

IN VISTA DELLA FRONTIERA: IMMIGRAZIONE EUROPEA E PARADIGMA DELL'EMANCIPAZIONE NEI PRIMI *SCHOOLBOOKS* AMERICANI (1776-1820)

Luana Salvarani*

I libri scolastici e le narrazioni destinate ai giovani furono un fattore determinante nella costruzione della cultura, cittadinanza e appartenenza nazionale americana. Lungo tutto l'Ottocento, l'epico, inflessibile patriottismo dei testi ha progressivamente adombrato il carattere iniziale di tali opere: quando la nazione americana era ancora una disomogenea massa di immigrati uniti solo dall'ostilità verso il dominio britannico appena sconfitto, la narrazione della sua storia era una narrazione di emancipazione, non di conquista. Ciononostante, questo primo paradigma emancipativo era articolato in modo da contenere già in sé, nelle sue rappresentazioni e funzioni educative, tutti i motivi e i simboli del successivo paradigma della Frontiera e della teoria del "destino manifesto".

Schoolbooks and narratives for young people were a determining factor in the building of American culture, citizenship, and national belonging. All along the 19th century, the epic, staunch patriotism of schoolbooks has progressively overshadowed the initial character of such readings: when the American nation was still a diverse, potentially conflictual bunch of immigrants united only in the hostility towards the just defeated British domination, the narrative of its own story was a narrative of emancipation, not a narrative of conquest. Nevertheless, this early emancipation paradigm was subtly conceived to contain, in its educational representations and functions, all the motives and symbols of the subsequent Frontier paradigm and on the theory of the "manifest destiny".

Parole chiave: Libri scolastici americani, storia patria, rivoluzione Americana, emancipazione, epica della frontiera.

Keywords: American schoolbooks, national history, American revolution, emancipation, Frontier epic.

*... to impress and perpetuate
the first principles of the Revolution
on the minds of youth..¹*

La storia di un Paese e di una civiltà come trasmessa nei testi scolastici - quella che un tempo si chiamava "storia patria" – rimane, oggi come nel passato, uno dei più

* Professore Associato di Storia della Pedagogia, Università di Parma.

¹ I. THOMPSON (1810), *The Patriot's Monitor for Vermont [...] adapted for the use of schools*, Sereno Wright, Randolph, Vermont.

potenti strumenti per la creazione del senso di cittadinanza e, assieme, una ricchissima fonte di conoscenza *non neutra*.

Un taglio valoriale ed ideologico, sfacciato o prudente, dogmatico o critico che sia, è insito nell'operazione stessa dell'insegnamento della storia ai giovani, tanto più in contesti istituzionali. La si intenda come *magistra vitae*, intreccio di radici culturali o sequenza di eventi pregni di conseguenze, una storia "narrata ai giovani" avrà sempre e comunque l'accento sull'atto del "narrare" come costruzione di senso. Giova ricordare che sta in tale costruzione narrativa l'importanza cruciale dei libri di "storia patria" nella storia dell'educazione: rileggere e ricostruire l'altimetria dei paesaggi storici ivi dipinti, le scelte e le sfumature nella proposta delle fonti, l'intonazione espressiva del mito nazionale può lumeggiare, potenzialmente all'infinito, i sottili meccanismi del *nation-building* come processo identitario; mentre sarebbe sostanzialmente inerte il limitarsi a rilevare, e magari riprovare, i meccanismi di omissione, censura o alterazione dei fatti peraltro inevitabili nei momenti in cui la torsione identitaria di un Paese è particolarmente forte.²

Il caso degli *schoolbooks* americani dei primi anni della nuova nazione propone una situazione particolarmente spiccata di torsione identitaria, che qui tratteremo con l'ausilio di una rapida campionatura testuale, sull'asse *emancipazione-conquista*.

Il ruolo dei libri di testo nel periodo in esame assume una specifica rilevanza, nel loro costituire un tessuto connettivo comune in un panorama educativo estremamente disomogeneo e, in ossequio al canone della libertà di scelta particolarmente sentito dai nuovi cittadini americani, generalmente auto-organizzato dalle comunità e orientato su una molteplicità di scelte ideologiche e religiose. Attorno ad alcune delle "tredici colonie", come il Massachusetts, che avevano precocemente previsto (e applicato con difficoltà) obblighi di istruzione elementare,³ la maggioranza del panorama educativo e scolastico americano nasceva per libera iniziativa dei rappresentanti di gruppi sociali o confessionali specifici. Impossibile tracciare qui un quadro d'insieme delle agenzie educative formali e informali presenti nell'educazione americana del primo cinquantennio della nuova Repubblica: dalle scuole popolari dei Quaccheri e dei Mennoniti della Pennsylvania (da cui uscì il primo libro sull'educazione scritto e stampato in America, la *Schulordnung* di Christopher Dock), alle scuole rurali ove i

² All'interno della vasta letteratura dedicata al significato storico-politico dei *textbooks* ricordiamo (oltre ai testi fondamentali citati alle note 5, 6 e 17): M. APPLE – L. CHRISTIAN-SMITH, eds. (1991), *The Politics of the Textbook*, Routledge, New York; J. MOREAU (2003), *Schoolbook nation: Conflicts over American history textbooks from the civil war to the present*, The University of Michigan Press, Ann Arbor; T. HÖHNE (2003), *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt; J. NICHOLLS, ed. (2006), *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*, Symposium books, Oxford; E. KLERIDES (2010), *Imagining the textbook: Textbooks as discourse and genre*, «Journal of Educational Media, Memory, and Society», 2 (1), pp. 31-54; M. CARRETERO, M. ASENSIO, M. RODRÍGUEZ-MONEO, eds. (2012), *History Education and the Construction of National Identities*, Information Age Publishing, Charlotte, NC; T. VERSCHAFFEL - K. WILS (2012), *History education and the claims of society: An historical approach*, «Journal of Educational Media, Memory, and Society», 4 (1), pp. 1-6; J. H. WILLIAMS, ed. (2014), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Sense Publishers, Rotterdam.

