1950, II ed., vol. I, parte I, p. 369. Il catechismo drammatizzato sarebbe stato introdotto a Torino dal padre Diego Guzman.

(36) La finalizzazione mirata del teatro gesuitico costituisce il suo aspetto "politico" fondamentale. Tuttavia bisogna notare che in taluni casi questo teatro poteva definirsi politico anche per il fatto di essere stato usato come strumento polemico nei confronti degli avversari, protestanti e giansenisti in particolare. Cfr. B. Pascal *Le provinciali* e J. Racine *Port-Royal*. La cosa non deve stupire eccessivamente in quanto anche i protestanti usavano spesso il teatro in modo analogo. Dal punto di vista tecnico-formale l'efficacia "politica" del modello gesuitico è convalidata dalla constatazione dell'utilizzazione che di tale modello hanno fatto più tardi i giacobini nei loro spettacoli e nelle loro feste. Si tratta di affinità più che puntuali, che varrebbe la pena studiare meglio: dai trofei e dagli emblemi (alberi della libertà) ai melodrammi allegorici e ai balli pantomimi. Ovviamente i contenuti tendono ad essere antitetici a dispetto delle corrispondenze di "confezione". Il peso della confezione non deve però venir mai sottovalutato.

(37) Saverio Bettinelli *Lettere virgiliane. Lettere inglesi* e *Mia vita letteraria*, a cura di Gilberto Finzi, Milano 1962, p.221. La *Mia vita letteraria*, pur nella sua brevità, è un interessante documento sull'attività, gli impegni e la mobilità di un gesuita settecentesco, pur ammettendo che il Bettinelli possa essere considerato un caso un po' più irrequieto della media.

(38) Intorno al 1820 l'insegnamento primario in Piemonte si limitava a familiarizzare l'alunno con la cosidetta *Charta latina*, che includeva: 1) l'alfabeto; 2) una breve *serie di sillabe*; 3) l'*Oratio dominicalis*; 4) la *Salutatio Angelica*; 5) il *Symbolum Apostolorum*; 6) la *Salve regina*; 7) l'*Angelus Dei*; 8) diverse altre *preghiere latine*; 9) il modo di servire la *Santa Messa*. Dopo di che si passava al *Donato*, cioè allo studio del latino, dal nome Elio Donato, autore del IV secolo cui si deve la più importante grammatica latina antica giunta sino a noi. In un'aula del tempo ci introduce Vincenzo Troya (Magliano d'Alba 1806-Torino 1883), un benemerito del rinnovamento scolastico oggi troppo dimenticato.
"Entrando in queste scuole zeppe di vispi fanciulletti, voi vedevate d'ordinario regnarvi un orribile confusione, un chiasso spaventevole fra il quale sentivate di tanto in tanto elevarsi la voce del maestro a gridare, ma inutilmente, silenzio. Quivi per primo libro, la cosidetta *Charta latina:* il catechismo della diocesi, libro ottimo e necessario, ma il meno confacente per materia di prime letture ai fanciulli, per la sublimità misteriosa delle cose e della dicitura; quindi l'ufficio pure latino, cui seguirà il sospirato *Donato*... Le letture poi che si facevano erano non più che da pappagallo; ma che dico letture? una

sguaiata e monotona cantilena, che ti straziava gli orecchi e non aveva pur ombra d'italiana pronunzia. Vi si insegnava a leggere e scrivere ai fanciulli un dopo l'altro, di modo che in un numero di settanta od ottanta, fra i quali era come sepolto il maestro, ci volevano parecchi giorni prima che venisse il torno della lezione per ciascuno. Durante la lezione di quel solo, gli altri facevano un continuo bisbiglio, per non dire un trambusto; era un traslocarsi, un urtarsi, un punzecchiarsi, ovvero uno sbadigliare, un contorcersi o un dormire saporitamente sulle panche. Così si perdeva la decenza, il più protervo imperava, e quel solo che prendeva la lezione perdeva il frutto d'ogni sua applicazione.
"Né al maestro per contenere questa caterva sfrenata rimaneva altro mezzo che o di evacuare la scuola, o di ricorrere a quegli odiosi strumenti di punizioni corporali, onde s'udivano spesso gli scolastici recinti echeggiare di *giovanili strida*, e gemere in modo vergognoso e barbaro l'umanità; punizioni le quali, non producendo che un effetto momentaneo e pernicioso sul corpo, abbrutivano, avvilivano l'animo, inasprendo l'indole dei tormentati (...).
"Con tale fondo di sapere, cioè col saper connettere meccanicamente sillabe leggendo o scrivendo, i ragazzi senza avere aperto gli occhi sulle cose che li circondano, senza la menoma conoscenza di grammatica universale, senz'uso alcuno di lingua italiana venivano di balzo alle classi latine, e, *Donato*! subito si gridava Donato! Donato per chi era destinato alla cultura dei campi, Donato per chi era per abbracciare un'arte meccanica, e Donato per chi intendeva spingersi a studi più alti ed agli impieghi. Ed eccoti il primo maestro, il maestro rurale, anche dov'era solo, cangiato in precettore di latinità ad una turba di alunni, che ne avrebbero dovuto tosto dimenticare persin gli elementi."
In occasione dell'inaugurazione dell'anno scolastico 1833-34 a Barge il Troya, riprendendo le tesi di un suo vecchio maestro, l'Anselmi, propose una riforma dell'istruzione basata su tre semplici punti: 1) separare nettamente per legge l'insegnamento elementare da quello di latinità, proibendo ai maestri di occuparsi di latino; 2) adottare dei libri di testo più adeguati all'età degli allievi; 3) introdurre un metodo d'insegnamento più logico e razionale. "Il vero metodo - disse tra l'altro il Troya - il solo che convenga seguire nell'insegnamento, è di condurne l'alunno per gradazione dal cognito all'incognito, cominciando cioè da quello che sa per salire a quello che non sa, dirigendolo di cognizione in cognizione ed osservando attentamente se egli si è impadronito delle idee intermedie".
La proposta provocò indignazione e deplorazione da parte delle

autorità accademiche centrali. - Le citazioni sono tratte dallo studio di Nino Pettinati *Vincenzo Troya e la Riforma Scolastica in Piemonte*, Torino 1896.

(39) Tale rapporto poteva trovarsi rispettato nei collegi dei gesuiti, riservati quasi esclusivamente ai figli delle classi superiori, ma certamente no in una scuola popolare del tipo descritto in una precedente nota da Vincenzo Troya.

(40) Col termine *espressione* si designa qui ogni manifestazione istintiva o prevalentemente soggettiva, mentre col termine *comunicazione* l'aggiunta di un'intenzione di leggibilità.

(41) Gustavo Modena *Il teatro educatore*, in *L'Italiano*, 31 ottobre 1836, inserito nel volume *Scritti e discorsi*, a cura di T. Grandi, Roma 1957, pp. 244-254.

(42) Scrive Nino Pettinati, *op. cit.*, pp. 28 e sgg.: "Coll'intendimento di viemmeglio allettare gli allievi e le loro famiglie alla buona lingua italiana e alla morale educativa il Troya aveva pensato di ridurre a teatrino una sala del Palazzo delle scuole dove abitava. Il Comune saviamente aveva acconsentito; molti giovani cittadini si erano profferti a coadiuvarlo, e tutti quelli che assistettero alla prima rappresentazione lo incoraggiarono a proseguire. Ecché? Era un trattenimento istruttivo e morale... si recitavano squarci di autori castigatissimi: il repertorio drammatico era del Metastasio... Intervenivano, è vero, alla recitazione anche alcune signore e signorine; ma l'intervento era stato circondato dal nostro professore e chierico di tali e tante precauzioni e riguardi che anche le madri più scrupolose erano assolutamente tranquille...".
Purtroppo però non tutti erano d'accordo. Al Magistrato della Riforma, l'organismo torinese preposto alla scuola, perviene una denuncia anonima che prospetta rischi di immoralità ed insinua il sospetto che dietro l'iniziativa si nascondano finalità di natura giacobina o carbonara. Torino invia un'ispezione straordinaria. Di immorale non si riesce a trovare nulla, però il reperimento di alcune poesie in cui figurano parole come *libertà* e *Italia* inducono le autorità a decretare la condanna e, alla fine dell'anno scolastico 1827-28, a destituire il Troya, allora appena ventiduenne. - Nella cronaca, per non parlare di storia, è molto frequente la condanna del teatro, fenomeno dato come sospetto per definizione, considerandolo mascheratura di ben più pericolosi traffici, o semplicemente per mascherare la condanna di tutt'altro.

(43) *Memorie Biografiche* di san Giovanni Bosco, voll. 20, in edizione extra commerciale (Direzione Generale Opere Don Bosco, Torino-Roma), X, 1057, citate in Marco Bongioanni *Giochiamo al teatro*, dalla invenzione drammatica al teatro espressivo, Leuman-Torino, s.d., p. 15.

(44) San Giovanni Bosco *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales*, Torino 1946, pp. 25 e sgg.

II

Nell'ultimo scorcio del 1700 Vittorio Alfieri scrisse sedici satire, dedicate, com'ebbe a dire il Carducci, a tutto ciò che egli "aveva veduto e odiato e spregiato e deriso nella vecchia Europa de' tempi suoi" (1). Una di queste satire è intitolata *L'Educazione*. Tocchiamone soltanto un punto: un nobile, dopo aver sommariamente controllato i *titoli* di un giovane aspirante maestro dei suoi figli, due "abatini" e tre "cavalierini", da uomo pratico e di mondo preferisce tagliar corto:

Ora, venendo al sodo,
Del salario parliamo. I' do tre scudi;
Chè tutti in casa far star bene io godo. -
Ma, Signor, le pare egli? a me, tre scudi?
Al cocchier ne dà sei. - Che impertinenza!
Mancan forse i Maestri, anco a du' scudi?
Ch'è ella insomma poi vostra scienza?
Chi siete insomma voi, che al mi' cocchiere
Veniate a contrastar la precedenza?

Lungi da noi ogni proposito di attizzare una guerra tra poveri - maestri e cocchieri - ,ciò che ci preme notare è che la scuola pubblica italiana nasce sotto i segni di una mentalità non molto diversa da quella del nobile della satira alfieriana. Ovviamente la scuola primaria, in quanto, come si ricava dal capitolo precedente, per bizzarro che oggi possa sembrarci, sin dall'antichità la struttura scolastica ha cominciato a consolidarsi non partendo dal basso bensì dall'alto, chiara spia della sua vocazione aristocratica, non essendo certamente i corsi superiori i più frequentati dalle classi popolari.

