

VITTORIO CAPORRELLA

SCUOLA, DIRITTO LINGUISTICO E IDENTITÀ NAZIONALE

Il caso del Ginnasio di Gorizia, 1910-1912

INTRODUZIONE

La questione della lingua di insegnamento all'interno di territori plurilingue e/o multietnici rappresenta ancora oggi un elemento di discussione scientifica, giuridica e politica. Il dibattito di inizio del Novecento in alcune zone del Litorale – e specificatamente a Trieste e a Gorizia – risulta dunque significativo non solo rispetto alla storiografia dell'irredentismo culturale e della questione nazionale sul confine orientale ma anche riguardo la più ampia storia dei sistemi scolastici e del diritto delle minoranze linguistiche. È quest'ultima prospettiva ad essere assunta come chiave analitica del presente saggio, senza tuttavia dimenticare lo sfondo storico peculiare del confine orientale, che non può essere qui adeguatamente ricostruito per ovvi motivi di spazio, rimandando il lettore alla vasta bibliografia esistente ⁽¹⁾.

L'intreccio tra lingua, politiche linguistiche e potere è una costante di tutti gli studi sull'Impero Austro-Ungarico. Le dinamiche fra questi tre fattori sono state oggetto di analisi specifiche ⁽²⁾, che si inseriscono

⁽¹⁾ Ampia è la riflessione storiografica sui conflitti nazionali e sociali del confine orientale precedenti la Prima guerra mondiale. Tra le sintesi più aggiornate in lingua italiana si segnalano: Marina CATTARUZZA, *L'Italia e il confine orientale, 1866-2006*, Bologna, il Mulino, 2008; Giampaolo VALDEVIT, *Trieste. Storia di una periferia insicura*, Milano, Bruno Mondadori, 2004; Marta VERGINELLA, *Il confine degli altri: la questione giuliana e la memoria slovena*, Roma, Donzelli, 2008. Esclusivamente per il periodo postbellico cfr. Rolf WORSZDORFER, *Il confine orientale, Italia e Jugoslavia dal 1915 al 1955*, Bologna, il Mulino, 2009.

⁽²⁾ Tra i quadri comparativi più recenti si segnala Rosita RINDLER SCHJERVE (ed.),

nella più ampia riflessione della storiografia “decostruzionista” sul legame tra lingua e costruzione delle identità nazionali ottocentesche ⁽³⁾.

Le scuole, per la loro funzione essenziale sia nella formazione linguistica sia in quella culturale e ideologica dei giovani, nonché per il ruolo cruciale rispetto ai meccanismi di mobilità sociale, si situavano al centro di tali dinamiche e venivano conseguentemente investite dalla contesa politica che le presentava come fondamentali nella battaglia per l'affermazione dell'eguaglianza delle nazionalità e per i rapporti fra nazionalità e potere centrale ⁽⁴⁾. A questa rappresentazione politica si sovrapponevano o contrapponevano le strategie delle famiglie, conscie che l'insegnamento di una lingua particolare condizionava l'accesso a determinati impieghi statali o comunali, a studi universitari e dunque a professioni, a settori economici specifici.

Nei territori mistilingui si sovrapponevano più sistemi scolastici: scuole statali, scuole comunali finanziate e amministrare direttamente dai municipi, scuole di società nazionali specifiche (quali la “Pro Patria” – dopo il 1890 “Lega Nazionale” ⁽⁵⁾ – o la “Cirillo e Metodio”). La realtà triestina e giuliana esprimeva pienamente questa complessità sia a livello di scuole elementari che di scuole medie, rappresentando un elemento di dibattito e di studio non solo locale ⁽⁶⁾.

Diglossia and power: language policies and practice in the 19th. century Habsburg Empire, Berlin-New York, Mouton De Gruyter, 2003.

⁽³⁾ Cfr. Ernest GELLNER, *Nazioni e nazionalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1985; Eric J. HOBBSBAWM, *Nazioni e nazionalismo dal 1780: programma, mito, realtà*, Torino, Einaudi, 1991; Perry ANDERSON, *Comunità immaginate: origini e diffusione dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri, 1996, in particolare pp. 46-49; Anne Marie THIESSE, *La creazione delle identità nazionali in Europa*, Bologna, il Mulino, 2001, in particolare p. 63 e ssg.

⁽⁴⁾ Per un'analisi degli effetti degli equilibri politici asburgici sul diritto scolastico e sulla struttura dell'istruzione nell'Impero cfr. Eva VETTER, *Hegemonic discourse in the Habsburg empire: The case of education: A critical discourse analysis of two mid 19th century government documents*, in RINDLER SCHJERVE (ed.), *Diglossia and power*, cit., pp. 271-307. Per un quadro d'insieme sulla storia scolastica nell'Impero cfr. Helmut ENGELBRECHT, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Osterreichs*, bd. 4, *Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*, Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1986.

⁽⁵⁾ Cfr. Fulvio SALIMBENI, *La Monarchia austro-ungarica tra irredentismi e nazionalismi. L'azione della Lega nazionale ai confini italici*, in «Quaderni giuliani di storia», XV, 1994, 1, pp. 101-121.

⁽⁶⁾ Marino RAICICH, *La scuola triestina tra «La Voce» e Gentile. 1910-1925*, [1983], in Id., *Di grammatica in retorica*, Roma, Archivio Guido IZZI, 1996, pp. 299-345; Marino RAICICH, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di Simonetta SOLDANI, Roma, Archivio Guido IZZI, 2005. Per gli studi specifici relativi al territorio triestino e giuliano cfr.: Diana DE ROSA, *Libro di scorno, libro d'onore: la scuola elementare triestina*

In questo intervento verranno analizzati due aspetti specifici:

- a) la concezione degli insegnanti delle scuole in lingua italiana – quasi sempre istituti comunali – rispetto al legame tra identità e lingua, ovvero la questione del cosiddetto “ibridismo linguistico” (termine che designava una concezione negativa del bilinguismo);
- b) l’applicazione del diritto linguistico in ambito scolastico in alcune zone del Litorale quali Trieste e Gorizia.

L’analisi sarà condotta attraverso l’esame delle posizioni della “Lega degli insegnanti triestini” (attiva fin dal 1869) e della “Federazione degli insegnanti italiani della Regione Giulia” (costituitasi nel 1904). Per una più ampia ricostruzione si rimanda alla tesi di dottorato da cui ha origine questo studio ⁽⁷⁾. L’arco cronologico è quello che va dal 1890 circa al 1914, quando fattori politico-culturali e mutamenti socio-economici avevano parzialmente spostato il confronto nazionale sull’asse italiani-sloveni ⁽⁸⁾.

Ho scelto come caso specifico la polemica sul ginnasio di Gorizia perché, nonostante sia una questione di limitato rilievo storico, rivela la presenza di un dibattito più articolato di quanto la retorica ufficiale su lingua e nazione faccia normalmente trasparire.

In breve, dopo un’intensa lotta per ottenere l’adozione dell’italiano quale lingua d’insegnamento in alcune sezioni dello *Staatsgymnasium*, nel 1912 i genitori e gli insegnanti di tali sezioni chiesero all’unanimità di introdurre l’insegnamento *obbligatorio* dello sloveno quale seconda lingua ⁽⁹⁾. Scelta razionale per molti goriziani dell’epoca, nonché per

durante l’amministrazione austriaca (1761-1918), Udine, Del Bianco, 1991; Adriano ANDRI, Giulio MELLINATO, *Scuola e confine. Le istituzioni educative della Venezia Giulia 1915-1945*, Trieste, Quaderni di Qualestoria, 1994; Ugo COVA, *Istituzioni scolastiche in Austria e a Trieste da Maria Teresa al 1918*, in *La lavagna nera. Le fonti per la storia dell’istruzione nel Friuli - Venezia Giulia*, Trieste, Stella, 1996, pp. 61-84; Adriano ANDRI, *La scuola giuliana e friulana tra Austria ed Italia*, in AA.VV., *Friuli e Venezia Giulia. Storia del ’900*, Gorizia, Editrice Goriziana, 1997, pp. 205-217; Diana DE ROSA, *La formazione e il ruolo del maestro nella scuola triestina dell’Ottocento*, in «Quaderni giuliani di storia», XXI, 2000, 1, pp. 23-41; EAD., *Piazza Lipsia n. 1015: gli studi nautici nell’Accademia reale e di nautica di Trieste*, Udine, Del Bianco, 2008.

⁽⁷⁾ Vittorio CAPORRELLA, *Strategie educative dei ceti medi italiani a Trieste tra la fine del XIX sec. e il 1914. A scuola in un territorio multilingue*, Berlin, Freie Universität, 2009, www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000007142.

⁽⁸⁾ Marina CATTARUZZA, *Italiani e sloveni a Trieste: la formazione dell’identità nazionale*, in EAD., *Trieste nell’Ottocento. Le trasformazioni di una società civile*, Udine, Del Bianco, 1995, pp. 119-165.