³ Il riferimento è al noto decreto del 1647 (noto come *Old Deluder Satan Act*, dalle prime parole del provvedimento) che stabiliva l'obbligo di incaricare un maestro in ogni villaggio una volta che raggiungesse le cinquanta famiglie, e di istituire una scuola una volta che arrivassero a cento. I maestri dovevano essere pagati dai genitori dei ragazzi oppure dalla collettività; è altamente probabile che la prima possibilità si realizzasse assai più spesso della seconda.

maestri erano scelti personalmente, al di fuori di ogni valutazione specificamente didattica o culturale, dai *farmers* più autorevoli del villaggio, alle *Sunday Schools* condotte da energici pastori per lo più metodisti o battisti, fino alle *high schools* sul modello britannico attive nelle città e riservate ai giovani della classe elevata, e al modello dei precettori privati, ancora molto diffuso negli stati del Sud.⁴ In tutti questi casi, i contenuti dell'istruzione e la proposta educativa (articolata, con maggiore o minore componente religiosa, attorno ai valori di un liberalismo con forti connotazioni etiche) ruotavano attorno a un nucleo di *schoolbooks* relativamente ristretto, riutilizzati anche per destinatari molto diversi per fasce d'età e apprendimento; nei contesti più popolari, dove le fasce d'età si mescolavano in un'unica classe, la scelta dei testi era legata alla disponibilità di libri usati o a basso prezzo, e tali testi casualmente selezionati e accostati costituivano spesso, come vedremo anche più oltre, l'unica fonte di informazione a cui maestri giovanissimi o scarsamente preparati potevano attingere.⁵ In un panorama così difficilmente descrivibile tramite linee maestre e generalizzazioni, gli *schoolbooks* costituivano di fatto l'unico elemento di continuità e, per loro stessa natura, strumento di disseminazione di una epopea nazionale che andava costruendosi *in progress*.

Si diceva quindi della torsione identitaria lungo l'asse *emancipazione-conquista*. Osservare lungo tutto l'Ottocento la rapida e vigorosa costruzione dell'epica nazionale americana, costruita attorno a un nuovo Popolo Eletto (e per antonomasia in prima persona: *We, the People*), rischia di farci dimenticare che la storia del popolo americano in marcia verso la Frontiera inizia come la storia di un popolo *in fuga*: gli emigranti dall'Europa, spinti dal bisogno per quanto riguarda i grandi numeri, ma indubbiamente da un moto di *emancipazione* politica, religiosa e istituzionale nelle intenzioni dei loro leader. Uno sguardo ai testi di fine Settecento, in particolare, consente di percepire il progressivo slittamento da una narrativa di emancipazione – dove gli americani si distinguono per il loro *essere altro*, per la loro irriducibilità a una cultura dominante – a una narrativa di assimilazione e conquista dove è il resto del mondo a *essere altro*, e in quanto tale chiamato a riconoscere l'inevitabile superiorità della nuova Repubblica.

Il carattere dei *textbooks*, così come destinato a fissarsi lungo tutto l'Ottocento e consolidarsi nell'epoca delle *common schools*, è stato sintetizzato nel modo migliore da Barry Joyce:

Within these works resides our narrative that depicts how we see ourselves and how we want to be seen. It is nothing less than our *creation story* – the narrative that explains our origins, migrations, and makeup. It can be considered a *tribal myth* that celebrates our triumphs and accomplishments, reconciles our defeats and rationalizes our shortcomings. As in all tribal myths, our story has been continually retold and reinterpreted in light of the needs of the present. But the

⁴ Ci limitiamo a rimandare, come riferimenti ineludibili, ai grandi classici di L. CREMIN (1970), *American Education. The Colonial Experience 1607-1783*, e *American Education. The National Experience 1783-1876*, Harper, New York, e al vasto repertorio ragionato di S. COHEN (1974), *Education in the United States: A Documentary History*, 5 voll., Random House, New York.

⁵ Per la storia anche editoriale e una accurata ricognizione degli *schoolbooks* americani lo strumento fondamentale rimane J. A. NIETZ (1961), *Old Textbooks: Spelling, Grammar, Reading, Arithmetic, Geography, American History, Civil Government, Physiology, Penmanship, Art, Music, as Taught in the Common Schools from Colonial Days to 1900*, University of Pittsburgh Press.

essence and message of the narrative endure – we are the chosen; we are *The People*. Event and episodes come together to form an American *idea*. It is an idea that requires an origin story that represents a *civil* vision of who we are and how we came to be. Sociologist Will Wright, in discussing the creation myth of the American Frontier, commented that such mythical stories “may be our most important and effective source of social understanding”. Our first textbooks, as chief repository of the initial telling of this narrative, played an important role in its dissemination and perpetuation throughout the century.⁶

L'essenza, il messaggio messo a fuoco da Barry Joyce – e in generale tutto il mito della creazione della Frontiera Americana qui citato – nascono, e traggono la propria emancipazione, da “tutta un'altra storia”: quella con cui i radicali, i dissidenti, o più semplicemente i poveri o i ricercati, lasciavano la civile Europa per tentare la fortuna oltreoceano. I meccanismi con cui i primi testi americani costruiscono, su una migrazione in gran parte forzata, una propria epica e un proprio “mito delle origini”, possono essere ricostruiti in diverse sfaccettature, nella quale la cultura europea è volta per volta rappresentata come forza dominante, come controparte dialettica, come cultura arretrata da rinnovare o, semplicemente, da lasciarsi alle spalle.

1. “*I rejoice that America has resisted*”: narrative di resistenza e fuga

Prima ancora dei testi di storia, sono i libri di lingua e retorica – ironicamente, una tradizione formativa tipicamente britannica – a veicolare quella ‘narrativa della resistenza’ che caratterizza l'autorappresentazione americana negli anni appena successivi la Proclamazione e la Guerra d'Indipendenza. I testi di retorica, destinati a una scolarizzazione non di base ma alle esperienze formative di una classe medio-alta imbevuta in quegli anni, prevalentemente, di ideali illuministi e giusnaturalisti, vedevano l'indipendenza americana come un episodio di una *emancipazione del genere umano* che stava proseguendo la sua marcia vittoriosa, non sempre come qualcosa di *specificamente americano*: l'eroe dell'emancipazione, dipinto in queste opere, sfuma tra la figura del cittadino americano e il britannico di buona cultura che ha sposato la causa della libertà.