Per di più bisognerebbe parlare - in epoca post-illuminista - di un'aristocraticità male intesa ("ché ella insomma poi vostra scienza?"), giacché nella prima metà dell'Ottocento Prussia, Francia e Austria (2) avevano ormai capito l'importanza sociale dell'istruzione primaria diffusa e non è un caso che in Italia, in questo campo, la Lombardia fosse all'avanguardia proprio in virtù della dominazione austriaca. Ad ogni modo le intenzioni che animavano i legislatori quando, il 13 novembre 1859, prima ancora che l'unità d'Italia fosse completata, promulgarono la legge - Casati, dal nome del proponente (3) - che fornì alla nostra scuola di ogni ordine e grado un ordinamento generale destinato a caratterizzarla sino alla riforma Gentile del 1923, erano tutt'altro che cattive. I limiti, che c'erano, debbono in larga parte imputarsi alla situazione culturale, sociale ed economica del paese.

Le caratteristiche principali dell'importante documento così sono sintetizzate da Giorgio Canestri e Giuseppe Ricuperati: "a) rifletteva la realtà piemontese e lombarda per cui era stata concepita; b) sceglieva risolutamente la strada dell'accentramento delineata dal Cibrario e dal Lanza (4); c) divideva l'istruzione umanistica da quella tecnica, considerando quest'ultima una brutta copia della prima, dimidiata ed imbarazzante; d) non considerava l'istruzione professionale, che veniva affidata al Ministero agricoltura e commercio, il quale del resto, dal 1861, avrà anche la responsabilità degli istituti tecnici; e) prevedeva un obbligo scolastico limitatissimo, affidato alla buona volontà dei comuni, privo di una qualsiasi seria garanzia finanziaria e quindi del tutto inadeguato ad affrontare i pesanti problemi di un analfabetismo che rappresentava la fascia più spessa della popolazione complessiva del nuovo stato (il primo biennio elementare, a cui generalmente si limitavano i comuni più poveri, non bastava ad alfabetizzare sul serio); f) affrontava in modo poco omogeneo il problema del personale, sia nel campo dell'istruzione secondaria, sia in particolare per quella primaria, dove il maestro, spesso privo di anche una minima qualificazione professionale, era affidato alla discrezionalità dei comuni, che tendevano a pagare minimi di stipendi, quasi sempre inferiori a salari medi operai" (5).

E' sufficiente questa scarna elencazione a rivelare la natura, almeno in parte, schizofrenica della legge. Eccone qualche aspetto: contrapposizione tra istruzione umanistica ed istruzione tecnica (scientifica-professionale); scelta preferenziale della prima, al punto da estromettere dalle competenze del Ministero dell'istruzione la seconda e al medesimo tempo disinteresse presso che totale per la preparazione e lo stato sociale (retribuzione, ecc.) di coloro che dovrebbero impartirne i primi rudimenti, messi in condizione di inferiorità nei confronti dei più modesti rappresentanti del tipo di cultura giudicato di serie *b* (operai); riconoscimento dell'importanza dell'istruzione senza sentire l'obbligo di assumersene gli oneri e senza creare le condizioni in grado di consentire un reale conseguimento di risultati; pretesa di regolamentare l'intero corso di studi, dalle elementari all'università, e manifestare scarsa considerazione verso i gradi inferiori, quasi che in un edificio la sicurezza dei piani superiori non esigesse solide fondamenta... Strabismi di questo tipo resteranno purtroppo connaturati nella nostra scuola e si manifesteranno nella tendenza a dissociare con molta disinvoltura propositi ed enunciazioni teoriche da impegno pratico e prassi.

Le cose fatalmente si complicarono quando, ad unità nazionale conclusa, ci si trovò di fronte a situazioni scolastiche, tradizioni e mentalità assai diverse e quindi non facilmente riconducibili al modello lombardo-piemontese recepito dalla legge Casati. Per quanto concerne l'istruzione primaria erano individuabili tre grandi aree: "quella lombardo-piemontese, in cui le carenze (tradotte in mancanza di scuole in ogni comune, mancanza di maestri, differenza fra la popolazione in età scolastica e frequenza reale) erano abbastanza ridotte e tendevano comunque a ridursi; un'area centrale, con notevoli carenze, ma con una certa volontà ad affrontare i problemi dell'istruzione primaria; e infine un'area meridionale ed insulare (compresa la Sardegna) molto depressa e soprattutto rassegnata alle insufficienze" (6).

In un simile scenario la legge Coppino (7), 15 agosto 1877, voluta dalla Sinistra nel frattempo succeduta in Parlamento alla vecchia Destra, legge con la quale veniva istituita la frequenza obbligatoria al primo biennio elementare,

non servì certamente a semplificare i problemi, in primissimo luogo pratici, dello Stato. Di là da tutte le riserve critiche, bisogna ammettere che lo sforzo compiuto dalla parte più responsabile del Paese a favore dell'istruzione pubblica nella seconda metà dell'800 è stato davvero enorme.

Si è trattato infatti di indurre i comuni, soprattutto i più poveri, a collaborare al piano di scolarizzazione; di superare l'indifferenza e non di rado il pregiudizio delle famiglie sottoproletarie e contadine inclini a considerare la frequenza dei loro figli a scuola un mancato guadagno e una minaccia alla loro integrità; di reclutare, formare e disciplinare un corpo insegnante dotato di professionalità e senso di responsabilità; di contrastare l'opposizione delle forze (di solito il clero) che in precedenza avevano monopolizzato l'istruzione e delle fasce sociali che paventavano la laicizzazione dell'insegnamento: tutto ciò accanto all'innegabile costo economico dell'operazione, particolarmente gravoso per un Paese certo non ricco, alla necessità di elaborare un modello didattico e di mediare le reciproche diffidenze tra i docenti dei vari gradi di scuola, di fare i conti con la sempre risorgente questione, anche in seno alle forze di governo, circa la positività o pericolosità dell'istruzione popolare.

Questo breve e sommario excursus storico mira soprattutto a stabilire un punto: la scuola italiana nella seconda metà dell'800 è stata così totalmente impegnata a risolvere i suoi problemi pratici e organizzativi da non potersi permettere nessuna distrazione, o almeno nessuna di quelle aperture che la cultura media del tempo e l'urgenza dei bisogni primari da affrontare, nonché il moralismo del contribuente avrebbero considerate tali (basti pensare alle resistenze che incontrò l'introduzione dell'educazione fisica). Il rapporto col teatro fu una delle vittime della situazione. Alle considerazioni precedenti, oltre all'affollamento non di tutte, ma di molte classi, bisogna aggiungere l'impreparazione degli insegnanti.

In una relazione al Ministero del 1883, in risposta alla domanda: "quale profitto si ricava dai libri di lettura?" , si legge, a proposito della situazione torinese: "si potrebbe ricavare un gran profitto dai libri di lettura ben

fatti se i maestri sapessero usarne per arricchire di idee la mente dei fanciulli (...). I libri di lettura in generale servono più per esercizio di leggere, o tutt'al più per esercizio di memoria, che non per istruzione morale e letteraria" (8). Evidentemente non siamo più in un'epoca in cui il teatro può essere invocato come "libro degli analfabeti".

Intanto, mentre la scuola italiana era impegnata a risolvere i suoi grossi problemi, gli studi pedagogici, evolvendo, avevano imboccato una strada che li avrebbe portati gradualmente a reintegrare la valenza educativa del teatro nella scuola.Tali studi, dall'illuminismo in avanti, ma con un grande precedente nell'umanista ceco Jan Amos Komensky, più noto come Comenio (1592-1670) (9), tendono a trasformare l'apprendimento forzato (simboleggiato dal binomio maestro-frusta) in apprendimento naturale e, in quanto tale, piacevole. Negando l'opposizione tra natura e cultura, da un lato essi valorizzano la personalità dell'allievo in quanto potenziale entità culturale (non a caso già il Vico (1668-1744) aveva suggerito di esaltare le componenti fondamentali della personalità infantile: memoria, fantasia, ingegnosità), dall'altro, poste le premesse per il recupero della stessa corporeità, attirano l'attenzione soprattutto sulla questione del metodo.

Così Rousseau (1714-1780) progetta un'educazione "secondo natura"; Basedow (1723-1790) ricerca vie naturali in grado di consentire un apprendimento senza sforzo; Kant (1724-1804) scopre il valore formativo del gioco; Pestalozzi (1746-1827) paragona il maestro al giardiniere che, conoscendola, aiuta la pianta a crescere bene; Fröbel (1782-1852) immagina i "Giardini d'infanzia", in cui alla cura del giardiniere si unisce l'esperienza attiva (creativa e socializzante) del gioco, e così via. Per altro tutti, come teorizza Herbart (1776-1841), sottolineano l'importanza del rispetto della gradualità d'insegnamento e della creazione dell'interesse.

Questo movimento d'idee tocca ovviamente anche l'Italia: l'abbiamo già ritrovato nei riecheggiamenti di un minore come Vincenzo Troya, lo troviamo negli "Asili d'infanzia" del moderato F. Aporti (1791-1858), o nel convitto del Lam

bruschini (1788-1873), che inserisce nel corso di studi materie come disegno, mimica, scherma, equitazione e nuoto (10).

Come le innovazioni cui abbiamo accennato conducano verso il teatro non è difficile da intendere. La valorizzazione della personalità dell'allievo implica il suo diritto ad esprimersi e a farlo in forma non soltanto frazionata e mediata, cioè scegliendo un unico linguaggio, bensì in forma "naturale", ossia attiva, globale e sintetica (si ricordi che *L'opera d'arte dell'avvenire* di Richard Wagner del 1849), piacevole, disinteressata, creativa, sociale: donde l'interesse per il gioco. Il semiologo teatrale francese Patrice Pavis ha recentemente (1980) notato come la definizione del gioco formulata da Huizinga sia testualmente applicabile anche al teatro (11).