⁽⁹⁾ Per ricostruzioni complessive della storia dello *Staatsgymnasium* di Gorizia

chi come noi conosce le peculiarità etno-demografiche della città e la sua vocazione plurilingue (la possibilità di studiare la lingua regionale “dell’altro” era prevista fin dal 1862), ma che innesca un’aspra polemica con i vertici delle associazioni degli insegnanti che da Trieste gridano al tradimento di chi vuole imparare “la lingua del nemico”. Dall’altro lato troviamo esponenti di punta dell’irredentismo culturale come Alessandro Dudan e Scipio Slataper (la cui *Weltanschauung* europea e tollerante è stata ricordata in questo convegno da Fulvio Salimbeni), affiancati da socialisti come Angelo Vivante, che sostengono invece apertamente lo studio dello sloveno: furono definiti «spiriti omeopatici»⁽¹⁰⁾.

Lo sfondo dunque non è tanto quello di Gorizia, quanto quello di una Trieste dove la questione linguistica costituiva una componente importante delle fonti di legittimazione e di consenso del Partito Liberal-Nazionale⁽¹¹⁾, mentre si sviluppava, come testimoniano gli studi di Marta Verginella, un’élite slovena protagonista di un processo parallelo e concorrenziale⁽¹²⁾.

Altro elemento concorrenziale, specie dopo l’introduzione del suffragio universale nel 1907, era la posizione internazionalista del Partito socialista, in cui si identificava una parte dell’elettorato sloveno⁽¹³⁾.

cfr. *Il Liceo classico di Gorizia: storia, immagini, ricordi*, a cura di Marina BRESSAN, Monfalcone, Edizioni della Laguna, 1992 (dove però non si trova alcun accenno alla questione dell’insegnamento dello sloveno e delle parallele italiane). Cfr. in particolare i saggi ivi contenuti: Riccardo SCHUBERT, *Lo Staatsgymnasium di Gorizia (1849-1901)*, pp. 47-104; Marco BUKOVEC, *La composizione etnica della popolazione studentesca nello Staatsgymnasium e l’insegnamento delle lingue nazionali*, pp. 135-143; Cristina PRIZZI, *Lo Studien Bibliothek di Gorizia*, in *Il liceo di Gorizia*, cit., pp. 157-165. Le informazioni presenti in questo saggio sono state inoltre desunte dagli annuari scolastici.

⁽¹⁰⁾ “Italo”, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 19-20 (1-15 marzo 1912), pp. 81-82.

⁽¹¹⁾ CATTARUZZA, *L’Italia e il confine orientale*, cit., p. 52.

⁽¹²⁾ MARTA VERGINELLA, *Sloveni a Trieste tra Sette e Ottocento: da comunità etnica a minoranza nazionale*, in Roberto FINZI, Giovanni PANJEK (a cura di), *Storia economica e sociale di Trieste*, Vol. 1, *La città dei gruppi. 1719-1918*, Trieste, Lint, 2001, vol. I, pp. 441-481; EAD., *Il confine degli altri. la questione giuliana e la memoria slovena*, Roma, Donzelli, in particolare pp. 87-98. Cfr. anche Milica KACIN WOHNZ, Jože PIRJEVEC, *Storia degli sloveni in Italia*, Venezia, Marsilio, 1998.

⁽¹³⁾ MARINA CATTARUZZA, *Socialismo adriatico. La socialdemocrazia di lingua italiana nei territori costieri della monarchia asburgica 1888-1915*, Manduria, Lacaita, 1998; MARINA CATTARUZZA, *La formazione del proletariato urbano. Immigrati, operai di mestiere, donne a Trieste dalla metà del secolo XIX alla prima guerra mondiale*, Torino, Mussolini, 1979; SABINE RUTAR, *Le costruzioni dell’io e dell’altro nella Trieste asburgica: i lavoratori e le nazionalità*, in *Nazionalismi di frontiera identità contrapposte sull’Adriatico nord-orientale, 1850-1950*, a cura di Marina CATTARUZZA, Soveria Mannelli, Rubettino, 2003, pp. 23-46.

Una Trieste dove, contemporaneamente, i processi di migrazione e di rallentamento dell'assimilazione determinavano un incremento della presenza slovena. Di fronte a questi fenomeni, per i triestini Gorizia poteva prestarsi a rappresentare simbolicamente la concreta possibilità di un assetto demografico dove gli italiani stavano perdendo la maggioranza.

I CRITERI DI ATTRIBUZIONE DEI DIRITTI LINGUISTICI

Nelle loro numerose varianti, vi sono solo due tipologie di attribuzione dei diritti linguistici delle minoranze: "territoriale" e "personale".

Con il criterio "territoriale" le norme di tutela minoritaria sono attribuite in base a una ripartizione del territorio nazionale in zone linguistiche cui venga applicato un regime giuridico differenziato. Una lingua specifica connota ciascuna zona (anche subcomunale), nella quale deve essere usata nei pubblici uffici la rispettiva lingua. Vi è dunque un regime di diglossia in cui coesistono due lingue, usate però in ambiti funzionali differenti (ad esempio una lingua riconosciuta a livello formale ed una usata solo a livello familiare o di comunità).

Si parla di lingue "tradizionali" o "storiche" ⁽¹⁴⁾, escludendo dunque quelle derivanti da fenomeni nuovi come l'immigrazione. Tale criterio viene oggi applicato ad esempio in Svizzera, Belgio (con esclusione di Bruxelles), Canada, repubbliche dell'ex-Urss.

Quando invece l'ambito di efficacia delle norme di tutela è delimitato in base al criterio "personale" (in rapporto ad una certa misura che definisce minoranze diffuse in zone non contigue e in aree urbane plurilingue, come ad es. Bruxelles) all'interno dei territori deve essere assicurata la possibilità *ad ogni individuo* di utilizzare la propria lingua nella sfera pubblica. Ciò comporta il bilinguismo dei funzionari pubblici (questione che costituì uno dei grandi scontri in Cisleitania, e in particolare in Boemia).

Il criterio "personale" prevede un regime di bilinguismo paritario ma comporta che la connotazione linguistica del territorio sia potenzialmente temporanea, perché può cambiare col mutamento della composizione etno-demografica dovuta ad esempio a fenomeni migratori.

⁽¹⁴⁾ Tale è anche la denominazione della legge italiana del 1999, "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche".

Tale criterio veniva adottato, almeno sulla carta, in Cisleitania dopo il 1867, anno che segnò un punto di svolta nel diritto linguistico asburgico⁽¹⁵⁾. Il paragrafo 19 della Legge fondamentale dello Stato decretava:

Tutte le nazionalità (*Volksstämme*) godono eguali diritti e ciascuna di esse ha un diritto inalienabile di conservare e sviluppare la propria nazionalità e la propria lingua. L'eguaglianza dei diritti di tutte le lingue di uso comune nelle province, nelle scuole, nell'amministrazione e nella vita pubblica è riconosciuta dallo stato. Nelle province abitate da più nazionalità, l'istruzione pubblica deve essere organizzata in modo tale che ciascuno di questi popoli riceva le necessarie facilitazioni per l'istruzione nella propria lingua, senza essere costretto ad apprenderne una seconda.

La legge fondamentale apriva dunque ad un'interpretazione liberale e abbastanza radicale del criterio di tutela linguistica personale (e per questo di complessa realizzazione), con ricadute politiche rilevanti per tutto il cinquantennio successivo.

Non si può parlare di criterio "personale" in modo generico senza analizzare gli specifici diritti linguistici concretamente attribuiti agli individui. Sulla scia di Beer⁽¹⁶⁾ li possiamo schematizzare in cinque gradi:

- a) *parlare* la propria lingua
- b) *essere compresi* nella propria lingua dalle *istituzioni pubbliche*
- c) *essere educati* nella propria lingua (lingua materna come lingua d'insegnamento)
- d) *non essere costretti ad imparare una seconda lingua*
- e) *ottenere il riconoscimento di un'identità etnica su base linguistica*

⁽¹⁵⁾ Per un'analisi sugli effetti politici cfr. Thomas WALLNIG, *Language and power in the Habsburg empire: The historical context*, in RINDLER SCHJERVE (ed.), *Diglossia and power*, cit., pp. 15-32. Per una ricostruzione completa e dettagliata fino alla Prima guerra mondiale cfr. Hannelore BURGER, *Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867-1918*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1995; per un'analisi comparativa rispetto al diritto linguistico cfr. Louis LE BORGNE, *Les droits linguistiques à l'école et dans l'administration de l'Autriche-Hongrie entre 1867 et 1914*, in Paul PUIPIER et José WOEHLING (ed.), *Langue et droit: Actes du Premier Congrès de l'Institut international de droit linguistique comparé, 27-29 avril 1988, Université du Québec à Montréal, Montréal, Institut international de droit linguistique comparé & Wilson & Lafleur*, pp. 325-341; per una ricostruzione relativa alla città di Trieste e ai territori giuliani cfr. Daniele BONAMORE, *Disciplina giuridica delle istituzioni scolastiche a Trieste e Gorizia*, Milano, Giuffrè, 1979.