Un esempio di *textbook* di questo tipo, interessante per la sua storia editoriale, è costituito dalle *Lessons in Elocution* di William Scott, inizialmente stampate a Dublino nel 1781 e riproposte in diverse edizioni americane lungo tutto l'Ottocento (anche grazie all'assenza di una normativa sul copyright⁷), variando i testi ivi contenuti presumibilmente a seconda dei contesti, delle mode e tendenze didattiche e della sensibilità storica e civile. L'edizione di Philadelphia del 1788 è l'unica, almeno per quanto abbiamo potuto accertare, a riportare la celebre orazione di William Pitt contro lo Stamp Act.

Un testo che, più avanti, sarebbe diventato un classico del liberalismo, proposto in edizione scolastica a pochi anni dalla conclusione della Guerra d'Indipendenza porta con sé un duplice significato: non solo quello ovvio, di sostegno esplicito ai valori dell'indipendenza americana, ma anche come più sottile trasmissione di argomenti e

⁶ B. JOYCE (2015), *The First U.S. History Textbooks. Constructing and Disseminating the American Tale in the Nineteenth Century*, Lexington Books, p. 4.

⁷ J. A. NIETZ (1961), *Old Textbooks*, cit., p. 7.

strumenti oratori per difendere quello che veniva ancora rappresentato come un *popolo di schiavi affrancati*:

Gentlemen, Sir,

I have been charged with giving birth to sedition in America. They have spoken their sentiments with freedom against this unhappy act, and that freedom has become their crime.

Sorry I am to hear the liberty of speech in this House, imputed as a crime. No gentleman ought to be afraid to exercise it. [...] The gentleman tells us, America is obstinate; America is almost in open rebellion. I rejoice that America has resisted. [...] The gentleman asks, when were the colonies emancipated? But I desire to know, when were they made slaves.⁸

L'epica di un'alata oratoria, com'è noto, è in grado di imprimersi nella memoria di un giovane – soprattutto se appresa e recitata ripetutamente – anche indipendentemente dalla piena condivisione e comprensione dei concetti ivi espressi: la priorità di questo tipo di epica pareva essere il mantenere vivo il sentimento identitario della propria emancipazione, piuttosto che articolarne i motivi e distinguerne le tendenze politiche.

Più raffinata, in questa direzione, appare la scelta di un'orazione di Thomas Dawes (“pronunciata a Boston il 4 luglio 1787”, ovvero, se l'informazione è veritiera, in una data altamente simbolica) proposta da Caleb Bingham in *The American Preceptor*. In questo caso, il “sentimento di indipendenza” viene visto come “connaturale” a tutti gli americani – non ancora, nella visione di Dawes, i *natural-born Americans* di una generazione dopo, bensì quelli che “hanno fatto una scelta” schierandosi nella recentissima guerra. Ma non è più sufficiente la sola coltivazione ed esaltazione del sentimento tramite l'assimilazione di moduli oratori; si punta alla piena presa di coscienza dell'importanza dell'educazione, accanto alle armi, come strumento di difesa della propria emancipazione, già proiettata verso i “cancelli della gloria”:

That Education is one of the deepest principles of independence, need not be labored in this assembly. In arbitrary governments, where the people neither make the law nor chuse those who legislate, the more ignorance the more peace.

2. But in a government where the people fill all the branches of the sovereignty, *intelligence* is the life of liberty. An American would resent his being denied the use of his musket; but he would deprive himself of a stronger safeguard, if he should want that *learning* which is necessary to a knowledge of his constitution.

3. It is easy to see that our agrarian law and the law of education were calculated to make republicans; to make *men*. Servitude could never long consist with the habits of such citizens. Enlightened minds and virtuous manners lead to the gates of glory. The sentiment of independence must have been *connatural* in the bosoms of Americans; and, sooner or later, must have blazed out into public action.⁹ [...]

⁸ W. SCOTT (1788), *Lessons in elocution: or, A selection of pieces in prose and verse, for the improvement of youth in reading and speaking, as well as for the perusal of persons of taste*, W. Young, Philadelphia, pp. 266-268.

⁹ C. BINGHAM (1794), *The American preceptor; being a new selection of lessons for reading and speaking. Designed for the use of schools*, Manning and Loring, Boston, pp. 108-109.

Con la rappresentazione dei “governi arbitrari” che desiderano l’ignoranza del popolo per mantenerne la pace, troviamo qui delinearsi quella retorica anti-europea che tanto peso avrà nel successivo movimento nativista, fiorito a metà Ottocento in coincidenza dell’immigrazione di massa di lavoratori cattolici irlandesi a causa della “grande carestia”¹⁰. All’indipendenza come sentimento e come alta aspirazione per l’umanità succede il tema, più popolare e di vasta diffusione negli *schoolbooks* ottocenteschi, dell’*affrancamento dall’Europa* come azione “tipicamente americana”, in cui la ricerca di purezza religiosa e morale mette sullo sfondo i motivi cosmopoliti dell’illuminismo europeo. In un passo degli *Elements of useful knowledge* di Noah Webster, forse tra i più diffusi *schoolbooks* in assoluto nel suo tempo, ritroviamo l’espressione “arbitrary governments” come causa di una fuga dall’Inghilterra iniziata per ragioni religiose e trasformatosi in migrazione di massa a carattere politico:

Of the remote Causes of the Revolution

The first planters of New-England were all dissenters from the church of England, who declined to conform to its ritual and ceremonies, and by their opposition, called down upon their heads the vengeance of archbishop Laud. To get rid of such turbulent subjects, was rather to be desired, than dreaded, by the king and court. But within a few years, the numerous emigrations from England alarmed the government, and orders were issued to stop the sailing of ships bound to America. These orders however were temporary, and most of all those men departed from England, who wished to settle in a country, where they might be exempt from arbitrary government. As the plantations increased, and became respectable, the court of England began to be alarmed with the apprehension, that the colonies would become wholly independent of the parent state.¹¹

La progressione, delineata da Webster – pur nella sua pacata prosa razionalistica - come una irresistibile corrente destinata ad approdare alla rivoluzione e all’indipendenza americana, è chiara e delinea il processo storico come guidato esclusivamente da cause morali. Dapprima i dissidenti dalla Chiesa d’Inghilterra, in cerca di un rito non compromesso con le tradizioni del clero anglicano; poi un vasto movimento di fuga portato da motivazioni civili e non più solo religiose (il rifiuto dell’“arbitrary government”); infine, l’intuizione dell’indipendenza (“independent from the parent State”) che unisce all’idea dell’America come patria scelta (e “terra promessa”) una visione di essa come “terra di esilio” che, come vedremo ora, andava nutrendo la percezione della superiorità morale dei nuovi Americani.