Non c'è bisogno di richiamare l'attenzione sull'evidente interesse culturale di questa riflessione pedagogica destinata, come vedremo, ad evolversi ulteriormente; tuttavia è sin d'ora indispensabile segnalarne anche i limiti, se non altro sotto il profilo teatrale, o quanto meno le premesse di potenziali equivoci. In sintesi possiamo segnalare: a) rischio di ridurre il teatro a mero strumento pedagogico, il che se offre qualche vantaggio immediato, alla lunga si rivela un impoverimento intellettuale; b) rischio di identificare teatro e libera espressione, con la conseguenza di azzerare ogni criterio di valore e di qualità; c) rischio di dissociare in due categorie distinte e non comunicanti il teatro che si fa e il teatro che si fruisce (sotto forma di testi o di spettacoli); d) rischio di infantilizzare troppo il teatro, considerandolo, sia pure a torto, come il gioco un'attività eminentemente caratteristica dell'età più giovanile. A proposito di questo ultimo punto abbiamo oggi tutti sott'occhio la preoccupante e significativa tendenza a considerare in pratica equivalenti le espressioni *teatro - ragazzi* e *teatro-scuola*.

Va da sé che, nelle teorie pedagogiche sopra accennate, i rischi elencati rappresentavano soltanto delle presenze potenziali; tuttavia bisogna ammettere che storicamente in numerosi casi essi si sono concretati in quanto le scienze umane non sono di fatto mai in grado di indicare processi operativi sicuri e cogenti e per di più, quando tentano di

farlo, di solito combinano guai ancor peggiori.

Tuttavia, per il momento, il pericolo al quale era esposta la scuola italiana era quello opposto. Per rendersene conto è più che sufficiente un rapido esame dei programmi di studio predisposti dai ministeri competenti e tra i vari programmi particolarmente significativi quelli destinati alle Scuole Normali (oggi diremmo Magistrali), in quanto scuole di formazione degli insegnanti elementari. Tali programmi non consentono nessun equivoco sul problema teatro in quanto il problema teatro non vi è neppure sfiorato.

Il corposo programma varato dal ministro Paolo Boselli nel 1890, abrogativo del precedente del 1883, programma che prefigura un tipo di maestro missionario laico, enciclopedico e stacanovista, totalmente privo di incertezze e di dubbi, estatico ammiratore dei "grandi" della storia, incondizionatamente amante della patria (che lo paga pochissimo (12)), capace di un rispetto della legge senza riserve, si limita a fare un fuggevole cenno al teatro a proposito dei "principali generi di componimento" da illustrare con qualche informazione storica "di mano in mano che ne capita l'opportunità", "sempre nel modo più breve e più chiaro, e attenendosi a' fatti più semplici e meglio accertati". Così se il discorso cade su Omero si dirà qualcosa dell'epica, se vien fatto di citare Goldoni si potrà parlare di Commedia dell'Arte.

E' opportuno notare che l'informazione storica sui "generi" costituisce una novità, per altro destinata a suscitare malintesi e perplessità, come si desume dal successivo programma del ministro Guido Baccelli (1895), giacché l'uso precedente era di dare "precetti per far la commedia, per fare il romanzo ecc.", precetti che "nel modo come sono comunemente esposti, non hanno mai giovato a nessuno". Il cambiamento è sintomatico in quanto evidenzia il prevalere di una scelta storico-culturale rispetto ad una consuetudine precettistico-operativa. I pro e i contro di entrambe le posizioni sono evidenti.

Per quanto concerne il teatro come interpretazione e quindi come spettacolo, nel programma, silenzio assoluto; il teatro è un "genere di componimento", cioè un genere letterario, punto e basta. Nulla di strano, è nella tradizione

culturale italiana, anche se viene spontaneo domandarsi come sia possibile non porsi il problema quando si insiste sul l'importanza della lettura ad alta voce notando come essa esiga buona pronunzia, capacità di far intendere e di far "anche sentire e gustare quel che si legge". Siamo in un'epoca in cui molti attori aspirano ad essere considerati maestri (13), mentre l'inverso è inconcepibile, giacché l'idea che gran parte della scuola ha dei teatranti coincide con quella che ci rinvia un fortunatissimo libro di "esercizi per destare la fantasia dei bambini di 8 - 12 anni", cioè tracce per lo svolgimento di temi in uso fra fine '800 e inizio '900: "*Un artista drammatico*. Cercate di descrivere la vita allegra e spensierata di un artista, balestrato or qua or là, secondo il capriccio della fortuna; or senza un soldo, or con le tasche piene, sempre lieto, sempre noncurante delle varie vicende di questo mondo che lo trascinano nel loro turbinio" (14).

Ai fini del nostro discorso i programmi del 1895 non introducono nessuna sostanziale innovazione. Gli alunni della terza classe sono chiamati a leggere una commedia di Goldoni ed una tragedia dell'Alfieri e ciò in quanto "il Goldoni e l'Alfieri, lasciando stare ogni altre ragione d'arte e patriottica, (...) porgono occasione di trattare del genere drammatico". Questo è tutto in merito al teatro, se si eccettua un'annotazione che si incontra nel paragrafo dedicato al canto corale e che non vorremmo interpretare con malizia preconcetta. "I canti - si dice - debbono essere brevi e melodiosi e le parole ispirarsi a concetti morali". Quindi di seguito, come la cosa più ovvia del mondo: "Si escludano assolutamente i cori tratti da opere teatrali". C'è da domandarsi se l'esclusione sia dovuta alla lunghezza e alla scarsa melodiosità dei cori teatrali, o non piuttosto alla loro, fatale, insufficiente moralità.

Tuttavia in questi programmi, quello del '90 e quello del '95, che si limita a sfoltire un po' il precedente e a lasciare maggiore discrezionalità agli insegnanti nella scelta delle letture, ciò che interessa di più non sono i riferimenti espliciti al teatro, scarsissimi e superficiali, bensì lo spirito generale. La preoccupazione maggiore del legislatore sembra essere quella di realizzare una scuola eminentemente pragmatica, dispensatrice di certezze, senza sottigliezze e senza grilli per il capo. Si direbbe che l'antico pregiudizio circa la pericolosità dell'istruzione popolare abbia ceduto il passo a quello sulla pericolosità dell'istruzione problematica. Espressioni del genere si trovano ad ogni pagina: "la erudizione e le quistioni critiche non hanno da occupare troppo i professori e gli alunni e distrarli dal lavoro più fecondo della lettura di buone opere", "non si sciupi troppo tempo (...) nella esposizione delle opinioni diverse intorno all'origine della lingua, e intorno al periodo delle origini della letteratura", "nelle scuole normali la storia non può avere indirizzo critico o filosofico; deve bensì concorrere efficacemente all'educazione intellettuale e morale", ecc.

Si potrebbe obiettare che i futuri allievi degli studenti delle "normali" saranno bambini e che pertanto occorre che l'insegnamento si adegui a quel principio di gradualità di cui si è già tanto discorso. Verissimo, tuttavia non si può neppure dimenticare che i programmi cui ci riferiamo non riguardano l'insegnamento elementare bensì la formazione degli insegnanti elementari. E allora le cose si fanno più gravi quando nel capitolo dedicato alla pedagogia si afferma: "le formule della filosofia teoretica bisogna parte bandirle affatto, parte tradurle in linguaggio facilmente intelligibile (...). I signori insegnanti badino a non richiedere più di quanto può bastare come base dell'insegnamento della pedagogia propriamente detta e della didattica".

Sebbene tali indicazioni, che figurano nelle istruzioni che accompagnano il programma del '95, costituiscano una reazione agli eccessi di astrattezza verificatisi negli anni precedenti, è evidente il rischio insito in una metodologia scolastica che in pratica tende ad utilizzare i risultati di un processo di ricerca e di pensiero senza riviverne il travaglio e riscoprirne le ragioni. Il rischio è quello di accontentarsi di formulette operative.

Il problema si pone concretamente - e qui riincontriamo uno dei personaggi già ricordati parlando dei pedagogisti che hanno contribuito a riavvicinare la scuola al teatro - quando il programma prescrive: "esposizione sommaria del sistema educativo del Fröbel; teoria dei giuochi e dei doni

frobeliani". Il Fröbel oltre che sul giuoco, che aiuta i bambini a sbocciare, insiste molto sull'importanza del *racconto* nell'educazione, basandosi su considerazioni assai diverse da quelle sino allora prevalenti. Per lui il racconto non è importante né per ragioni estetiche né per ragioni morali, cioè in altre parole né in virtù della sublimazione prodotta dalla bellezza, né in virtù dei modelli di comportamento che fornisce. E' importante perché aiuta il giovane a prendere coscienza di sé, a definire, mediante il confronto e lo stimolo, i lineamenti della propria vita interiore, in altre parole a trovarsi. In tale concezione l'ascoltatore non è semplice ricevente, ma è uno dei termini di un rapporto dialettico, eventualmente conflittuale, destinato ad evolversi e a maturarsi in rapporto al processo di messa a fuoco delle zone oscure della personalità.

Orbene, di questo "racconto", così imparentato con la teatralità più autentica, che cosa resta se ci si limita a dire che è utile raccontare delle storie ai bambini e se non si chiarisce (cosa che Fröbel fa pur senza usare la parola) e non si sperimenta la funzione attorale del narratore?

Più che dallo scarso spazio riservatogli nei programmi, il teatro è dunque espulso dalla scuola dall'atteggiamento culturale che la informa nella seconda metà dell'800. E' fatale che maestri per nulla problematici, programmati per muoversi lungo binari prefissati si trovino a disagio di fronte ad un fenomeno di sua natura "drammatico" come il teatro e che per di più sembra fatto apposta per insospettirli sul piano morale. La tentazione di conseguenza non può che essere quella di ignorarlo, o di ridimensionarlo, facendone una specie di "giuoco delle belle statuine". Ed è purtroppo quello che è successo.