⁽¹⁶⁾ William R. BEER, James E. JACOB, *Language policy and national unity*, Totowa, N.J. Rowman & Allanheld, 1985, p. 165.

Ho provato a scomporre il paragrafo 19 della Legge Fondamentale dello Stato rispetto ai primi quattro gradi sopra delineati:

- a) parlare la propria lingua
«Tutte le nazionalità (Volksstämme) godono eguali diritti e ciascuna di esse ha un diritto inalienabile di conservare e sviluppare la propria nazionalità e la propria lingua»;
- b) essere compresi nella propria lingua
«L'eguaglianza dei diritti di tutte le lingue di uso comune nelle province, nelle scuole, nell'amministrazione e nella vita pubblica è riconosciuta dallo stato» (deriva dal punto "d" che implicitamente comporta che la *Amtssprache* ⁽¹⁷⁾ delle amministrazioni locali corrisponda alle lingue d'uso del territorio);
- c) essere educati nella propria lingua (scuola e lingua d'insegnamento)
«Nelle province abitate da più nazionalità, l'istruzione pubblica deve essere organizzata in modo tale che ciascuno di questi popoli riceva le necessarie facilitazioni per l'istruzione nella propria lingua [...]»;
- d) non essere costretti ad imparare una seconda lingua
«senza essere costretto ad apprenderne una seconda».

Analizziamo innanzitutto i punti b) e d). Si parla di «lingue d'uso comune» e non di lingue "storiche" o "tradizionali" del territorio. Si sancisce il principio di «non coercibilità all'apprendimento di una lingua diversa da quella madre» [*Sprachenzwangsverbot*].

La genesi di questo principio si deve alle forti proteste degli austrotedeschi di Boemia come reazione alla decisione del Consiglio scolastico boemo nel 1864 che stabilì che le scuole potessero decidere autonomamente (in base alla popolazione scolastica) quale fosse la lingua di insegnamento (ceco o tedesco) e che l'altra lingua dovesse essere insegnata solo come seconda lingua (ovvero come materia scolastica). Se questo riconosceva il diritto dei cechi di studiare nella propria lingua, contemporaneamente stabiliva l'obbligo dei germanofoni a dover imparare il ceco. Il principio della non coercibilità all'apprendimento di una lingua diversa da quella madre fu fortemente voluto dalle popolazioni austrotedesche della Boemia per evitare lo studio obbligatorio del ceco ⁽¹⁸⁾.

⁽¹⁷⁾ La *Amtssprache* distingue fra lingua ad uso di comunicazioni interne e locali, comunicazioni con il pubblico e infine l'uso del tedesco per le comunicazioni con enti superiori o esterni.

⁽¹⁸⁾ BURGER, *Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867-1918*, cit., pp. 35-38; Stefan Michael NEWERKLA, *The seamy side of the*

Tuttavia, questo principio determinava un'aporia col punto b), perché «L'eguaglianza dei diritti di tutte le lingue di uso comune nelle province, nelle scuole, nell'amministrazione e nella vita pubblica» comportava che la *Amtssprache* delle amministrazioni locali dovesse corrispondere alle lingue d'uso del territorio e dunque, implicitamente, obbligava tutti coloro che lavorassero o intendessero lavorare in un'amministrazione pubblica ad imparare un'altra lingua, contraddicendo il principio d). Veniva così a prodursi uno svantaggio cruciale per tutti gli austrotedeschi che intendevano concorrere ad una carica pubblica.

Come è noto è sulla base di questa norma che furono emanate le ordinanze Badeni del 1897, in base alle quali in tutta la Boemia nei rapporti delle autorità con il pubblico si doveva usare la lingua di colui che si fosse rivolto alle autorità. Leggi che provocarono la radicalizzazione dello scontro tra cechi e minoranza austrotedesca, paralizzando il parlamento viennese ⁽¹⁹⁾. Si trattò di un episodio centrale nella storia del conflitto nazionale di questo territorio, conflitto che costituì a lungo un forte fattore di destabilizzazione della più ampia questione linguistica di tutta la Cisleitania.

LA CONDANNA DELL'“IBRIDISMO” LINGUISTICO

A livello scolastico, il criterio di tutela “personale” dei diritti linguistici può produrre tre differenti sistemi:

- a) diritto a studiare *la* propria lingua madre (ad esempio: lingua d'insegnamento tedesca e lingua madre come L2, da 2 a 4 ore di lezione. Era il sistema generalmente adottato nelle scuole popolari statali in Cisleitania);

Habsburg's liberal language policy: Intended and factual reality of language use in Plzeň's educational system, in RINDLER SCHJERVE (ed.), *Diglossia and power*, cit., pp. 167-196; Gerald STOURZH, *Die Gleichberechtigung der Volksstämme als Verfassungsprinzip*, in Peter URBANITSCH, Adam WANDRUSZKA (Hgg.), *Die Habsburgermonarchie 1848-1918*, Bd. III/1, *Die Völker des Reiches*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1980, 1082-1099 (in particolare p. 1006). Cfr. anche ID., *Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848-1918*, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1985.

⁽¹⁹⁾ Per una ricostruzione della genesi delle ordinanze Badeni e della destabilizzazione politica seguente cfr. BURGER, *Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit*, cit., pp. 161-167. Cfr. anche Marina CATTARUZZA, *I conflitti nazionali a Trieste nell'ambito della questione nazionale dell'impero asburgico: 1850-1914*, in «Quaderni Giuliani di Storia», 10, 1989/1, pp. 131-148, in particolare pp. 131-134.

- b) diritto a studiare *nella* propria lingua (la lingua di insegnamento in questo caso coincide con la lingua madre dell'alunno, mentre la lingua veicolare viene insegnata come materia L2. Era il sistema adottato nelle scuole popolari comunali a Trieste).
- c) un sistema misto, oggi denominato CLIL, ovvero "Apprendimento integrato di lingua e contenuto" (due gruppi distinti di materie insegnate in due lingue diverse. Fu in vigore per un certo periodo di tempo negli istituti magistrali di Capodistria e di Gorizia).

Il primo dei tre sistemi, riconoscendo solo il diritto a studiare *la* (e non *nella*) propria lingua madre, produce scuole dove la lingua d'insegnamento è quella della maggioranza o quella veicolare. Le minoranze hanno diritto a studiare la propria lingua come L2, ovvero come *una* delle materie. Questo sistema era in vigore durante la prima fase dello *Staatsgymnasium* di Gorizia, fino al 1910. Corrispondeva ad una concezione che individuava nel tedesco la lingua veicolare dello Stato (in quanto *trading-language* e *Amtssprache* a livello centrale) e attribuiva alla seconda lingua un ambito locale e/o familiare, sancendo uno status asimmetrico e attribuendo diversi ambiti d'uso ai due codici linguistici che sono trattati secondo lo statuto della diglossia⁽²⁰⁾, ma favorendo il bilinguismo delle minoranze, obbligandole ad imparare la lingua veicolare dello Stato.

Il sistema produce un *Transitional bilingualism*, ovvero un bilinguismo orientato a compensare il deficit socio-linguistico dei giovani della minoranze rispetto alla maggioranza, ma può determinare fenomeni di indebolimento culturale delle minoranze linguistiche rispetto alla lingua dominante⁽²¹⁾.

È proprio per compensare quel deficit che molte famiglie italiane di Trieste (ad esempio gli Stuparich)⁽²²⁾ iscrivevano i propri figli alle elementari tedesche o che le famiglie italiane di Gorizia reclamavano l'insegnamento dello sloveno. Ed è proprio contro tali strategie familiari (definite "utilitaristiche") che si scagliavano gli insegnanti della Federazione della Venezia Giulia e della Lega triestina.

⁽²⁰⁾ Rosita RINDLER SCHJERVE, *Introduction*, in RINDLER SCHJERVE (ed.), *Diglossia and power*, cit., p. 1; Jean A. LAPONCE, *Languages and Their Territories*, Toronto; Buffalo, University of Toronto Press, 1987 p. 199.

⁽²¹⁾ Il *transitional bilingualism* è alla base del Bilingual Education Act statunitense (1968) e rappresenta la prospettiva del movimento "English Only". Cfr. Stephen MAY, *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, London-Philadelphia, PA, Falmer Press, 1999, in particolare pp. 177, 204-223.

⁽²²⁾ Si veda il racconto autobiografico di Giani STUPARICH, *Cuore adolescente. Trieste nei miei ricordi*, Roma, Editori Riuniti, 1984, p. 24.

L'accusa aveva come bandiera il termine "ibridismo", derivante da una metafora biologica ⁽²³⁾. L'idea di fondo era che l'ibridismo deformatte l'intero equilibrio psichico del bambino, minandone l'unità del carattere nazionale. Le citazioni in proposito sono numerosissime. I ragazzi che studiano nella scuola tedesca sono abbandonati

alle strette di un torchio dal quale usciranno con l'anima compressa: non potranno diventare in tutto alemanni, perché la scuola non ha tale forza da disseccare il succhio della natura alimentato dal suolo, ma certo lo schietto tipo nazionale svanirà nell'indeterminatezza dei contorni, in due figure miste, in una faccia, ove son due perduti. [Mentre invece l'istruzione ha il compito di] svolgere i germi della pianta umana con razionale coltivazione, non inaridirli con esotici innesti ⁽²⁴⁾.