¹⁰ Abbiamo già trattato alcuni aspetti dell’antieuropeismo nativista in L. SALVARANI (2016), «*The Grecian Horse*»: anti-European themes in American education, 1776-1860, in *Seen from Afar. Images of Europe in the cultivation of American Identity* (ed. L. Salvarani), Anicia, Roma.

¹¹ N. WEBSTER (1806), *Elements of useful knowledge. Volume II. Containing a historical and geographical account of the United States. For the use of Schools*, 2nd Edition, Increase Cook & Co., New Haven, sect. XIV, p. 5.

2. “*Exiles from a civilized country*”: emigrazione come esilio e selezione morale

Parallelamente, un’epica degli americani *come esuli* andava rafforzando l’idea di una preselezione morale dei coloni. All’aspetto eroico-giusnaturalistico dell’emancipazione come destino naturale degli uomini e a quello più propriamente identitario dell’emancipazione dalla tirannica Europa, si affiancava la rappresentazione della migrazione come “esilio volontario” dei moralmente superiori.

Tale passaggio è essenziale, in quanto costituisce uno dei fondamenti della futura etica della frontiera: la superiorità morale dei conquistatori come “portatori di libertà” (e poi, nel Novecento, “di democrazia”) costituirà la radice dell’eccezionalismo americano, all’epoca della Frontiera come in quella di Donald Trump.

Il tema, anche se si sviluppa – come tutti quelli qui trattati - sostanzialmente in simultanea con gli altri nel primo cinquantennio di vita della nazione americana, comincia a diventare visibile soprattutto nei testi del primo Ottocento, ovvero quando comincia a diffondersi una tipologia di testi specificamente dedicati alla recentissima storia americana e per un’utenza scolastica elementare. Il libro di “storia patria” comincia a diventare, per una fascia di *natural-born Americans* ormai sradicati dalla sofisticata cultura britannica, l’unica fonte di conoscenze per allievi e maestri, come efficacemente sintetizzato nella premessa posta da John Nietz al suo classico *Old Textbooks*:

An analysis of the school textbooks used in the past reveals a truer history of what was taught in the earliest schools than does a study of past educational theories alone. This is particularly true for the early American schools. The teachers in the early days of our country were so meagerly trained and educated that they depended strongly on the textbooks for what to teach and how to teach. Most authorities agree that in the United States the old textbooks in use in any particular school largely constituted the school’s course of study.¹²

In opere popolari come la *Compendious history of New England* di Morse e Parish, di cui ci sono pervenute parecchie edizioni e ristampe a partire dal 1804, l’atto stesso della scelta di emigrare e della traversata transoceanica costituisce un filtro che ha consentito solo ai “più saggi, più integri, più utili membri della comunità” di lasciare la patria e giungere sul suolo americano:

As in all countries where persecution rages, here, the wisest, most wholesome, and most useful members of the community, were compelled to leave their country. “Multitudes, (said Dr. Owen, speaking of these times) of pious and Peaceable protestants, were driven by the severity of their persecutors to leave their native country, and seek a refuge for their lives and liberties, with freedom for the worship of God, in a wilderness, in the ends of the earth.” By such people New England was first settled. A body of men more remarkable for their piety and morality, and more respectable for their wisdom, never perhaps commenced the settlement of any country.¹³

¹² J. A. Nietz (1961), *Old Textbooks*, cit., p. 1.

¹³ J. MORSE - E. PARISH (1804), *A compendious history of New England, designed for schools and private families*, Samuel Ethbridge, Charlestown, pp. 69-72.

La selezione morale dei coloni, causa del processo emancipativo, diviene anche la chiave della lettura “eccezionalista”: in molti altri luoghi e tempi singoli gruppi umani si sono resi autonomi e hanno colonizzato nuove terre, ma nessuno l’hai mai fatto partendo da un ceppo già purificato e scelto (“Mai un gruppo di uomini più notevole per pietà e moralità, e più rispettabile per saggezza, ha iniziato a popolare un paese”).

In questo taglio di rappresentazione, tipico degli *schoolbooks* più diffusi, una forte tinta etico-religiosa subentra al taglio illuministico delle lezioni per i giovani della classe medio-alta. La mano della predestinazione sembra governare il processo migratorio: le “menti deboli”, i caratteri “non tra i migliori” affrontano di nuovo la traversata per tornare indietro, presto scoraggiati dalle difficoltà della vita dei coloni – favorendo l’impiantarsi sulla terra promessa americana di una razza migliorata:

Discouraged by such calamities, and gloomy prospers, about a hundred persons, who had lately arrived, of “weaker minds”, and not of the best characters, returned to England in the vessels which brought them over.¹⁴

Costante, negli *schoolbooks*, l’insistenza sul fatto che l’immigrazione dall’Europa era stata indotta da motivi morali e non materiali. Tale rappresentazione era destinata a scontrarsi con l’esperienza di vita degli scolari, che non di rado erano discendenti di famiglie approdate in America senza altra motivazione che la ricerca di fortuna. Non dimentichiamo, tuttavia, che siamo di fronte alla costruzione di un *mito delle origini*: l’obiettivo non era fornire una lettura della società americana nel suo complesso ma fissarne un “punto zero” immobile nella sua purezza originaria. Per far risaltare ancora di più il carattere gratuitamente etico, quasi di sacrificio di sé, della migrazione, un autore estremamente popolare come Charles A. Goodrich¹⁵ non esita, nella sua *Storia degli Stati Uniti d’America*, a rinunciare al topos dell’Europa oppressiva ed arbitraria per sottolineare il coraggio di chi si era fatto “esule da un paese civilizzato” per andare incontro alle terre selvagge d’America:

Among the motives which influenced them to remove to America, the prospect of enjoying “a purer worship and a greater liberty of conscience” was the principal. To secure these objects, they were willing to become exiles from a civilized country, and encounter the dangers and privations which might meet them in a wilderness.¹⁶

Non è difficile cogliere le implicazioni di questo aspetto sulla futura epica della Frontiera. Se la superiorità morale dei coloni funge da legittimazione della loro spinta verso Ovest, la loro scelta delle terre selvagge contro le “comodità” e garanzie della civile Inghilterra¹⁷, per puri motivi etici, li rende di per sé i candidati ideali alla durezza

¹⁴ Ivi, p. 78.