Se, come abbiamo visto, i programmi delle scuole Normali appaiono estremamente pragmatici, finalizzati persino con qualche semplicismo e qualche rozzezza ad uno scopo preciso, cioè alla formazione dei maestri elementari, per contro quelli dei Ginnasi e dei Licei si direbbero preoccupati esclusivamente di raffinare, nobilitare, ornare e, forse, esercitare la mente degli studenti, nella certezza che tante ricchezze non possano non rivelarsi fecondi presupposti di pensieri e di opere in ogni campo dell'umana fatica. Ci sono

in tali programmi, pomposamente aulici, in particolare quelli del 1884, rivisti nel '88: "istruzioni per l'insegnamento della lingua e della letteratura italiane", incontenibili rigurgiti di sussiego e di rettorica, a cominciare dal linguaggio in cui sono scritti che ricorda il falso antico di certo arredamento e di certa edilizia di fine '800. Basti dire, a titolo di esempio, che "avrà colto il miglior frutto degli studi classici quel giovane che per essi abbia educato l'animo a sentire il bello e il buono delle opere letterarie; e la mente matura ad analizzarle e a giudicarle con rettitudine, poiché per l'intima congiunzione che è tra la istruzione letteraria e l'educazione morale, saprà esercitare entrambe le facoltà non solo nei suoi scritti, ma anche negli atti della vita privata e della civile" (15).

Per quanto concerne il problema che qui ci interessa in special modo, cioè lo spazio riservato alla cultura teatrale, comunque la si voglia intendere, i programmi ginnasiali e liceali non contengono nulla che li diversifichi da quelli per le normali. Inoltre anche se, su tutti i piani, vogliono caratterizzarsi per un maggior approfondimento delle questioni affrontate, lo spirito resta sostanzialmente identico. A questo proposito è significativo che la storia sia intesa soprattutto come *storia patria* e che, circa l'insegnamento di filosofia morale, si raccomandi di "intrattenersi meno sopra la parte psicologica, e sulle questioni più controverse della volontà e della libertà morale, ed insistere di preferenza sulla idea della legge morale e del dovere, sui diritti, sul concetto della famiglia, sul fine della società civile e dello Stato", ecc. ecc., privilegiando quindi un sistema di sicurezze a priori, di sua natura negazione di ogni possibilità drammatica, soprattutto in un periodo in cui il teatro sta scoprendo le inquietanti dimensioni della relatività.

Nel primo ventennio del '900 i programmi scolastici italiani sono stati frequentemente rinnovati, corretti, aggiornati, chiaro segno della persistente difficoltà - di là dalle legittime esigenze di adeguamento storico-culturale - a raggiungere un'impostazione soddisfacente. Segno anche, come è stato notato, che i nostri governi non hanno mai ritenuto il problema della scuola meritevole di un impe

gno che non si riducesse ad una serie di aggiustamenti parziali e occasionali (16). Ad ogni modo, nonostante le frequenti revisioni, nei confronti del teatro non si riscontrano reali innovazioni, salvo forse l'inclusione, tra le letture prescritte per il liceo moderno (il futuro scientifico), di numerosi autori stranieri, drammaturghi compresi (Corneille, Racine, Molière, Hugo, Shakespeare, Goethe, Schiller, Cervantes, oltre, naturalmente ai classici greci e latini; ai nomi elencati, inclusi - si badi bene - nel programma di italiano, quindi da leggersi in traduzione, si aggiungono quelli previsti nei programmi di lingue e letterature straniere).

L'esame dei libri scolastici: storie della letteratura, antologie, manuali di stilistica, sussidiari, ecc., tutte pubblicazioni di cui tra gli ultimi decenni dell'800 e i primi del '900 si registra un rapidissimo, considerevole incremento, ci aiuta a definire meglio il quadro della situazione. Non si può certo dire che le storie della letteratura di questo periodo ignorino il teatro. La loro attenzione si rivolge principalmente alla letteratura drammatica medievale, alle sacre rappresentazioni dei secoli XIII e XIV, ad Albertino Mussato e alla sua tragedia *Eccerinis* , ad Angelo Poliziano e al suo *Orfeo* , alla commedia del '500, alla tragedia "classica" e al dramma pastorale, alla drammatica barocca (nel cui ambito di solito si fa rientrare anche la Commedia dell'Arte), al melodramma e alla tragedia del XVIII secolo, alla produzione del XIX secolo; i due unici autori ai quali si ritiene di dover riservare un capitoletto a sé sono, come era prevedibile, Goldoni e Alfieri.

Per contro si deve notare che la trattazione oscilla tra l'erudizione e la superficialità, prescindendo completamente da ogni considerazione in merito alle caratteristiche strutturali e alla destinazione scenica del "genere" drammatico, il che, di solito, porta ad esempio a considerare la Commedia dell'Arte nient'altro che una stravagante devianza. Va da sé che un "genere" capace di sfuggire di mano ai letterati non può che essere un genere un po' spurio, da guardare con molta diffidenza.

I manuali riflettono la cultura del tempo in forma volgarizzata, acritica e spesso rettorica. Come si può, ad esempio, prender per buona una siffatta affermazione del Settembrini: "il Macchiavelli non rappresenta servi, perché non ce ne erano in Firenze libera; ma poiché fu soggetta ai Medici, il servo apparisce nella commedia del Cecchi, del Gelli e degli altri scrittori, che credevano imitare gli antichi e ritraevano il loro tempo"? Comunque alla scuola (che ormai non è più elaboratrice di cultura, bensì prevalentemente distributrice) era data la possibilità di confrontarsi con le *fonti*. Un bell'esempio è fornito dall'*Antologia della nostra critica letteraria e moderna* compilata da Luigi Morandi "per le persone colte e per le scuole", Città di Castello VIII, ed. 1893 (I ed. 1885), che in tre sezioni: condizioni della critica, compiti, doveri, norme, ecc.; natura, origine e svolgimento dei principali generi letterari; saggi sui maggiori autori della letteratura italiana, riunisce le firme più prestigiose della speculazione accademica ottocentesca.

Il particolare più significativo, per quanto ci riguarda, nel volume del Morandi, il quale su 748 pagine complessive ne dedica 95 a tematiche teatrali (non sono molte, ma neppure pochissime), è che la parte del leone è fatta dalla seconda sezione, cioè quella consacrata ai generi letterari, dove 64 pagine su 185 e 4 titoli su 16 sono teatrali. Riprova, ammesso che ce ne fosse bisogno, che alla cultura e alla scuola italiane del tempo il teatro interessava quasi esclusivamente come fenomeno storico-culturale, in pratica di costume, e molto meno sotto il profilo artistico. D'altronde sono anni in cui "la legge enumera tra gli atti di commercio le imprese di spettacoli pubblici (Cod. comm. art. 3 n. 9)" (17).

Tutto ciò significa che il teatro, considerato nella sua completezza, quindi anche come spettacolo, restava del tutto estraneo alla scuola? Affermarlo in modo perentorio non si può in quanto le sue sorti erano affidate, caso per caso, all'iniziativa personale di presidi ed insegnanti e al grado di penetrazione raggiunto dalle nuove dottrine pedagogiche.

"Un anno, io ero in seconda liceale, Albino Zenatti, complice Arnaldo Beltrami (18), progettò ed eseguì una geniale gita scolastica a Taormina. Oh non si trattava soltanto di prendere il treno e di godersi poi il luminoso paesaggio delle rovine del Teatro greco! Arnaldo Beltrami, senza nulla svelarci, tenne delle bellissime lezioni *in tutte le classi* sul Teatro greco; poi attaccò la lettura, ugualmente in tutte e tre le classi, della *Antigone* di Sofocle, prima nella traduzione del Bellotti, poi in greco; e voleva - gradita novità - farcela *agire*, non solo biascicare; onde, in ogni classe mise su degli attori e delle attrici, e recitavamo con fervore gli episodii centrali, prima in italiano, poi in greco (...). Un giorno, ci disse: - Come sarebbe bello recitarla nel suo ambiente vero! Avreste piacere di rappresentare la vostra parte, che so io, a Taormina o a Siracusa? - Era il 1896, trenta anni fa; Romagnoli era un fanciullo o quasi, e non aveva certo ancora pensato a produrre il teatro classico sul teatro classico".

Il progetto fu realizzato avventurosamente, in un clima di entusiasmo e di festosa generale trepidazione.

"Vedete: trenta anni son passati da allora, e la gioia che diede la scuola quel giorno, è ancora oggi un ricco dono di cui godo. La *scuola attiva* è un eterno suggello di giovinezza. Altri (o quanti!) del greco liceale non ricordano invece che la noia degli aoristi; io quando vidi alla stazione di Bologna, nel 1924, il mio vecchio caro Beltrami, avevo voglia di piangere dalla gioia".

Questa pagina del 1926, che ci rinvia con consapevole prospettiva storica agli ultimi anni dell'800 e che esemplifica una delle possibili forme di iniziativa personale in campo teatrale da parte di singoli uomini di scuola, è di Giovanni Lombardo Radice (19), pedagogista illuminato, attento alle esperienze italiane e straniere in tutti i campi del rinnovamento educativo, ispiratore dei programmi della scuola primaria 1923-1924, cioè della parte più valida della cosidetta riforma Gentile.

Lombardo Radice torna frequentemente nei suoi scritti a toccare il tema scuola-teatro, sia direttamente, sia indirettamente, cioè all'interno del più vasto discorso del rapporto della scuola con l'arte. In *Lezioni di didattica* (1912)

egli sostiene che spetta al maestro far nascere gli interessi nell'allievo e che di conseguenza è indispensabile che il maestro, tanto per cominciare, gli interessi li abbia lui. Ritiene che sia un grave errore dare in pasto ai ragazzi una letteratura ad hoc, ossia prodotta o ridotta espressamente per loro: una letteratura di serie b non può favorire il formarsi di nessun valido interesse e pertanto deve considerarsi diseducativa. Siccome il valore educativo dell'arte risiede nella sua artisticità, ne deriva che unicamente la *vera* letteratura (opportunamente scelta) è in grado di essere utile ai giovani.

Il principio dell'"educare con l'arte" non può ovviamente riguardare la sola letteratura. A questo proposito è significativo che il Lombardo Radice segnali un esperimento compiuto ad Amburgo nel 1897 con la collaborazione degli artisti della città: dopo adeguata preparazione tutti gli scolari assistettero a spettacoli musicali e drammatici. L'inziativa ebbe un grandissimo successo, suscitando l'entusiasmo dei giovani. L'autore ci informa che unicamente un esperimento analogo compiuto nel 1912 dalla Società Umanitaria di Milano e dal Teatro del Popolo riscosse un discreto successo. Tentativi fatti a Trieste e a Roma andarono invece praticamente deserti.