All'inizio di ogni anno scolastico, la Società degli studenti triestini scriveva un proclama, pubblicato sui maggiori quotidiani, rivolto ai genitori che intendevano iscrivere i figli ad una scuola statale in lingua tedesca anziché alla comunale italiana:

Sottraendoli ad una educazione nazionale voi getterete i figli vostri preda d'un'angoscia e d'un martirio che non àno uguali: pensate che la nuova radice intrusa nella mente che voi italianamente cresceste ed educateste si apprenderebbe alla nobilissima radice nostra per corromperla e disseccarla con immenso danno per i figli vostri ⁽²⁵⁾.

Si tratta di esplicite metafore biologiche che si ricollegano direttamente al simbolo della Lega degli insegnanti triestini: un contadino si prende amorevolmente cura di giovani alberi, un'immagine del compito dell'educatore certamente molto diffusa e in quegli anni particolarmente amata dal *reformpädagogische Bewegung* tedesco ⁽²⁶⁾.

L'insegnante è raffigurato come un agricoltore che cura la crescita degli studenti e il loro radicamento nel territorio. Egli si attribuisce il compito di praticare l'innesto nazionale (si noti in primo piano il tipico coltello da innesto) su quelle piante che invece o non sono nazionali o lo sono solo in modo imperfetto, perché, ci dice Candotti, preside del-

⁽²³⁾ Una metafora biologica negativa, perché si riteneva che gli ibridi vegetali e animali non potessero generare.

⁽²⁴⁾ "C.", *Vigiliamo*, in «Rassegna scolastica», IX (1 novembre 1904), pp. 1-4.

⁽²⁵⁾ Società degli studenti triestini, *Per l'istruzione nella lingua materna*, in «Rassegna scolastica», nuova serie, V (ottobre 1908), p. 208.

⁽²⁶⁾ Cfr. Johannes Cristoph von BÜHLER, *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters: zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1990, p. 130.



Simbolo della Lega degli insegnanti di Trieste disegnato nel 1907.

l'Istituto Magistrale di Trieste, solo attraverso l'insegnamento della lingua e della cultura a scuola avviene la maturazione del "vero" carattere nazionale, che le famiglie invece trasmettono solo in modo incompiuto. Da questo sentimento di incompiutezza, afferma Ernesto Sestan, proviene la perenne domanda degli intellettuali giuliani: «Sei tu italiano abbastanza»⁽²⁷⁾. Non possiamo dimenticare che in questo periodo, in fondo, la prima forma di diglossia è proprio quella fra dialetto e lingua nazionale.

Onnipresente è l'analogia con la deformazione fisica, accompagnata spesso da immagini sulla dualità come quella dei mostri a due o tre teste (in quanto bi- o trilingui), e la cui impressione, afferma Pasini nel 1910, «non può essere che repulsiva come quella di tutti i mostri infor-

⁽²⁷⁾ Ernesto SESTAN, *Venezia Giulia. Lineamenti di una storia etnica e culturale*, Roma, Edizioni Italiane, 1947, p. 103. Sul sentimento di insicurezza e «irrazionale ossessione nazionale» denunciato da Sestan e per un'analisi del clima pessimista di una certa cultura della Venezia Giulia negli Anni dieci cfr. CATTARUZZA, *L'Italia e il confine orientale*, cit., pp. 63-68.

mi, peggio, deformi»⁽²⁸⁾. Per impressionare i genitori non vengono risparmiata metafore molto dirette della tortura spirituale a cui sono sottoposti i bambini costretti a studiare in tedesco:

Chi per fare del proprio figlioletto un acrobata da circo, ne piegasse e sctorcesse le membra tenerelle, caricasse di soverchio peso il corpo delicato e, tutto intento a irrobustire le gambe e le braccia del poverino, ne infiacchisse il cuore e i polmoni, guastasse e scompigliasse il congegno di quegli organi in cui non sono di primo acchito visibili le lesioni, farebbe ribrezzo a ogni cuore gentile⁽²⁹⁾.

Anche quando non si arriva a simili dirette analogie, è sempre presente l'idea che l'istruzione in lingua straniera causi «danni al carattere e alla volontà»⁽³⁰⁾, oppure «anime malate e intelletti corrosi»⁽³¹⁾.

Quella contro l'ibridismo viene presentata come una lotta nobilissima «perché nella purezza e nella perfezione individuale essa vuole vinta e si affermi la purezza e la perfezione di tutta la nazione nostra»⁽³²⁾, laddove invece il bilinguismo non genera altro che dei «bastardi intellettuali»⁽³³⁾, e contemporaneamente è prova della suicida volontà di chi è dedito all'«autoimbastardimento»⁽³⁴⁾. Ibrido e bastardo sono spesso usati come sinonimi per indicare la perdita della purezza della stirpe causata dall'apprendimento precoce di un'altra lingua.

In una conferenza sullo studio delle lingue straniere nella scuola primaria, tenuta presso la Lega degli insegnanti triestini il 14 marzo 1913,

⁽²⁸⁾ *Un libro di Ferdinando Pasini sull'Università italiana a Trieste. La nostra miseria intellettuale*, in «La Voce degli Insegnanti», I, n. 3 (ottobre 1910), p. 37, poi pubblicato integralmente nella nuova serie dei «Quaderni della Voce» di Firenze. Riportiamo per completezza l'intera citazione dove l'educazione basata sul bilinguismo viene accusata di produrre «una personalità sbiadita, languida, grigia, fiacca, un non essere né carne né pesce, un regresso, uno scadimento del tipo italiano, che dovrebb'essere di civiltà matura, aristocratica, perfetta, al livello del tipo di una civiltà inferiore, ancora in formazione, mescolata caoticamente di elementi eterogenei: - l'impressione totale non può esserne che repulsiva come quella di tutti i mostri informi, peggio, deformi, poiché nel tipo che sono venuto abbozzando, non tutte si cancellano le tracce della civiltà vecchia e il contrasto di ciò che rimane, invece che a nobilitare il nuovo, serve ad offendere maggiormente il nostro gusto».

⁽²⁹⁾ «C.», *Vigiliamo*, in «Rassegna scolastica», IX (1 novembre 1904), p. 1-4.

⁽³⁰⁾ *Ai genitori italiani!*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie, II, n. 8 (novembre 1909), p. 141. Poi pubblicato sul «Piccolo» e «L'Indipendente».

⁽³¹⁾ *Per l'istruzione nella lingua materna*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie, I, n. 5 (ottobre 1908), p. 206-208.

⁽³²⁾ *Appello ai genitori italiani*, in «L'Indipendente», 11 agosto 1908.

⁽³³⁾ *Per l'istruzione nella lingua materna*, in «Rassegna Scolastica», cit.

⁽³⁴⁾ Ferdinando PASINI, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», II, n. 22 (1-15 marzo 1912), p. 80.

il professor Mario Todeschini illustra come la prima parola che il bambino balbetta costituisca la matrice perpetua della sua identità «per la grande anima della lingua che gli appartiene, nazionale e materna, la quale è in lui il frutto di trasecolari determinate cause storiche, sociali, etniche, geografiche, ereditarie, cui gli è legge seguire, non lecito interrompere, senza pregiudizio per l'interezza di tutto l'organismo spirituale»⁽³⁵⁾. Questa interezza è «l'energia», il «carattere», la «volontà» che contraddistingue la storia di una nazione e che si deve dunque riflettere sull'interezza dell'individuo:

L'integrità dello spirito è l'uomo, non la sconnessura [...]. La sconnessura, il rappezzamento, il color grigio di tante vite, in una parola il bastardume, che vive senza infamia e senza lode, sta invece fuori di ogni storia, cresce nell'ombra e dell'ombra⁽³⁶⁾.

Coerentemente con l'intero percorso del nazionalismo europeo ottocentesco, che individuava nella lingua il principale elemento della nazionalità, anche i docenti qui citati concepivano la lingua madre non come mero mezzo di comunicazione e neppure come semplice connotato dell'identità nazionale⁽³⁷⁾, bensì, come la definisce Smolicz, un *core value*⁽³⁸⁾ a cui vengono attribuite conseguenze dirette sull'intera identità personale dell'individuo.

Da questa concezione nasce la rivendicazione di scuole dove la lingua di insegnamento coincida con la lingua madre dell'alunno, mentre la lingua veicolare venga insegnata come materia (obbligatoria o facoltativa).

⁽³⁵⁾ Mario TODESCHINI, *Lo studio delle lingue straniere nella scuola primaria*, in «La Voce degli Insegnanti», III, n. 35-36 (20 aprile 1913), pp. 95-97.

⁽³⁶⁾ *Ibidem*.