¹⁵ Con il fratello Samuel Griswold Goodrich – più noto sotto lo pseudonimo di Peter Parley -, Charles A. Goodrich avviò una delle primissime imprese editoriali americane destinate all’infanzia.

¹⁶ C. A. GOODRICH (1823), *A history of the United States of America. Third edition*, Barber & Robinson, Hartford, pp. 29-30.

¹⁷ La cultura britannica, per ovvi motivi, possedeva uno status più elevato rispetto a tutte le altre culture europee, e particolarmente negli *schoolbooks* che non di rado includevano materiali rielaborati da testi inglesi. Il paradigma della superiorità morale veniva appunto ribadito, nell’analisi di Ruth Miller Elson, utilizzando il motivo dell’emigrazione come “filtro”: «Careful distinctions are drawn between the Americans and the British on every issue; only British virtues migrated to America, and these were

della vita del pioniere e del difficile incontro con quello che si sta delineando come *l'altro*. Parliamo di “incontro” e non di “scontro”, poiché in questa prima fase della Nazione la civiltà americana ama rappresentarsi come benevola e in grado, proprio in virtù del suo processo autoemancipatorio, di porsi ad esempio di emancipazione ed evoluzione per tutti gli altri popoli. Già negli anni Novanta del Settecento un Padre fondatore come Benjamin Rush, in uno dei suoi scritti sull'educazione, propone come base del modello educativo la “benevolenza universale”:

Let us rather instill into their minds sentiments of universal benevolence to men of all nations and colours. Wars originate in error and vice. Let us eradicate these, by proper modes of education, and wars will cease to be necessary in our country. [...] Should the nations with whom war is a trade, approach our coasts, they will retire from us, as Satan did from our Saviour, when he came to assault him; and for the same reason, because they will ‘find nothing in us’ congenial to their malignant dispositions; for the flames of war can be spread from one nation to another, only by the conducting mediums of vice and error.¹⁸

La guerra, profetizza Rush, non sarà più necessaria agli americani indipendenti, perché i “popoli bellicosi”, non trovando nel popolo americano adeguatamente educato nulla che possa rispondere ai loro bassi istinti, si ritireranno spontaneamente da questo nuovo Eden di pace e armonia.

Argomenti quanto meno sorprendenti nell'ex medico di guerra Rush, protagonista dell'epopea della guerra di indipendenza, ma del tutto conseguenti al paradigma emancipativo che andava costruendosi, all'ideale della selezione morale “a monte” e alle finalità dell'educazione come difesa e propagazione di tale brodo di coltura unico per una civiltà perfetta. Gli *schoolbooks* del periodo considerato sembrano obbedire nel complesso al profilo educativo tracciato da Rush: un remoto passato vago e avvolto nelle nebbie e un recente passato sanguinoso ma eroico, necessario per l'azione emancipativa, erano solo transizioni verso un equilibrio che si voleva vedere come potenzialmente eterno.

3. “*The holy temple of American Liberty*”: dall'emancipazione alla legittimazione

È utile ritornare ai testi di oratoria del tardo Settecento, e alle loro raccolte di “discorsi memorabili” dei Padri fondatori, per individuare i germi di un altro tema essenziale alla definizione del paradigma emancipatorio: il derivare, dalla legittimazione morale dei coloni, la legittimazione all'instaurazione *progressiva* di un regime di giustizia e libertà i cui confini non sono delimitati se non dalle capacità dei nuovi cittadini americani. In altre parole, la legittimazione alla *conquista*, come primo elemento dell'espansione indefinita verso una frontiera che si sarebbe spostata sempre più verso Ovest.

purified in the American atmosphere» (R. M. ELSON (1964), *Guardians of tradition. American schoolbooks of the nineteenth century*, University of Nebraska Press, p. 106).

¹⁸ B. RUSH (1790), *Thoughts upon the Amusements and Punishments which are proper for schools*, s.e., Philadelphia, p. 4.

Nel passo di un'orazione di John Quincy Adams, "pronunciata a Boston il 4 luglio 1793" (torna la data del 4 luglio, tanto più significativa quando più è difficile verificare l'esatta datazione e la stessa autenticità dei documenti) contiene, oltre al sempre più diffuso topos dell'allusione biblica (qui Davide contro Golia), l'esplicito invito a custodire e coltivare il coraggio che ha consentito a "truppe prive di armi e alleati" di sfidare il grande impero britannico.

3. A large proportion of the audience, whose benevolence is at this moment listening to the speaker of the day, like him were at that period too little advanced beyond the threshold of life to partake of the divine enthusiasm which inspired the American bosom; which prompted her voice to proclaim defiance to the thunders of Britain; which consecrated the banners of her armies; and finally erected the holy temple of American Liberty, over the tomb of departed tyranny.

4. It is from those who have already passed the meridian of life; it is from you, ye venerable assertors of the rights of mankind, that we are to be informed, what were the feelings which swayed within your breasts, and impelled you to action; when, like the stripling of Israel, with scarce a weapon to attack, and without a shield for your defence, you met, and, undismayed, engaged with the gigantic greatness of the British power.

5. Untutored in the disgraceful science of human butchery; destitute of the fatal materials which the ingenuity of man has combined, to sharpen the scythe of death; unsupported by the arm of any friendly alliance, and unfortified against the powerful assaults of an unrelenting enemy, you did not hesitate at that moment, when your coasts were infested by a formidable fleet, when your territories were invaded by a numerous and veteran army, to pronounce the sentence of eternal separation from Britain, and to throw the gauntlet at a power, the terror of whose recent triumphs was almost co-extensive with the earth.¹⁹

Se un popolo di esuli e fuggiaschi ha eretto il "sacro tempio della libertà americana sulla tomba della defunta tirannia", ciò è stato possibile, sostiene Adams, poiché spinti all'azione dal "divino entusiasmo" per i "diritti dell'umanità", il che li ha resi in grado di sfidare un potere "coestensivo con la terra". Con tutte le legittimazioni etiche e politiche del caso, la nuova nazione si candida a divenire il nuovo potere "coestensivo con la terra": e il successo dell'impresa è, come vuole la mentalità riformata della predestinazione, conferma del favore divino su di essa e sul popolo che la conduce.