In un articolo di fantascuola intitolato *Conosco una scuola* (1919), raccolto nel 1925 nel volume *Accanto ai nuovi maestri*, Lombardo Radice descrive il liceo di Castelnuovo, rivelando soltanto in conclusione la verità: il liceo in questione non esiste, è, purtroppo, nient'altro che un sogno. Si tratta di una scuola in cui si organizzano escursioni, concerti aperti anche alla cittadinanza, serate per famiglie (sul modello aggiornato delle "accademie" gesuitiche), si premiano solennemente gli allievi a fine corso, si pubblica un giornale della scuola, ecc. Significativo che i professori assistano alla ricreazione dei giovani e che la maggior parte delle iniziative siano gestite dagli studenti stessi, con l'assitenza degli insegnanti.

Purtroppo, però, soltanto un sogno: il sogno di una scuola che tende ad essere una comunità tesa a sua volta ad inserirsi nella comunità civile.

Quella di Lombardo Radice era una voce, ovviamente non

la sola, tuttavia la maggioranza, con le parole o con le opere, faceva tutt'altri discorsi. Qualche suggerimento venne raccolto dai programmi del 1923-24, ma i tentativi di sperimentazione continuarono ad essere troppo cauti, troppo sporadici, troppo frettolosi, in genere troppo poco convinti. L'unica vera novità fu, oltre alla pratica di allestire qualche spettacolino scolastico (in genere con idee molto poco chiare sulla finalità dell'operazione e con scarse nozioni di tecnica scenica), il progressivo affermarsi delle cosidette "scolastiche", cioè rappresentazioni riservate alle scolaresche e programmate con l'avallo dei provveditorati. In genere, autori classici, per tranquillizzare la coscienza degli insegnanti; allestiti alla meno peggio, tanto la scuola di teatro non capisce niente; per i giovani, più che un'esperienza culturale, una chiassosa e un po' patetica ricreazione.

L'interesse "teatrale" dei programmi del '23-'24 non consisteva tanto nello spalancare porte all'arte drammatica, quanto nell'inserire le misurate, prudenti aperture nel disegno generale dell'attività didattica.

Anzitutto bisogna dire che essi riservavano un buon numero di ore in ogni classe a "canto, disegno spontaneo, bella scrittura, recitazione" e a "nozioni varie e occupazioni intellettuali ricreative". Si richiede, nelle classi preparatorie e nella prima elementare, la "recitazione di brevissimi dialoghi, con lo scopo precipuo di far acquistare ai bambini gentilezza di maniere"; nelle classi successive, la richiesta diventa di "interpretazione di brevissimi componimenti teatrali" e poi di una "commediola", significativamente associata a quella di addestramento alla narrazione orale. La biblioteca scolastica deve possedere raccolte di dialoghi e di piccole commedie per recite scolastiche. "Questo libro è obbligatorio solo per la Scuola, ma non si farà acquistare allo scolaro. La Scuola deve possederne un numero di copie sufficiente ai vari suoi insegnanti".

Una delle indicazioni più interessanti riguarda le "occupazioni ricreative".

"I maestri terranno stretamente conto delle seguenti avvertenze: Essendo rara la dote del raccontare bene, in modo da legare veramente l'attenzione dei fanciulli, i maestri che sentono

di non poter facilmente raggiungere un risultato così bello, potranno, per esercitarsi, leggere ai loro scolari, con voce molto chiara ed espressiva, pagine di buoni scrittori. Il leggere, però, deve equivalere ad un raccontare; e poiché il segreto del raccontare sta nell'ubbidire alla rapida percezione che si ha della partecipazione degli ascoltatori, il maestro, leggendo, sottolineerà, con la voce, sostituirà qua e là le parole più immediatamente chiare, interromperà la lettura con brevi chiuse e con suggestive domande che eccitino la previsione di ciò che segue, e facciano più intensamente vibrare l'attenzione.

"Ma il brano letto deve mantenere la sua unità artistica e, a tal uopo, sarà bene che l'impressione d'insieme si ribadisca, con una seconda lettura ininterrota e spedita che, rispetto alla prima a così dire analitica, chiameremo sintetica".

Tutto questo, come già dicevamo, restò praticamente lettera morta, o al massimo un miraggio. Lo Stato per lungo tempo dimostrò scarso interesse per il teatro: ne è testimonianza diretta e indiretta lo stesso Convegno Volta, promosso nel 1934 dall'Accademia d'Italia sul tema "Il teatro drammatico" allo scopo di indurre appunto lo Stato a cambiar politica. Persino la relazione del deputato Gino Pietrantoni, presidente della Federazione degli Industriali dello Spettacolo, finalizzata all'esaltazione delle benemerenze del regime fascista nei confronti del teatro, è costretta a parlare quasi esclusivamente al futuro, cioè in termini di intenzioni e di progetti (cfr. *Convegno di lettere*, 8-14 ottobre 1934-XII, Roma, Accademia d'Italia, 1935).

D'altronde la stessa cultura restava diffidente di fronte al teatro rappresentato. Ancora nel 1936, ne *La Poesia* Benedetto Croce scriveva: " La poesia dei drammi non si gusta se non col leggere da solo a solo il dramma che potrà essere artisticamente superiore o anche inferiore alla rappresentazione che se ne faccia, ma certamente diverso".

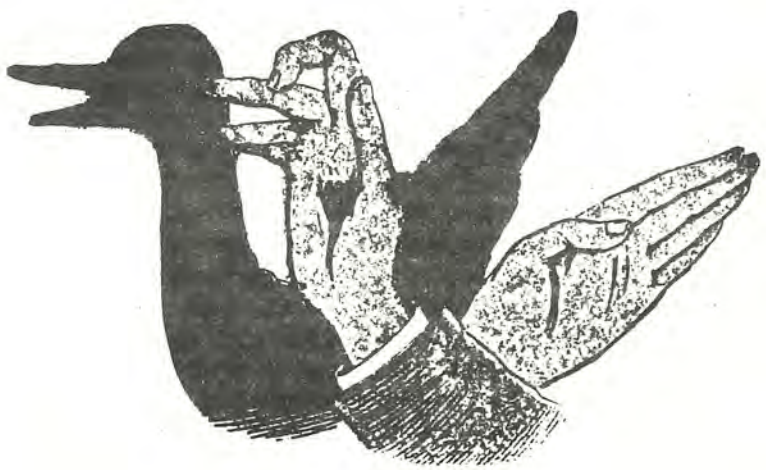
Qualche riserva, fortunatamente compensata da ripensamenti suggeriti dall'esperienza vissuta sui palcoscenici, troviamo persino in Pirandello.

Occorrerà giungere all'ultimo dopoguerra per imbatterci in un critico colto e intelligente come Francesco Bernardel

li capace di mettere in guardia dal rischio " di credere che nelle dispute teatrali si esaurisca l'amore per il teatro e che una lettura "filologica" valga più di una rappresentazione; e che il teatro sia, più che altro, letteratura. Errore. Il testo poetico che i secoli ci hanno tramandato non si può comprendere appieno, se non sul palcoscenico".

E' la prova che i tempi stavano cambiando (e il Bernardelli non fu certo critico spericolato); con la conseguenza, come nota Federico Frascani in *Croce e il teatro*, Milano - Napoli 1966, da cui ricaviamo la citazione, che la tesi crociana aveva vita sempre più difficile. Bisogna però riconoscere che non soltanto i tempi stavano cambiando, ma, forse, anche il teatro.

•



(1) *Satire e poesie minori di Vittorio Alfieri*, a cura di Giosuè Carducci, 1885.

(2) In Inghilterra l'istruzione obbligatoria universale fu deliberata soltanto nel 1870. Un progetto mirante all'istituzione di una rete di scuole elementari presentato nel 1807 era stato respinto dalla Camera dei Lords. Gli argomenti adottati in quella occasione chiariscono molto bene le ragioni che nel corso dei secoli hanno mantenuta viva una tenace diffidenza nei confronti dell'istruzione popolare. Ecco le parole pronunciate nel corso del dibattito parlamentare del 1807 dal presidente della Royal Society e riportate nella sua *Storia delle idee del secolo XIX* (*Freedom and Organisation*), Milano, VI ed. 1970, p. 173, da Bertrand Russell, il quale a sua volta le ricava da Hammond *Town Labourer*, p. 57.
"Per quanto attraente possa essere in teoria il progetto - egli disse - di dare l'istruzione alle classi operaie dei poveri, sarebbe in pratica nocivo alla loro moralità e alla loro felicità; insegnerebbe loro a sdegnare il loro posto nella vita, invece di farne dei buoni servitori nell'agricoltura e in altri impieghi laboriosi ai quali il loro rango nella società li ha destinati; anziché insegnar loro la subordinazione, li renderebbe riottosi e ribelli, come appariva evidente nelle contee manifatturiere; li metterebbe in grado di leggere libelli sediziosi, libri immorali, e pubblicazioni contrarie alla religione cristiana; li renderebbe insolenti verso i superiori; e in pochi anni il risultato sarebbe che il Parlamento si troverebbe nella necessità di rivolgere contro di loro il forte braccio del potere, e di munire il magistrato esecutivo di leggi molto più efficaci di quelle attualmente in vigore".

(3) Casati Gabrio - Patriota e uomo politico (Milano 1798-1873). Podestà di Milano dal 1837, favorì la preparazione dell'insurrezione del 1848 e diresse il governo provvisorio fino all'armistizio di Salasco. Senatore nel 1853, sostenne il Cavour. Ministro della Pubblica Istruzione (1859), emanò la legge che da lui prese nome e che rimase in vigore fino al 1923.

(4) In precedenza si era sviluppato un ampio dibattito tra i sostenitori di un'organizzazione scolastica articolata, ossia adeguata alle diverse situazioni, e i fautori della tesi opposta, preoccupati soprattutto di omogeneizzare il Paese. Questi ultimi sono prevalsi. Cfr. Giorgio Canestri - Giuseppe Ricuperati *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, "Documenti di storia" n. 18, collana diretta da Massimo Salvadori, Loescher Editore, Torino 1985 (1975).

(5) Canestri-Ricuperati *op. cit.* pp. 19-20.

(6) Canestri-Ricuperati *op. cit.* p. 21.

(7) Coppino Michele - Uomo politico (Alba 1822-Torino 1901). Quattro volte ministro della Pubblica Istruzione, autore della legge del 15 luglio 1877, che rese obbligatoria e gratuita l'istruzione elementare in Italia.