⁽³⁷⁾ Le lingue come “bandiere”, secondo la definizione di Graziadio Ascoli, il glottologo che per primo aveva cercato di individuare nella “Venezia Giulia” un territorio connotato da una comune identità linguistica italiana, cfr. Fulvio SALIMBENI, *G. I. Ascoli e la Venezia Giulia*, in «Quaderni Giuliani di Storia», 1, 1980/1, p. 58 (pp. 51-68); *Id.*, *Ascoli, intellettuale del Risorgimento*, in «Quaderni Giuliani di Storia», IV (1), 1983, pp. 99-122; *Id.*, *Graziadio Isaia Ascoli tra cultura e politica*, in «Studi goriziani» LXIV, 1986, p. 99-111. Anche William Beer le definisce “Flag languages”: BEER, JACOB, *Language policy and national unity*, cit., p. 160.

⁽³⁸⁾ Jerzy J. SMOLICZ, *Tradition, Core Values and Intercultural Development*, in «Ethnic and Racial Studies», XI (4), 1988, pp. 387-410; Jerzy J. SMOLICZ, *Australia's Language Policies and Minority Rights*, in Tove SKUTNABB-KANGAS, Robert PHILLIPSON (eds.), *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1995, pp. 235-252; Jerzy J. SMOLICZ, Margareth J. SECOMBE, Joseph I. ZAJDA, *J. J. Smolicz on Education and Culture*, Albert Park, Vic., James Nicholas Publishers, 1999.

Questo sistema produce un *maintenance bilingualism*, orientato a riconoscere l'importanza del mantenimento e dello sviluppo della lingua minoritaria. I programmi di istruzione vertono sulla completa immersione dell'alunno nella sua lingua materna, almeno per tutto il primo ciclo scolastico. Viene oggi adottato ad esempio nei Paesi Baschi, in Catalogna, in Canada, in Galles, per i finlandesi della Norvegia e della Svezia, negli Usa per alcune scuole ispaniche.

Tra le scuole medie del Litorale, prima del 1918, lo ritroviamo nell'Accademia Navale di Trieste, nelle scuole popolari e medie comunali triestine (Civico Ginnasio ["Dante Alighieri"], Scuola Reale, Istituto Magistrale poi Liceo Femminile) ⁽³⁹⁾ e appunto nel Ginnasio di Gorizia a partire dal 1910.

Corrisponde ad una concezione di riconoscimento di pari dignità tra lingua veicolare e regionale a livello scolastico, ma non sempre favorisce il bilinguismo e viene oggi accusato dal *Critical multiculturalism* di produrre per i giovani della minoranza un deficit linguistico con future conseguenze socio-economiche ⁽⁴⁰⁾. I critici di questo sistema individuano nella politica di inclusione delle lingue minoritarie nei curricula scolastici, sotto la bandiera della tutela dei diritti, possibili reconditi obiettivi di assimilazione etnica: il pluralismo potrebbe paradossalmente servire a rinforzare l'egemonia della cultura dominante divenendo il mezzo attraverso cui le maggioranze spingono le minoranze verso uno svantaggio linguistico che avrà ripercussioni rispetto ai cicli di formazione superiore necessari ad assicurare la mobilità sociale tra i ceti.

Fu in base al diritto di studiare *nella* propria lingua che, dopo reiterate richieste, nel 1910 il governo concesse nel Ginnasio di Gorizia l'apertura di sezioni parallele con lingua di insegnamento esclusivamente italiana o slovena. Ma le rivendicazioni degli insegnanti triestini e giuliani non si fermarono qui: si pretendeva anche la separazione in istituti distinti. Da qui una seconda battaglia affinché «le parallele slovene venissero trasferite fuori di Gorizia, in luogo sloveno, nazionalmente chiuso» ⁽⁴¹⁾.

Questo concetto veniva spiegato da Mario Pasqualis – presidente della Federazione magistrale – nella altrettanto combattuta questione

⁽³⁹⁾ Diana DE ROSA, *Spose, madri e maestre. Il Liceo femminile e l'Istituto magistrale G. Carducci di Trieste 1872-1954*, Udine, Del Bianco, 2004.

⁽⁴⁰⁾ Per l'influenza del *Critical multiculturalism* sulla linguistica cfr. MAY, *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*, cit., in particolare pp. 174-175.

⁽⁴¹⁾ Per il Ginnasio italiano a Gorizia. *Note e documenti*, in «La Voce degli Insegnanti», I, n. 2 (settembre 1910), p. 23-24.

dell'istituto magistrale di Capodistria, dove vi era una situazione analoga a quella di Gorizia. Per Pasqualis non vi erano dubbi circa il principio che «le magistrali slovene maschili e femminili devono essere trasportate in terra slovena» (42).

Il postulato della corrispondenza fra connotazione linguistica e identità del territorio imponeva la chiusura di quest'ultimo alla cultura e alla lingua dell'altro, nel tentativo di tracciare i confini di uno spazio linguistico laddove il territorio multietnico nega la presenza di definiti confini delle nazionalità.

In questo senso, se si poteva condannare l'ibridismo linguistico di un individuo, allo stesso modo poteva essere denunciato l'ibridismo di una scuola. Ma come si presentava in concreto una scuola "ibrida"? Le statistiche relative alle immatricolazioni dello *Staatsgymnasium* di Trieste possono fornirci un buon esempio: nel 1900 i nuovi iscritti appartengono a tre gruppi linguistici principali: sloveno e italiano intorno al 35% e tedesco intorno al 25%, a cui si aggiungono le minoranze greca (1,9%) e serbocroata (1,7%). Dunque non vi era alcuna netta connotazione nazionale dell'istituto.

È contro queste scuole nazionalmente ibride che sia la Federazione giuliana sia la Lega degli insegnanti di Trieste si impegnano con una campagna a tutto campo. Le "pietre dello scandalo" erano gli istituti magistrali di Gorizia e Capodistria. Quest'ultimo aveva una funzione considerata "vitale": preparare gli insegnanti per le scuole popolari di tutta l'Istria; da qui la denuncia del presidente della Federazione secondo il quale, durante le ore d'istruzione comuni le tre sezioni (italiana, slovena e tedesca) sono riunite nella stessa stanza scolastica «tanto per affratellare gli alunni ed assopire in loro ogni sentimento nazionale!». Da qui la necessità di «separare del tutto le sezioni italiane e slovene», poiché tali istituti multietnici «imbastardiscono la scuola e cercano di imbastardire i maestri che poi insegneranno in cento altre scuole» (43),

Come sostiene Engelbrecht, l'articolo 19 fu utilizzato per costituire istituti monolingui al posto di quelli bilingui, creando dunque le condizioni per fare delle scuole uno spazio etnicamente determinato anziché un'istituzione dove si incontravano le diverse culture presenti sul territorio (44).

(42) Mario PASQUALIS, *La questione magistrale*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 1 (luglio 1910), p. 4-9.

(43) *Contro l'istituto magistrale di Gorizia*, in «Rassegna scolastica», I, n. 6 (gennaio 1911), pp. 88-89.

(44) ENGELBRECHT, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, cit., p. 298.

Le scuole si prestavano così ad essere inserite all'interno di un colaudato simbolismo rituale ⁽⁴⁵⁾ e a divenire simboli nazionali, da ricordare come «baluardi dell'italianità di Trieste», «templi della nazionalità» ⁽⁴⁶⁾, insomma simboli laici che con la loro presenza connotano il territorio circostante e le cui mura riproducono la forma del confine linguistico.

Secondo Baumann e Sunier, la forma materiale di una scuola, la storia della costruzione del suo edificio e la regolazione dei suoi confini con l'esterno non sono variabili contingenti ma riflettono e incarnano simbolicamente il ruolo della scuola rispetto allo stato nazionale e alla società civile ⁽⁴⁷⁾. Nel contesto asburgico, la scuola in lingua italiana si poteva prestare a rappresentare il legame simbolico e culturale con il centro di una nazione da cui si era separati, creando attraverso i suoi edifici scolastici delle piccole porzioni di territorio che avevano un collegamento "spirituale" con il centro della nazione. Simbolica a tal proposito è la vicenda della copia della statua di Augusto imperatore collocata all'interno del Ginnasio Civico "Dante Alighieri" quasi a testimoniare la "romanità" e la latinità di quel suolo scolastico ⁽⁴⁸⁾.

"CONFINI" E "DIFESA" DELLO SPAZIO LINGUISTICO

Ecco perché sembrava così importante ai dirigenti delle associazioni degli insegnanti rigettare con forza l'insegnamento dello sloveno agli italiani di Gorizia. Baccio Ziliotto (autorevole esponente della Lega degli insegnanti e preside del "Dante Alighieri" dal '13 al '38), nel 1912 dichiara sulle pagine del «Piccolo»: «La nostra assoluta ignoranza dello sloveno dev'essere come una formidabile trincea levata contro gli inva-

⁽⁴⁵⁾ Ennio MASERATI, *Simbolismo rituale nell'irredentismo adriatico*, in *Miscellanea di studi in onore di Giulio Cervani per il suo LXX compleanno*, a cura di Fulvio SALIMBENI, Udine, Del Bianco, 1990, pp. 125-150.