Più avanti Morse e Parish, come molti autori di libri di storia, consolidano questo "diritto all'espansione" valorizzando la crescita economica del Paese e mostrando un volto uniformemente positivo dell'esplosione produttiva e demografica dell'America fin dall'epoca coloniale, quando la madrepatria non poteva ostacolare il libero lavoro dei coloni, nonostante i conflitti politici:

Amidst all her disputes with the mother country, New England greatly flourished. Agricultural pursuits were successful, manufactures and commerce were extended, and population and wealth were increased, because "the rough

¹⁹ C. BINGHAM (1794), *The American Preceptor*, cit., p. 145.

hand of oppression had not touched the labours of the inhabitants, or interrupted the freedom of their pursuits.”²⁰

Il passaggio dalla fase propriamente emancipativa a quella della piena legittimazione istituzionale è dipinto da Goodrich, nella sua *History of the United States*, come naturale, privo di conflitti interni, sviluppato come un sillogismo: dalla lotta discende l’emancipazione, dall’emancipazione l’indipendenza, dall’indipendenza l’autonomia politica.

Through a long and trying war, in which inexperience had to contend with discipline, and poverty with wealth, we see the colonies pledging their fortunes, liberties, and lives to one another, and, to the astonishment of the world, accomplishing their emancipation. And when emancipated, and transformed into an independent nation, we see them calmly betaking themselves to the organization of a government, under a constitution as wise as it was singular, and whose excellency and competency the experience of more than thirty years has confirmed.²¹

Non sorprende allora che, nei passi che in ogni libro vengono dedicati – di solito in apertura - alla geografia americana, alla storia naturale e ai popoli nativi, venga preparato il terreno per il passaggio successivo del sillogismo: una pacifica espansione e una conquista “soft”, attraverso l’incontro con “tribù o clan di Indiani” che vengono rappresentati come intelligenti, cortesi e assimilabili, cioè dotati, più o meno arbitrariamente, di alcuni dei tratti con cui viene rappresentato il nuovo cittadino americano: “gravi ed eloquenti” nelle assemblee, “abili e coraggiosi” in battaglia.

STATE OF THE COUNTRY. — On the arrival of the first settlers, North America was almost one unbroken wilderness. From the recesses of these forests were heard the panther, the catamount, the bear, the wildcat, the wolf, and other beasts of prey. [...] VII. ABORIGINES. — The country was inhabited by numerous tribes or clans of Indians. [...] As to their general character, they were quick of apprehension, and not wanting in genius. At times, they were friendly, and even courteous. In council, they were distinguished for gravity and eloquence: in war, for bravery and address.²²

La storia delle rappresentazioni culturali dei nativi americani, tra cultura popolare, letteratura e, nel Novecento, cinema, è naturalmente un argomento troppo vasto per essere qui utilmente riassunto o anche solo affrontato nei suoi nodi problematici. Ci basti quindi inquadrare quanto concerne lo specifico degli *schoolbooks* nel periodo da noi considerato, affidandoci al classico studio di Ruth Miller Elson:

Throughout the century the image of the Indian in schoolbooks is that of the “noble savage.” His inherent nobility is detailed as eloquent, extraordinarily brave, persevering, and able to withstand the most excruciating tortures without flinching. [...] The individual Indian chief is glorified as a Romantic figure. He

²⁰ J. MORSE - E. PARISH (1804), *A compendious history...*, cit., p. 292

²¹ C. A. GOODRICH (1823), *A history of the United States of America*, cit., p. 394.

²² Ivi, pp. 14-15.

appears not only as a personification of the noble savage, but as a great patriotic hero.²³

Elson sottolinea, giustamente, come lo status di “nativo”, e quindi di originario dell’America, porta con sé uno status di superiorità che in qualche modo compensa, agli occhi dei colonizzatori, l’appartenenza a una razza non bianca (e quindi intrinsecamente inferiore) e lo stesso ruolo di avversari nel controllo del territorio. A queste motivazioni riteniamo che si debba aggiungere un elemento inerente la costruzione del paradigma emancipativo. Il nativo è, *deve essere* coraggioso, patriota, pronto a sacrificarsi come un eroe romantico perché così sono rappresentati i nuovi Americani. E come essi si sono emancipati dalla madrepatria, così i nativi a loro volta, possedendo le virtù necessarie a tale evoluzione, *si emanciperanno* dal loro stato selvaggio acquisendo dai bianchi le prassi del lavoro organizzato e del dovere istituzionale.

Un destino di assimilazione riservato agli indiani “migliori”, mentre i “peggiori”, rappresentati con frequenza crescente dei testi di metà e fine Ottocento come barbari traditori e violenti, si estingueranno inevitabilmente. In questo modo si imprime, nella mente del giovane lettore, l’idea di una conquista naturale e civilizzatrice che ripete esattamente lo schema emancipatorio proposto per la formazione della civiltà americana stessa. L’ipotesi che l’autoemancipazione dei nativi dal proprio stato “selvaggio” non sia propriamente spontanea non è naturalmente contemplata, né sarebbe lecito attenderselo. Sarà la letteratura (anche quella popolare di James Fenimore Cooper) a porre per la prima volta il sospetto che l’assimilazione/soppressione delle civiltà dei nativi, pur vista come doverosa e necessaria, porti con sé anche elementi di perdita.²⁴

4. “*The art of forgetting*”: un’epica dell’oblio, verso la nuova frontiera

Le diverse articolazioni del paradigma emancipatorio aiutano a spiegare il successivo paradigma del “destino manifesto” e della Frontiera (dall’annessione del Texas nel 1845 all’esplorazione dello spazio come “ultima frontiera” negli anni della Guerra Fredda), ma non sono sufficienti a coglierne il carattere senza riflettere sulla percezione di *unicità* che tutto il sistema formativo – testi, istituzioni scolastiche, educazione civica – veicolava per l’intero percorso di vita dei cittadini.