(8) Cfr. Canestri-Ricuperati *op. cit.* p. 68.

(9) Umanista - donde la scelta di italianizzare il nome originario - dalla vita assai travagliata ed errabonda, sia a causa delle vicende storiche del tempo (guerra dei trent'anni, ecc.), sia a causa delle sue idee. In *Scuola materna* (1628-32) sostenne la necessità di iniziare l'opera di educazione a partire dai primi anni di vita; in *Didattica ceca* (1627-31), poi tradotta in latino col titolo *Didactica magna*, compì il primo serio tentativo di sitemare le metodologie scolastiche. Nel 1657 ad Amsterdam riunì i suoi scritti pedagagici nell'*Opera didactica omnia*. Comenio crede nella perfettibilità umana come completamento dell'armonia universale e nella possibilità del raggiungimento di tale obiettivo grazie ad una educazione corretta e adeguata. A lui si deve anche la definizione del percorso formativo (praticamente rimasto invariato sino ad oggi) nelle seguenti tappe: scuola materna, scuola elementare, ginnasio, accademia (università).

(10) Raffaello Lambruschini, nativo di Genova, lasciata la carriera ecclesiatica, si ritirò nella proprietà paterna di San Cerbone (Valdarno), dove, dopo aver svolta un'attiva opera sociale, nel 1830 fondò un proprio istituto educativo, oggi potremmo dire sperimentale, illustrandone i tentativi e i risultati ottenuti nella *Guida dell'educatore* (1836-42 e 1844-45), di fatto prima vera rivista pedagogica italiana. Il Lambruschini pone al centro del suo metodo educativo l'idea di libertà, con la conseguenza che la formazione può essere il risultato unicamente della collaborazione e del rispetto reciproco tra insegnante e allievo.

(11) Patrice Pavis *Dictionnaire du Théâtre*, Paris 1980, p. 226. La definizione di giuoco alla quale l'autore si riferisce si trova in *Homo ludens*(1938). La riportiamo dalla traduzione italiana dell'opera di Huizinga, Milano 1967, p. 34.
"Considerato per la forma si può (...) chiamare il gioco un'azione libera; conscia di non essere presa "sul serio" e situata al difuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione a cui in sé non è congiunto un interesse materiale, da cui non proviene vantaggio, che si compie entro un tempo e uno spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine secondo date regole, e suscita rapporti sociali che facilmente si circondano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito".

(12) A titolo di esempio trascriviamo alcuni passi del programma citato.
"Amor di patria e sentimenti di umanità, buoni effetti dello studio, del lavoro e d'ogni pubblica o privata virtù, devono essere la morale del racconto storico fatto dal maestro di quelli che educheranno il nostro popolo. Le sue lezioni non saranno esclusivamente, ma principalmente lezioni di storia patria".
...
"Mentre nella Scuola normale maschile la biografia e l'aneddoto si aggireranno di preferenza sugli uomini eminenti per grande valore storico, nella Scuola normale femminile, pur non trascurando questi, sarà data una discreta parte alle donne illustri nelle virtù private e pubbliche".
...
"Onde l'insegnamento della morale riesca profittevole, anziché fondarsi sopra una serie di definizioni astratte, deve muovere dalla considerazione de' fatti e de' rapporti che riguardano la vita dell'individuo e della società, e far rampollare da essi il concetto della legge che deve regolare le azioni dell'uomo, rivolte a conseguire uno stato di maggior perfezione. Sarà perciò cura principale dell'insegnante il dimostrare per via di esempi l'efficacia pratica delle nozioni morali che andrà svolgendo, i loro intimi legami con gli altri insegnamenti e in particolare con la pedagogia, la quale trova nelle leggi stesse della vita e della esperienza umana la ragione de' metodi e de' fini dell'educazione. Nella morale si dovrà additare il fine e il compimento di tutti gli altri studi".
Quanto alla retribuzione dei maestri rinviamo a Canestri-Ricuperati *op. cit.*, pp. 20, 46 e sgg., ... Si tenga tra l'altro presente che si tratta di maestri che soltanto nel 1903 ottengono che nessuna classe con un solo maestro possa avere più di sessanta allievi (ibidem, p. 107).

(13) Cfr. G.V. Cenni *L'arte e la vita prodigiosa di Ermete Zacconi*, Ceschina, Milano 1945, pp. 23-25 e, dello stesso Zacconi (1857-1948), *L'arte drammatica di ieri e di oggi*, in "Scenario" luglio 1941, pp. 192-286. Il padre di Zacconi, ex maestro e attore egli stesso, era convinto che la sua prima e la sua seconda attività avessero il medesimo scopo: educare il popolo.

(14) Il libro al quale si fa riferimento, sulla traccia di un'indicazione fornita da Giuseppe Lombardo Radice in *Lezione di didattica* (1912-1919), è *I 500 compiti di Lucio* di Francesco Piscopo, Bietti, Milano, giunto nel 1911 al 10° migliaio.

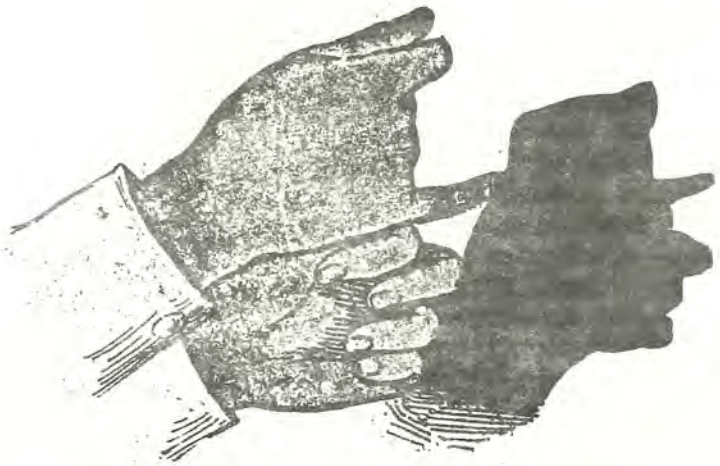
(15) Siamo lontanissimi dalla realistica saggezza di un Melchiorre Gioia che nel suo manuale *Elementi di Filosofia ad uso delle scuole*, Milano 1818, tomo I, p. 70, scriveva: "... certamente io preferirei un ragazzo che sapesse cuocere con economia di combustibile le diverse vivande, ad un altro che conjugasse *amo amas, poeta poetae*".

(16) Nella sua *Storia d'Italia 1861-1958* (Bari 1964, 2 voll.) Denis Mack Smith, pp. 527-528, scrive: ... nel giro di tre anni, dal 1919 al 1922, si succedettero a breve distanza l'uno dall'altro sette ministri della pubblica istruzione, ognuno dei quali lasciò dietro di sé un progetto di riforme che non aveva avuto il tempo di realizzare". Non si può dire che in precedenza le cose fossero andate molto meglio.

(17) N. Tabanelli *Il codice del Teatro*, Milano 1901, p. 5. A rigore anche oggi il diritto considera l'"atto teatrale" un atto commerciale, in quanto "in linguaggio giuridico, la fabbricazione di un prodotto è un'operazione commerciale, così come la sua vendita o il suo trasporto"; tuttavia attualmente si opera una serie di sottili distinguo in considerazione della riconosciuta "difficoltà a definire con esattezza la natura dell'opera d'arte". In proposito si veda Jean-Pierre Hue *Le Théâtre et son droit*, Paris 1986, pp. 65-72.
Della natura "commerciale" del teatro, in passato lo Stato italiano ebbe una visione molto brutale e per di più aggravata da una punta di moralismo vessatorio: pertanto circoscrisse i suoi interventi all'esercizio della censura e all'imposizione fiscale. Ecco una lettera scritta nel 1875 dall'attore e capocomico Alamanno Morelli (cfr. Vito Pandolfi *Antologia del grande attore*, Bari 1954, pp. 109-110):
"Carissimo Bellotti-Bon, faccio piena adesione a quanto hai stampato contro la nuova tassa ricchezza mobile che si vuole imporre ai capi-comici e artisti drammatici e ti prego aggiungervi per mio conto che, camminando di questo passo, l'arte in Italia sarà completamente distrutta.
1) Noi paghiamo la tassa per ogni commedia che presentiamo alla censura;
2) paghiamo la tassa per ogni avviso da pubblicare;
3) paghiamo la tassa per l'apertura di un teatro;
4) paghiamo la tassa ricchezza mobile tutte le sere di recita, assai gravosa! ed ora si pretende una seconda tassa per la ricchezza mobile? ... In Francia, in Russia, in Germania, in Austria, le compagnie del nostro rango ricevono dal governo sino 400.000 lire di sussidio annuo e noi fra le tasse governative, gli autori, i proprietari di teatri, i viaggi ecc., paghiamo più di qualunque cittadino! Ed ogni giorno abbiamo delle collette per i poveri artisti che sono senza pane! ... Sarebbe giusto di finirla e lasciarci vivere almeno".
Luigi Bellotti-Bon, forse il maggior impresario teatrale italiano del secolo scorso, si tolse la vita nel 1883 per difficoltà economiche.

(18) Rispettivamente, alla fine del secolo scorso, preside e insegnante del liceo di Messina.

(19) Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), catanese, pedagogista di matrice idealista, cui va il merito di aver tentato di svecchiare la scuola italiana. Dopo aver collaborato con il ministro Gentile, nel 1924 ottenne la cattedra di pedagogia al magistero di Roma. Abbandonata la partecipazione alla vita politica in seguito al delitto Matteotti, si dedicò completamente alla ricerca pedagogica e al proselitismo culturale.



III

Traccia in vista della prosecuzione del discorso. Nelle note che seguono non si fa riferimento all'esame dei programmi destinati ai vari ordini di scuola via via elaborati, ma è ovvio che tale esame costituisce un elemento fondamentale della ricerca.

•

Come abbiamo visto nei programmi del 1923 entrano:

a) il concetto di *scuola attiva*;
b) il principio dell'educazione *con* l'arte (contrapposizione tra *arte educatrice* - accettata - e *arte educativa* - rifiutata);
c) una particolare attenzione alla *recitazione*.

Inoltre si delinea quell'atteggiamento che i programmi del 1955 enunceranno con queste parole: "è consigliabile che l'alunno partecipi attivamente a spettacoli di burattini e assista a rappresentazioni teatrali opportunamente scelte" (*Programmi didattici per la scuola primaria*, Poligrafico dello Stato, Roma, 1955, p. 16).