⁽⁴⁶⁾ Gianfranco SPIAZZI, *Il dibattito politico sui problemi dell'istruzione popolare al consiglio comunale di Trieste (1861-1914)*, in AA. VV., *Contributi per una storia delle istituzioni scolastiche a Trieste*, Trieste, Libreria Internazionale "Italo Svevo", 1968, p. 13.

⁽⁴⁷⁾ Gerd BAUMANN, Thiyll SUNIER, *The School as Place in its Social Space*, Oxford, Berghahn, 2004, p. 21.

⁽⁴⁸⁾ La copia fu distrutta durante la Prima guerra mondiale, poi riprodotta e ricollocata nel famedio del nuovo edificio fascista, distrutta durante la Seconda guerra mondiale e infine donata nuovamente nel dopoguerra da Giulio Quirino Giglioli, l'ideatore della Mostra augustea della Romanità fascista del 1937, di cui la statua era simbolo.

sori»⁽⁴⁹⁾. L'insegnamento dello sloveno corrisponderebbe infatti alla costituzione di un "locus minoris resistentiae", un iniziale ma irreversibile cedimento della trincea linguistica.

Negli interventi degli insegnanti ricorrono spesso metafore che fanno riferimento ad un'invasione dello spazio linguistico. Le possiamo dividere in tre tipologie.

La prima, molto diffusa, è quella della "marea invadente"⁽⁵⁰⁾. Un padre di famiglia goriziano parla delle «male acque torbide dello slavismo dilaganti a Gorizia non solo, ma anche nel Friuli»⁽⁵¹⁾, le quali in Giani Stuparich diventano «un'onda di gente che ti travolge»⁽⁵²⁾. Viene denunciata l'urgenza di «arrestare in qualche parte la marea invadente»⁽⁵³⁾, mentre ecco come è descritta l'invasione slava nell'articolo significativamente intitolato *La conquista silenziosa*: «Così, lentamente, per rivoli sparsi s'incanala e si alimenta e si gonfia la corrente torbida e diversa»⁽⁵⁴⁾.

La seconda metafora è quella del germe che penetra all'interno dell'organismo causando un'infezione inarrestabile. Ad esempio la «Rassegna scolastica», a proposito del bilinguismo, parla di germi che vengono innestati nella pianta umana⁽⁵⁵⁾, secondo una diffusa convinzione, che esamineremo in seguito, in base alla quale lo studio generalizzato dello sloveno «sarebbe un germe di corruzione. E questo germe non ha da essere coltivato nella scuola»⁽⁵⁶⁾. Il termine "infezione" si estende così dall'ambito individuale alla scuola per giungere infine all'intero territorio, dove il germe introdotto nello scolaro innesca un'epidemia inarrestabile⁽⁵⁷⁾.

Più esplicitamente, Ferdinando Pasini usa metafore spaziali prese in prestito dalla retorica militare. Per lui, nel 1912, l'invasione dello spazio linguistico è in realtà già iniziata e con essa la guerra fra i popoli:

⁽⁴⁹⁾ Baccio ZILLOTTO, *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 16 (31 gennaio 1912), p. 52.

⁽⁵⁰⁾ G. [ma Pio] DALLAPICCOLA, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», II, n. 21 (1 aprile 1912), p. 96.

⁽⁵¹⁾ *La conquista silenziosa*, in «La Voce degli Insegnanti», III, n. 38 (10 giugno 1913), p. 121.

⁽⁵²⁾ Giani STUPARICH, *Per un'educazione nazionale concreta*, in «La Voce degli Insegnanti», III, n. 35-36 (20 aprile 1913), p. 93.

⁽⁵³⁾ DALLAPICCOLA, *Per Gorizia e altre terre italiane*, cit.

⁽⁵⁴⁾ *La conquista silenziosa*, cit.

⁽⁵⁵⁾ "C.", *Vigliamo*, in «Rassegna scolastica», IX, n. 1 (novembre 1904), p. 1-4.

⁽⁵⁶⁾ "Italo", *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 19-20 (1-15 marzo 1912), p. 81-82.

⁽⁵⁷⁾ Cfr. *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, nota della presidenza federale, in «La Voce degli Insegnanti», II, n. 16 (31 gennaio 1912), p. 52.

La lingua non è più strumento di coltura; è arma, è pretesto, è ponte d'approdo o d'arrembaggio. [...] La penetrazione pacifica ha lasciato il posto ad una invasione sistematica, con de' piani vagliati e stabiliti in precedenza; le correnti sono incanalate, ci si prepara, si sa donde si muove, su cui contare per via, dove si deve arrivare. C'è la cassa di campo e ci sono le ambulanze: è insomma una guerra formale e dichiarata. Bisogna risolversi e affrontarla! Le varie nazionalità entrano in battaglia come tali, ciascuna con la propria fisionomia determinata; attendere che dal crogiuolo dell'assimilazione spontanea abbia a nascere una nuova razza, è vana illusione: la lotta non può metter capo che al trionfo di una sola delle razze belligeranti ⁽⁵⁸⁾.

Il linguaggio bellico, qui e altrove utilizzato come metafora del conflitto etnico, comincia tuttavia in questi anni a conquistare una sua concretezza, con il conseguente possibile innesco del conflitto effettivo e il suo spostamento nei luoghi della lingua, come avverrà pochi mesi dopo nell'Istituto Revoltella con i noti scontri tra studenti croati, italiani e polizia.

In articoli dal titolo *Hannibal antes portas* (1911) ⁽⁵⁹⁾, l'infiltrazione sul suolo cittadino di scuole straniere (slovene) viene rappresentata e vissuta come un'invasione territoriale da cui dipende l'intera esistenza degli italiani (è l'argomentazione della "sopravvivenza" che Pasini nel 1909 definisce «l'olocausto» ⁽⁶⁰⁾).

Nel già citato *La conquista silenziosa* ⁽⁶¹⁾ (1913) viene denunciato con toni allarmistici come «La scuola slava che, a guisa di cuneo mordente, s'imbietta nel tronco della nostra vita nazionale, è all'opera in parecchi punti». L'articolo riporta l'elenco dettagliato degli istituti sloveni che tentano di insediarsi a Trieste (con relativa localizzazione all'interno della città, elenco del numero delle classi, dei docenti e degli insegnanti, quasi si trattasse di individuare su una mappa militare gli avamposti del nemico) e conclude che quella slovena è un'«avanzata» che deve allarmare «in prima linea gli italiani»; i ragazzi vengono «re-

⁽⁵⁸⁾ *Ivi*, p. 80.

⁽⁵⁹⁾ *Hannibal antes portas*, in «La Voce degli Insegnanti», II, n. 12 (1 novembre 1911), p. 4.

⁽⁶⁰⁾ Ferdinando PASINI, *Per l'esistenza di un popolo*, Trieste, Federazione regionale degli insegnanti italiani, 1909; il testo si trova anche nel volume pubblicato immediatamente dopo la guerra: Ferdinando PASINI, *Quando non si poteva parlare ed altri discorsi*, Trieste, Libreria internazionale Trani, 1921.

⁽⁶¹⁾ *La conquista silenziosa*, cit.; apparso in forma sintetica anche sul «Piccolo» del 26 giugno 1913, a cui segue risposta dell'i. r. scuola preparatoria il 28 giugno. Il dibattito prosegue in «La Voce degli Insegnanti», III, n. 40, (10 luglio 1913), p. 157-158.

clutati»; «gli istituti piantati nel cuore della città sono quelli che distendono i fili più lontano»; «gli adescamenti [ai giovani] non falliscono»; si tratta di un «programma di conquista e di intorbidamento etnico e politico»; si afferma invece l'assoluta necessità dell'esclusione delle scuole slovene dal «perimetro»: il confine. Come se la lingua fosse una qualità del suolo (criterio "territoriale") e la rete delle scuole ne rappresentasse i confini.

Riconoscere la legittimità dell'apertura di scuole slovene comunali sul territorio cittadino di Trieste equivarrebbe a dare un diritto di cittadinanza allo sloveno, cosa che va evitata in ogni modo: facendo appello alla legge sul rapporto fra richieste dei genitori e distanza chilometrica dalle scuole esistenti ⁽⁶²⁾, facendo spostare un angolo della scuola slovena di Roiano che però cadeva dentro al Comune di Trieste ⁽⁶³⁾, respingendo la proposta socialista di annettere le scuole della Cirillo e Metodio (che pure avrebbe permesso al Comune di controllare gli insegnanti sloveni): lo sloveno non doveva avere un riconoscimento formale che avrebbe minato la connotazione linguistica "univoca" del suolo.

La marcatura linguistica del territorio, concretamente rappresentata dalla rete delle scuole, si prestava così a supplire alla mancanza di confini, permettendo di affermare quel legame fra nazionalità e suolo, che è assente o instabile nelle regioni multietniche.