Il nuovo americano non solo aveva il *diritto* di lasciarsi alle spalle i cascami dell’autoritarismo europeo, filtrandone solo il meglio; aveva il *dovere* di riscrivere la storia, esercitando l’arte dell’oblio per rimuovere gli ostacoli simbolici e psicologici che si frapponevano al suo sviluppo individuale e collettivo. Da questo punto di vista la storia dell’educazione americana nell’Ottocento può essere letta come un “esercizio di oblio” rispetto a tutto ciò che era non-americano, molto più che una “costruzione di memoria”, peraltro concentrata in pochi episodi; una “storia patria” breve ed essenziale, pronta a lasciare spazio alla costruzione di un carattere nazionale nato per palingenesi, puro e, per definizione, aperto a un indefinito sviluppo.

²³ R. M. ELSON (1964), *Guardians of tradition*, cit., p. 72.

²⁴ Si ritrova per esempio questo tema, ovviamente romanticizzato, nei dialoghi tra Natty Bumppo e gli amici Mohicani su storia orale dei nativi e storia scritta dei bianchi, in *Last of the Mohicans* di Cooper (1826).

Facciamo ricorso ancora una volta a quanto scrive Barry Joyce, citando a sua volta Emma Willard:

More than our accomplishments, more than our system of government, it was ultimately *our story* that sets us apart, with the power to transform the very character of the people who claim the narrative as their inheritance. Willard went on to explain that Americans were no longer children of the “old and wily nations” that inhabited that earlier, first world. “The character of America”, she maintained, “is that of youthful simplicity, of maiden purity”. [...] Those who wrote American History textbooks sought a national audience and a national consensus for a story that appealed to all schoolchildren and their families. Their books required broad cultural archetypes with shared character traits – independence, enterprise, and the capability for singular, independent action – that American storytellers sought to reinforce as models for future citizens. Indeed, these are the very same cultural attributes for which Americans continue to pride themselves.²⁵

Questo tema della purezza e della “semplicità originaria” (oltre a costituire un ulteriore motivo della fascinazione romantica, già vista, per i nativi americani, dipinti nei primi *schoolbooks* con tratti fiabeschi) è occasione, anche al di fuori del genere scolastico, di inaspettati “sguardi dall’esterno” portati a confermare l’eccezionalità americana e la intrinseca differenza rispetto alla madrepatria europea.

In un bizzarro e precoce testo a favore dell’educazione dei nativi, l’autore esorta un misterioso dedicatario – identificato col soprannome classico di *Sylvanus* - a mitigare l’attitudine bellicista degli Europei invitandoli a venire a prendere esempio, non dai coloni americani, ma dai nativi:

What do you think, Sir, would it not be worth a Philosopher's While to come from *Europe*, to see these Nations of Peace-Lovers, and to converse with them, and if he could purchase some Slips or Suckers of their Tree of Peace? Would it not be well done to take them back with him, and recommend them to the *European Regions*? The Princes there use to be fond of foreign Rarities.²⁶

L’atteggiamento dell’autore, prevedibilmente vista l’altezza cronologica, è ancora fondamentalmente europeo: la civiltà dei nativi è vista come fonte di poetiche curiosità, eppure è già ben distinguibile l’ironia americana nel rivolgersi a una oziosa aristocrazia continentale (“I Principi, là, amano molto le rarità straniere...”) con la quale è necessario comunicare non con il linguaggio schietto del Nuovo Mondo, ma con i rituali e le cerimonie dell’antico colonialismo. E il contenuto, apparentemente bizzarro, appare più comprensibile se si considera che il testo intende promuovere l’istituzione di *Indian schools*, cioè di scuole riservate ai nativi, ma con i contenuti e le modalità della scuola britannica trasportata sul suolo americano: l’educazione nel Nuovo Mondo si propone, ancora prima dell’inizio del processo emancipativo vero e proprio, come *costruzione di una propria e unica identità* capace di percepirsi in modo contrastivo rispetto a quella della madrepatria.

²⁵ B. JOYCE (2015), *The First U.S. History Textbooks* cit., p. 135.

²⁶ W. SMITH (1752), *Indian songs of peace: with a proposal, in a prefatory epistle, for erecting Indian schools. / By the author of the American fables*, J. Parker and W. Wayman, New-York, pp. 8-9.

E più avanti, in piena epoca emancipatoria – pochi anni dopo la conclusione della Guerra di Indipendenza - il graduale, sempre più netto rifiuto dei metodi educativi europei viene affidato alla voce di un colto cittadino algerino, mandato dalla sua patria per riferire notizie sulla nuova nazione e, prevedibilmente, rapito dalla superiorità della civiltà americana tanto da non voler fare più ritorno. In questa sede, tuttavia, non ci interessa tanto questo aspetto di conversione ed assimilazione, comune a molti racconti edificanti del suo tempo, ma il fatto che l'americanizzazione del protagonista si percepisce dal momento in cui comincia a trovare “troppo europea” l'istruzione superiore americana:

I have seen the building, which they call the University; but know nothing of its regulations. A worthy citizen lately told me, in the joy of his heart, that boys are well instructed in it on the English plan, and at a pretty cheap rate.

I am truly astonished, that the wisdom of the state has not established a system of education adapted to its constitution and government. Are they not aware, that the education of youth ought to be particularly attended to in republics? I am convinced, they are. Their good sense is unquestionable; but they appear to me too much attached to the customs of the old continent.

In the universities of Europe, as I have been well informed, great pains are taken to render the students as useless as possible to themselves, their families and their countries. What benefits can be derived from societies, where, after much misspent application and an irreparable loss of time, a young man is imperfectly instructed in two or three unnecessary languages; where reason is fettered by logical rules, and religion involved in metaphysical subtilities, and where the mind, too often disgusted by unsuitable studies, loses all relish for either elegant literature or useful science. [...] ²⁷.

Nella voce dell'improbabile algerino si trasfondono, chiaramente, le opinioni di un colto cittadino americano nella Philadelphia di fine Settecento: l'educazione europea, in particolare universitaria, mira a “rendere il più possibile inutili gli studenti a se stessi, alle loro famiglie e ai loro Paesi”, tramite una formazione colma di “regole logiche” e di religione “involta in sottigliezze metafisiche”. Tutto il repertorio dell'anti-europeismo culturale di metà Ottocento e dell'epoca del nativismo si ritrova già condensato in questo bizzarro testo, che propone uno sguardo “terzo”, quello del viaggiatore algerino, in un'epoca in cui la “purezza” dello sguardo americano non era ancora garantita da qualche generazione di sviluppo autonomo e di educazione nazionale.