Di qui l'avvio alla pratica delle cosidette "scolastiche", rappresentazioni riservate alle scolaresche.

Il disagio e l'inadeguatezza della scuola a stabilire

un contatto col teatro lo si deduce indirettamente dalla qualità e convenzionalità degli spettacoli prodotti dalla scuola stessa.

Nonostante le "aperture" la situazione restava largamente insoddisfacente. Innumerevoli testimonianze a partire dagli anni '30.

•

Le cose cambiano sensibilmente soltanto negli anni '60. Al cambiamento contribuiscono molti fattori.

Sullo sfondo c'è la trasformazione dell'idea stessa di teatro che si produce nel '900, riflesso di una più vasta evoluzione culturale e sociale e che nel caso specifico del teatro si è concretata anche nella comparsa di forme spettacolari concorrenti (il cinema), le quali lo hanno praticamente costretto a ripensare a se stesso.

Negli anni '60 si registra una crisi sia sul versante della scuola, sia su quello del teatro.

La scuola si interroga su se stessa, sulla propria adeguatezza ai tempi, sulle proprie responsabilità di fronte al futuro, considerato anche l'allargamento non soltanto numerico, ma anche di spettro sociale della popolazione che la frequenta.

Per parte sua il teatro fa altrettanto sviluppando le premesse cui si è accennato più sopra (sempre più urgente il problema dei *media*) e aggiungendovi il dibattito sui pro e i contro del rapporto con lo Stato e gli Enti locali (burocratizzazione dell'attore), il disagio determinato dalla crescente supremazia del regista, la sensazione che si stiano perdendo tutti i contatti con la parte più viva del pubblico e via dicendo.

Questo insieme di "travagli" si alimenta e si confronta con esperienze, teorie, contributi *teatrali* e *non teatrali* degli anni precedenti.

Ecco allora accanto ai nomi fondamentali di Brecht e di Artaud e mentre comincia a circolare quello di Grotowski ed il Living conquista un'autorità indiscussa, emergere dal passato prossimo Moreno, Asja Lacis, Walter Benjamin, Chancerel, Freinet... Nel 1967 era apparsa la *Lettera a una professoressa* di Lorenzo Milani.

●

In tutte le tesi dei personaggi citati ricorre, sia pur in forme diverse, una medesima idea. Quella di *laboratorio*, venga o no usata tale parola.

In questo caso laboratorio non signifca tanto un luogo, quanto "lavoro", "esperienza", "attività" che consente di crescere, di imparare *facendo*, ponendosi nell'atteggiamento mentale di considerare più importante il processo del punto di arrivo, del risultato (almeno a breve termine).

Qui il "maestro" non insegna, bensì mette a disposizione del gruppo le proprie capacità tecniche (professionali).

Laboratori sono:

- lo *psicodramma* e il *teatro della spontaneità* di Moreno;
- il *teatro dei bambini* di Benjamin (conta il giuoco, non il risultato "formale" del giuoco);
- il *giuoco drammatico* di Chancerel (che rifiuta l'idea di rappresentazione);
- la *ricerca* di Freinet (che antepone l'educazione all'istruzione trasmissiva).

(La pratica del laboratorio in un primo tempo si è rivelata preziosa nel mettere in crisi situazioni sclerotizzate, aprendo su tutto la discussione; con l'andar del tempo in alcuni casi ha in generato la pericolosa tendenza alla ripetitività e all'inconcludenza. Si tratta di un rischio non di una fatalità: pertanto l'idea di laboratorio non dev'essere scissa da quella di vigilanza e dalla coscienza del perché si stia sperimentando).

Non è casuale che le trasformazioni che caratterizzano il teatro del '900 (quello che si riallaccia alle cosidette avanguardie) presentino talune affinità, almeno in senso lato, col laboratorio: più *avvenimento* che *rappresentazione*, rivalutazione del rapporto col pubblico, assorbimento (in molti casi) delle forme teatrali minori (sempre "avvenimento" per loro nautra), improvvisazione, *riteatralizzazione* e conseguente lavoro sul linguaggio... Come il laboratorio tende ad escludere la formalizzazione e quindi a privilegiare la fase del processo, così il teatro tende a ricuperare la dimensione ludica e anti-illusionistica: il che togliendo allo spettacolo il carattere di *alter ego* del reale, ne sottolinea la natura di "artificio" e quindi di strumento liberamente scelto in vista di un obiettivo da raggiungere per soddisfare un bisogno (ad es. "sperimentare" la realtà). Il riemergere della componente "bisogno" ci riconduce all'origine antropologica del teatro. Non è un caso quindi che per Ionesco, ad esempio, avanguardia significhi ritorno alle origini.

Questo insieme di fatti - a cui si deve aggiungere la novità di un "interesse" senza precedenti dello Stato per il fenomeno teatrale (sovvenzione, istituzione degli Stabili, ecc.) - modifica sostanzialmente il quadro della situazione.

Della nuova situazione e delle sollecitazioni che ne derivano risente anche la scuola: ne è una riprova già il convegno promosso dal Centro Nazionale Sussidi Audiovisivi a Venezia nel settembre 1963 sul tema: "Teatro e Scuola".

L'idea di laboratorio non informa soltanto il rapporto del teatro con i ragazzi e la scuola, ma investe tutto un settore della sperimentazione e nella fattispecie quello che si pone il problema dello spettacolo in termini sociali (ricerca di un collegamento con le fasce sociali culturalmente emarginate, ecc.) e di partecipazione non formale. Esempio tipico di tale scelta è il *decentramento* torinese della stagione 1969-70, un'esperienza che ha largamente influenzato molti orientamenti degli anni successivi, tanto più che proprio in quella occasione si cominciò a parlare in Italia

di *animazione*.

Il "decentramento" si rivolse al pubblico di tutte le età. Se in seguito l'animazione si dedicò in modo esclusivo ai ragazzi e alla scuola, sino a dar vita al cosidetto teatro-ragazzi, lo si deve al fatto che l'esperienza tra gli adulti, avendo suscitato allarmate riserve politiche venne interrotta.

●

Abbiamo visto come l'animazione basandosi: a) sul rapporto interpersonale (tra i componenti il gruppo e l'animatore non autoritario); b) sul rapporto con la realtà sociale e territoriale; c) sull'individuazione di interessi e bisogni comuni; d) sulla ricerca di mezzi *elementari* di espressione e comunicazione; e) sul confronto critico con l'"esistente" culturale, nel caso specifico teatrale, sia approdata nel corso degli anni '70 a qualcosa di molto "simile" allo spettacolo, o forse meglio a un tipo di spettacolo diverso.

Diverso per criteri di produzione, per uso dei linguaggi, per impostazione relazionale.

Uno spettacolo che tende a soddisfare bisogni di conoscenza e a realizzarsi in forma di rapporto (si ripensi all'idea di *racconto* di Fröbel).

Dal punto di vista tecnico: "eliminazione" del testo; improvvisazione e imprevisto; struttura a percorso intermittente; coinvolgimento; gestualità; ludicità; materiali e tecniche poveri.

E' un tipo di teatro che può essere fatto dai ragazzi; dai teatranti-animatori su modelli forniti dai ragazzi; dai teatranti-animatori sulla scorta delle esperienze (interessi, linguaggi, ecc.) avute con i ragazzi.

Una evoluzione della situazione si registra tra la fine

degli anni '70 e l'inizio degli anni '80. Nella formula "teatranti-animatori" il termine teatranti tende a prendere il sopravvento; il rapporto con i ragazzi si fa meno essenziale, si assiste ad un progressivo ricupero del testo scritto; diventa sempre meno possibile parlare, se non di tecniche di materiali poveri: insomma il teatro-ragazzi subisce un progressivo processo di aziendalizzazione.

Se negli anni dell'animazione si era ricercata, sia pure tra molte difficoltà e non pochi equivoci, una sorta di integrazione tra scuola e teatro, come può porsi il rapporto nella nuova situazione? Che cosa offre il teatro alla scuola, che cosa si aspetta la scuola dal teatro? La questione è in parte complicata dal fatto che tra scuola e teatro si sono inseriti, nella maggior parte dei casi, come sovventionatori e mediatori, gli enti pubblici, comuni inparticolare.

Qui, per concludere, vorremmo soltanto richiamare l'attenzione sulla necessità per la scuola, se vuole avere rapporti col teatro, o usarlo come ausilio didattico, di dotarsi di una adeguata preparazione specifica, sia a livello teorico che a livello pratico.

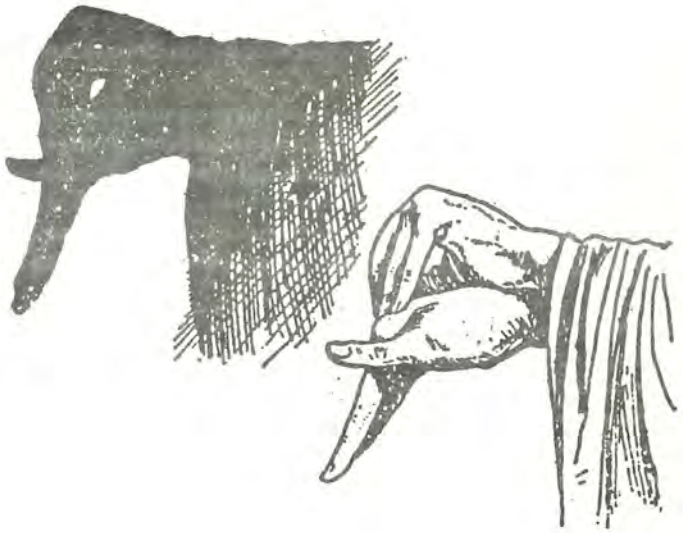
Premesso che è estremamente difficile occuparsi di teatro quando non si è una comunità, o consapevolmente parte di una comunità, i principali rischi da evitare sono: occuparsene per moda; non essere in grado di decodificarlo e matabolizzarlo; proporlo ai ragazzi senza esserne in proprio, come adulti, fruitori; considerarlo in opposizione e non già in rapporto dialettico con cinema e TV; farne un compito e non un'avventura; non curarne la qualità (tanto si tratta soltanto di ragazzi!); curare soltanto la qualità e ignorare i bisogni del destinatario.