Tuttavia, a causa della porosità dei confini linguistici, specialmente in un periodo di modernizzazione economica con i conseguenti flussi migratori e le alterazioni degli equilibri demografici ⁽⁶⁴⁾, la difesa della

⁽⁶²⁾ Una nuova scuola poteva essere istituita solo dietro richiesta di almeno 40 genitori residenti ad almeno 4 chilometri dalla più vicina scuola esistente. Angelo Vivante giudica l'applicazione di questa norma un pretesto per restringere il diritto all'istruzione nella propria lingua materna garantito dalla Legge fondamentale dello stato, cfr. Angelo VIVANTE, *Irredentismo adriatico*, Genova, Graphos, 1997, p. 151n. Come fa notare Vivante, nel 1904 gli austrotedeschi si trovarono nei confronti dei cechi nella stessa condizione degli italiani triestini rispetto agli sloveni, favorendo così il respingimento dei ricorsi di questi ultimi da parte del Tribunale dell'Impero.

⁽⁶³⁾ Nel 1894 viene modificato il piano di costruzione della scuola perché una parte di essa occupava una porzione di terreno della città di Trieste. Il consigliere Piccoli illustra questa decisione con la motivazione, decisamente esplicita, che «nemenno un pezzo resti nel confine della città, per non concedere quello che il Comune ha sempre combattuto e che credo non concederà mai». Citato in SPIAZZI, *Il dibattito politico sui problemi dell'istruzione popolare al consiglio comunale di Trieste* (1861-1914), cit., p. 55.

⁽⁶⁴⁾ Sull'evoluzione demografica di Trieste cfr. Marco BRESCHI, Aleksej KALC, Elisabetta NAVARRA, *La nascita di una città. Storia minima della popolazione urbana di Trieste, secc. XVIII XIX*, in FINZI, PANIEK (a cura di), *Storia economica e sociale di Trieste*, cit., pp. 63-237.

connotazione linguistica del territorio cittadino, la difesa di quel centro vitale che era Trieste per la minoranza italiana, poteva alimentare il senso “dell’insicurezza” ed essere coscientemente enfatizzata come accade con Pasini. Il suo “proclama di guerra” può forse essere inteso solo come una allegoria, ma in ogni caso risaltano le numerose metafore territoriali, dove l’espansione scolastica slovena diventa invasione di uno spazio, attentato alle sorgenti del territorio che alimentano l’italianità, capace quasi di sradicare la nazionalità dal suo ancoraggio, minandone definitivamente l’esistenza.

Questo bisogno di chiusura e di difesa è tanto più forte quanto maggiore è la mancanza di visibili confini materiali sul territorio. Gli scritti degli insegnanti, ma anche quelli dei giovani, sono intrisi di metafore territoriali che materializzano i confini dell’identità linguistica. In un articolo pubblicato il 17 febbraio 1912 dalla «Fiamma» di Pola, considerato tanto significativo da essere poi stampato anche dalla «Voce degli insegnanti», un docente che si firma “Italo” si schiera contro l’insegnamento anche solo facoltativo dello sloveno nelle scuole italiane perché ciò equivarrebbe «a conferire ad opera nostra stessa il diritto di cittadinanza alla lingua slava nelle varie funzioni della vita civile»⁽⁶⁵⁾. La possibilità di dare o meno diritto di cittadinanza ad una lingua mi pare ben appropriata a definire tutte quelle pratiche di esclusione della lingua straniera dagli ambiti pubblici come la scuola o l’aula consigliare.

La lingua slovena, dunque, non aveva diritti nello spazio geografico cittadino, e questo perché in realtà la sua presenza veniva considerata come transitoria e non radicata nel territorio.

STUDIARE LA LINGUA DEL “NEMICO”

Questa concezione di irredentismo culturale, benché predominante nei discorsi degli organismi ufficiali delle federazioni degli insegnanti, non era tuttavia l’unica. La polemica sul ginnasio di Gorizia ci rivela come proprio dal versante dell’irredentismo culturale, si levassero autorevoli voci “a favore” dell’insegnamento dello sloveno agli italiani, considerato non una debolezza ma «un’arma nazionale», afferma il docente del “Dante Alighieri” Marino Graziussi: la conoscenza dello sloveno è «un mezzo nella lotta della difesa nazionale».

Già Prezzolini nel 1909 era intervenuto sulla «Voce» (innescando

⁽⁶⁵⁾ “Italo”, *Per Gorizia e altre terre italiane*, cit.

una polemica a distanza con «Il Piccolo») sostenendo che i triestini avrebbero dovuto imparare lo sloveno per poter concorrere ai posti governativi ⁽⁶⁶⁾. Ora sono docenti universitari come i dalmati Edgardo Maddalena (lettore a Vienna, portavoce del Circolo accademico italiano) o Alessandro Dudan, tra i più attivi fautori della lotta per l'Università italiana a Trieste, che dichiara:

la conoscenza dello sloveno o del serbo croato per quegli italiani delle nostre province adriatiche, che vogliono dedicarsi alla vita pubblica sia una necessità imprescindibile per poter sostenere efficacemente la lotta di difesa e di conservazione, che ci è imposta nelle nostre terre e nelle nostre città dagli slavi, e dal governo loro alleato, quando non è addirittura loro ispiratore, loro incitatore ⁽⁶⁷⁾.

Dudan testimonia la molteplicità nei modi di concepire la lotta nazionale, aprendo un varco nella strategia della “trincea” linguistico culturale. Egli propone la libertà di scelta tra sloveno o francese, ma invita ad «affidarsi all'iniziativa privata degli italiani e istillare nei genitori e nei figli la convinzione della necessità di apprendere la lingua del nostro avversario nazionale e quindi del proprio dovere morale e di studiarla».

La conoscenza dello sloveno garantiva la possibilità di espansione economica, di inserire nei pubblici uffici personale fidato, un clero capace di diffondere l'italianità fra le masse contadine, infine maggior preparazione del personale politico impegnato nella lotta nazionale. A questo proposito viene citata l'esperienza dei «fratelli trentini», i quali hanno fatto della conoscenza del tedesco un'arma importante contro il nemico che invece non conosce la lingua italiana.

La visione di Dudan è pur sempre nazionalistica, ma rifiuta la costruzione di una trincea e non rinuncia all'idea dell'espansione.

Noi, che per nostra posizione geografica dovremmo esser l'anello di congiunzione fra il mondo italiano e i popoli balcanici, che dovremmo esser i primi chiamati a portare i commerci, le industrie, il progresso, la civiltà da queste parti con infinito vantaggio del nome, del prestigio e dell'eco-

⁽⁶⁶⁾ Per una ricostruzione della polemica cfr. Scipio SLATAPER, *Una polemica col «Piccolo»*, in «La Voce», 9 settembre 1909, in ID., *Scritti politici*, a cura di Giani STUPARICH, Roma, Alberto Stock, 1925, p. 341-344. Sull'apporto culturale e sulle vicende degli intellettuali triestini a Firenze cfr. Roberto PERTICI (a cura di), *Intellettuali di frontiera: Triestini a Firenze, 1900-1950. Atti del Convegno, 18-20 marzo 1983*, voll. 2, Firenze, Olschki, 1985.

⁽⁶⁷⁾ Alessandro DUDAN, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», II, 25-26 (1-15 giugno 1912), p. 143.

nomia nazionale italiana, dobbiamo per alcune viete frasi di sentimentalismo nazionale sbagliato e per vuoti pregiudizi di patriottismo locale mal compreso lasciarci scavalcare contro natura da tedeschi non solo d'Austria, ma anche di Germania.

Fra i sostenitori dell'insegnamento dello sloveno troviamo due corrispondenti da Pisino. Il primo, Dallapiccola, proprio in quanto preoccupato di «arrestare in qualche parte la marea invadente»⁽⁶⁸⁾, indica l'esperienza della sua città dove la conoscenza del croato da parte di impiegati italiani ha permesso di conservare le posizioni all'interno degli uffici pubblici e impedire l'infiltrazione degli slavi. Il secondo intervento, molto più articolato, è di un professore del ginnasio di Pisino che si firma "Regulus" e parla a nome di altri docenti del suo istituto. Regulus descrive lo sloveno come il nuovo, valido e infallibile mezzo di difesa nazionale, e si spinge più in là di tutti difendendone l'obbligatorietà dello studio.

Sta ora a vedersi, se noi Italiani della Regione Giulia possiamo impunemente perseverare nell'ignoranza dell'idioma dei nostri avversari nazionali, specialmente dove l'Italianità è minacciata da vicino. Noi crediamo di no, anzi non esitiamo a proclamare che in tali regioni la conoscenza dello slavo sia diventato *un nuovo dovere* di chi vuole efficacemente combattere la lotta nazionale, e se detta conoscenza è diventata un dovere, l'insegnamento di questa lingua non può che essere obbligatorio.

La parola "dovere" compare più volte nel testo, spesso in corsivo, quasi si trattasse di un dovere militare, come testimoniano espressioni quali «combattere contro un nemico quasi sconosciuto» o raggiungere «la visione esatta del campo nemico». Vengono portati ad esempio i croati stessi che nelle loro scuole hanno introdotto l'italiano come materia «relativamente obbligatoria», senza che ciò abbia portato a nessuna snazionalizzazione ma anzi ad un rafforzamento delle capacità combattive.