La “continuità della purezza” garantita dal processo emancipatorio diviene, allora, obiettivo precipuo dell'educazione americana nei primi decenni della storia degli Stati Uniti in quanto nazione. È, ancora una volta, Benjamin Rush a mettere a fuoco con lucidità e rigore questa posizione politica, di cui gli *schoolbooks* offrono una visione a volte frammentaria, diffratta nelle varie peculiarità locali e nelle circostanze di produzione e d'uso dei testi. Nessuna istituzione economica o politica, ricorda Rush evocando un caposaldo del pensiero liberale classico, può fare realmente scudo al ritorno dei meccanismi di oppressione se non affiancato dagli “abiti di lavoro e virtù” coltivati nei giovani tramite l'educazione.

²⁷ Peter MARKOE (1787), *The Algerine spy in Pennsylvania: or, Letters written by a native of Algiers on the affairs of the United States of America, from the close of the year 1783 to the meeting of the Convention*. Prichard & Hall, Philadelphia, pp. 78-79.

E dal momento che il popolo americano, emancipandosi, si è liberato di tanti “errori tradizionali di vario tipo”, Benjamin Rush evoca la necessità di scuole che insegnino, innanzitutto, “l’arte del dimenticare”:

You have lately been employed in an attempt to perpetuate our existence as a free people, by establishing the means of national credit and defence; but these are feeble bulwarks against slavery, compared with habits of labour and virtue, disseminated among our young people. Let us establish schools for this purpose, in every township in the United States, and conform them to reason, humanity, and the present state of society in America.

Then, Sir, will the generations who are to follow us, realize the precious ideas of the dignity and excellence of republican forms of government, which I well recollect you cherished with so much ardor, in the beginning of the American revolution, and which you have manifested ever since, both by your public and private conduct. We suffer so much from traditional error of various kinds, in education, morals, and government, that I have been led to wish, that it were possible for us to have schools established, in the United States, for teaching *the art of forgetting*.²⁸

Una “storia patria” che passa attraverso l’arte dell’oblio è, innanzitutto, sintomo di una fiducia – ingenua quanto, nel contesto, produttiva – in una natura umana capace di azzeramenti culturali volontari, partendo dai quali è possibile costruire un modello ideale di morale e di civiltà. Il giovane nato nel Nuovo Mondo si trovava, in questa prospettiva, in una condizione ideale per tale operazione di “ingegneria sociale”, in uno snodo oggettivamente unico nella storia dell’Occidente. Da questo nasceva una visione appassionata, utopica, delle infinite possibilità dell’educazione, di cui i testi scolastici e la letteratura edificante offrono la rappresentazione concreta nel loro agire storico, ricco di ricadute e di esiti di lunga durata chiaramente leggibili anche nella cultura americana contemporanea.

Riferimenti bibliografici

Fonti primarie citate

- BINGHAM, C. (1794), *The American preceptor; being a new selection of lessons for reading and speaking. Designed for the use of schools*, Manning and Loring, Boston.
- GOODRICH C. A. (1823), *A history of the United States of America. Third edition*, Barber & Robinson, Hartford.
- MARKOE P. (1787), *The Algerine spy in Pennsylvania: or, Letters written by a native of Algiers on the affairs of the United States of America, from the close of the year 1783 to the meeting of the Convention*. Prichard & Hall, Philadelphia, pp. 78-79.
- MORSE, J. – PARISH, E. (1804), *A compendious history of New England, designed for schools and private families*, Samuel Ethbridge, Charlestown.
- RUSH, B. (1790), *Thoughts upon the Amusements and Punishments which are proper for schools*, s.e., Philadelphia.

²⁸ B. Rush (1790), *Thoughts upon the Amusements and Punishments...*, cit., p. 8.

- SCOTT, W. (1788), *Lessons in elocution: or, A selection of pieces in prose and verse, for the improvement of youth in reading and speaking, as well as for the perusal of persons of taste*, W. Young, Philadelphia.
- SMITH W. (1752), *Indian songs of peace: with a proposal, in a prefatory epistle, for erecting Indian schools. / By the author of the American fables*, J. Parker and W. Wayman, New-York.
- THOMPSON, I. (1810), *The Patriot's Monitor for Vermont [...] adapted for the use of schools*, Sereno Wright, Randolph, Vermont.
- WEBSTER, N. (1806), *Elements of useful knowledge. Volume II. Containing a historical and geographical account of the United States. For the use of Schools*, 2nd Edition, Increase Cook & Co., New Haven.

Letteratura secondaria di riferimento

- CARPENTER, C. (1963), *History of American Schoolbooks*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- ELSON R. M. (1964), *Guardians of Tradition. American Schoolbooks of the Nineteenth Century*, University of Nebraska Press.
- JOYCE, B. (2015), *The First U.S. History Textbooks. Constructing and Disseminating the American Tale in the Nineteenth Century*, Lexington Books.
- LITTLEFIELD, G. E. (1905), *Early schools and school-books of New England*, The Club of Odd Volumes, Boston.
- MOREAU, J. (2003), *Schoolbook nation: Conflicts over American history textbooks from the civil war to the present*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- NIETZ, J. A. (1961), *Old Textbooks: Spelling, Grammar, Reading, Arithmetic, Geography, American History, Civil Government, Physiology, Penmanship, Art, Music, as Taught in the Common Schools from Colonial Days to 1900*, University of Pittsburgh Press,.
- SVOBODNY, D., ed. (1985), *Early American Textbooks, 1775-1900. A Catalog of the Titles Held by the Educational Research Library*, U.S. Department of Education, Washington D. C.

Database e raccolte digitali

- | | | | | |
|---|-------|----------|---------|-------------|
| Evans | Early | American | Imprint | Collection, |
| https://quod.lib.umich.edu/e/evans/index.html | | | | |
| 19 th -Century Schoolbooks – Nietz Collection, University of Pittsburgh Digital Library, | | | | |
| http://digital.library.pitt.edu/collection/19th-century-schoolbooks | | | | |
| Founders Online, U.S. Government – National Archives, https://founders.archives.gov | | | | |
| Internet Archive, https://archive.org/index.php | | | | |