Altrettanto pericoloso non sapersi decidere tra un teatro illusorio o ludico, o decidere che soltanto questo o quello sono teatro.

Teatro-ragazzi. Questa è la forma di teatro con la quale oggi la scuola ha i maggiori rapporti. Questo però, sia ben chiaro, non significa che sia giusto circoscrivere il rapporto scolastico a tale tipo di spettacolo. Non soltanto non è giusto, ma è un vero e proprio errore. C'è da augurar

si che si ponga riparo al più presto, tanto più che indicazioni operative non mancano, sia nella storia (dal teatro umanistico a quello goliardico), sia nelle teorizzazioni moderne.

Gian Renzo Morteo



Letture

Fausto Malcovati, *Stanislavskj. Vita, opere e metodo*, Bari, Laterza, 1988, pp. 214, L. 15.000.

"La prima biografia del regista ed attore che ha rivoluzionato lo spettacolo teatrale del Novecento. Una chiara esposizione del suo metodo che ancora oggi si insegna nelle scuole di recitazione di tutto il mondo". E' questo l'invito alla lettura che compare sul dorso dell'agile volumetto di Malcovati. A chi non fosse già caduto schiavo del canto di sirena in cui gli editori sono dei veri maestri noi vorremmo dire fiduciosi: slegati, figlio di Laerte.

E' vero, non è la prima biografia in assoluto, ne esiste una validissima in quattro volumi di Irina Vinogradskaja, edita nel 1971, ma è in russo e questa ci pare decisamente più maneggevole. Fausto Malcovati, docente di lingua e letteratura russa presso l'Università di Bari, studioso del periodo, (ha già pubblicato gli scritti di Mejerchol'd, Vachtangov e alcuni copioni di regia di Stanislavskj) ci guida attraverso il pianeta Stanislavskj in modo piacevole ed esaustivo. Frequenti le annotazioni relative ai vari allestimenti teatrali, compresi quelli del primo periodo, precedente la fondazione del Teatro d'Arte. Chiara nel testo di Malcovati appare la volontà di dimostrare come il metodo di Stanislavskj sia qualcosa di intimamente vivo, in perenne metamorfosi, nato dai dubbi della prima adolescenza attoriale e maturato attraverso la sperimentazione continua. Dai teatrini familiari all'incontro con la Fedotova presso la Scuola d'Arte Drammatica dei teatri imperiali ("la vera scuola" gli disse la grande attrice "per un giovane dotato come te può essere solo il contatto con dei veri professionisti, sulle tavole del palcoscenico"), alla nascita dei primi Studi (Suleržickij, Vachtangov) la linea appare nitida e il sistema di Stanislavskj sempre più lontano dalle pretese di rigi-

dità e sistematicità che specialmente oltre oceano gli sono state assegnate.

Particolarmente felici appaiono le pagine dedicate alla vita di Konstantin Sergeevič Alekseev (il vero cognome di Stanislavskj), troppo spesso ignorata a favore della sua costruzione teorica.

"Tutto questo è terribile e inevitabile. La rivoluzione è rivoluzione. E' una malattia pericolosa. Non può passare come un bel sogno. Gli orrori e le porcherie sono inevitabili - scriveva Stanislavskj ad una sua amica nel 1917 - Verrà il nostro momento. Bisogna al più presto e nel modo più energico alimentare il sentimento estetico. Solo in questo io credo. Bisogna che la guerra e la rivoluzione siano estetici. Allora si potrà vivere. Bisogna recitare, spargere a destra e a manca la bellezza e credere nella sua forza." Parole semplici, parole sue, che ci illuminano sul credo estetico di Alekseev meglio di molti saggi riccamente addobbati.

Altrove incontriamo Alekseev uomo, minato dalla malattia cardiaca che in pochi anni gli toglierà la vita: "Mi rimangono da vivere due o tre anni e l'ultima cosa che mi rimane da fare è di trasmettere la propria viva esperienza e il proprio metodo a chi lo vuole ricevere. Prendete, dò tutto quello che so." Del "metodo" vero e proprio (attenzione, verità scenica, memoria emotiva, reviviscenza, etc.) si parla in un capitolo ad esso appositamente dedicato. Una attenta bibliografia e la cronologia degli spettacoli messi in scena al Teatro d'Arte (1898-1939) completano un volume che, capace di offrire diversi livelli di lettura, si mostra in grado di soddisfare tanto il neofita quanto lo specialista.

Marco Chianale

Tadeusz Kantor, *Scuola elementare del teatro*, Lezioni milanesi I Scuola d'arte drammatica Paolo Grassi, Ubulibri, Milano, 1988.

"Scuola elementare del teatro" è il resoconto di un seminario condotto da Tadeusz Kantor alla Civica Scuola d'Arte Drammatica di Milano, tenutosi dal 25 giugno al 25 luglio 1986 davanti a 12 allievi del 3° corso e a pochi uditori.

Questo libro (e diversamente non potrebbe essere poiché il teatro non è qualcosa di scritto) comprende i testi di 12 lezioni teoriche che si sono integrate a un lavoro di 4 settimane comprendente riflessioni storiche, estetiche, improvvisazioni ed esercitazioni pratiche culminate nella realizzazione di un breve spettacolo dal titolo "Un matrimonio alla maniera costruttivista e surrealista". Questi testi sono stati raccolti a un anno di distanza dall'avvenimento e ne veniamo a conoscenza, considerata la data d'edizione, circa un anno e mezzo dopo.

Passano, attraverso queste parole scritte, significativi stimoli alla riflessione (e al fare).

Un'affermazione di Kantor, tratta da un'intervista a conclusione del corso con Renato Palazzi, Direttore della Scuola, può essere utile a comprendere lo stile delle lezioni. Spiegando che cos'è un "buon pedagogo" Kantor osserva che "l'artista pedagogo di solito trasmette solo la sua maniera di fare l'arte (...) poi si ritrova un mucchio di figli che lo imitano in modo assai mediocre". Un buon pedagogo è invece, a suo parere, "quello che trasmette *non la propria maniera*, ma un sapere sull'insieme dei fenomeni artistici dentro i quali ci troviamo tutti".

Per questo, e anche perché si ritiene un teorico ("sono, in un certo senso, uno storico del Teatro e ne conosco le vicende almeno fino alla seconda Guerra Mondiale - dopo la quale ho smesso di interessarmi al teatro e mi sono interessato solo di me stesso -"), durante il corso egli ha cercato di trasmettere un sapere su movimenti artistici ai quali non appartiene. Durante questa illustrazione sono emerse le sue inclinazioni.

Le lezioni hanno quindi toccato movimenti quali l'Astrattismo e il Costruttivismo (nel suo desiderio di supera

re l'illusione); hanno compreso una serie di insegnamenti pratici, relativi alla realizzazione dello spettacolo, tesi a introdurre modi di montaggio diversi da quelli convenzionali. Stimolante, tra questi, l'invito a eliminare la struttura riproduttiva del teatro, senza preoccuparsi della pièce (nel teatro convenzionale "il testo teatrale è il primo motore e ragion d'essere del teatro") ma della forma del teatro.

Tutto il montaggio ha mirato all'eliminazione dell'illusione, guidato dalle precise parole di Kantor: "Alla profonda essenza e al profondo contenuto del Matrimonio gli spettatori perverranno attraverso degli OSTACOLI necessari a sollecitare l'immaginazione. Il costume diventa un OSTACOLO e una BARRIERA. Dovrà scavalcarli la FANTASIA!".

L'affermazione, poi, "ALTRA E' LA VERITA' NELLA VITA, ALTRA LA VERITA' NELL'ARTE", mette in guardia sul rischio di voler trasporre, e non invece "suggerire", la realtà a teatro.

L'ultima lezione, sul Surrealismo, si è trasformata in una sorta di manifesto estetico. I precetti del Surrealismo devono, per Kantor, essere presenti alla soglia dell'attività creativa e indicare il cammino all'artista (nella fattispecie gli allievi del corso).

E' esplicito l'invito a scoprire la propria provenienza, ad acquisire "la piena conoscenza delle proprie origini, della propria genealogia". Dopo un cenno al Dadaismo Kantor continua con le sue riflessioni (come, del resto, in tutto il corso delle sue lezioni), affermando di non credere più alla validità, oggi, dell'UNIVERSALITA' dell'arte.

"L'importante è il mondo individuale creato nell'isolamento e nel ritiro, ma tanto intenso e suggestivo da essere in grado di occupare uno spazio preponderante (!) nello spazio della vita!".

Ma tutte queste osservazioni messe assieme non hanno la pretesa dell'assolutezza. Kantor conclude il corso con queste parole: "Tutto ricordare e tutto dimenticare".

Anche il problema del rapporto tensione interiore dell'artista/regole del mercato è toccato nel corso dell'intervista con Renato Palazzi.

La difesa dal conformismo, oggi che non può venirci incontro e stimolarci lo spirito rivoluzionario delle Avanguardie (poiché non ci sono rivoluzioni), sono, per Kantor, il sapere unito a un alto grado della coscienza.

Queste sono, più che parole o dogmi, indicazioni perché ognuno trovi il *proprio* cammino, anche quando i "maestri" ci lasciano.

Maria Riccarda Bignamini

Le illustrazioni di questo numero sono tratte da pubblicazioni ottocentesche dedicate ai giochi d'ombre con le mani.

Associato all'Unione
Stampa Periodica Italiana

Registrazione presso il Tribunale di Torino del 28 agosto 1984 al numero 3431, direzione, redazione, amministrazione e pubblicità Via Avogadro n.4 - 10121 TORINO tel. 011-530614. Distribuzione: Editrice Mille via Bertola n.17 - 10121 TORINO tel. 551528. Stampa tipografia Caffaro-Rore Via Riberi n.2 TORINO. Copertina Litografia Valdocco Via Bognanco 5 TORINO.

Una copia Lire 5.000; abbonamento a 6 numeri Lire 25.000, estero 35.000 da versare su c.c.p. n. 26997106 intestato a Mille via Bertola n.17 - 10121 TORINO.

E' vietato qualsiasi tipo di riproduzione senza autorizzazione scritta della redazione; la responsabilità di quanto pubblicato negli articoli è lasciata ai singoli autori; manoscritti e fotografie non richiesti dalla redazione non si restituiscono.