Non ci sorprende di trovare fra le fila degli "omeopatici" anche Angelo Vivante, il quale, coerentemente alla posizione dei socialisti, difende il bilinguismo in una prospettiva di pace, uscendo dalla logica della contrapposizione che accomuna gli "omeopatici" con la "trinca". Egli difende i diritti della popolazione slovena di Gorizia, ma soprattutto illustra un modello particolare: quello svizzero. Qui il bilinguismo,

⁽⁶⁸⁾ DALLAPICCOLA, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», II, n. 21 (1 aprile 1912), p. 96.

sostiene Vivante, è il massimo segreto della pace nazionale e del progresso civile che regnano nei cantoni svizzeri, e qui risiede un esempio evidente di come esso non snazionalizzi né le maggioranze né le minoranze. Non si tratta quindi solo di armi più o meno efficaci, ma di convivenza pacifica che elimina i motivi del conflitto.

[L'insegnamento dello sloveno] mi sembra, non soltanto misura guerresca di intuitiva utilità, ma anche buon avviamento (poiché la guerra, e tale guerra, non può essere condizione permanente) a una pace, la quale (occorre dirlo?) non equivarrebbe a stagnazione o ad abdicazione ⁽⁶⁹⁾.

Tuttavia la pragmaticità di Vivante lo spinge anche ad avvertire che non è possibile costringere tutti gli studenti a studiare lo sloveno, il quale deve essere adottato dunque solo come lingua facoltativa.

Per lo sloveno facoltativo e contro l'obbligatorietà si schiera anche Slataper, che già due anni prima aveva ironizzato sulla paura di chi pensa che imparando una lingua si possa cambiare irrimediabilmente identità nazionale, denunciando il fatto «che sempre debba esistere in noi italiani questo maledetto preconetto di superiorità di razza ad avvolgerci in un velo di ignoranza disastrosa» ⁽⁷⁰⁾. Slataper sostiene che la possibilità di studiare lo sloveno debba essere estesa addirittura a tutte le scuole medie e non solo a quelle del Goriziano, anche se solo in via facoltativa e non obbligatoria.

CONCLUSIONI

Dalle fonti esaminate scaturisce un' autorappresentazione di diversi insegnanti come figure militanti impegnate in prima linea sul fronte della battaglia linguistica, fulcro della lotta nazionale. Alcuni docenti, a partire dal 1908, provarono a scavalcare i politici liberal nazionali, rivendicando una priorità del sistema educativo nella lotta nazionale ed accusandoli di non impegnarsi abbastanza su questo fronte (Pasini invitò polemicamente ad astenersi alle elezioni e Mario Pasqualis, presidente della Federazione, vagheggiò un "Partito della Scuola") ⁽⁷¹⁾. Nel 1909 e

⁽⁶⁹⁾ Angelo VIVANTE, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 109.

⁽⁷⁰⁾ Scipio SLATAPER, *Una polemica con il Piccolo*, in «La Voce» (9 settembre 1909), in SLATAPER, *Scritti politici*, cit. p. 343.

⁽⁷¹⁾ Per i controversi rapporti tra associazioni degli insegnanti e Partito Liberale Nazionale rimando alla mia tesi di dottorato *Strategie educative dei ceti medi italiani a*

nel 1911, la reazione della classe dirigente triestina portò ad ispezioni, a critiche proprio contro quelle scuole volute dal Comune quale simbolo dell'italianità della città, infine al tentativo di limitare il diritto dei docenti a candidarsi nelle elezioni comunali.

Abbiamo visto come gli insegnanti propagandassero la concezione negativa dell'ibridismo linguistico su tre livelli concentrici: identità personale, ambiente scolastico, spazio cittadino. Essi chiedevano che lingua e territorio coincidessero in un rapporto univoco e rivendicavano confini linguistici che supplissero alla mancanza di confini geografici tipica dei territori multietnici.

Come afferma David Kaplan, vi è uno "spazio dell'identità" costituito dalla ambizione territoriale di un gruppo ⁽⁷²⁾, ovvero dalla porzione di territorio che il gruppo considera essenziale alla sua "sicurezza" e alla sua "sopravvivenza" (termine che ricorre molto spesso tra gli insegnanti italiani ma anche tra gli intellettuali sloveni ⁽⁷³⁾). E vi è uno "spazio del controllo", o "spazio della decisione politica" lo definisce Marina Cattaruzza sulla scia di Charles Maier ⁽⁷⁴⁾. Il divario tra questi due spazi (specie in contesti di condivisione pluri-etnica) determina la possibile trasformazione dello spazio dell'identità in "spazio ideologico".

Laddove è l'identità del gruppo che definisce l'identità del territorio (ovvero laddove nel diritto linguistico vige il "criterio personale"), la possibilità che i mutamenti demografici possano cambiarne la connotazione etnica amplifica il senso di "insicurezza" (fondamentale fattore di mobilitazione sociale) favorendo l'uso ideologico dell'identità culturale del gruppo.

Il criterio "territoriale", invece, disegnando stabili confini e individuando le lingue così dette "storiche", può fornire sicurezza allo spazio

Trieste, cit., in particolare pp. 225-235. Cfr. Mario Pasqualis *Discorso inaugurale. Atti del VI congresso della Federazione degli insegnanti italiani della Regione Giulia*, in «La Voce degli Insegnanti», I, n. 1 (luglio 1910), p. 3; ID., *Il problema scolastico ne' rapporti sociali e nazionali*, recensione di Luigi GRANELLO della conferenza tenuta presso la Lega degli insegnanti triestini, in «La Voce degli Insegnanti», III, n. 34 (20 marzo 1913), p. 83.

⁽⁷²⁾ David H. KAPLAN, *Two Nations in Search of a State: Canada's Ambivalent Spatial Identities*, in «Annals of the Association of American Geographers», 84 (4), 1994, pp. 585-606.

⁽⁷³⁾ VERGINELLA, *Il confine degli altri: la questione giuliana e la memoria slovena*, cit., p. 94.

⁽⁷⁴⁾ CATTARUZZA, *L'Italia e il confine orientale, 1866-2006*, cit., p. 8; Charles MAIER, *Consigning the Twentieth Century to History: Alternative Narratives for the Modern Era*, in «American Historical Review», 105 (3), 2000, pp. 807-831, in particolare pp. 808 e 816-817.

dell'identità sminuendone il suo potenziale ideologico e i possibili conflitti che ne derivano. Da qui nasce il suo relativo successo nella politiche linguistiche odierne.

Esso però comporta pratiche di *Transitional bilingualism*, innescando processi di uniformazione culturale. Torniamo così al problema di partenza: la perdita della propria lingua determina una modificazione della propria identità personale? Conduce necessariamente ad un mutamento della propria identità etnica ⁽⁷⁵⁾? Imparare lo sloveno o il tedesco e parlarlo quotidianamente vuol dire essere “meno italiani”? E viceversa “meno sloveni”?

E ancora: il multiculturalismo e le pratiche di *maintence bilingualism* garantiscono ai bambini di un gruppo minoritario il diritto alla propria cultura o piuttosto li obbligano a un deficit linguistico e dunque sociale ed economico rispetto alla cultura dominante dello spazio in cui vivranno?

Lo Stato deve tutelare il diritto dei bambini ad una educazione plurilinguistica o (come stabilisce la legge 482/1999) deve riconoscere il diritto del genitore di decidere della sorte linguistica del figlio?

Nella letteratura scientifica si parla spesso di “Genocidio linguistico” o di “Linguicidio” ⁽⁷⁶⁾. Riecheggia qui l'argomento “dell'olocausto” di Pasini, della “sopravvivenza” di una lingua e con essa del popolo che la parla.

Ma è veramente così? La scomparsa o il ridimensionamento della lingua coincide sempre con la “morte” della relativa cultura?

Afferma criticamente Stephen May: la cultura e l'identità irlandese non sono affatto scomparse insieme al gaelico ⁽⁷⁷⁾.

Il dibattito è aperto, oggi nel mondo globale così come nel 1912 nei territori della Cisleitania, dove l'irredentista Alessandro Dudan affermava: «Mica tutti gli uomini devono cristallizzarsi in una data forma di civiltà occidentale» ⁽⁷⁸⁾.

⁽⁷⁵⁾ Carol EASTMAN, *Language, ethnic identity and change*, in John EDWARDS (ed.), *Linguistic minorities, policies, and pluralism*, London-Orlando, Academic Press, 1984, p. 275 (pp. 259-276).

⁽⁷⁶⁾ Tove SKUTNABB-KANGAS, *Linguistic Genocide in Education, Or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp. 362 e sgg.

⁽⁷⁷⁾ MAY, *Critical multiculturalism*, cit., pp. 137 e sgg.

⁽⁷⁸⁾ DUDAN, *Per Gorizia e altre terre italiane*, cit.

